

El español coloquial: hacia una unidad didáctica

Auteur : Demaret, Eva

Promoteur(s) : Ceballos Viro, Alvaro

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité didactique

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/21830>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Philosophie et Lettres

El español coloquial: hacia una unidad didáctica

Mémoire présenté par Eva Demaret en vue de l'obtention du diplôme de Master en Langues et Lettres Modernes, orientation générale, à finalité didactique.

Promoteur : Álvaro CEBALLOS PICO

Lectrices : Vanessa CASANOVA ROMERO et Eudoxie VOIDANIDIS

Année académique 2023-2024

Agradecimientos

El presente proyecto es ante todo el resultado del interés que siento por la lingüística y la cultura hispánica, que ha sido suscitado a lo largo de mis estudios de Lenguas Modernas en las Universidades de Lieja y de València, en la que tuve la oportunidad de hacer mi Erasmus. Por lo tanto, agradezco a todos los profesores de ambas universidades, que han contribuido de una u otra manera a desarrollar mis conocimientos.

En particular, me gustaría agradecer al profesor Ceballos Viro, promotor del proyecto, por la confianza otorgada y la atención prestada. Sus numerosos consejos y su apoyo a lo largo de este año y de mis estudios en general han sido imprescindibles para la realización del trabajo.

El proyecto que propongo mezcla elementos de didáctica y de lingüística española, por lo que no hubiera sido posible sin el aprendizaje didáctico que recibí a lo largo de mis años de Máster. Por ello, quisiera agradecer también a todo el equipo pedagógico de la asignatura “Didáctica de las lenguas modernas” de la Universidad de Lieja, y a la profesora Svennberg en particular, cuyos consejos y discusiones han sido de gran ayuda.

Asimismo, agradezco a las profesoras Poskin y Santos que, aunque no pertenecen al cuerpo docente universitario, han despertado respectivamente mi afición por la lengua y cultura española, así como su enseñanza. Además, la confianza y el interés que mostraron por mi proyecto han sido alentadores, y les agradezco particularmente por haberme recibido en sus clases en varias ocasiones.

Un reconocimiento también para todas las personas internas y externas de la Universidad que me ayudaron en la selección de ciertos recursos útiles para el presente proyecto, así como por sus respuestas a las encuestas propuestas. Debo aquí mencionar al profesor Delbrassine, tutor de la asignatura “Didáctica de las Lenguas Romanas” en la Universidad de Lieja, por sus valiosos consejos y préstamos.

Para terminar, pero no por ello menos importante, quiero agradecer a mis amigas Clara Álvarez Zapico y Sarah Laraki, con quienes empecé y terminé mis estudios, y sin quienes nada hubiera sido igual ni posible. Agradezco, finalmente, a mi amiga Clara Calero, de València, que pudo ayudarme con el trabajo en muchas ocasiones y a N. Demolin por su lectura atenta.

Índice de materias

1	Introducción	1
1.1	Hipótesis de base	4
1.2	Organización del trabajo.....	5
2	El español coloquial	7
2.1	Indefinición y vacilación terminológica.....	7
2.2	Hacia una definición.....	9
2.3	Rasgos	10
2.4	Lo coloquial escrito	21
2.5	Definición personal: conclusión.....	24
3	El español coloquial en el aula	27
3.1	Inclusión en el aula.....	27
3.2	Inclusión en los documentos oficiales.....	29
3.3	Niveles recomendados para el aprendizaje.....	32
3.4	El sistema educativo en Bélgica francófona y el público de sexto año.....	34
3.5	Los manuales escolares de ELE en Bélgica francófona.....	37
3.5.1	Selección de los manuales	38
3.5.2	Análisis de los manuales seleccionados: inventario	40
3.5.3	Los manuales: conclusión.....	49
4	Las unidades didácticas.....	50
4.1	Concepto de unidad didáctica y esquema recomendado	50
4.2	Hacia una unidad didáctica sobre el español coloquial	56
4.2.1	Modelo elegido, recursos y procedimiento	56
4.2.2	Elaboración de la unidad.....	59
4.2.3	Ámbitos lingüísticos trabajados y niveles recomendados	63
4.2.4	Tarea final de la secuencia y discusión	70
5	Reflexión y evaluación del proyecto	73

5.1	Reflexión personal.....	73
5.2	Evaluación de los alumnos de ELE.....	76
5.3	Evaluación de los profesores de ELE.....	79
5.4	Evaluación del proyecto: conclusión.....	83
6	Conclusiones generales y nuevas investigaciones.....	84
7	Apéndices.....	86
8	Referencias bibliográficas	114

Índice de figuras / tablas / gráficos

Figura 1:	Ejemplo de gestos ilustrado por el Diccionario audiovisual de gestos españoles. . 21
Figura 2:	Propuesta de nueva categoría en la propuesta tradicional de Gregory y Carroll. BACH, C. y COSTA CARRERAS, J. (2020). “Las conversaciones de wasap: ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito?”: 587. 24
Figura 3:	Niveles esperados en LM1. 36
Figura 4:	Gráficos elaborados a partir del análisis de los manuales de ELE. 42
Figura 5:	Esquema propuesto por Rodríguez Torres en “De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y concreción de tareas” (2010), p. 265. 53
Figura 6:	Esquema del aprendizaje en espiral de J. Bruner, realizado por el Grupo Aspasia. 57
Figura 7:	Esquema de la competencia comunicativa de Spielmann en “La compétence communicative. Les situations d'utilisation”..... 72
Figura 8:	Encuesta anónima para los alumnos de ELE..... 77
Figura 9:	Encuesta para los profesores de ELE. 80

Abreviaturas

CVC: Centro Virtual Cervantes

(E)LE: (Español como) Lengua Extranjera

FW-B: Fédération Wallonie-Bruxelles

L1: Lengua materna

LM1 / LM2 / LM3: Lengua moderna primera / segunda / tercera

MCER: Marco Común Europea de Referencia

MeP: Mise en perspective

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

PFE: Présentation-Fixation-Exploitation

RAE: Real Academia Española

SP: Situation-Problème

UD: Unidad didáctica

WBE: Wallonie-Bruxelles-Enseignement

1 Introducción

(1) “¡Hola Cari! ¿Qué tal?

Lo primero que quiero hacer es pedirte perdón por tardar tanto en escribirte, pero por aquí vamos fatal. Bueno pasemos a lo que interesa. Me alegro de que te vaya todo tan bien y de que te lo estés pasando tan bien, pero ¿ya hay choto a la vista? Bueno pues escíbeme y me lo cuentas [...]. Este fin[de] ha estado bastante bien [...] nos lo pasamos de PUTA MADRE [...]. Nos fuimos a cenar a un sitio muy guay, pero yo no podía beber porque estaba ya un poco hecha mierda del día antes, así que todas mis amigas se pusieron de ciegas, mientras tanto, yo pues intentaba que no hicieran una barbaridad [...].

Bueno Cari, estoy en clase de Renacimiento y el profe no para de mirar, así que ya te contestaré, ¿vale?

Hasta pronto, un beso y un abrazo

FIRMA

(P. D. Nos vemos pronto ¿eh?)”¹

(2) C1: “oiga que a mí me lo han tomao por teléfono el pelo
D1: es que pasa eso que muchas veces llaman [por teléfono ↑]

C2: *[a mí me] lo ha tomao, bien tomao ¿eh?*

(...)”²

(3) “Cuando estoy hablando con mi madre me doy cuenta de que estoy hablando un lenguaje o sea superasí”.³

“Cari”, “vamos de culo”, “¿hay choto a la vista?”, “finde”, “de PUTA MADRE”, “muy guay”, “hecha mierda”, “se pusieron de ciegas”, “el profe”, “¿eh?”. Todos estos elementos (1) tienen un elemento en común: son muestras del español coloquial. Aparecen juntos en una interacción familiar, en una carta de una joven a su amiga. Aunque sea una carta escrita, parece que la oralidad se refleja de forma natural: se escribe como se habla. Se trata de un ejemplo de lo que llamamos el ‘escrito hablado’ o ‘coloquial escrito’. El ejemplo puede parecer forzado debido al contraste entre la forma (formal) y el contenido (informal), pero es real e incluso común en el caso de un usuario que solo conoce y emplea la variedad coloquial.

¹ Muestra del español coloquial recorrido de BRIZ-GÓMEZ, A. (2018). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. Páginas 27-28.

² *Íbid.* Página 81.

³ *Íbid.* Página 117.

El (2), por su parte, es una conversación oral en la cual hay solapamientos ([]) y entonación ascendente (↑) según el sistema de transcripción establecido por el grupo Val.Es.Co. Estos son mecanismos fonéticos propios del registro coloquial que, en este ejemplo, se observan junto a vacilaciones fonéticas en “tomao” en lugar de “tomado”.

El ejemplo (3), finalmente, tras el uso de la palabra “superasí”, resume y ejemplifica las particularidades del español coloquial. Se trata de un registro propio, con rasgos específicos, muy característico del habla cotidiana. La palabra, por ser una creación léxica, refleja la flexibilidad y creatividad del lenguaje en contextos informales.

Para cualquiera que maneja bien el castellano, estas muestras pueden parecer sencillas, porque reflejan la realidad lingüística. Gran parte del intercambio lingüístico, oral o escrito, no sigue las normas del estándar, bien sean lexicales (1-3), morfosintácticas (2), fonéticas (2), y hasta pragmáticas ((1): “¿eh?” que sirve como conector pragmático). Sin embargo, en manuales y unidades didácticas desarrolladas para el aprendizaje del español, raras son las ocurrencias de tales ejemplos reales y del enfoque en el fenómeno. En otros casos, aun para hablantes nativos, puede haber malentendidos relacionados con esta tendencia a no seguir las normas. Se debe al hecho de que el español coloquial esté sujeto a variaciones diafásicas (situacionales), diatópicas (espaciales) y diastráticas (sociales). Todo hace pensar que sería necesario interesarse en esta situación comunicativa específica en un contexto más teórico, es decir, en las escuelas. Esto es lo que el presente trabajo aspira a abordar tras la elaboración de una unidad didáctica acerca del tema, diseñada exclusivamente para un público extranjero y joven, como explicaré más adelante.

En una gran mayoría de los países hispanohablantes, y más precisamente en el castellano peninsular en el cual me intereso por este trabajo, hay una tendencia a utilizar el registro coloquial en muchas ocasiones. Como E. Albesa Pedrola sostiene, “una gran parte de nuestras interacciones [de los hispánicos], se hacen bajo un contexto informal que conlleva el uso de [1] registro [coloquial]” (2021: 1). De manera algo estereotipada, para muchos extranjeros, se ha asimilado que los españoles se definen por su camaradería y tranquilidad, como D. G. Níkleva y F. J. Rodríguez Muñoz ilustran al decir que el carácter español suele asociarse con las palabras “sociabilidad, amigabilidad, [...] espontaneidad” (2016: 765). Creo que ello se podría relacionar con la utilización cotidiana del registro coloquial, que predomina en la conversación. La ‘conversación’, por su parte, se puede definir básicamente como una práctica social y la principal forma en que se manifiesta el lenguaje, sin importar el idioma que se utilice. Lo que varía son los rasgos del lenguaje coloquial según el idioma en cuestión y su relación con la cultura. En el caso del español, su forma coloquial es especialmente interesante porque “es un

buen reflejo del carácter español [...] y [porque] refleja la conexión inseparable entre el idioma y la cultura” (Espí, Coupal y Brisson 1996: 23).

Cabe mencionar que este trabajo se focaliza en el castellano peninsular, porque soy estudiante de didáctica del español como lengua extranjera (ELE en adelante) en un país francófono en el cual principalmente aprendemos esta variante del español, ciertamente por proximidad geográfica y oferta de estudios y trabajos. Es interesante precisarlo dada la variación lingüística en España, donde coexisten lenguas, dialectos y hablas. La Real Academia de la Lengua Española (RAE en adelante) define ‘lengua’ como el “sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura”; ‘dialecto’ como la “variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua”; y ‘habla’ como el “sistema lingüístico de una comarca, localidad o colectividad, con rasgos propios dentro de otro sistema más extenso”. Así, la gran diferencia es que las lenguas se han oficializado en ciertos momentos y en ciertos ámbitos, mientras que los dialectos y las hablas no han llegado a alcanzar el estatus de lengua. En España, las lenguas oficiales son el castellano, el catalán, el gallego, y el euskera, que se hablan en sus regiones respectivas. Por lo tanto, “el español forma un ente heterogéneo con diferentes normas lingüísticas [...] [y es] una lengua que cuenta con muchas variantes” (Aleza citada por Giménez Folqués 2016: 90).

A la discusión también se debe añadir el término ‘registro lingüístico’, que se define como el “modo de expresarse que se adopta en función de las circunstancias” por la RAE. Existen toda una serie de registros que varían desde lo más formal y estructurado hasta lo más relajado y espontáneo. Dentro de ellos, se encuentran el registro culto, el estándar, el coloquial y el vulgar. Los registros, asimismo, no deben confundirse con las ‘jergas’ que se “usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios” (Bragard: 2014). Para volver al caso del registro coloquial, lo que cabe entender es que cada idioma tiene uno o más registros coloquiales, ya que, por un lado, cada idioma tiene su propio registro coloquial, y, por otro, dentro de un mismo idioma pueden coexistir varios registros coloquiales. Debido al ente heterogéneo que forma el español, se encuentran muchas variantes en el español coloquial, además de la influencia del habla individual y nuestra propia variedad dialectal (Albesa Pedrola 2021: 3). Para limitar la temática, no solo me focalizaré en el castellano en este trabajo, sino también en el registro coloquial castellano actual, que se usa en diferentes partes de España hoy en día.

El objetivo de este trabajo es triple: analizar el español coloquial para definirlo de manera eficaz y conocer sus rasgos definatorios; evaluar su presencia en el aula de ELE; y probar su interés en el aula mediante la elaboración de una unidad didáctica (introdutoria)

sobre el tema. Para ello, analizaré toda una serie de documentos que se focalizan, por una parte, en el español coloquial como objeto de estudio, y por otra, en la inclusión en el currículo de ELE. También consideraré los manuales españoles más utilizados en Bélgica francófona, para ver hasta qué punto el tema está integrado, así como para confeccionar la secuencia didáctica en sí-misma. Dedicaré también tiempo al análisis de temas un poco más marginales, como lo coloquial-escrito, con el objetivo de completar y matizar el trabajo. Finalmente, probaré la secuencia didáctica en un aula de ELE de un colegio de secundaria para ponerla a prueba y verificar la viabilidad y funcionalidad de la propuesta. Cabe ya mencionar que esta secuencia se dedicará a un público belga-francófono de nivel intermedio, es decir B1 / B2 según el Marco Común Europeo de Referencias (MCER en adelante), nivel que se supone que tienen los alumnos al terminar los estudios secundarios en Bélgica francófona.

1.1 Hipótesis de base

A la vista de las premisas del presente trabajo, una serie de hipótesis me vinieron a la mente. La mayoría de ellas tienen que ver con el (no) interés prestado al registro coloquial en el contexto escolar, a pesar del hecho de que sea importante en la cultura hispanohablante. El objetivo del trabajo es confirmar o rechazar las diferentes hipótesis que a continuación expongo, mediante el análisis de toda una serie de documentos. En particular, toda una parte del trabajo se interesará por el estudio de los manuales dedicados al aprendizaje del ELE, porque parece ser una manera eficaz de medir la integración del tema en el aula.

La hipótesis más sencilla, entonces, tiene que ver con la inclusión del español coloquial dentro del aula ELE. Basándome en mi propia experiencia como alumna, estudiante, y profesora principiante de español, me parece que el español coloquial no es suficientemente abordado ni desarrollado en el contexto escolar, bien sea primario, secundario y hasta universitario. Mi propuesta global es probar el interés de su inclusión dentro del marco secundario, ya que, en la mayoría de los casos, ahí empieza el aprendizaje del español como lengua extranjera en Bélgica.

De manera significativa, una segunda hipótesis tiene que ver con la integración del español coloquial en el ámbito de los manuales escolares de ELE usados en clase. Tiendo a pensar que, dentro de los manuales más usados en la enseñanza secundaria belga francófona, pocos son los que incluyen de manera interesante y suficiente el rasgo coloquial. Hay que precisar que, en ciertos casos, los profesores de ELE usan manuales más genéricos que otros. Más precisamente, hay manuales dedicados a alumnos de ELE que están redactados exclusivamente en español y se destinan a un público más amplio, mientras que otros están escritos en francés y se destinan a un público francófono. Analizar cuáles son los manuales más

usados en Bélgica francófona ayudará a saber no solo cuáles de los dos se usan más en nuestro ámbito, sino también qué rasgos coloquiales aparecen y con qué frecuencia.

Otra hipótesis tiene que ver con el interés del español coloquial. Me parece que tiene su propio lugar en el aprendizaje del ELE, sobre todo porque hoy en día se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en documentos oficiales como el MCER, ya que esta se acerca al contexto comunicativo real. Según Hymes, mencionado por el CVC, la ‘competencia comunicativa’ se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. En otras palabras, “se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”. En vista de que el español coloquial es un registro usado en el día a día del habla española, parece lógico enseñarlo a los alumnos de ELE, aunque inicialmente solo sea de manera introductoria, para que puedan comunicar de manera socialmente correcta también.

Finalmente, una última hipótesis que tiene su importancia dentro de la propuesta tiene que ver con el nivel de aprendizaje. Una de las explicaciones dadas por académicos en cuanto a la no integración del español coloquial en el aprendizaje del ELE es que consideran el registro como demasiado complejo y ambiguo para ser enseñado desde niveles iniciales. Sin embargo, creo que hay un interés en integrarlo en el aprendizaje desde el principio, primero de manera introductoria y concretizándose a lo largo del aprendizaje, bajo algunas condiciones y límites. Me parece que los alumnos obtendrían un nivel de habla mejor, más general, pero también y sobre todo más real si así fuera.

1.2 Organización del trabajo

Ahora que la introducción y las hipótesis de base están expuestas, es necesario aclarar la línea de conducta del trabajo, esto es, su organización interna. Como punto de partida, voy a dedicar tiempo al análisis de diferentes recursos científicos para poder presentar el registro coloquial y detenerme en nociones teóricas. Empezaré con una aclaración terminológica y con la búsqueda de una definición clara y detallada. A continuación, me focalizaré en la enumeración y aclaración de los rasgos principales del español coloquial, dando explicaciones y ejemplos concretos, y dividiéndolos en función ámbitos lingüísticos a los cuales pertenecen. Para que el fenómeno sea abordado de manera completa, también me interesaré por el español coloquial escrito y algunas variantes suyas, que son aún menos consideradas por ser periféricas. También se aclararán otras nociones importantes relacionadas con el tema.

Una vez que todo el dominio teórico habrá sido desarrollado, me interesaré por el tema del trabajo en tal, esto es, su integración en el aula. Estudiaré cuáles son las recomendaciones

oficiales acerca de su inclusión, bien sea de manera directa o indirecta. Es decir, intentaré resumir desde qué niveles se recomienda su aprendizaje en el aula ELE y por qué, basándome en prescripciones legales belga-francófonas. Con la misma intención, analizaré toda una serie de manuales escolares usados en la región y explicaré cómo los elegí y como los analicé.

Más tarde aún, y gracias al conjunto de informaciones y de materiales recogidos hasta entonces, dedicaré tiempo a la elaboración de una unidad didáctica sobre el tema, como tal. Los rasgos detallados en función del ámbito lingüístico en los cuales se ubican, así como los niveles de aprendizaje recomendados anteriormente serán de una ayuda valiosa para ello. Asimismo, se definirán los conceptos de ‘unidad didáctica’ y ‘secuencia didáctica’ y se enumerarán los tipos de unidades más eficaces hoy en día. A la hora de elaborar la unidad, explicaré mis elecciones basándome, de nuevo, en documentos oficiales y recomendaciones actuales acerca de la didáctica de las lenguas extranjeras. Cabe mencionar que la unidad didáctica deberá ser aceptada por diferentes profesores antes de poder pasar a la etapa siguiente.

Para probar el interés del tema en aula, será necesario llevar la unidad didáctica directamente en el aula, para experimentarla. Se explicará todo el método y el contexto en el cual se llevó a cabo el experimento y se darán informaciones sobre el centro educativo, la clase, los alumnos y los profesores con quienes colaboré. Seguirá toda una parte relativa a la evaluación del proyecto: interés de los alumnos y de los profesores acerca del tema y de la unidad, reflexiones personales, y modificaciones que podrían hacerse. El objetivo será evaluar la pertinencia del proyecto en sí. Finalmente, tras el proyecto y su evaluación, podré llegar a las conclusiones del trabajo en su globalidad y cerrarlo con algunas vías de investigación complementarias.

2 El español coloquial

En esta parte, me interesaré por la problemática del español coloquial de manera general y de manera detallada, para llegar a una definición operativa y a un inventario de los rasgos definatorios.

2.1 Indefinición y vacilación terminológica

Aunque podemos pensar que las definiciones del español coloquial están en consonancia, como veremos, hay que saber que la tarea de definirlo es en realidad complicada. En consecuencia, nunca ha sido satisfactorio y el concepto nunca ha sido suficientemente delimitado, lo cual se puede explicar por la multiplicidad y vacilación terminológica para referirse al objeto de estudio (López Serena 2007: 160-162). Esta fluctuación en los términos concierne, entre otras, las palabras ‘familiar’, ‘coloquial’, ‘popular’, ‘conversacional’, ‘hablado’, ‘oral’ y ‘vulgar’, que “constituyen[,] para muchos[,] una misma realidad lingüística” (Briz 2018: 36). Es aún el caso en obras famosas acerca del tema, incluyendo *El español coloquial* de W. Beinhauer, que puede considerarse como la obra pionera de la temática.

En su definición más famosa, que se citará más adelante, Beinhauer usa las palabras ‘natural’, ‘espontáneo’, ‘conversación’ y ‘diario’, que, de manera interesante, también aparecen en la definición propuesta por la RAE para ‘familiar’ en 1947: “aplicado [...] [al] lenguaje [...], natural, [...], corriente, propio de la conversación o de la común manera de expresarse en la vida privada”. La diferencia entre ‘familiar’ y ‘coloquial’, por consiguiente, resulta muy débil y los términos siguen usándose de manera paralela (López Serena 2007: 168). Quien aporta más delimitaciones a ambos términos es A. Mendoza Fillola en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Ella los diferencia en función de sus contextos de utilización. Sostiene que, mientras el registro familiar se emplea con personas queridas en la intimidad, el registro coloquial se utiliza en contextos sociales informales, cotidianos, con personas conocidas (2003). Aunque la diferencia puede parecer sutil a primera vista, en mi opinión, lo que Mendoza Fillola parece subrayar es el hecho de que hay más intimidad en una conversación familiar que en una conversación coloquial. Coincido con esta diferenciación, pero creo que ella restringe demasiado el registro coloquial al decir que se usa solo con personas conocidas. En efecto, a mi parecer, se puede emplear en muchos más contextos, es decir, también con desconocidos, aunque sea bajo ciertas condiciones como la necesidad de señales de igualdad o reciprocidad y un entorno cultural que lo permita.

Otra gran vacilación existe entre los términos ‘coloquial’ e ‘informal’. Muchos autores usan ‘informal’ para definir al registro coloquial, e incluso se habla del neologismo ‘registro

informal-coloquial'. Como sostiene A. López Serena, este neologismo es útil para definir al registro coloquial, visto que toda conversación coloquial sistemáticamente tiene variantes informales, aunque no toda variante informal sea coloquial (2007: 171). Según yo, para entenderlo bien, hay que ver el registro coloquial como un entorno, es decir una situación comunicativa bien específica en la cual se habla de manera informal. El registro informal, por su parte, se refiere al uso de un lenguaje que no sea formal, pero que puede aparecer en un entorno que no sea coloquial. Si tomamos por ejemplo un correo electrónico que un estudiante envía a una persona mayor que conoce, es posible que se use un registro informal, pero seguramente no va a llegar hasta considerarse coloquial, porque faltan elementos cruciales que definen el registro, como la inmediatez.

De manera similar, 'vulgar' se asocia con 'coloquial' muchas veces. Briz define 'vulgar' como todo lo que atañe a los "usos incorrectos, anómalos o al margen de la norma estándar [...] resultante de un nivel de lengua bajo", mientras que asocia 'coloquial' con un "nivel de habla, [...] un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación", sin que sea relacionado con un nivel bajo (1996: 26). Dicho de otra forma, el registro vulgar se asocia con un uso del lenguaje menos educado y a menudo inapropiado en el contexto, con errores y vulgaridades que pueden resultar poco aceptables, mientras que el registro coloquial es aceptable en la mayoría de los contextos informales.

Finalmente, 'coloquial' aparece ligado de manera casi sistemática con 'conversacional', por razones fundadas. Sin embargo, creo que ambos términos no deben entenderse como sinónimos, sino más bien como elementos que funcionan juntos, ya que lo conversacional es el tipo de discurso en el cual el registro coloquial aparece. Dicho de otra forma, y siguiendo a L. Cortés Rodríguez, "no parece acertado utilizar un mismo término para referirse a un tipo de discurso, la conversación, y, al mismo tiempo, a un registro, el informal [o el coloquial], teniendo en cuenta que la conversación no es un tipo de interacción comunicativa que sólo admita este registro" (Cortés Rodríguez citado por López Serena 2007: 175).

Con el fin de aclarar la vacilación terminológica, López Serena misma propuso "reservar el término «informal» para referirse al registro, «conversacional» para el tipo de discurso, «hablado» para el canal de realización física del discurso, y «coloquial» para la zona de intersección entre la conversación y el registro informal". Con ello, resulta más evidente entender que puede aparecer toda una serie de solapamientos entre las modalidades, de manera que ciertas conversaciones no son informales, o que hay textos escritos que reproducen conversaciones informales, a modo de ejemplo. Lo que resulta importante para el estudio del

español coloquial son los dos elementos constantes en tal contexto, a saber, el tipo de discurso ‘conversacional’ y el registro ‘informal’ (2007: 176-177).

Me parece que estas aclaraciones hechas por López Serena vienen a facilitar la comprensión del estudio del español coloquial, así como las definiciones propuestas por varios autores que aparecen a continuación. Asimismo, las dificultades subrayadas en este apartado pueden explicar por qué ciertos profesores de ELE emiten reservas en cuanto a la inclusión del español coloquial dentro de las clases, aunque no creo que sea una razón válida. Mejor dicho, supongo que una razón detrás del hecho de que el tema no se trate en clase con frecuencia es que los profesores mismos no dominan el fenómeno lo suficiente para poder explicarlo de manera clara y sin ninguna ambigüedad vinculada a la vacilación terminológica.

2.2 Hacia una definición

El punto de partida de los estudios sobre el español coloquial data de 1929, cuando el lingüista alemán Werner Beinhauer publicó su obra *Spanische Umgangssprache*. Más adelante, en los años 50-60, la obra fue traducida en español (*El español coloquial*) y el interés por el tema creció en el terreno lingüístico y, más adelante aún, en el ámbito de enseñanza-aprendizaje (Cortés Rodríguez 1994: 37). Como se sugiere en la mayoría de los trabajos que siguieron desde entonces, definir el ‘español coloquial’ puede ser una tarea compleja, en parte debido al problema terminológico que ya hemos subrayado. Beinhauer lo definió como “el habla tal como brota natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas” (Beinhauer citado por Espi, Coupal y Brisson 1996: 23).

Antonio Briz, el autor más prolífico sobre el tema en las últimas décadas, lo define como “una conversación no preparada con fines interpersonales que tiene lugar en una interacción familiar” o como “registro o nivel de habla socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación y no vinculado a un nivel de lengua determinado” (Briz 2018: 43). Si descomponemos su definición, parece haber cuatro rasgos definitorios en cuanto al registro coloquial: (1) la inmediatez, (2) el dinamismo conversacional, (3) la homología entre los participantes, y (4) los temas cotidianos. Estos rasgos definitorios, Briz los llama ‘coloquializadores’, y pueden considerarse como las condiciones necesarias para que una conversación sea considerada coloquial. También precisa que el registro coloquial se caracteriza por otros rasgos, como la ausencia de planificación, la finalidad interpersonal, y el tono informal, entre otros (Briz citado por López Serena 2007: 179). Estos rasgos van de la mano con las ideas A. M. Vígara Tauste, que precisa que “del aquí-ahora actualizador” característico

del español coloquial “derivan la inmediatez [...] fugacidad y [...] validez local y puntual” de este lenguaje (1996: 19).

P. Koch y W. Oesterreicher, dos romanistas alemanes citados por López Serena, comparten las ideas de Briz y añaden otros rasgos que influyen en considerar una conversación como más coloquial: el grado de cooperación, el carácter dialógico / monológico, la proximidad física, el grado de anclaje de la comunicación en la situación-acción, el grado de implicación emocional, y el tipo de referencialización, entre otros. Aunque ambas propuestas se parecen y se completan, Briz piensa que Koch y Oesterreicher se interesan por aspectos que se relacionan con el tipo de discurso ‘conversacional’, y en particular con el factor inmediato, más que con el registro coloquial como tal (2007: 184-186).

Otros autores, como E. Lorenzo y Vigara Tauste, citados por Espi, Coupal y Brisson, subrayan la importancia de la expresividad en el habla coloquial y el egocentrismo mediante la utilización del ‘yo’. También precisan que el marco espaciotemporal, así como la presencia física, van determinando tal conversación. M. Criado de Val, que se cita en el mismo artículo, añade que los factores sociales y psicológicos deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir este registro.”. Asimismo, J. A. Miranda sostiene que se usa el registro para hablar con familiares de manera descuidada (1996: 24-25). Finalmente, L. Payrató puso de relieve que el español coloquial se puede entender en función de los criterios definitorios de cualquier registro, es decir: (1) el campo (de la cotidianidad), (2) el modo (oral espontáneo), (3) el tenor (interactivo), (4) y el tono (informal) (Payrató citado por Briz 2018: 41).

En suma, lo que siempre vuelve en las definiciones es que el habla coloquial se traduce por una conversación personal espontánea que aparece mediante circunstancias familiares afectivas que lo permiten, en oposición a una lengua normativa formal más cuidada y preparada. Además, el habla coloquial tiene sus propios rasgos que lo diferencian de una lengua solemne, y estos rasgos atañen a todos los ámbitos lingüísticos, como veremos a continuación (Espi, Coupal y Brisson 1996: 25).

2.3 Rasgos

Como ya hemos mencionado, el español coloquial, como muchos registros, tiene sus rasgos propios. En cuanto a este registro en particular, se traducen en variantes específicas en cada ámbito lingüístico, que a continuación se enumeran y ejemplifican⁴. Ante todo, cabe

⁴La mayoría de los ejemplos provienen de trabajos de investigación, pero algunos son personales y se basan en mi propio conocimiento del registro. Estos ejemplos personales se marcarán del siguiente modo: “ej. pers.”. Cabe señalar que algunos de ellos requieren más contexto para ser completamente comprensibles, pero creo que se entienden lo suficiente con la terminología usada.

precisar que la mayoría de estos rasgos se explican en parte por dos principios: la tendencia a la economía y la necesidad de expresividad (Espí, Coupal y Brisson 1996: 25). Más precisamente, se aplica la ley del mínimo esfuerzo que consiste en la búsqueda del mayor efecto con el menor esfuerzo (1996: 27).

A) Semántica y léxico

La ‘semántica’, según la RAE, se define como la “disciplina que estudia el significado de las expresiones lingüísticas, sean palabras, sintagmas u oraciones”. Muchos autores consideran el nivel léxico-semántico como una categoría que agrupa a una serie de rasgos coloquiales. En particular, se considera que los rasgos más dominantes del español coloquial se encuentran en este nivel. Payrató considera el léxico coloquial como un vocabulario que se explicaría por una voluntad consciente de expresividad del hablante, aunque es repetitivo y reducido (Payrató mencionado por Bach y Costa Carrera 2020: 575). En líneas generales, el léxico coloquial se caracteriza por su abundancia de procedimientos fraseológicos, así como palabras argóticas, neologismos, y mecanismos que atañen directamente a las palabras, como los acortamientos léxicos, por ejemplo.

Por ‘procedimientos fraseológicos’, se entiende la ‘fraseología’. Se trata de una disciplina lingüística que se interesa por las unidades fraseológicas, es decir, las locuciones, las paremias (Ríder 2022: 3-4), los modismos, y las frases hechas (Espí, Coupal y Brisson 1996: 30). Son expresiones que se usan de manera diaria y que, para una gran mayoría, forman parte del lenguaje coloquial (2022: 11), aunque existen formas elaboradas de pensamiento proverbial cuya conexión con el contexto coloquial no está tan clara. Dicho de otra forma, cabe ser prudente a la hora de relacionar la fraseología con el contexto coloquial, porque, aunque abundan en el habla popular, ninguno de los fenómenos fraseológicos se limita al habla coloquial.

Según varios autores, dentro del contexto coloquial, aparecen muchas ‘locuciones’, definidas como “sintagmas fijados en el sistema de la lengua que significan un bloque y comunican ideas específicas” (ej.: “Echar una mano”); ‘paremias’, que son estructuras caracterizadas por su “valor referencial y de verdad [o consejo] general” (ej.: “Más vale tarde que nunca”) (Ríder 2022: 3-4); modismos, que se definen por la RAE como una “expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman” sino que es figurado y se entiende en contextos específicos (ej.: “Estar en las nubes”); y frases hechas, consideradas como “frase[s] que [son] de uso común y expresa[n] una sentencia a modo de proverbio” por la RAE, es decir expresiones establecidas que transmiten ideas de manera fija

(ej.: “Está claro como el agua”) (Espí, Coupal y Brisson 1996: 31-32). Aunque todos estos procedimientos fraseológicos cumplen funciones similares en la comunicación, las diferencias entre ellos son sutiles y se basan en matices como la tradición, el significado figurado o el uso estable de las expresiones.

El ‘argot’, también llamado ‘jerga’, es un ámbito del léxico que pertenece al lenguaje hablado que se usa entre personas relacionadas entre sí de una manera u otra: los estudiantes, los médicos, los maleantes, etc., reflejando los valores del grupo en cuestión. No se reconoce de manera normativa en la lengua hasta que ha adquirido un estatus común y no se use con la misma intención secreta. Una vez que cambian de estatus, nuevos términos y expresiones aparecen, de manera que se sustituyen con mucha velocidad (ej.: “Ser un rollo”). El argot común castellano se define por distintos rasgos como: la formación de términos por analogías (ej. pers.: “Móvil” por “teléfono móvil”); la extensión de significado por sinonimia (ej. pers.: “Carro” por “coche”), antonimia (ej. pers.: “Tener calor” por “tener frío”), metáfora (ej. pers.: “Mariposa social” para referirse a una persona que está muy activa en eventos sociales, tal como una mariposa que vuela de una flor a otra), o comparación (ej.: “Alucinar” por “admirar”), los préstamos de otras lenguas (ej.: “Flipar” del inglés “to flip (out)” para referirse a una reacción emocional intensa), y la utilización de hipérbolos (ej.: “Te lo he dicho *mil veces*”), perífrasis (ej. pers.: “El que no corre vuela” por “hay que moverse rápido”) o frases rimadas (ej.: “Guay del Paraguay”). El campo semántico del cuerpo humano es prolífico en este ámbito, así como el sexo, el dinero, los insultos, la muerte, las peleas, y sus temas subyacentes respectivos, para mencionar solo los principales (ej.: “Costar un ojo de la cara” para decir que es muy caro) (Espí, Coupal y Brisson 1996: 31-33).

Por su parte, Albesa Pedrola añade otros rasgos en el nivel léxico-semántico, como: las palabras comodín / ómnibus que tienen gran extensión significativa y sirven para sustituir otras que no recordamos (ej.: “Cosa”); las frecuencias léxicas que tienen que ver con la preferencia de ciertas unidades léxicas por sinónimo (ej.: “Verdad” por “verdaderamente”); las voces que han perdido su significado original y se han convertido en reguladores enfáticos (ej.: “Tío” cuyo significado inicial designa el parentesco directo en la familia y que hoy en día también se usa para referirse a cualquier persona); las especializaciones semánticas (ej.: “Abrirse” por “marcharse”); las creaciones léxicas propias y derivaciones (ej.: “Birra” por “cerveza”, “Superguay”); los acortamientos léxicos (ej.: “Por fa” por “por favor”); los neologismos (ej.: “Wasapear” por enviar un WhatsApp); las voces que denotan expresividad, intensificación o refuerzo en la comunicación directa (ej.: “Mogollón”, “¿Dónde *diablos* has ido”); el léxico del

insulto (ej.: “Cabronazo”); y las onomatopeyas (ej. pers.: “Hubo un gran *pum*” para referirse al sonido de un golpe fuerte) (2021: 17-18).

B) Fonética

La ‘fonética’ se define por la RAE como la “disciplina lingüística que se ocupa del estudio de los sonidos del habla”. Los rasgos propios del español coloquial en el nivel fonético no deben confundirse con las variaciones sociales o dialectales. En la fonética, el principio de economía se relaciona tanto con el menor esfuerzo articulatorio a la hora de hablar, como con la condensación del mensaje en sí mismo. Además, también tiene que ver con el principio de expresividad, que a menudo se traduce en énfasis y efectos específicos como el humor.

A nivel prosódico, que se nota particularmente en el habla coloquial (y no en el lenguaje escrito), son significativos los juegos de entonación (ej.: “¡¡Qué bien!!” con entonación sarcástica); el alargamiento exagerado de la sílaba tónica (ej; “¡Oooye!”); la utilización del acento de énfasis de cantidad o de duración en una sílaba átona con función organizadora, intensificadora o expresiva (ej.; “¡Vayaaaaa!”); y el desplazamiento acentual frecuente en las sinalefas y sinéresis con la tendencia a marcar el acento en la vocal más abierta de la sílaba (ej.: “*Habia⁵ (por había) previsto que...”). Cada uno de estos rasgos tiene el mismo objetivo, a saber, matizar el mensaje e impactar al interlocutor de algún modo (Espí, Coupal y Brisson 1996: 26-27).

La ley del mínimo esfuerzo se nota en los fenómenos implicados por la velocidad del habla coloquial, es decir, las fusiones, reducciones, o uniones, entre otros. Algunos ejemplos son las aféresis, apócopies y sínkopas, que consisten respectivamente en la supresión de un(os) sonido(s) al principio, al final, o en posición intermedia de un vocablo (ej.: “¿(Es)tamos tontos, o qué?”; “Por fa(vor)”; “Compra(d)o”). El caso de la síncope explica la debilitación de la /d/, /g/, /r/ y /n/ intervocálica en palabras de uso frecuente, con una gran frecuencia de /d/ y /g/ debilitadas. Similarmente, los juegos fónicos deben mencionarse en este apartado ya que tienen que ver con los juegos de palabras y sonidos con fines humorísticos (ej. pers.: “–¿Qué es eso? –Queso”) (Espí, Coupal y Brisson 1996: 27-28).

A todo ello, Albesa Pedrola añade la pronunciación marcada o enfática (ej.: “Te he dicho que no quiero NADA”); la entonación propia del nivel expresivo como realce de algunos elementos por medio de un efecto rítmico (ej.: “¡Qué *bien* lo hiciste, *fantástico!*” con la entonación que sube y se enfatiza en los adjetivos); los tonemas suspendidos (ej.: “No sé si deberíamos ir, *pero...* ¿y si mejor lo dejamos para otro día?” para comunicar incertidumbre); el

⁵ El asterisco *, por convención, sirve para marcar errores gramaticales o de lengua.

manejo de las pausas y la tendencia a evitar los silencios; la tendencia antihiática (ej.: “‘Golp[ia]’ por ‘golpear’”); las contracciones (ej.: “No sé pa(ra) qué me quieres”); la pronunciación de /m/ como [n] en posición implosiva (ej.: “Álbum” > [allβun]); y la pronunciación de la /b/ en situaciones concretas, como la caída en ciertos contextos de grupos consonánticos (ej.: “Obscuro” > [oskuro]) o la oclusiva en sílaba sub- que es muy débil y a veces asimilada (ej.: “Submarino” > [submarino] o [summarino]) (2021: 12-13).

C) Morfosintaxis

Por su parte, la ‘morfosintaxis’ se define como la “parte de la gramática que integra la morfología y la sintaxis”, es decir, respectivamente, “la estructura de las palabras” y “el modo en que se combinan las palabras para formar unidades mayores [...] así como la forma y el significado de tales expresiones complejas”, según la RAE. También hay rasgos específicos del español coloquial al nivel morfosintáctico, que responden, de nuevo, a los dos principios citados previamente. Según A. Narbona, se trata de una morfosintaxis dinámica que se caracteriza por su fluidez y adaptabilidad, reflejando la naturaleza viva y cambiante del lenguaje hablado y que tiene como objetivo de interpelar al oyente (1991: 189).

De manera sintética, se puede decir que, dentro de este contexto, se usan con abundancia procedimientos como: la exclamación; la interrogación; la ruptura de frase; la inversión de elementos; los enunciados inacabados o incorrectos; el uso excesivo de yuxtaposición o, al revés, el uso excesivo de nexos; las coordinaciones; o también, las expresiones de relleno (ej.: “Ehhh”). Según Espi et al., estos procedimientos se usan inconscientemente para llegar a una conversación espontánea, y, generalmente, se usan palabras que solo sirven para aportar expresividad suplementaria, sin cambiar el significado (1996: 28-29). Además, parecen todos relacionados con una tendencia hacia la simplificación de paradigmas, como sostiene Payrató (Payrató citado por Bach y Costa Carrera 2020: 576).

Herrero pone de relieve tres fenómenos mayores en cuanto a la morfosintaxis coloquial. Primero, subraya la alteración del orden de palabras, que puede manifestarse por prolepsis, es decir por anticipación gramatical (ej.: “Esa historia se la vas a contar a tu padre” en lugar de “Vas a contar a tu padre esa historia”); por topicalización en respuesta a una oración interrogativa (ej.: “-¿Qué le pasa a ese? -Su madre, que le ha castigado” en lugar de “Su madre le ha castigado”); por segmentación en oraciones interrogativas (ej.: “Y los jueves, ¿nunca sales?” en lugar de “¿Nunca sales los jueves?”); por la anteposición de los complementos (ej.: “Muchas pizzas comió Paula” en lugar de “Paula comió muchas pizzas”); o por la posición de la oración del término enfático en las oraciones exclamativas (ej.: “¡Vaya película que nos

hemos tragado!”). También indica la presencia de la concordancia, o, mejor dicho, la ruptura de concordancia entre verbo y sujeto (ej.: “Esa pareja *iban (iba) a saludarte”) o entre los plurales sociativos (ej.: “Juan y yo queremos que *todos* nos ayuden con nuestra presentación” donde hay ambigüedad sobre quién necesita la ayuda). Finalmente, destaca los anacolutos, que son la adaptación al pensamiento con olvido de la coherencia gramatical (ej.: “Yo, amigo mío, me dejas de piedra” donde el ‘yo’ no concuerda con el verbo) y la ruptura formal de la función, que es la supresión de la preposición obligatoria de una función (ej.: “Eres incapaz de ligarte (a) una tía”) (Herrero citado por Espi, Coupal y Brisson 1996: 28-29).

Albesa Pedrola, por su parte, considera otros rasgos en este ámbito. Dentro de ellos, estaría la ‘sintaxis parcelada’, que consiste, según el CVC, en las “oraciones incompletas desde el punto de vista gramatical, pero no desde el punto de vista pragmático” y que se caracteriza por la preferencia de frases cortas yuxtapuestas y coordinadas más que subordinadas. Otro rasgo que identifica es la deixis, que puede manifestarse por: las presentaciones informales con el demostrativo ‘este’ (ej.: “Este es mi hermano”) o con deixis literal (ej.: “Aquí está”); el uso de ‘este’ como referente personal (ej.: “Mira este qué listo!”); el uso de la 1ª persona del singular ‘yo’ o de la 2ª ‘tú’ para realzar la imagen del hablante (ej.: “Lo he hecho yo”); el uso de pronombres y estructuras como atenuadores de la acción del sujeto (ej.: “A mí me parece...”); y la presencia de ciertos adjetivos valorativos o de rasgos físicos en 3ª persona y entre comas para el sujeto (ej.: “El chico, *simpático él*, me manchó la falda”) (2021: 14).

También destaca una particularidad entre las relaciones temporales y aspectuales, con: el uso del presente para señalar pasado o futuro con la ampliación de valores del imperfecto de indicativo (ej. pers.: “Cuando vivíamos en esa casa, siempre te **quedas* despierto hasta tarde” en lugar de “quedabas”); el uso del imperfecto en vez de condicional o subjuntivo para señalar deseo (ej.: “De esa tortilla me **comía* la mitad” en lugar de “comería”); el uso del imperfecto en vez de condicional o imperativo para aconsejar (ej.: “Yo me **iba* unos días a la playa” en lugar de “iría”); la inclusión abundante del estilo directo cuando se requiera el estilo directo; el uso del imperativo con valor concesivo (ej.: “*Grita* todo lo que quieras, que no me vas a convencer” en lugar de “puedes gritar...”), uso de las apódosis en imperfecto de indicativo en vez de condicional (ej.: “Si se quedó, no **tenía* mucho trabajo” en lugar de “no habría tenido”); usos coloquiales del verbo copulativo ‘estar’ (ej.: “*Está* interesante” en lugar de “es”); y el infinitivo en lugar de 2ª persona del imperativo plural (ej.: “**Perdonarme*” en lugar de “perdonadme”). Finalmente, subraya la presencia de nexos con usos causales (ej.: “Me voy *que* tengo prisa”) o factuales (ej.: “Ha ido, y *eso que* le dije que no fuera”), y con valor justificativo (ej.: “Me voy *que* llego tarde”) o advertido (ej.: “*Que* te manchas”) (2021: 13-16).

D) Pragmática y discurso

El último ámbito lingüístico que suele identificarse por sus rasgos coloquiales es la ‘pragmática’. Es, según la RAE, “la disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los hablantes, así como los enunciados que estos profieren y las diversas circunstancias que concurren en la comunicación”. Este ámbito, en realidad, agrupa a la totalidad del sistema de la lengua, es decir, a todos los otros ámbitos ya desarrollados, porque todos intervienen en paralelo a la hora de comunicar. La gran particularidad del lenguaje coloquial en comparación con los otros niveles de lengua es su “condicionamiento por los interlocutores y su estricta actualización”, es decir, su adaptabilidad al contexto (Espí, Coupal y Brisson 1996: 33), lo cual se nota en los rasgos que ahora se detallan, ya que “todas [las] peculiaridades [del registro] pueden ser coherentemente justificadas y explicadas en función de su particular mecanismo de actualización” (Vigara Tauste 1996: 17).

Precisamente por su condicionamiento por los interlocutores, la característica primera del lenguaje coloquial tiene que ver con la subjetividad y expresividad del ‘yo’ como sujeto. Esta subjetividad impacta la expresividad porque determina todos los hábitos lingüísticos usados en la conversación, es decir, tanto el vocabulario usado como la morfosintaxis privilegiada. Además, es un lenguaje que es exclusivamente deíctico y egocéntrico, y que pone el énfasis sistemáticamente en este ‘yo’. Por las mismas razones, la expresividad se refleja mediante el uso de las interjecciones, que sirven a la función emotiva del lenguaje, ya que son “la representación lingüística más pura de las emociones humanas” (ej.: “¡Venga!” que puede expresar aliento, urgencia o entusiasmo, dependiendo del contexto) (Espí, Coupal y Brisson 1996: 35). Estas interjecciones pueden ser naturales o convencionales, así como activas (hacia el oyente) o pasivas (hacia el hablante). Asimismo, muchas interjecciones españolas provienen de los campos religioso, sexual y escatológico, de manera que el uso de palabras con carácter tabú se entiende de la misma manera (ej. pers.: “Madre mía”, “Coño”, “Mierda”) (1996: 33-34).

El otro aspecto que define al habla coloquial es su actualización estricta. Se entiende por ello el marco referencial inmediato, es decir: el ‘tú’, el entorno, y la manera en que el ‘yo’ interfiere con él. Otro rasgo vinculado al español coloquial que se relaciona con ello, aunque no es exclusivo del registro, es la ‘expresión del sentido por aproximación’. Este aspecto tiene que ver con el sentido dado por el hablante y entendido por el receptor, que es, según Vigara Tauste, un proceso de negociación de significados interpretados en función del contexto y gracias a la coherencia deíctica. En el habla coloquial, la actualización de los elementos es simultánea, de manera que, el hablante que no tiene tiempo para preparar ni formalizar su

lenguaje, se expresa por aproximación de manera casi necesaria (1996: 25). La realización del sentido, por su parte, es posible gracias al grado suficiente de indicios comunicativos encontrados en el contexto comunicativo, aunque sea un mecanismo psicológico automático y espontáneo en el caso de las conversaciones coloquiales (1996: 26).

A estas realizaciones de sentido se relacionan los actos indirectos de habla y las presuposiciones pragmáticas e implicaturas conversacionales. Un ejemplo ilustrativo es “–¿Dónde has estado? –Con Pedro”, donde hay una elisión dado que una parte del discurso se omite porque es obvia en la conversación (el “dónde”). Tales informaciones explícitas en el enunciado sirven para “matizar, atenuar, o reforzar los contenidos temáticos” (1996: 28). Algunos procedimientos de aproximación se manifiestan tras el uso de: los eufemismos (ej. pers.: “Pasar a mejor vida” por “morir”), los matizadores de opinión (ej.: “*Creo que*”), los atenuadores (ej.: “*Un poco*”), los reajustes expresivos (ej.: uso del condicional en lugar del imperativo), los juegos de palabras (ej. pers.: “–¿Qué es eso? –Queso”), las hipérboles (ej.: ¿Qué ha hecho hoy *el rey de la casa?*), las comparaciones (ej. pers.: “Habla más que un loro”), y las creaciones y adaptaciones léxicas (ej.: “Birra” por “cerveza”) (1996: 28-36). Por lo tanto, mediante este rasgo, es más fácil ver el español coloquial como una modalidad que funciona con su propia dinámica, que se define por la improvisación formal y la realización del sentido por aproximación (1998: 41).

Herrero también subraya los procedimientos más llamativos del español coloquial a nivel pragmático. Menciona, entre muchos otros: la sustitución de ‘muy’/ ‘mucho’ por un sustantivo (ej.: “Tiene *una pila* de amigos”); la construcción de tipo “de lo más / menos + adjetivo” (ej.: “Es un tipo *de lo más* guapo”); las proposiciones consecutivas enfáticas en las que la primera parte de la proposición consecutiva es elíptica (ej.: “Está (tan linda) como (para parar) un tren”); la construcción “lo + adjetivo / adverbio + que + verbo (ej.: “¿*Lo bueno que es!*”); las fórmulas perifrásticas de relativo (ej.: “Una buena chica es lo que necesitas”); la adición de un posesivo (ej.: “Amor *mío*”); los prefijos y sufijos apreciativos y diminutivos (ej.: “*Callandito*”); y, también, la inversión del valor insultante para lograr un significado positivo (ej.: “Un coche *de puta madre*” para decir “estupendo”) (Herrero citado por Espi, Coupal y Brisson 1996: 35-36).

En este contexto, cabe también mencionar los soportes conversacionales que se usan en el habla coloquial. Son palabras cuyo significado no importa realmente ya que sirven como “fórmulas de relleno”, según Vígara Tauste (Espi, Coupal y Brisson 1996: 37). Dentro de estos soportes, se distinguen: expresiones de reafirmación, interrogaciones ficticias, estimulantes sensoriales, expletivos, expresiones de conclusión, expresiones de carácter generalizador, y las

palabras ómnibus. Algunos ejemplos, respectivamente, son: “Te lo digo yo”, “¿Vale?”, “Ya ves”, “O sea”, “Ya se sabe”, y “Cacharro” (Espí, Coupal y Brisson 1996: 37). Para hacer referencia a ello, Albesa Pedrola habla de “marcadores discursivos o conectores pragmáticos [que favorecen] la cohesión” (ej.: “¿Sabes?”, “Total”) (2021: 14).

En vez de hablar de un ámbito pragmático-discursivo, Albesa Pedrola habla de un ámbito ‘conversacional’. Según ella, se define por: la cortesía conversacional con una tendencia a rechazar los ofrecimientos por primera vez y a alargar el final de las conversaciones; y por la alternancia de turnos que se caracterizan por la superposición en los turnos sin que sea irrespetuoso, los medios para apoyar la conversación (ej.: “Ya ya”), las estructuras para ganar tiempo (ej.: “Pues...”), y la construcción eco (ej.: “–Mari, te veo agobiada. –¿Agobiada yo?”) (2021: 17).

Aunque ella los ubica en el ámbito morfosintáctico, creo que es más lógico hablar de los mecanismos de intensificación y atenuación en el ámbito pragmático. Son mecanismos estratégicos opuestos que sirven respectivamente para reforzar / intensificar o atenuar el contenido del mensaje y su efectividad. Briz define la conversación como una actividad que es a la vez social y lingüística, y más precisamente, argumentativa. La intensificación, según él, es una estrategia pragmática constante en el habla coloquial, que sirve para que “una cosa adquiriera mayor intensidad” (Briz 2018: 113). Si es tan presente en el habla coloquial, es porque “realza el papel o afectación del ‘yo’ o del ‘yo’ y del ‘tú’” (Briz 2017: 39), es decir, que está “al servicio del fin social [...] de la conversación coloquial” (2017: 51). Dicho de otra forma, sirve en paralelo para reforzar las intenciones lingüísticas y para maximizar las relaciones sociales entre el hablante y el oyente (2017:39), que no son separables ya que “todo discurso es pragmalingüísticamente argumentativo y social” (2017: 53). Esto implica que la conversación diaria es un contexto favorable a la aparición de tales mecanismos, al lado de numerosos conectores pragmáticos y metadiscursivos que aparecen en el registro (Briz 2018: 201).

Según Briz, la intensificación puede manifestarse de tres maneras distintas: auto-reafirmación, que, como el nombre indica, reafirma lo dicho y la imagen propia del hablante (ej.: “POR SUPUESTO que vendrá”); alo-reafirmación, que reafirma lo dicho y la imagen del otro y demuestra la alianza entre ambos hablantes (ej.: “Muchas muchas gracias / la verdad”) y contra-reafirmación, que contradice lo dicho del otro hablante y amenaza su imagen (ej.: “Yo no soy un criado tuyo, ¿eh?”) (2017: 41-49). Por su parte, Albesa Pedrola destaca la intensificación morfológica (ej.: “Un cuerpazo”), sintáctica (ej.: “*Hasta* me gusta crudo”), léxica-semántica (ej.: “Es tarde, *tarde*”) y la cortesía verbal intensificadora con el uso de él / ella en ponderaciones o reproches (ej.: “¡Pobrecito *él!*”) (2021: 14-15).

La atenuación, por otro lado, también sirve para apoyar al texto, pero viene a minimizar lo dicho y el desacuerdo en una conversación. Briz la explica como “estrategia conversacional antes que como modo de distanciamiento social” (2018: 162). Aunque se usan en el lenguaje coloquial, de manera general, los atenuadores son menos frecuentes, precisamente por este distanciamiento social que aparece cuando los atenuadores se usan con exceso, y que, por lo tanto, producen un mensaje no deseado (2018: 163). Albesa Pedrola, de nuevo, destaca tres tipos de atenuación: la morfológica (ej.: “Es *morenito*”), la sintáctica (ej.: “Está *como muy gordo*”), la léxica (ej.: “¿*Me haces el favor de...*?”), y la cortesía verbal atenuadora con el uso de términos que sustituyen el ‘yo’ (ej.: “*Uno* no tiene por qué aguantar eso”) (2021: 15).

E) Paralenguaje

El ‘paralenguaje’, por último, se puede entender como el conjunto de elementos que complementa a las palabras a la hora de comunicar. Es el lenguaje no verbal, que incluye elementos como el acento, las pausas, y los gestos, que nos interesa aquí. El lenguaje corporal, es decir, la quinésica, tiene retroactividad con el lenguaje verbal, ya que nos comunicamos no solo con la boca, sino con todo el cuerpo, de manera que ambos son interdependientes (Inhoffen 1996: 46).

N. Inhoffen, en su estudio, se interesa especialmente por lo que llama los ‘gestos rítmicos’, que sirven para acentuar y estructurar el discurso oral. Tales gestos se manifiestan por movimientos de diferentes partes del cuerpo, en función del mensaje emitido, y tienen una función básica: expresar emociones / actitudes o el carácter del hablante como individuo o como representante de una nación (1996: 48-50). Además, existen también los gestos simbólicos, que tienen un significado convencional y un significante arbitrario, de manera que pueden sustituir la expresión verbal, al contrario de los gestos rítmicos que no pueden ser expresados verbalmente (1996: 52). Entre estos dos tipos de gestos, se ubican un último tipo: los gestos icónicos, que son creados espontáneamente y que no dependen de un código establecido (1996: 53).

Ninguno de los gestos es universal, sino que todos son sujetos a variaciones diatópicas. Además, existe un problema de delimitación del lenguaje corporal. De hecho, como sostienen G. Meo-Zilio y S. Mejía, citados por Inhoffen, existe una “dialectología” de los gestos, cuyas fronteras no corresponden sistemáticamente a las fronteras del lenguaje verbal (1996: 53-54). D. McNeill, Graham J. A. y M. Argyle, mencionados por el mismo autor, pusieron de relieve que “los gestos rítmicos e icónicos [...] tienen funciones parecidas a la lengua”, “siempre van acompañados de comunicación verbal”, y, hasta, “son sincrónicos con la lengua” (1996: 54-

55). En la gran mayoría de los casos, no somos conscientes de los gestos que producimos como hablantes, ni de los gestos que recibimos como oyentes. El autor de este estudio concluye diciendo que “existen cuestiones intrínsecamente lingüísticas referentes a los gestos” (1996: 63).

Albesa Pedrola, en su investigación, destacó dos elementos en el ámbito no verbal: la gestualidad, que agrupa los gestos realizados por la cara, los brazos, las manos, el cuerpo, etc., y la proxemia, que tiene que ver con la distancia social entre los participantes de una conversación. Según ella, en España, “suele haber un acuerdo que la distancia entre dos personas con relación íntima es de menos de 50 cm”, mientras que “se aumenta hasta los 120 cm [en una relación personal]” (2021: 12).

Ahora que se ha clarificado la tipología de los diferentes gestos de manera general, cabe relacionarlos con los gestos españoles que se usan más en las interacciones habituales. El proyecto muy reciente de A. M. Cestero, M. Forment, M. J. Gelabert, y E. Martinell, titulado *Diccionario audiovisual de gestos españoles* es muy interesante porque es un inventario de tales gestos básicos, con el objetivo de ayudar a los profesores y alumnos de ELE. Según las autoras del proyecto, los gestos representan un ámbito importante en el contexto del aprendizaje de una lengua ya que responden a las exigencias del MCER y del Plan Curricular Instituto Cervantes (PCIC en adelante) acerca de la competencia comunicativa. Esta competencia sugiere que los aprendientes de lenguas extranjeras son agentes sociales que deben ejecutar tareas en las cuales dominan estrategias verbales y no verbales, con el objetivo de entender y ser entendido (Balogová 2020: 3-7). Dicho de otra forma, para formar un usuario competente, es necesario que domine el sistema no lingüístico al lado del sistema lingüístico. Visto que la gestualidad y la quinésica son un bagaje cultural propio que puede sustituir al mensaje verbal o reforzarlo / matizarlo, es necesario que se aprenda, al lado de todos los otros ámbitos de lengua (2020: 14).

A modo de ejemplo, en dicho diccionario, se describe que la palabra “nunca” se realiza “con la mano extendida y abierta, con la palma hacia el frente, un movimiento lateral, hacia adelante y hacia atrás” y se dice que “la lengua española cuenta con diferentes tipos de expresiones que significan ‘nunca’, como: “nunca jamás”. Con ello, aparece un diálogo y un vídeo⁶ que ilustra el gesto:

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=hwoN9Iht5i4> (diálogo 37).



Figura 1: Ejemplo de gestos ilustrado por el *Diccionario audiovisual de gestos españoles*.

En cuanto a la relación entre el lenguaje no verbal y el registro coloquial, que nos interesa aquí, cabe precisar que “un análisis de la conversación coloquial no puede dejar de referirse al paralenguaje, dado el importante papel que juega en esta” (Briz 2018: 101). Hay que recordar que enseñar los gestos no solo permite a los alumnos acercarse a las habilidades y actitudes culturales de los españoles, sino también aprender a expresar sus sentimientos de manera más eficaz (Ferriol Cañero y Rodríguez Rodríguez 2014: 83-84). De manera aún más obvia, enseñarlos permite también “trabajar el lenguaje coloquial que acompaña a muchos de los gestos” (2014: 85), mediante el léxico que los acompaña. Dicho de otra forma, podemos ver en estos rasgos los ‘coloquializadores’ siguientes: la inmediatez, el dinamismo conversacional, la homología entre los participantes, y los temas cotidianos. En efecto, los gestos aparecen en conversaciones en las cuales hablamos de temas básicos y diarios, y se usan de manera inmediata e inconsciente. Estas conversaciones tienen lugar entre personas familiares que comparten ciertas similitudes, y visto que permiten expresar sentimientos, involucran cierto grado de implicación emocional.

2.4 Lo coloquial escrito

Ahora que tenemos una visión bastante global y a la vez detallada del español coloquial y de sus rasgos, es necesario ampliar un poco la definición para entender aún mejor el fenómeno. Ya sabemos que la tarea de definir el paradigma es bastante compleja, lo cual se explica en gran parte por el hecho de que haya confusión terminológica. Ahora bien, una manera eficaz de verlo es considerarlo en función de una definición prototípica, y de una definición periférica. Según la definición prototípica, el español coloquial se puede entender como una conversación no preparada con fines interpersonales, que tiene lugar en una interacción familiar sobre temas cotidianos. Al contrario, una conversación coloquial se define como periférica cuando hay ausencia de uno o varios de estos rasgos / “coloquializadores” (Briz 2018: 42-43). Así, una conversación entre amigos, que no es preparada pero que trata de un tema de clase podría ser periférica, ya que el tema no es cotidiano. Similarmente, usar una palabra bastante

informal en un correo electrónico destinado a un profesor no se puede considerar como conversación coloquial, porque faltan otros rasgos definitorios en el contexto.

Como sostiene Briz, “según la mayor o menor presencia de estos rasgos, pueden reconocerse grados de coloquialidad, y, por lo tanto, otras modalidades conversacionales intermedias o periféricas” (2000: 226). Basándose en esta definición, otro elemento que es necesario tomar en cuenta es el hecho de que toda conversación coloquial no es necesariamente oral, ya que también “puede reflejarse o manifestarse en el texto escrito” (Briz 2018: 40). Es lo que A. Mancera Rueda y A. Pano Alamán defienden al decir que el discurso coloquial es la “zona de intersección entre la conversación y el registro informal, *no exclusiva de un único medio de realización*” (subr. mío) (2013: 10). Es aún más cierto en nuestra época, en la cual hablamos cada vez más, en particular de manera familiar, mediante redes sociales, creando nuevas maneras de comunicar. De hecho, “el surgimiento de nuevos modos de comunicación vía internet ha causado la aparición de nuevos géneros discursivos” (Bach y Costa Carreras 2020: 570).

Basándose en la clasificación de textos de M. Gregory y S. Carroll, citados por C. Bach y J. Costa Carreras, que supone que “existen ciertas intersecciones entre el canal oral y el escrito”, algunos autores se interesaron por la proximidad que existe entre los nuevos géneros discursivos digitales y la coloquialidad. Más precisamente, se focalizaron en los mensajes de la red WhatsApp, es decir, los chats que compartirían muchas semejanzas con el género conversacional coloquial, principalmente por las expresiones usadas que no serían aceptables en un registro más formal, pero también por otros elementos (2020: 572-573). En los chats de la red, que podríamos a primera vista definir como contexto coloquial periférico, aparecen algunos de los coloquializadores definitorios: el tema cotidiano aparece, el tono interactivo e informal también, así como la cercanía entre los hablantes. Por lo que respecta al aspecto espontáneo, algunos eruditos sostienen que los chats poseen una “evidente falta de planificación y de revisión” (Giraldo Giraldo, Ríos Londoño y Cardona Cifuentes 2018: 315), pero quizás es el aspecto menos conformista ya que por definición, los turnos de habla sufren cierto grado de planificación (Bach y Costa Carreras 2020: 574). Por ‘turnos de habla’, el CVC entiende la unidad básica de la conversación que supone la sucesión de intervenciones entre el oyente y el hablante.

Como sostienen ciertos autores, “la escritura [...] [y] gramática [...] en WhatsApp es una actividad cotidiana que orienta su curso al margen de las formalidades gramaticales de la RAE” (Giraldo Giraldo, Ríos Londoño y Cardona Cifuentes 2018: 311). Los autores se interesaron por la manera como los chats se alejan y “rompen la normatividad idiomática

establecida” (2018: 316) por la RAE, y, al parecer, es precisamente por ello que se acerca al registro coloquial. Los chats presentan, en efecto, una serie de similitudes con el contexto coloquial al nivel del léxico, con una gran aparición de léxico argótico, palabras groseras, y comodines, entre otros. A nivel morfológico, aparecen numerosas analogías y acortamientos de palabras al lado de las muchas formas de intensificación (repetición, mayúsculas, signos de puntuación, sufijos, etc.). También aparecen estrategias de turnos de habla y reguladores fáticos-apelativos, que sirven para manejar de manera efectiva los turnos de habla y a mantener la conexión entre los interlocutores (ej. pers.: “Dime si estás de acuerdo” para solicitar respuesta), tal como ocurre en las conversaciones coloquiales prototípicas (Bach y Costa Carreras 2020: 575-576). Además, predominan las estructuras gramaticales sencillas, las elisiones, los calcos lingüísticos y los neologismos, por mencionar solo algunas características similares al registro coloquial (Giraldo Giraldo, Ríos Londoño y Cardona Cifuentes 2018: 315). A título personal, también me parece que la velocidad de los intercambios en las redes sociales compensa la distancia física entre las personas, que suele ser mínima en un contexto coloquial, según Albesa Pedrola (2021: 12).

Otro aspecto interesante que demuestra la proximidad entre los dos contextos se relaciona con las controversias que sufren. Por una parte, Vigara Tauste escribe:

La lengua coloquial ha sido juzgada casi siempre desde la óptica de la lengua escrita culta, [de manera que] tradicionalmente se ha hablado de su imprecisión, de su pobreza léxica y de su descuido formal, términos, todos ellos, peyorativos, con los que, entre otros, se aludía además a lo poco adecuado y recomendable que sería adoptarla como objeto de estudio o como modelo de referencia. (1996: 17)

Por otra parte, otros autores destacan que los chats y su lenguaje tan específico “se consideran actos vandálicos de escritura que corrompen el idioma, entorpecen la comunicación y dificultan el aprendizaje” (Giraldo Giraldo, Ríos Londoño y Cardona Cifuentes 2018: 316).

Finalmente, me parece interesante relacionar un elemento propio de los chats con el paralenguaje, que, como ya hemos desarrollado, es predominante en el habla coloquial. Dentro de los chats, se usan con frecuencia los emoticonos, que son “imágenes o signos de uso convencional y cotidiano”. Similarmente al paralenguaje que sirve bien para sustituir el lenguaje oral, bien para reforzarlo / matizarlo, así como para expresar sentimientos de manera más eficaz, los emoticonos se utilizan “para completar significado de las palabras, sobre todo, para enfatizar estados de ánimo” (Giraldo Giraldo, Ríos Londoño y Cardona Cifuentes 2018: 316). Incluso se dice que los emoticonos a veces “reemplazan las palabras o [...] recalca[n] el sentimiento que [se] quiere expresar” (2018: 323). De nuevo, estos aspectos sostienen la hipótesis según la cual los chats y el registro coloquial están interrelacionados.

Varios autores, mediante la presencia de estos elementos y sus análisis, pudieron afirmar que existe un continuo entre la oralidad y la escritura. Además, añadieron a la clasificación de Gregory y Carroll otra categoría, que llamaron “el género escrito concebido como si fuese una conversación espontánea, [...] que muestra la hibridez” (ver azul y rojo en la figura 2) en la cual se ubican los chats WhatsApp, entre otros (Bach y Costa Carrera 2020: 587). Dicho de otra forma, los chats son un “medio escrito”, transversal, entre lo oral, lo escrito y lo gestual “que emula la rapidez del diálogo oral” y que “manifiest[a] un marcado estilo conversacional” (Giraldo Giraldo, Ríos Londoño y Cardona Cifuentes 2018: 314-315), lo que los convierte en “el único ‘texto escrito’ que indudablemente tiene el propósito de interactuar” (2018: 325).



Figura 2: Propuesta de nueva categoría en la propuesta tradicional de Gregory y Carroll. BACH, C. y COSTA CARRERAS, J. (2020). “Las conversaciones de wasap: ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito?”: 587.

Mediante estos distintos estudios realizados acerca de las nuevas modalidades comunicativas, y, en particular, de las conversaciones en WhatsApp, podemos ver como la definición estricta del registro coloquial puede extenderse e integrar otros modos de comunicación, más escritos, o, mejor dicho, más híbridos, que cumplen de manera casi similar los mismos requisitos. Si la red social WhatsApp es tan interesante dentro de nuestro estudio, es porque es representativa de la nueva modalidad comunicativa, y a la vez, del registro coloquial. A pesar de todo, es importante recordar que, aunque lo coloquial escrito es real y posible, las conversaciones orales “son el tipo de discurso en que mejor y más auténticamente se manifiesta” (Briz 2002: 20).

2.5 Definición personal: conclusión

Ahora que se estudiaron toda una serie de definiciones, rasgos, y temas subyacentes del castellano coloquial, es conveniente elaborar una definición personal y operacional sobre el tema. Esta definición aspira a ser a la vez simple y completa, y tiene por objetivo aclarar la falta

de consenso que existe. Asimismo, la definición debe ser simple en la medida de que tengo la intención de usarla más adelante en el proyecto, a la hora de explicar mi temática a los alumnos de ELE con quienes trabajaré, así como algunos profesores de ELE que, quizás, no conocen o dominan el tema. Además de la definición, se darán algunas explicaciones complementarias al descomponer la definición.

El español coloquial es un registro informal muy usado en conversaciones cotidianas. Estas conversaciones pueden ser orales o escritas, y se definen por ser espontáneas, inmediatas, y por tratar de temas cotidianos. Asimismo, tienen lugar entre dos o más participantes que comparten una relación igual, lo cual no se restringe solo a familiares sino también a desconocidos según los casos. El español coloquial se caracteriza por una serie de rasgos tanto visibles como audibles, que se destacan en cada ámbito lingüístico (fonética, léxico, morfosintaxis, etc.). Estos rasgos son, por la gran mayoría, universales en el mundo hispánico, aunque el léxico coloquial varía de una generación y región a otra. Finalmente, se trata de un registro que no solo existe en español sino en cada lengua, con más o menos contextos de uso según los idiomas, y que es dominante en la realidad cultural y lingüística española.

El término “coloquial” hace referencia a un registro de lengua que se usa en un contexto informal y cotidiano. Ahora bien, la diferencia entre el lenguaje “informal” y el lenguaje “coloquial” reside en su uso en el contexto lingüístico. Mientras que el registro coloquial se refiere a la forma del lenguaje que se utiliza en conversaciones diarias y cotidianas entre personas que tienen una relación cercana o familiar, el registro informal es más amplio y se aplica a cualquier situación que no requiera un alto nivel de formalidad. Por lo tanto, una conversación coloquial siempre es informal, pero una conversación informal no siempre es coloquial.

Este registro existe en cada lengua y no se restringe solo al español. Sin embargo, en comparación con el francés coloquial, por ejemplo, que es muy importante en sus respectivas regiones y en contextos internacionales específicos, el español coloquial tiene un uso más extendido debido a su mayor número de hablantes nativos y su influencia en la cultura popular global (música, televisión, cine). Se trata, en fin, de un registro que se usa muy a menudo en el día a día, y en muchísimos contextos. Por lo tanto, estudiarlo es importante ya que permite alcanzar una fluidez completa, y porque permite una comunicación más natural y auténtica.

Aunque tradicionalmente se ha considerado que el español coloquial remite a conversaciones orales, debido al progreso tecnológico, sus contextos de aparición y de uso se han extendido y hoy en día, resulta posible hablar coloquialmente tras una llamada telefónica, un mensaje de voz o hasta un mensaje escrito comunicado a un familiar. En efecto, estas

conversaciones pueden ser inmediatas, espontáneas y tratar de un tema cotidiano, y así contener todos los ‘coloquializadores’ de los cuales Briz habla, de la misma manera que cualquier conversación oral que no se lleve a cabo a través de un dispositivo electrónico. La diferencia entre tal conversación y una conversación en tiempo real es que la primera tiene un lapso mínimo y que el paralenguaje no es visible en una conversación escrita, aunque se han encontrado maneras de compensar esta ausencia (emoticonos, uso de las mayúsculas, etc.).

Finalmente, cabe volver a la cuestión de universalidad de los rasgos. Las diferencias que existen entre una región hispanohablante y otra, en cualquier registro de lengua, se explican por razones históricas y geográficas, así como por las interacciones sociales y la evolución continua de la lengua. Además, se ubican en todos los ámbitos lingüísticos, y no solo en el ámbito lexical. Es por ello que podemos resumir de modo algo estereotipado que España tiende a emplear el tuteo y el trato de usted mientras que América Latina globalmente opta por el voseo, lo cual es una diferencia gramatical. Ahora bien, una mayoría de las diferencias existentes en los registros más formales se transmiten también en el registro coloquial, como es el caso del tuteo y trato de usted en comparación con el voseo, dentro de muchísimas otras diferencias existentes. Dicho esto, es en el vocabulario cotidiano coloquial donde más diferencias aparecen, debido a una combinación de factores históricos, culturales, sociales y lingüísticos, como subraya el manual *Gente hoy* (p. 116).

3 El español coloquial en el aula

Hasta este punto, hemos visto que, aunque el español coloquial ha sido ampliamente estudiado, ha estado sujeto a variaciones terminológicas y definitorias, con distintas perspectivas y a veces contradicciones según los autores. Confío en que el estado de la cuestión y la definición operativa propuesta han permitido una mejor comprensión del tema. Por tanto, ha llegado el momento de centrarnos en el objeto clave de este estudio: la inclusión del español coloquial dentro del contexto escolar, y, más específicamente, del contexto de ELE.

Anticipando las hipótesis planteadas, es importante señalar que, basándome en mi experiencia como estudiante de ELE durante siete años y considerando que mi formación se ha profundizado en una carrera universitaria de Lenguas Modernas, parece que el tema está prácticamente ausente y no lo suficientemente presente dentro de las clases de ELE. Dado las complicaciones que se han encontrado a la hora de definirlo, y tomando en cuenta su carácter dinámico y regional, es comprensible la falta de tratamiento del tema, aunque otros aspectos considerados como ‘complejos’ sí se enseñan bastante temprano en el aprendizaje (ej.: el subjuntivo). Además, existen contradicciones en el ámbito escolar mismo, ya que no hay consenso acerca de los niveles de aprendizaje recomendados por el MCER en los cuales desarrollar la competencia comunicativa / pragmática del español coloquial, lo cual complica aún más la tarea. Finalmente, como nos advierte Briz, “algunas muestras [coloquiales] presenta[n] un cierto grado de dificultad para el estudiante extranjero” (2002: 8), de manera que el trabajo de anticipación hecho por el profesor es muy importante.

A continuación, se hará un breve estado de la cuestión en cuanto a los niveles recomendados de integración del tema, ordenados en función del ámbito lingüístico al que pertenecen. El objetivo, asimismo, será encontrar una línea directiva más o menos fiable para la elaboración de la unidad didáctica que seguirá.

3.1 Inclusión en el aula

Muchos autores e investigaciones sostienen que el aprendizaje de una lengua extranjera (LE en adelante) no solo pasa por las variantes normativas, sino también por otras variantes. Gabriel G. García Márquez, el famoso autor colombiano, subraya en “La condena de las palabras”, debate publicado en *El País* de España en mayo 1981, que “el mejor idioma no es el más puro, sino el más vivo. Es decir, el más impuro”. M. A. Sardelli, por su parte, subraya que “la finalidad de la enseñanza de una [LE] es familiarizar al estudiante con voces y construcciones de uso corriente, de acuerdo con las necesidades prácticas diarias [...] superando las restricciones de las normas” (2009: 326). Finalmente, Briz destaca que:

Hablar un idioma no solo significa dominar las reglas que rigen su gramática, sino que también requiere saber cómo comunicarse, así como ser capaz de interactuar eficientemente en este idioma, intercambiando e interpretando información en diferentes registros y variedades lingüísticas. (2015: 1)

En suma, muchos sostienen que la inclusión de diferentes variantes del idioma estudiado es necesaria para que el aprendizaje sea eficaz.

Según Briz, si es tan importante integrar las variantes del idioma en cuestión, es porque hablar una lengua es, más que actuar, interactuar (Briz 2002: 7). Para él, enseñar la pragmática, es decir, “el uso del lenguaje en la comunicación” y así “los elementos que forman parte de la comunicación tales como el emisor, el receptor, el canal, las circunstancias” permite al aprendiz extranjero evitar malentendidos culturales y ser más eficaz a la hora de comunicar. En efecto, la pragmática puede variar de una comunidad a otra, y en particular, el código semiótico y sociocultural. Entre la comunidad española y otra, en nuestro caso, francófona, puede haber, por ejemplo, diferencias en cuanto a los turnos de habla, que se interrumpen en España sin ser percibidos como groseros, o con el tuteo, que no es sistemático en cada comunidad, ni siquiera en la francófona, aunque sí esté bastante arraigado en la sociedad española (2002: 10-12).

Dicho de otra forma, enseñar rasgos paragramáticos de una lengua permite manejar no solo la lingüística, sino también la sociocultura, dado que “la lengua refleja la sociedad y la sociedad la lengua” (2002: 13). Consecuentemente, solo se puede adquirir la competencia comunicativa si la “lingüística cultural” y la “cultura lingüística” de la lengua se estudian juntas. En este sentido, Briz sostiene que es necesario enseñar el español coloquial, porque es la “variedad más auténtica de lo oral [y] de la interacción cotidiana” (2002: 18). Además, si consideramos el español coloquial como una de las manifestaciones cotidianas, sin asociarlo a términos peyorativos inadecuados como ‘vulgar’, resulta aún más relevante, dado que “la conversación coloquial constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el aprendizaje de lenguas” (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006: 1). Reflexionar sobre ello en clase permite usarlo en contextos adecuados, evitando desajustes comunicativos vinculados a diferencias socioculturales, además de acercarse a la cultura lingüística y lingüística cultural de la lengua (Briz 2002: 19).

A pesar de todas estas recomendaciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las variedades de uso, y en particular del español coloquial, existen varias pruebas de que este registro no está suficientemente integrado dentro de la clase ELE. Cuando se incluye, se limita a una breve introducción, en niveles de aprendizajes avanzados, se restringe a “listados de frases hechas, refranes y lenguaje argótico” (Garrido Rodríguez 2003: 1). A la vista de estas

contradicciones, resulta necesario consultar los documentos de referencia oficiales en el dominio de la enseñanza del ELE, a saber, el MCER y el PCIC.

3.2 Inclusión en los documentos oficiales

El Marco Común Europeo de Referencias es un documento oficial establecido por el Congreso de Europa en el año 2001. Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes apareció a continuación del MCER, cuatro años después. Este último se dirige específicamente hacia la enseñanza de ELE, mientras que el primero es común al aprendizaje de cualquier lengua extranjera en toda Europa. En el dominio de las lenguas extranjeras, el objetivo del MCER es “fomentar el intercambio lingüístico y cultural entre sus ciudadanos [europeos]” (Ríder 2022: 6) y resulta fundamental para establecer los contenidos y las metodologías de una clase de ELE en Europa. Lo que nos interesa en vínculo con el español coloquial es que el documento prescribe una perspectiva hacia la competencia comunicativa del aprendiz, con un enfoque orientado a la acción, en el cual el alumnado es un agente social. Dicho de otra forma, incita a un comportamiento eficaz y adecuado dentro de una comunidad de habla por parte del aprendiente. Para ello, se deben trabajar, según el documento, las competencias lingüística, sociolingüística, y pragmática (ibid.).

Además de las consignas relacionadas con la planificación y el método empleado, el MCER también introdujo un elemento clave y muy útil para la enseñanza de las lenguas extranjeras, a saber, ‘los niveles comunes de referencias del MCER’, que sirven para “estructurar el proceso de aprendizaje [y] realizar un seguimiento del progreso” (MCER 2020: 48). Se descomponen en seis niveles, que se describen por sus rasgos específicos y progresiones: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Además, y para finalizar con el resumen, el documento da indicadores en función de las competencias trabajadas (comprensión oral, lectoral, interacción, etc.). Es interesante mencionarlo ya que, en función del nivel prescrito, los contenidos e indicadores no son similares. Buscar la aparición del término coloquial dentro de los documentos oficiales puede resultar interesante, porque veremos hasta qué punto y en qué niveles se prescribe el registro.

En la versión primaria del MCER, la palabra ‘coloquial’ (o sus variantes acordadas como ‘coloquiales’) aparece 22 veces, mientras que aparece 30 veces en el volumen complementario, que salió en el año 2020. En ambos casos, solamente aparece en relación con niveles altos, yendo del B2 al C2. Más precisamente, en el volumen complementario, la palabra aparece 12 veces al nivel ‘maestría’ (C2), 7 veces al nivel ‘dominio operativo eficaz’ (C1), y 4 veces al nivel ‘avanzado’ (B2). Para evitar malentendidos, prefiero precisar que las otras 7 apariciones

se encuentran en descripciones, sin relacionarse realmente a ningún nivel. En el PCIC, aparece 52 veces y todas las apariciones van en la misma dirección, con algunas precisiones para sostenerlo, como “la presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2” (PCIC 2006: 417) y “también se ha considerado el registro y, de hecho, en los *niveles superiores* se han incorporado *unidades léxicas* del registro coloquial y del formal, con el fin de mejorar la precisión y la adecuación comunicativa del alumno que ya domina un registro neutro” (subr. mío) (PCIC 2006: 1005).

Para ubicar la discusión no solo a nivel europeo tras el PCIC y el MCER, sino también a nivel belga, es necesario hacer el mismo trabajo en los documentos oficiales usados en la parte francófona del país. Primero, en *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques*⁷, que es común en toda Bélgica francófona, la palabra ‘coloquial’ no aparece. La palabra ‘informal’, por su parte, aparece una sola vez al lado de ‘discusión’, en un ejemplo destinado a un público de nivel B1. En *Programme d'Études Langues modernes. 2e et 3e degrés des humanités générales et technologiques*, que se usa en una parte del sistema educativo belga, la palabra ‘coloquial’ tampoco aparece. La palabra ‘informal’, por su parte, aparece cuatro veces, pero solo dos veces en el sentido que nos interesa, y de nuevo aparecen en las explicaciones relativas al nivel B1. Similarmente, en *Programme Langues modernes I, II, III. 2e et 3e degrés. Humanités générales et technologiques*, que se usa en la otra parte del sistema educativo, la palabra ‘informal’ aparece tres veces, y dos en el sentido que nos interesa, de nuevo para el nivel B1. Interesantemente, estos documentos muestran que la coloquialidad no está incluida en los programas, que hay una confusión entre la palabra ‘coloquial’ e ‘informal’ visto que la segunda aparece con ‘discusión’, y que solo se restringe a niveles superiores. Cabe precisar, sin embargo, que todo ello puede explicarse por el hecho de que estos tres documentos no solo sirven como guía para la enseñanza del español como lengua extranjera, sino también para cualquier lengua aprendida como LM2⁸ en la enseñanza secundaria belga. Además, son documentos redactados en francés, de manera que ‘informal’ puede ser la palabra adecuada en los contextos descritos, mientras que ‘coloquial’ se usaría en documentos escritos en español como es el caso del PCIC.

Mediante esta búsqueda en los documentos oficiales, puedo afirmar lo que había anticipado en cuanto a la inclusión del registro coloquial en el aula de ELE: se restringe a niveles

⁷ Los varios documentos mencionados en este párrafo son redactados en francés, por lo que no traduciré sus títulos. Se tratan de los referenciales y programas válidos en los estudios secundarios de Bélgica francófona.

⁸ Por LM2, se entiende la “langue moderne 2”, es decir, la segunda lengua extranjera estudiada en la escuela. La LM1 es la primera lengua extranjera estudiada, y la LM3 es la tercera.

altos, y al ámbito lexical, sobre todo, de manera que el abanico del registro es muy limitado. Aunque las “cuestiones de léxico coloquial [...] y la fraseología o [...] [las] construcciones sintácticas más alejadas de los patrones canónicos” son interesantes y necesarias, no son suficientes y “el dominio de la lengua implica una integración de las distintas subcompetencias comunicativas, y no solo trabajarlas por separado” (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006: 1). Además, muchos autores defienden que hay conceptos coloquiales que se pueden enseñar desde niveles iniciales, “sin esperar a niveles intermedios, como recoge el [PCIC]”, y, en particular, todo lo que tiene que ver con las voces y la fraseología (Giménez Folqués 2016: 90).

Resulta claro que hay dos posturas bien distintas entre los autores de los documentos oficiales, y los profesores que defienden que el tema es importante. Por una parte, las prescripciones oficiales tienden a rechazar el habla coloquial en niveles iniciales y lo limitan al nivel lexical en niveles avanzados. Por otra, los profesores que dominan el tema sostienen que no solo se debe anticipar su aprendizaje y extenderlo a otros niveles de lengua, sino también que, si hay un aspecto que se puede y debe enseñar más temprano, es precisamente el léxico. Entre estas dos posturas, se encuentran los profesores para quienes el tema no cuenta en el aprendizaje y que, por lo tanto, no lo enseñan.

Dicho esto, es importante relativizar y disculpar a los profesores de ELE al cuestionar estos hechos. En efecto, hay razones para pensar que la ausencia o mala aplicación del tema en el aula se podrían explicar por una falta de concienciación por parte de los profesores y estudiantes, bien sea de la pragmática en general o del registro coloquial en concreto. En un estudio llevado a cabo por C. Pablos-Ortega, se concluye que “los temas del MCER y su relación con la pragmática, el registro coloquial y los corpus discursivos en ELE solo se incluyen en un 8% de las guías docentes” (2016: 177), de manera que se recomienda su aplicación, para que “los futuros docentes de español LM2 [sean] conscientes de que la pragmática” y el registro coloquial “est[én] unid[os] a la enseñanza de la lengua” (2016: 184). Dicho de otra forma, la razón por la cual el profesor de ELE no fomenta de manera suficiente (ni suficientemente temprana) el aprendizaje del español coloquial se puede explicar por el hecho de que él mismo no domina suficientemente el registro, debido a su propio (no) aprendizaje.

En mi caso, aprendí la existencia, y, sobre todo, la importancia del español coloquial durante mi estancia Erasmus en Valencia, donde Briz y su proyecto Val.es.co se ubican. Ahí creció mi interés por el tema, en conjunto a mi confrontación con la realidad lingüística-cultural del país de la cual no tenía consciencia. Un año después, seguí una clase de lingüística española, en la cual se desarrolló, aunque de manera introductoria solo, este registro. Sin embargo, fue la

única (y tardísima) vez en la cual me aproximé al tema, y eso en siete años de aprendizaje de la lengua / cultura española. Por todas estas razones, definiendo, con razón creo, que cuanto más temprano se estudie el habla coloquial, más conscientes serán los alumnos, y en particular, los futuros docentes de ELE, de la realidad española. A su turno, mejor la transmitirán a sus alumnos.

3.3 Niveles recomendados para el aprendizaje

Cabe ahora interesarse por los niveles recomendados de aprendizaje, establecidos por el MCER, en función de los ámbitos lingüísticos. Por ‘ámbitos lingüísticos’, se entienden las diferentes disciplinas, tales como el léxico, la semántica, el paralenguaje, la morfosintaxis, etc., es decir, las grandes categorías en las cuales hemos ubicado los rasgos coloquiales anteriormente. Sabemos que los documentos oficiales indican que el registro se debe limitar a los niveles avanzados, en los cuales los alumnos ya dominan de manera eficaz el lenguaje normativo. En realidad, la cuestión de saber cuándo desviarse de la norma estándar para integrar la enseñanza-aprendizaje del español coloquial es bastante debatida y aún hoy en día, no parece haber ningún consenso oficial, ni ninguna propuesta sistemática (Albesa Pedrola 2021: 4). Aunque tradicionalmente, los eruditos tendían a seguir las directrices de los documentos oficiales acerca de la integración del registro, hoy en día, parece haber una tendencia a adelantar su aprendizaje e inclusión. El objetivo en este apartado es hacer un inventario de las opiniones de diferentes eruditos en cuanto a los niveles de integración del habla coloquial, con el objetivo de confeccionar mis propias reglas, es decir, mi propia línea de conducta al nivel de la planificación.

A pesar de las recomendaciones hechas por los documentos oficiales, parece que ciertos autores y profesores proponen un aprendizaje más temprano. Briz, hace algunos años, también sostenía que se debía integrar en niveles avanzados, pero ya subrayaba que no se debe renunciar a su introducción, en particular en el nivel del léxico, desde niveles anteriores (2002: 19), y precisaba que, aunque es recomendable empezar con este nivel, el objetivo final es el análisis general del español coloquial. Más recientemente, en paralelo con M. Albelda Marco, Briz destacó que se podían adelantar el aprendizaje de ciertos aspectos a niveles intermedios (B1) y hasta iniciales (A1, A2) (Albelda Marco y Briz citados por Albesa Pedrola 2021: 8). En particular, los dos autores piensan que los mecanismos de interacción y conversación pueden enseñarse ya bastante temprano en el aprendizaje. Con ello, se refieren, entre otros, a los turnos de habla, las maneras de empezar / cerrar una conversación o un tema, la intolerancia hacia el silencio de los españoles, los solapamientos ... así como a la prosodia básica del español (ritmo,

melodía, entonación, etc.) (2021: 5). J. García, por su parte, precisa que es interesante demostrar y explicar la diferencia entre lo coloquial y lo formal a los alumnos principiantes (García citado por Albesa Pedrola 2021: 5), lo cual parece lógico para la primera aproximación al registro, aunque también suele olvidarse en el aula.

Albesa Pedrola y su proyecto de (re-)organización del español coloquial por niveles, de acuerdo con el MCER, resulta muy interesante, y es, además, muy reciente. Ella parte de la hipótesis de que la enseñanza no debe restringirse a los niveles avanzados, sino que se puede trabajar desde los primeros niveles, de forma gradual, y tomando siempre en cuenta los conocimientos previos del alumnado a la hora de extenderlos. Su propuesta es válida en cualquier tipo de discurso y en cualquier soporte en los que el registro puede aparecer, lo cual supone que responde tanto a la cuestión del español coloquial prototípico como periférico (2021: 18).

Para resumirlo, establece la siguiente escala: propone un aprendizaje desde los niveles A(1 / 2) para lo que remite a la comunicación no verbal –el paralenguaje– para que se diferencie la lengua formal y la coloquial. Para el ámbito fonético, propone adelantar el aprendizaje a niveles iniciales también, y abordar componentes como la pronunciación marcada, los alargamientos, la entonación, etc., que se relacionan con el énfasis y la expresividad del hablante, con una excepción: el relajamiento, que es demasiado complejo para este nivel. Si ambas disciplinas se pueden enseñar temprano, es porque, según ella, se pueden discernir y reproducir con facilidad. En el ámbito de la morfosintaxis, sostiene que salvo algunas expresiones básicas y diarias de funciones lingüísticas como saludar, el aprendizaje se debe reservar a niveles intermedios o altos, ya que es necesaria una competencia gramatical alta. Finalmente, destaca que todo lo que remite al ámbito léxico-semántico debe enseñarse gradualmente, reservando la fraseología, el léxico argótico, los modismos y las creaciones léxicas a partir del nivel B2 en adelante, y las palabras comodines, las frecuencias léxicas y los acortamientos a niveles iniciales. En niveles iniciales, según Albesa Pedrola, se pueden también explicar brevemente los mecanismos de interacción y conversación, de los cuales Briz y Albelda hablaron, así como las estrategias para mantener una conversación cortés, visto que pueden ayudar a los aprendientes a entender mejor los patrones conversacionales en su LM2 (2021: 18-19).

En los apéndices del presente trabajo, se pueden encontrar las tablas que Albesa Pedrola propone en el marco de su investigación, ya que me parecen muy relevantes y porque ciertamente me inspiraré en ellas a la hora de crear mi propia unidad didáctica, más adelante. Sin embargo, cabe precisar que su propuesta no se puede considerar sistemática ni oficial, de

manera que se debe utilizar con prudencia. De momento, los documentos oficiales como el MCER y el PCIC todavía no se han actualizado, y quedan anclados en las posturas iniciales del español coloquial y su aprendizaje, que datan de la década de 1970. Hay que esperar que evolucionen en los años próximos, y que tomen en cuenta su importancia dentro del contexto ELE, a la vista del interés que el tema parece generar hoy en día.

3.4 El sistema educativo en Bélgica francófona y el público de sexto año

Antes de entrar en el análisis de manuales escolares concretos, me parece interesante explicar brevemente cómo la enseñanza secundaria funciona en Bélgica francófona, para ver cómo y dónde se ubican los usos de los manuales escolares. En Bélgica francófona, es la “Fédération Wallonie-Bruxelles” (FW-B en adelante) la que organiza el sistema educativo. El sistema, además, se divide en dos redes: la red oficial, con las escuelas organizadas por la FW-B misma o por las provincias; y la red llamada ‘libre’ que agrupa escuelas confesionales y no confesionales. Dentro de las dos redes, aparecen diferentes tipos de enseñanza. Por una parte, está la enseñanza de transición, que puede ser general o técnica. En el caso de la general, los alumnos siguen asignaturas teóricas que sirven como preparación a estudios complementarios superiores (100% de clases ‘generales’). La enseñanza técnica, por su parte, tiene una dimensión suplementaria porque abre puertas al mundo del trabajo, aunque todas las asignaturas teóricas son similares y es probable que se requieran formaciones complementarias (dos tercios de clases ‘generales’ y un tercio de clases ‘técnicas’). Por otro lado, está la enseñanza de calificación, que puede ser técnica o profesional. A diferencia de la sección de transición, el aprendizaje está más orientado hacia una formación práctica y no hacia futuros estudios. La diferencia entre la técnica y la profesional es el grado de períodos de prácticas, de asignaturas teóricas, y de título (respectivamente: la mitad de clases ‘generales’ y de clases ‘técnicas’ VS. un tercio de clases ‘generales’ y dos tercios de clases ‘técnicas’). El título de fin de estudios en Bélgica francófona es el CESS, que se obtiene en todas las secciones de aprendizaje en el sexto año salvo en el caso del profesional, donde se requiere un año más para obtenerlo. Además, en la sección de calificación, se obtiene una titulación de calificación, que permite entrar directamente en el mundo laboral para el cual se preparó.

En el presente trabajo, nos interesamos en el caso de la enseñanza general de transición, por ser donde se ubican las clases de ELE. Ambas redes tienen sus propios recursos financieros, documentos oficiales y recomendaciones para la práctica. Concretamente, en cuanto a la clase de ELE, el *Programme d’Études Langues Modernes. 2e et 3e degrés des humanités générales*

*et technologiques*⁹ se restringe a la red oficial, mientras que el *Programme Langues modernes I, II, III. 2e et 3e degrés. Humanités générales et technologiques* concierne la red libre. Al lado de estos documentos propios, ambas redes siguen las exigencias que aparecen en *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*, que propone el Ministerio de Educación. Todos estos documentos sirven para reivindicar las competencias que los alumnos del grado medio deben manejar y desarrollar en las clases de lenguas extranjeras y sirven como punto de partida para los profesores.

Bélgica es un país multilingüe donde los idiomas ocupan un lugar importante en el aprendizaje. El español no se ofrece como LM1 en las escuelas públicas de Bélgica, pero se estudia cada vez más como LM2 o LM3, como sugiere la investigación titulada *Le Monde apprend l'Espagnol. Belgique*, realizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 2022¹⁰. Concretamente, desde el primer año de secundaria, los alumnos deben elegir una LM1, es decir una lengua extranjera que se añade a la L1 que es la lengua materna. Generalmente, los alumnos pueden elegir entre el inglés, el neerlandés, o el alemán para su segunda lengua. Más tarde, según las opciones que cada uno elige, puede que tengan una LM2 desde el tercer año, y más tarde aún, una LM3 desde el quinto. Estas LM2 y 3 dependen del interés del alumno y de su carrera educativa. Puede elegir entre las lenguas germánicas y otras como el español, el italiano, y el árabe, en función también de las propuestas de los colegios. Dicho de otra forma, en la mayoría de los casos, en sexto año, los alumnos se ubican en su segundo o cuarto año de ELE. Estos elementos son interesantes porque, en función del nivel de aprendizaje, las expectativas cambian y el nivel de exigencia hacia los alumnos también. Además, el número de periodos de estudio por semana varía según el nivel de aprendizaje, las opciones elegidas y la escuela. En el sistema belga francófono, un 'periodo de estudio' se entiende como un bloque de 50 minutos. Concretamente, los alumnos siguen cuatro periodos por semana para su LM1 y entre tres y cuatro periodos por semana para su LM2 o LM3, en caso de que el alumno tiene otras lenguas extranjeras en su horario.

Generalmente, los profesores no suelen incluir en sus clases temas que no sean integrados en los programas, como el español coloquial, porque se piensa que otros temas deben predominar antes de este con respecto a las líneas directrices. Además, dado que el registro solo se relaciona con los niveles altos del aprendizaje, y que el español nunca es una LM1, el registro no llega a ser aprendido. Esto podría significar que, si el español fuera aprendido durante más

⁹ Ver nota al pie de página 7.

¹⁰<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/belgica/dam/jcr:83c6f686-40ab-4954-9230-e944c2a8f465/belgica-fr.pdf>

años, quizás el español coloquial se aprendiera más. Dicho esto, existen ciertas escuelas privadas o europeas donde el español se propone como LM1, en gran parte tras la “ALCE”, que es la “Agrupación de Lengua y Cultura Española”. Se trata de un organismo que existe en varios países y que tiene como objetivo “favorecer los vínculos culturales y lingüísticos del alumnado de origen español, ciudadano o residente en Bélgica y Luxemburgo [en nuestro caso], con [España], así como la adquisición de hábitos de convivencia y respeto mutuo, además de facilitar el conocimiento del castellano y de la realidad sociocultural española”¹¹. Sería interesante recopilar información sobre las prácticas del registro coloquial en esas aulas, para intentar explicar la falta de integración del tema en escuelas secundarias públicas.

En realidad, no creo que este argumento sea válido porque el aprendizaje del español y de las lenguas romanas de manera general suele ser más rápido que el aprendizaje de lenguas germánicas. Esto se nota en los niveles esperados de los alumnos según el MCER. Concretamente, según las lenguas estudiadas y las competencias trabajadas, los niveles esperados cambian. En la tabla siguiente, aparece un resumen de los niveles esperados realizado por Wallonie-Bruxelles-Enseignement (WBE en adelante) en *Langues moderne - Outil d'accompagnement du référentiel “Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques”* (p. 12). Los niveles se reparten según la lengua, su origen, y las competencias trabajadas: la CA es la comprensión auditiva; la CL es la comprensión lectora; la EE es la expresión escrita; y la EO es la expresión oral, con o sin interacción (EOEI y EOSI respectivamente). Como se puede notar, la diferencia entre la LM1 (lengua germánica) y la LM3 (lengua románica) es mínima a pesar de la diferencia de años consagrados a sus estudios respectivos, lo cual se explica por la similitud entre el francés y las otras lenguas románicas como el español. En consecuencia, creo que pensar que el español coloquial debería enseñarse más tarde en el aprendizaje, porque el nivel de los alumnos es demasiado bajo en cuarto, quinto, o sexto año, tampoco es significativo.

	Transiflon							
	LM1 4H		LM2 4H				LM3 4H	
	2e degré	3e degré	2e degré		3e degré		3e degré	
			Germaniques	Romanes	Germaniques	Romanes	Germaniques	Romanes
CA	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	B1 (-)
CL	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	B1 (-)
EE	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)
EOEI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)
EOSI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)

Figura 3: Niveles esperados en LM1.

¹¹ <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/belgica/oficinasycentros/agrupacion/quienes-somos.html>

Decidí trabajar con el público de sexto año por varias razones. En primer lugar, aunque defiendo que el español coloquial se debe enseñar en niveles iniciales, también creo que hace falta una aproximación con el español formal, o más bien con el español cotidiano que no sea informal / coloquial, ante todo. Como hemos visto, la mayoría de los estudiantes de ELE en Bélgica francófona se acercan al nivel B1 al llegar al sexto año, de modo que sigue siendo un nivel bajo, pero tampoco es la primera vez que experimentan la lengua. Además, tuve que adaptarme a las disponibilidades y al público de la profesora con quien colaboré a la hora de probar la unidad didáctica en clase y resultó que lo mejor era trabajar con una clase de sexto. Finalmente, a la vista de mis esperanzas iniciales acerca de la búsqueda en los manuales, he pensado que encontraría más ejemplos de español coloquial en manuales de niveles intermedios, es decir, de nivel B (1 / 2), que en manuales de niveles iniciales, es decir A (1 / 2), de manera que resultó ser lo más adecuado.

3.5 Los manuales escolares de ELE en Bélgica francófona

En esta parte, voy a dedicar cierto tiempo al análisis de distintos manuales de ELE usados en la enseñanza secundaria en Bélgica francófona. Más precisamente, me interesaré por una serie de manuales que se destinan a los alumnos de sexto año, en los que el nivel de aprendizaje general es el B1, según el MCER. Generalmente, se trata del último año de estudio en secundaria, y el español es la LM2 o la LM3 de los alumnos, según los colegios y de la elección de cada uno.

Además de los referenciales y programas oficiales que existen, la FW-B también pone a disposición diversos recursos para facilitar la preparación de los profesores. Hace algunos años se estableció una lista de herramientas pedagógicas subvencionables en las escuelas, y nuevos procedimientos para facilitar su acceso. Dentro de las herramientas, se recomiendan algunos manuales. Por ‘manual escolar’ se entiende un libro concebido para el uso escolar y, más concretamente, una herramienta puesta disponible tanto para los profesores como para los alumnos. En el caso de las asignaturas de lenguas extranjeras, se usan muy a menudo. Son recursos importantes para la enseñanza que “cumplen un rol fundamental en la enseñanza de los contenidos de una disciplina” sobre todo si tomamos en cuenta que “lo que ingresa y lo que no en ellos aproxima al estudiantado a una visión del mundo entre otras posibles” (Bórtoli 2023: 121). Analizar si los manuales de ELE incluyen el registro coloquial y hasta qué punto, vendrá a confirmar o rechazar la importancia otorgada al tema. Dicho de otro modo, veremos si el tema se incluye en la visión del mundo español según las editoriales.

Cabe precisar que, aunque se recomienda el uso de manuales, no todos los profesores deciden seguirlos, y, en ciertos casos, solo lo hacen de manera parcial. Según lo dicho en mi formación Didáctica, es a veces conveniente que los profesores (de lenguas, al menos) usen otros recursos además de los manuales, para elaborar un material propio y completo. Esta recomendación viene del hecho de que, a pesar de ser herramientas muy útiles con una elaboración rica, ciertos manuales tienen una estructura afuncional. Aunque muchos aspectos se trabajan, se hacen muchas veces de manera introductoria solo, cuando ciertos merecen ser más trabajados. Además, se supone que usar un solo manual pueda actuar negativamente la motivación de los alumnos por ser demasiado redundante, estereotipado, y adaptado a un público juvenil que suele querer ser considerado adulto. El conjunto de elementos propios y recogidos, ya sea en uno o varios manuales, forma una unidad didáctica. Más adelante, se explicará en qué consisten las unidades didácticas y cuáles son sus variantes. Otro rasgo importante de los manuales es el hecho de que, hoy en día, existe un número considerable de manuales a la venta y casi podemos hablar de un mercado competitivo.

3.5.1 Selección de los manuales

Seleccionar los manuales de ELE necesarios para el análisis del presente trabajo ha sido una tarea complicada tanto por el hecho de que no todos los profesores usan los mismos manuales, como por su mercado siempre en aumento. A ello se debe añadir el hecho de que no parece existir un documento o recurso oficial que muestre estadísticas reales de la venta y del uso de tales libros. A la hora de seleccionarlos, tuve que recopilar información procedentes de diferentes partes. Los dos criterios de base para la selección eran el éxito de los manuales en Bélgica francófona (en términos de venta y de utilización), así como el hecho de que debían dedicarse al nivel B1 según el MCER, nivel de los alumnos de ELE en sexto año.

Por falta de tiempo, la recogida de información tuvo que hacerse de manera anecdótica, es decir, al interrogar a distintas personas y recopilar sus respuestas, pero sin hacer una encuesta elaborada. En total, interrogué a ocho personas, más o menos relacionadas con las clases de ELE. Dentro de ellas, cuatro son profesores en la educación secundaria, dos son representantes de empresas editoriales, una es representante de la Consejería de la Educación, uno es profesor de Didáctica en la Universidad de Lieja, y uno es librero. Además, también recogí información dentro de la tesina realizada por B. Gallo hace algunos años titulada “Análisis de los contenidos culturales, socioculturales e interculturales en tres manuales de ELE”. Para su tesina, Gallo llevó a cabo una encuesta en la provincia de Lieja para tener datos acerca de los manuales de ELE más usados en la región, de manera que su información fue de gran ayuda.

Durante las encuestas con los profesores, varios títulos y editoriales fueron mencionados, sin que hubiera un consenso real en las respuestas. Solo la editorial *Difusión* se mencionó varias veces por tres de los profesores, uno de los representantes de editoriales, así como la representante de la Consejería de la Educación. Gallo también mencionó el editorial en su tesina, en particular los manuales *Gente* y *Gente Hoy*. Otros títulos que aparecieron en algunas de las respuestas son *Bitácora* y *Aula*, de *Difusión* también. Además, se mencionaron varias veces *¡Sí, claro!* de *Intertaal* y *En marcha* de *SGEL*. Gallo, en su encuesta, también llegó a la conclusión de que *Buena Onda*, de *Bordas* era uno de los más famosos en el año 2020, pero ninguna de las personas que interrogué mencionó este último manual.

Después de haber recogido esta información, tuve la oportunidad de discutir con el profesor Delbrassine, que dirige, entre otras, la asignatura “Didactique des langues romanes” en la Universidad de Lieja. Me ayudó en la selección de los manuales porque los conoce bien por haberlos usado, recomendado, y en ciertos casos, analizado. A la vista de la problemática del presente trabajo, nos pareció más interesante seleccionar distintas empresas editoriales y no sólo restringirnos a *Difusión* a pesar de ser la editorial más usada en Bélgica francófona. Con el objetivo de tener una visión más general de la inclusión del español coloquial en el aula ELE, también nos pareció conveniente analizar manuales de editoriales que provienen de distintos países, es decir, no solo manuales de editoriales españoles.

Al final, seleccionamos seis manuales: *Gente 2 nueva edición*, *Aula 4*, *Gente hoy 2*, *Espacio Joven 360*, *¡Sí, claro!* y *Mañana 3*. Los tres primeros manuales son de la editorial *Difusión*, mientras que los tres otros son respectivamente de *Edinumen*, *Intertaal* y *Anaya Educación*. Todos se usan con mucha frecuencia en Bélgica francófona, pero también más allá porque son editados exclusivamente en español, lo cual implica que se pueden usar para cualquier aprendiente de ELE. Además, todos se dirigen a un público juvenil de nivel B1 (-) o B1 (+) según los casos, con una excepción: *Espacio Joven 360*, que se destina a un nivel A2 (+). Visto que mi proyecto invita a integrar el rasgo coloquial desde niveles principiantes, me pareció interesante analizar esta variante de nivel. El hecho de que se dirijan también a un público juvenil es importante porque reflejan las condiciones de la escuela secundaria, donde probaré el proyecto en clase. Lo interesante es que el manual que incluye el mayor grado de coloquialidad es precisamente *Espacio Joven 360*, lo cual contradice la bibliografía científica que tiende a posponer su aprendizaje. Descubrí el manual durante prácticas que hice en una clase de cuarto año en 2022 y la profesora de dicha clase me contó que lo usa con frecuencia. Pudimos hablar del tema juntas, y al final, aceptó colaborar de nuevo conmigo este año para que pueda probar mi unidad didáctica en el marco de mi tesina. Me explicó que es un tema que

aprecia y que generalmente también satisface a los alumnos, pero que nunca dedicó más tiempo sobre el tema porque nunca lo había pensado. Esto también muestra la falta de formación de los profesores sobre el tema.

A continuación, se detallarán los rasgos coloquiales de cada manual, pero de manera anticipativa, puedo afirmar que aparecen más elementos de lo que pensaba inicialmente, aunque solo se restringen a ciertos rasgos específicos y que en varias ocasiones son los mismos que aparecen. Además, varias de las muestras y hasta de los ejercicios de los tres manuales de *Difusión* son similares, de manera que ha sido bueno también analizar otras editoriales a pesar del éxito de esta. En el caso de los manuales *Espacio joven 360* y *¡Sí, claro!*, se analizaron dos libros: el libro del alumno y el libro de ejercicio, porque ambos suelen usarse en paralelo en la práctica. La casi totalidad de las muestras que aparecen son similares en los dos libros, por razones obvias ya que los libros de ejercicios proponen ejercicios complementarios. Finalmente, es interesante notar que la selección y el análisis de los manuales también me ayudó en la etapa siguiente del trabajo, en la cual confeccioné mi propia unidad didáctica.

3.5.2 Análisis de los manuales seleccionados: inventario

Como recordatorio, una de las hipótesis de base es que el lenguaje coloquial no se enseña, o al menos no lo suficiente, en las clases de ELE. Esta hipótesis se basa en gran parte en mi experiencia propia como alumna, estudiante, y profesora de español. Además, parece coincidir con lo que se ha recomendado tradicionalmente en la bibliografía científica, que globalmente piensa que solo puede aparecer en niveles avanzados del aprendizaje. Sin embargo, curiosamente, encontré numerosos rasgos en el análisis de los manuales seleccionados. Aun así, el hecho de que haya un número bastante importante de coloquialidad dentro de los manuales no significa que sea un elemento que se trabaje en clase. En efecto, como mencioné, se recomienda que los profesores elaboren sus propias unidades didácticas basándose en uno o varios manuales, por lo que es posible que los profesores no usen los ejercicios con muestras coloquiales en sus clases, quizás por no estar conscientes de la importancia del tema. Además, es importante precisar que, aunque varios rasgos coloquiales aparecen en los manuales usados, casi nunca se menciona el tema de manera abierta, de manera que los manuales no invitan a trabajarlo de manera explícita, aunque en los seis manuales se encuentran comentarios que podrían usarse como base para hablar del tema en clase. Dicho esto, el hecho de que sea implícito dentro de los manuales refuerza la hipótesis de que el español coloquial forma parte integral del lenguaje cotidiano español y que se debe enseñar.

Después de haber seleccionado los manuales según lo explicado, dediqué algún tiempo al análisis concreto de los libros. Página por página, busqué rasgos coloquiales o elementos que podrían ser interesantes en relación con ello, como, por ejemplo, comentarios relevantes sobre el tema o el lenguaje en general. A continuación, expongo los elementos que encontré, clasificándolos por ámbitos lingüísticos, según las categorías que analicé anteriormente (capítulo 2.4. Rasgos). Concretamente, clasificaré las muestras coloquiales en las categorías siguientes: léxico-semántica, fonética, pragmática y discurso, morfosintaxis, y paralenguaje, al cual añadí una categoría relativa a los comentarios acerca de la lengua. Así, se hará un inventario de las muestras coloquiales de cada manual según dichas categorías.

Es importante tener en mente que, aunque este análisis aspira a ser lo más exhaustivo posible con respecto a los manuales seleccionados, no todas las muestras coloquiales se mencionan y esto por razones económicas. Concretamente, si los elementos aparecen varias veces en los manuales, solo los menciono una vez para evitar redundancias. Además, hay que tomar en cuenta que la mayoría de las muestras coloquiales aparecen dentro de conversaciones, bien sean escritas u orales (con o sin transcripción), lo cual es lógico dado que el español coloquial no existe sin interacción. Dicho esto, en ciertos casos, estas conversaciones pueden ser ‘forzadas’, es decir, no reales sino demasiado adaptadas al público novicio y joven, lo cual traiciona el registro en sí ya que refleja el lenguaje cotidiano de los nativos. En realidad, se trata del punto débil de los manuales de manera general, razón por la cual los profesores tienden a hacer una selección personal dentro de los manuales. Aun así, me parece mejor trabajar el español coloquial de manera ‘forzada’ que no trabajarlo.

Un último elemento que hay que tomar en cuenta en relación con el análisis es el hecho de que una gran parte de lo coloquial depende del contexto, de manera que ciertos elementos pueden tener distintos significados en una situación u otra. Para dar un ejemplo, la palabra “igual”, según el contexto en que aparece, puede usarse con tono coloquial o con tono formal / cotidiano. Concretamente, en el *Diccionario Panhispánico de dudas*, se menciona que además del significado general de “igual” como “pose[er] o presenta[r] las mismas características que otra(s) [personas o cosas]”, también puede significar “a lo mejor, posiblemente” en la lengua coloquial de España, cuando está seguido de un verbo en indicativo (ej.: *Tu hermana igual necesita ayuda*). Para poder verificar la coloquialidad de las muestras encontradas dentro de los manuales, pude recurrir al uso de este diccionario, pero también al libro de A. Penner titulado *El Gimmick: Español Hablado*. Se trata de una obra en la que se hace un repertorio de palabras ordinarias con el objetivo de aprender el español en el día a día, donde las palabras con uso

coloquial se mencionan. Fue recomendado por el profesor Delbrassine, que usó este mismo libro y método cuando estudiaba el español en la Universidad de Lieja en su época.

Los dos siguientes gráficos muestran, respectivamente, el número de rasgos coloquiales observados en cada manual analizado y el volumen de coloquialidad dentro de cada manual. Cabe notar que los manuales difieren en su formato y número de páginas, y que, en total, se analizaron 245 muestras coloquiales en las 907 páginas de todos los manuales juntos.

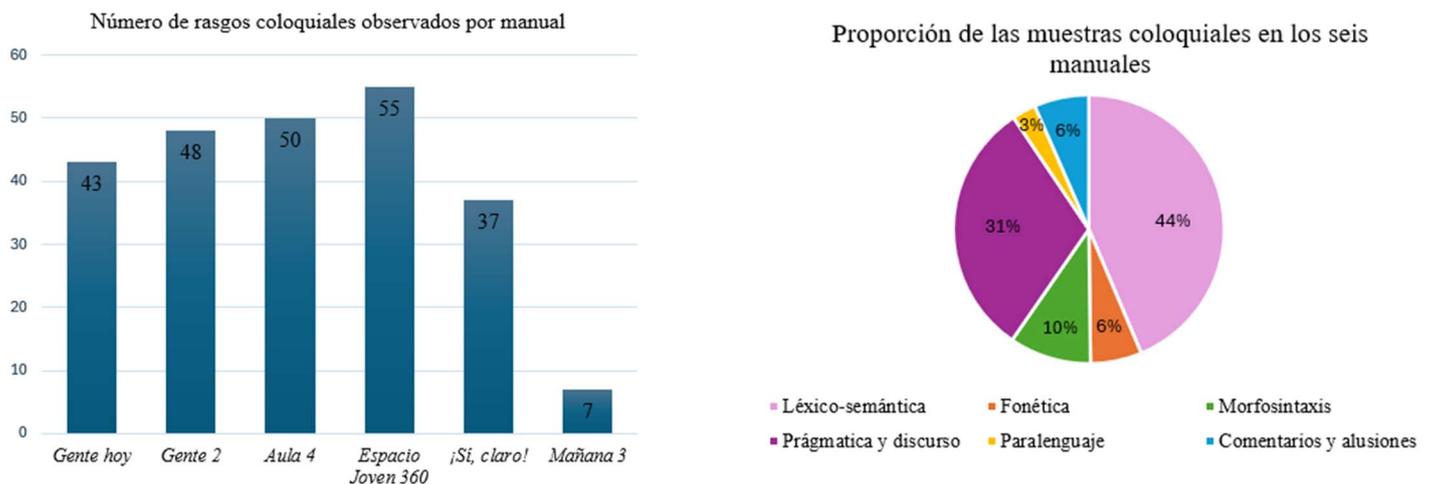


Figura 4: Gráficos elaborados a partir del análisis de los manuales de ELE.

Más precisamente, el primer gráfico nos muestra qué manual tiene el mayor número de ejemplos coloquiales. El segundo, por su parte, nos muestra cuáles son los rasgos que aparecen con más frecuencia en todos los libros para tener una visión global de lo que posiblemente se trabaja en clase. Ahora que sabemos estos datos, pasaremos cierto tiempo en el análisis de cada ámbito lingüístico, enumerando los rasgos observados en cada manual y realizando un inventario de todos los rasgos encontrados.

A) Léxico-semántica

El ámbito lingüístico que más apareció dentro de los manuales es claramente el léxico-semántico, lo cual se relaciona con las recomendaciones de trabajos previstos en las cuales se dicen que el léxico coloquial se puede enseñar en niveles iniciales sin que haya reservas, a pesar quizás de excluir las palabrotas vulgares del aula. Este rasgo apareció no solo en cada manual, sino también un número importante de veces en cada manual.

En la editorial *Difusión* aparecen varios ejemplos coloquiales. Concretamente, en *Gente 2*, aparecen: “fatal” (p. 35), “qué rollo” (p. 31), “un montón” (p. 36), “me dolía la cabeza cantidad” (p. 45), “mira” (p. 70), “cariño” (p. 101), “tirando” (p. 101), “guapa” (p. 103), “una monada chica” (p. 103). En *Aula 4*, aparecen: “un montón” (p. 10), “la verdad” (p. 10), “dárselo bien / mal” (p. 12), “fatal” (p. 12), “qué rollo” (p. 19), “qué fuerte” (p. 20), “el profe es un rollo”

(p. 35), “las mates” (p. 35), “superguay” (p. 35), “el cole” (p. 35), “chatear” (p. 35), “son unos pesados” (p. 35), “aburrirse como una ostra” (p. 35), “igual” (p. 53), “tranquila” (p. 53), “ostras” (p. 52), “total” (p. 92), “estoy hartó” (p. 97), “no la aguanto” (p. 98), “qué majó” (p. 105). Finalmente, en *Gente hoy 2*, se destacan: “me cae / va / viene muy bien” (p. 16), “nena” (p. 22), “es un rollo” (p. 32), “fatal” (p. 32), “charlar” (p. 36), “tomar algo” (p. 36), “ni por asomo” (p. 46), “igual” (p. 53), “ya no puedo más” (p. 49), “le caigo muy mal” (p. 94), “tío” (p. 99), “el cole” (p. 101), “tranquila” (p. 101), “hemos quedado” (p. 102), “hombre / mujer” (p. 115), “un rato” (p. 126), “estás como un tomate” (p. 52), “el celu” (p. 99), “cariño” (p. 99), “guapa” (p. 101), “qué pena” (p. 101), “la compu” (p. 113), “chicos” (p. 113).

En *Espacio joven 360*, varios elementos aparecen también, como: “es una pasada” (p. 10), “mogollón de gente” (p. 10), “qué suerte” (p. 10), “hombre” (p. 10), “fue un rollo” (p. 10), “me lo he pasado genial” (p. 17), “la bici” (libro de ejercicios, p. 5), “el finde” (p. 17), “la próxima (vez) me apunto” (p. 17), “guay” (p. 18), “qué rollo” (p. 18), “ni fu ni fa” (p. 18), “el insti” (p. 18), “hace un rato” (p. 22), “el cole” (p. 22), “calla calla” (p. 25), “una pasada” (p. 25), “hombre” (p. 25), “guay” (p. 25), “fatal” (p. 25), “un montón” (p. 25), “de miedo” (p. 31), “me enrolló” (p. 41), “qué corte” (p. 67); “me da mucho yuyu” (p. 82), “es un pesado” (p. 91), “son muy majos” (p. 101), “te saldrán por las orejas” (p. 116), “mira” (p. 113), “estoy lleno” (p. 116).

¡Sí, claro!, por su parte, es menos rico en cuanto al léxico coloquial. Aparecen frases y términos como: “total” (p. 15), “fenomenal” (p. 22), “hombre” (p. 19), “mi niña” (p. 19), “vaya pregunta” (p. 20), “guapa” (p. 20), “qué vestido más bonito” (p. 26), “qué ilusión” (p. 32), “charlar un rato” (p. 44), “aportar mi granita de arena” (p. 45), “tranquilo” (p. 48), “me da rabia” (p. 50), “caramba” (p. 57), “cariño” (p. 74), “un buen rato” (p. 78), “no lo puedo creer” (p. 128), “qué casualidad” (p. 114). *Mañana 3* fue aún menos rico, pero el manual en sí es menos voluminoso también: “¡qué rollo!” (p. 12), “¡qué guay!” (p. 12); “ser un pesado” (p. 22); “me importa un pimiento” (p. 24), “estoy hasta las narices” (p. 24), “fatal” (p. 32).

Tras el análisis, podemos afirmar que es *Espacio Joven* el manual que ilustra más el léxico coloquial en su contenido, ya que más ejemplos aparecen. De manera general, una gran parte de las muestras que aparecen en los manuales son similares, tanto entre los manuales de *Difusión* que entre estos y los otros. “Qué rollo”, por ejemplo, aparece en casi todos. Además, la gran mayoría de los rasgos coloquiales a nivel léxico-semántico se destacan en los diferentes manuales. Hay, de hecho, ejemplos de fraseología (*Gente hoy 2*: “estás rojo como un tomate” p. 52), creaciones léxicas (*Aula 4*: “superguay” p. 35), acortamientos léxicos (*Espacio Joven 360* “el finde”), neologismos (*Aula 4*: “chatear” p. 35), voces que han perdido su significado

original y se convierten en reguladores enfáticos (*Espacio Joven 360* “mira” p. 113), léxico argótico juvenil (*Mañana 3*: “¡qué guay!” p. 12), y voces que denotan expresividad (*Espacio joven 360*: “mogollón” p. 10). Así, parece que el léxico coloquial se incluye de manera bastante importante en función de los manuales. Sin embargo, para que se trabaje, se requiere atención y tiempo por parte de los profesores, así como una reconocimiento más general en los programas.

B) Pragmática y discurso – conversación

El ámbito conversacional coloquial aparece también en los distintos manuales, sobre todo en las conversaciones orales, ya que el español coloquial es la forma de lengua más comúnmente utilizada en la interacción cotidiana y conversacional. Consecuentemente, varios rasgos conversacionales coloquiales aparecen en los manuales, aunque no se identifiquen como tales. Es un ámbito que no suele percibirse en niveles bajos del aprendizaje seguramente porque trabajar la interacción oral no es fácil al principio del aprendizaje y que existen procedimientos que deben trabajarse en prioridad.

En las diferentes conversaciones dentro de los manuales, se pueden percibir rasgos conversacionales generales como: la superposición de turnos, la tendencia a tutear a desconocidos, así como la tendencia a alargar el final de las conversaciones. Además, aparecen diferentes maneras de interpelar al interlocutor, como: “chicos” (*Mañana 3*, p. 49), “hombre” (*Gente 2*, p. 63), “mujer” (*Gente 2*, p. 97), “tío” (*Gente hoy 2*, p. 99), “(An)Toño” (*Gente hoy 2*, p. 102), “Pepa” (*Gente hoy 2*, p. 101), “Rafa(el)” (*¡Sí, claro!*, p. 143) e “hija” (*Aula 4*, p. 20).

El rasgo que más aparece dentro de la categoría conversacional son los medios para apoyar la conversación, mostrar interés, y ganar tiempo para pensar. En *Gente 2*, se destacan “bueno” (p. 16), “oye” (p. 31), “pues” (p. 37), “buff, uy” (p. 56), “qué va” (p. 97), “o sea” (p. 45), “¿eh?, mmmh” (p. 55), “sabes, ¿y eso?” (p. 93), “venga mujer” (p. 97) y “¿qué dices?” (p. 103). En *Aula 4*, “¡qué va!” (p. 12), “o sea que” (p. 13), “¿sabes?” (p. 20), “¡uf!” (p. 35), “vaya” (p. 36), “ay” (p. 36), “pero ¿¡qué dices?!” (p. 37), “¡qué va!” (p. 37), “anda ya” (p. 37), “¡hombre! (p. 37), “¡y yo!” (p. 55), “oye, ¿te has enterado?” (p. 60), “¡qué hambre / sed!” (p. 61) “vaya lío” (p. 78), “pues sí la verdad” (p. 79), “no me digas” (p. 92), “¿en serio?” (p. 92), y “¿qué me dice?” (p. 92). Similarmente, en *Gente hoy 2*, aparecen: “oye” (p. 31), “yo qué sé” (p. 82), “qué va” (p. 111), “¡vaya!” (p. 147), “bueno” (p. 16), “pffff” (p. 33), “ay, no no no” (p. 33), “vale” (p. 31), “claro claro” (p. 70), “¿eh?” (p. 72), “venga” (p. 92), “uyy” (p. 92), “buah” (p. 111), e “¿y eso?” (p. 25).

En los manuales de otros editoriales, los testimonios coloquiales que aparecen son similares. En *Espacio joven 360* aparecen: “¡bah!” (p. 18), “pufff” (p. 25), “ala” (p. 25), “ya ves” (p. 51), “ay, madre” (p. 41), “¿en serio?” (p. 41), “oye” (libro de ejercicios, p. 27), “venga vamos” (p. 59), “¿de verdad?” (p. 68), “¿ah sí?” (p. 82), “anda ya” (p. 82), “ya pero” (p. 68), “pfff” (p. 116), “qué sé yo” (p. 25), y “pues verás, verás” (p. 71). Finalmente, en *¡Sí, claro!* se pudieron destacar: “ouille” (p. 15), “ufff” (p. 22), “oye” (libro de ejercicios, p. 20), “que no mujer” (libro de ejercicios, p. 20), “no me digas” (p. 39), “qué bien” (p. 32), “vaya” (p. 32), “yo qué sé” (p. 73), “oiga” (p. 74) y “venga” (p. 89).

Son mecanismos de lengua que aparecen muy a menudo en las conversaciones y dentro de cualquier lengua, de manera que no se pueden evitar en las conversaciones reales que aparecen en los manuales. Así, los alumnos pueden entenderlos con bastante facilidad, pero quizás les puede resultar complejo a la hora de usarlos. Por ello, es interesante verlos y entenderlos en ejercicios de comprensión, pero faltaría también incluirlos en trabajos de interacción oral.

Finalmente, el manual *¡Sí, claro!* incluye un ejercicio titulado “pequeños malentendidos” (p. 24), que trata de un belga que está invitado a una fiesta española. Al final de la fiesta, tanto los españoles como el belga están molestados debido a malentendidos culturales. Dentro de ellos, hay el hecho de que los españoles están confusos porque el belga, a la hora de irse, solo dijo “adiós” y se fue. El ejercicio, tras una conversación entre los amigos de nacionalidades distintas, sirve como lección cultural. De hecho, se dice que “aquí [en España] decimos que nos vamos, pero hasta que realmente nos vamos, puede pasar media hora” (transcripción). Además de ser una lección cultural, incluye un rasgo coloquial, que Albesa Pedrola intitula “Cortesía conversacional” y en particular “tendencia a alagar el final de las conversaciones” (2021: 17). Este rasgo coloquial se menciona aquí precisamente porque pertenece al ámbito conversacional.

C) Morfosintaxis

La morfosintaxis coloquial tiene muchos rasgos propios, pero muy pocos suelen estudiarse en el ámbito escolar porque de cierto modo, traicionan lo aprendido. En efecto, hay usos gramaticalmente incorrectos que pueden aparecer en una conversación coloquial, como por ejemplo en la concordancia de los tiempos verbales. Aun así, aparecen ciertos ejemplos coloquiales en los manuales.

El rasgo morfosintáctico que más aparece en los distintos manuales es el superlativo y diminutivo. Técnicamente, hablamos de ‘intensificación’ y ‘atenuación’, que son dos

mecanismos opuestos muy usados en la conversación diaria. En *Gente 2* aparecen ejemplos como “pesadísima” (p. 31), “tostadita” (p. 29), “cervecita” (p. 29), “caletitas” (p. 29), “besitos” (p. 102), “segurísima” (p. 63), “horita” (p. 85), y “un ratito” (p. 103). En *Aula 4*, hay muestras como “tardísimo” (p. 20) y “superfácil” / “facilísimo” (p. 93). En *Gente hoy 2*, “loquita” (p. 26), “enamoradoísima” (p. 94), “besito” (p. 99) y “segurísimo” (p. 111) aparecen. Finalmente, en *Espacio Joven 360*, solo aparece “aburridísimo” (p. 25), y en *¡Sí, claro!*, “pequeñitos” (p. 53).

Además, aparecen frases con sintaxis parcelada, como “eso, genial” (*Gente hoy 2*, p. 101), “nada, paseando” (*Gente hoy 2*, p. 35), y “ella, encantada” (*Espacio Joven 360* p. 101). Otro rasgo propio del registro que aparece una sola vez es el uso erróneo de relaciones temporales. Se destaca en *Mañana 3*, donde se usa el imperfecto para expresar un deseo en condicional en “me comía una vaca” (p. 14). También hay un ejemplo de uso del nexa *que* con valor justificativo en *Gente hoy 2*: “que estoy hablando” (p. 102).

D) Fonética

La fonética no suele recomendarse en niveles bajos de aprendizaje según la bibliografía científica, al contrario del léxico. Por esta misma razón supongo, pocas son las muestras coloquiales a nivel fonético que aparecen en los manuales. Todos los ejemplos que aparecen proceden de los ejercicios sonoros de los manuales. En ciertos casos, las transcripciones acompañan los ejercicios, pero no es siempre el caso o no siempre tuve acceso a ellas. Además, la mayoría de los rasgos coloquiales fonéticos no aparecen en las transcripciones, para que la lectura queda fácil para los alumnos. Por consecuencia, tuve que transcribir yo mismo la gran mayoría de las muestras que aparecen a continuación, partiendo de lo escuchado. Aprovecho la oportunidad para decir que, para el buen aprendizaje de la lengua, las transcripciones deberían siempre acompañar los ejercicios de audición. Además, sería interesante incluir algunas marcas de oralidad en ellas, aunque muy simplificadas, para mostrar a los alumnos que la manera de pronunciar y enfatizar puede cambiar el sentido de la conversación y para iniciarles a la fonética coloquial.

En *Gente 2*, *Aula 4* y *Gente hoy 2*, respectivamente, aparecen: “he toma(d)o” (p. 42), “qué ha pasa(d)o” (p. 93), “buenoooo” (p. 93), “(ha)sta luego” (p. 97), “pueees” (p. 101), “nooooo, para nada” (p. 16); “ME ABURRO COMO UNA OSTRAS” (p. 35), “un poooco” (p. 97); “yyyy” (p. 33). En *Espacio joven 360* “vaaale” (p. 104) y “que síiiii” (p. 115) aparecen, mientras que en *¡Sí, claro!* “mamaaaa” (p. 13), “vaaale” (p. 19), “¿nooo?” (p. 41), y “he esta[d]o” (p. 74) se destacan.

El análisis muestra que son los mismos rasgos que aparecen en los manuales: síncope de -d- intervocálica en el participio -ado / -ada y en otra clase de palabras (*¡Sí claro!* “he esta[d]o” p. 74); pronunciación marcada o enfática (*Gente hoy 2*: “ME ABURRO COMO UNA OSTRAS” p. 35); aféresis (*Aula 4*: “(ha)sta luego” p. 97); y alargamientos vocálicos con función organizadora (*Gente hoy 2* “yyyy” p. 33), intensificadora (*Gente hoy 2* “un poocoo” p. 97), y expresiva (*Espacio Joven* “que síiiii” p. 115). Esta vez, es *Gente 2* que mostró el mayor número de muestras coloquiales.

E) Paralenguaje

El paralenguaje es todo lo que tiene que ver con el ámbito no verbal. Como el trabajo se interesa por libros y no por conversaciones orales reales, ha sido complejo analizar este rasgo. Sin embargo, algunos manuales, en particular *Espacio Joven 360* y *¡Sí, claro!* incluyen vídeos en algunos ejercicios de comprensión oral. En tales vídeos, se observan conversaciones orales entre protagonistas, en las cuales aparecen gestos que acompañan el discurso y una proxemia entre las personas. Ello me lleva a decir que, en la era de las nuevas tecnologías, los vídeos deberían generalizarse entre los recursos escolares utilizados.

En las conversaciones escritas dentro de los manuales, se notan otros elementos que tienen que ver en parte con el paralenguaje y en parte con lo escrito-coloquial. Concretamente, en *Gente 2*, una nota menciona el contacto corporal y dice que “quien calla otorga” (p. 23), lo cual puede entenderse como paralenguaje. En el mismo manual, se menciona la tendencia a “hablar con los manos” (p. 51) en español y otros idiomas. Similarmente, en *Espacio Joven 360*, se dice que para los españoles “la educación está en el tono en los que dicen las cosas y en los gestos que hacen” (p. 110). En *Gente hoy 2*, aparece “¿¿¿estás???? ¡¡¡ya no puedo más!!!” (p. 49), y similarmente, en *Espacio joven 360* se puede observar “¡¡¡muchos besos!!!” (p. 12). El uso excesivo de los puntos exclamativos e interrogativos en una conversación oral puede entenderse como una manera de compensar en el discurso, es decir, poner cierto tono y mostrar al interlocutor el estado de ánimo. Lo mismo vale con los emoticones, que aparecen en *Espacio joven* (p. 117) y en *¡Sí, claro!* (p. 42).

F) Comentarios y alusiones: ocasiones de trabar el registro

Además de todos los testimonios coloquiales ya mencionados, aparecen en los manuales varios comentarios que hacen referencia a un nivel de lengua que no sea formal, sino más bien informal y cotidiano. Sin embargo, tales comentarios no mencionan al término ‘coloquial’ directamente, con algunas raras excepciones, aunque aluden a ello indirectamente. En consecuencia, aunque las alusiones a una lengua cotidiana pueden verse como puntos de partida

para explotar el tema en clase, un profesor que no las domina no aprovecha la ocasión. Dicho de otra forma, es probable que algunos profesores en realidad trabajen el aspecto en clase sin ser conscientes de ello, y sin hablar de coloquialidad, sino de informalidad. Incluir más el término en los libros escolares podría ser una manera de iniciar cada uno, es decir, el profesor y el alumno, en el tema.

Tres de los seis manuales hacen un breve comentario sobre el tema o un aspecto de la lengua. En *Gente 2*, se dice que “la lengua no se puede reducir a una serie de reglas gramaticales [porque] es algo más vivo” (p. 23) y en ocasiones se habla de un “estilo familiar” (p. 162) que intervendría en interacciones entre amigos y familiares. En *Espacio joven 360*, hablan de la existencia de “expresiones coloquiales” (p. 10) sin dar ejemplos, y más adelante, se dice que “un abrazo” sirve para despedirse de manera coloquial en una carta (p. 35). Finalmente, en *¡Sí, claro!*, se explica que, en conversaciones en español, “hay que interrumpir de alguna manera para mostrar interés” con el uso por ejemplo de “anda” o “¿qué me dices?” (p. 39). Además, se dice que “no todos los errores son de gramática u ortografía, [sino que] a veces decimos cosas que son correctas pero que no adecuadas” con el ejemplo del correo electrónico en el cual se puede usar “querido” o “estimado” según el contexto (p. 42). Un último comentario que se relaciona con el tema en el manual es la nota en la cual se dice que a veces los “nativos no separan palabras al hablar” como en “conocía-a-Ana” (libro de ejercicio, p. 106).

Dos de los manuales parecen desarrollar más el tema. En *Aula 4*, se dice que “usar cada vez mejor una lengua [...] [y tener] capacidad de participar en conversaciones [...] no depende solo de nuestros conocimientos de gramática y de vocabulario [sino] también [de] estrategias” (p. 11), lo cual puede verse como una invitación a explicar algunas estrategias propias del registro coloquial. Más adelante en el manual, se habla de “entonación para marcar la actitud” como por ejemplo “*Que sí* mama, no sea tan pesada” (p. 38). Incluso hay una referencia al registro directamente (p. 37) y una nota que dice que “‘igual’ solo se usa en la lengua coloquial” (p. 53). También hay un ejercicio en el cual los alumnos deben pensar en los contextos de aparición de algunas frases, para invitarlos a tomar conciencia de las diferencias entre un registro formal e informal (p. 60). Finalmente, se habla del spanglish (p. 88) y se dan ejemplos concretos como “parquear” (que proviene de “parking”) y “bildin” (que proviene de “building”) lo cual podría servir para hablar de los neologismos en clase.

En *Gente hoy 2* se explica a los alumnos en el prólogo del libro que “va[n] a leer y escuchar ejemplos auténticos del español de todos los días” (p. 5), lo cual debería suponer el registro coloquial. Como en *Aula 4*, hay un ejercicio en el cual los alumnos deben observar correos electrónicos y reflexionar sobre cómo empezar y terminar un correo electrónico y un

chat. Además, en el mismo ejercicio, hay una reflexión sobre cómo enviar “las señales de amabilidad de las que oralmente se encargan la mirada, el tono de voz y los gestos” y se precisa que “los emoticonos son una manera más de comunicar” (p. 106). Finalmente, el manual también menciona la existencia de diferentes variaciones, y en particular en el registro coloquial, al decir que es “en el vocabulario cotidiano coloquial donde hay más diferencias” con algunos ejemplos como “qué vaina” y “parqueadero” (que se usan en América Latina y cuyas variantes castellanas serían “qué rollo” y “parqueo” por “aparcamiento”) (p. 116-117).

3.5.3 Los manuales: conclusión

El análisis de los manuales ha podido mostrar los rasgos que se incluyen en el aula y su proporción. Basándose en ello, podríamos decir que el registro coloquial se integra lo suficiente en el aula, sobre todo si tomamos en cuenta que los manuales analizados forman parte de los más vendidos y utilizados en Bélgica francófona y más allá. Todos muestran una visión bastante global del registro, recorriendo los diferentes rasgos, aunque se restringen a rasgos tradicionalmente recomendados en niveles bajos de aprendizaje. Solo *Mañana 3* ha fallado en esta misión, pero también es el libro menos voluminoso y usado de los seis. Así, el análisis viene a debilitar mi hipótesis de base según la cual el tema no se integra en el aula.

Dicho esto, en la práctica, pocos son los profesores que usan un solo manual y lo usan recogiendo cada ejercicio de cada página. En consecuencia, es probable que ciertos aspectos coloquiales dentro de los manuales no se trabajen, a pesar de las numerosas ocasiones en las cuales se podría hacer. Basta con incluir un rasgo coloquial dentro de un ejercicio para poder abordar el tema y, según las preferencias de cada profesor, desarrollarlo más o menos. También puede que solo se haga de manera indirecta, en caso de que el profesor no decida trabajar el tema por no conocerlo, no dominarlo o por falta de tiempo en relación con el programa. Es lo que tiendo a pensar después de numerosas discusiones sobre el tema con distintos profesores. Esto vendría directamente del hecho de que los profesores de ELE de las últimas generaciones no estudiaron el tema, o solo de manera introductoria, en su carrera universitaria.

Aunque el español coloquial no está integrado directamente en los programas oficiales de ELE, sí se señala en ellos la importancia de trabajar los distintos registros de una lengua para dominarla al máximo. Creo que los profesores de ELE deberían aprovechar los comentarios y las alusiones que aparecen dentro de los manuales para introducir, al menos, el tema. Sin embargo, debe prestarse atención al aspecto ‘forzado’ en el sentido de adaptado, de ciertos recursos y ejercicios. Es lo que hice a la hora de elaborar mi propia unidad didáctica, como se verá en las siguientes partes del trabajo.

4 Las unidades didácticas

En este capítulo, se explicará lo que se entiende por “unidad didáctica” (UD en adelante) y cuáles son sus características fundamentales. También se explorarán brevemente las recomendaciones existentes en los documentos que orientan los programas de ELE en general y más precisamente en Bélgica francófona. Después de haber definido el concepto, pasaremos a la descripción de la UD creada para el presente trabajo, y se explicarán cada etapa del documento. En el proceso, también dedicaremos tiempo al análisis de los rasgos coloquiales incluidos en la UD, según los ámbitos lingüísticos a los cuales pertenecen y en función de las recomendaciones existentes sobre el nivel de aprendizaje adecuado para integrarlos. Finalmente, se hará un enfoque detallado sobre la última actividad de la UD, realizada por los alumnos, para analizar los resultados y sacar conclusiones.

4.1 Concepto de unidad didáctica y esquema recomendado

La unidad didáctica es una manera de llevar a cabo el aprendizaje en clase, o, mejor dicho, una “estructura pedagógica de trabajo”, en palabras de A. R. Corrales Salguero (2010: 1). En la bibliografía científica, se suele referir como una etapa que se ubica dentro del tercer nivel de concreción. En total, existen cuatro niveles de concreción, que tienen firmes conexiones entre ellos. El primero consiste en el llamado “currículo prescriptivo”. Son todos los documentos legales que dan líneas directrices sobre el sistema educativo: los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, etc. En el segundo nivel, se ubican los centros educativos y los equipos docentes, que adecuan el currículo a las características propias del entorno y del alumnado y que concretan el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. La tercera concreción es elaborada por los profesores, que siguen las directrices y las adaptan aún para el aula concreta. En este nivel se ubican todas las unidades didácticas, creadas por los profesores según las obligaciones legales. Finalmente, se encuentra un último nivel, que consiste en los “planes de trabajo individualizados”, es decir, las adaptaciones que pueden hacerse tomando en cuenta las necesidades de cada alumno (2010: 1-2).

Para regresar al tercer nivel, que nos interesa aquí, es importante precisar que la concreción es en definitiva su nota esencial, ya que es en esta etapa que se concreta “un proyecto específico, desarrollado por un profesor concreto y para un concreto grupo de alumnos, en una situación concreta y para una disciplina” (Corrales Salguero 2010: 3). Dentro de este ‘proyecto’, se ubica la UD, que debe, por consecuencia, entenderse como el resultado de una mezcla de competencias, tanto de las leyes superiores, de los centros educativos, como de los profesores. En realidad, el concepto de ‘unidad didáctica’ tiene un amplio abanico de significados y

acepciones diferentes. Al observar distintas definiciones, sin embargo, vemos que ciertos elementos son comunes.

Por un lado, B. Campos Barrionuevo concibe la UD como “un plan abierto, flexible, regenerable y dinámico a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que busca la consecución de objetivos y adquisición de competencias [...] en un determinado periodo de tiempo” y que se basa en “en tareas globales mediante centros de interés-núcleos temáticos de acción formativa, permitiendo la comprensión, aprendizaje y reflexión del área / materia en cuestión” (2020: 150). J. Rodríguez Torres, por otro lado, la define como un “instrumento de trabajo que permit[e] al docente organizar su práctica educativa, articulando los procesos de enseñanza orientados hacia el aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno en su diversidad” (2010: 253). A. Escamilla, a su vez, la considera como “una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad” (Escamilla citado por Corrales Salguero 2010: 4). Finalmente, Viciano la define como “la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación de aula” (Viciano citado por Corrales Salguero 2010: 4).

Lo que sobresale de estas acepciones es que la UD es una herramienta adaptada a los alumnos a los que se dirige que tiene por objeto la enseñanza de un(os) determinado(s) saber(es) en un periodo establecido. Asimismo, tiene cierta coherencia interna, de forma que el conjunto de elementos que aparecen está pensado e interrelacionado, y no es la mera yuxtaposición de actividades y nociones independientes. Corrales Salguero, al destacar las funciones principales de la UD, menciona (1) la preparación que sirve tanto para evitar perder tiempo, como para aliviar al profesor que está estimulado cognitivamente e instrumentalmente; y (2) la creación de programas que son completos, imaginativos y adaptados al contexto sociocultural (2010: 5).

Además de las posibles diferencias terminológicas, existen diferencias en el formato elegido y modelo seguido para la UD. En efecto, existen diferentes tipos de unidades didácticas, y se elige una u otra según: la manera de tratar el contenido (ej.: UD disciplinar vs. UD interdisciplinar), el contenido tratado (ej.: UD conceptual vs. UD procedimental), o el momento en el cual se desarrollan (ej.: UD temporal que se termina antes de que empiece otra vs. UD transversal que está dividida a lo largo del año al lado de otras) (Corrales Salguero 2010: 5). Dicho esto, ciertos principios deben seguirse para respetar las líneas directrices y el objetivo común de la educación, que es el aprendizaje de competencias básicas. Concretamente, las UDs

siguen un esquema similar, que más adelante se desarrollará, y que, de nuevo, sigue el primer y segundo nivel de concreción.

Cabe ahora dedicar tiempo a la noción de ‘competencias básicas’, que pertenece al primer nivel de concreción ya que su desarrollo está en el centro de cualquier aprendizaje. Por ‘competencias básicas’, la Ley Orgánica de la Educación española define:

Las competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (2006)

Aunque esta ley se haya establecido en España, los mismos valores fundamentales se encuentran en las leyes belgas, en particular en el *Décret Missions* de 1997. En el capítulo 2 del decreto, artículo 6, incisos segundo, tercero y cuarto, se estipula que todas las personas involucradas en la educación obligatoria, deben: “Llevar a todos los estudiantes a apropiarse de conocimientos y a adquirir competencias que los capaciten para aprender toda su vida y para desempeñar un papel activo en la vida económica, social y cultura”; “Preparar a todos los estudiantes para ser ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, solidaria, pluralista y abierta a otras culturas”; y “Asegurar a todos los estudiantes iguales oportunidades de emancipación social” (1997. Traducción mía).

Además, es en este mismo documento donde figuran las directrices relativas a los referenciales válidos en la enseñanza secundaria, en particular, *Socles des compétences*¹² (aplicable en primer y segundo año); *Compétences terminales : humanités générales et technologiques* (aplicable en tercer, cuarto, quinto y sexto año de transición); y *Compétences terminales : humanités professionnelles et techniques* (aplicable en tercer, cuarto, quinto y sexto año de cualificación). Estos diversos referenciales definen las competencias que deben ser dominadas por los alumnos al final de la educación obligatoria, es decir las llamadas ‘competencias básicas’, y, por consiguiente, son comunes a ambas redes del sistema educativo belga.

En el caso de las clases de lenguas extranjeras, y en particular del español, es el segundo documento que nos interesa. Hoy en día, está acompañado de “Langues modernes : Outil d’accompagnement du référentiel *Compétences terminales et savoirs requis à l’issue des humanités générales et technologiques*”, que sirve como complemento del referencial. En este documento, se estipula que las UD’s deben ser integradoras en la medida en que deben anticipar los objetivos, los inputs, los recursos, los outputs y la evaluación (2012: 138). Además, las UD’s

¹² Ver nota al pie de página 7.

deben estar en concordancia con las recomendaciones relacionadas con los saberes en cuestión. Estos saberes se articulan en torno a “Unidades de competencias” (“Unités d’Acquis d’Apprentissage” o “UAA” en los documentos belgas) y “Recursos” (“Ressources” en los documentos belgas), que se organizan según los niveles de aprendizaje, y pueden entenderse de cierto modo como las ‘competencias básicas’ de las lenguas extranjeras. Más precisamente, a la hora de elaborar una UD, el profesor debe tomar en cuenta las diferentes “UAA” (Escuchar para informarse y / o actuar y / o comprender opiniones y / o sentimientos ; Leer para informarse y / o actuar y / o comprender opiniones y / o sentimientos ; Hablar en interacción para informarse y / o actuar y / o comprender opiniones y / o sentimientos ; Hablar sin interacción para informarse y / o actuar y / o comprender opiniones y / o sentimientos ; Escribir para informarse y / o actuar y / o comprender opiniones y / o sentimientos), así como los campos temáticos, los recursos gramaticales, las funciones lingüísticas, los recursos estratégicos, y las estrategias transversales (2019: 1-2. Traducción mía).

Ahora que se entiende mejor el tema desde su discurso belga, volvamos al caso de las UD. Como subraya Rodríguez Torres, es importante tener conciencia de que “no existe relación unívoca entre un determinado área y una competencia básica, sino que las áreas en su conjunto atribuyen a la consecución de las Competencias Básicas” (2010: 266). Por ello, la planificación por parte de cada profesor de cada asignatura es muy importante, y aquí es donde las unidades didácticas intervienen. Concretamente, a la hora de elaborar una UD, sea cual sea, se siguen varias etapas.

La primera etapa consiste en definir una serie de datos estructurales y esenciales, como: el modelo elegido, la materia incluida, el bloque de área, el nivel al que se dirige, los materiales a utilizar, y la temporización necesaria. En segundo lugar, se sigue un esquema específico, que la figura siguiente resume:



Figura 5: Esquema propuesto por Rodríguez Torres en “De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y concreción de tareas” (2010), p. 265.

Siguiendo el modelo, después de haber explicado las características fundamentales de la UD, esta se debe contextualizar. Esta etapa es particularmente importante porque acercar el ‘saber hacer’ a los entornos más próximos y funcionales de los alumnos permite que se logren las competencias básicas (Rodríguez Torres 2010: 254).

Los ‘aprendizajes’, que aparecen después de la contextualización, sirven para explicitar las competencias y los aprendizajes que se van a trabajar y adquirir, es decir todos los objetivos deseados, así como sus indicadores de evaluación respectivos. De nuevo, es muy importante que los objetivos e indicadores de evaluación estén relacionados con las competencias básicas, y de manera general, es necesario ser transparente tanto en la formulación usada como en los contenidos usados, para que el alumno pueda prepararse correctamente (2010: 254-256).

La ‘metodología’, por su parte, consiste en plantear las estrategias didácticas necesarias para cumplir los objetivos perseguidos en los contenidos. Existen varios modelos y estrategias posibles, por ejemplo, el método inductivo y su opuesto, el deductivo; el trabajo por proyecto o la enseñanza por tareas; o también el aprendizaje basado en problemas, para solo mencionar algunos. Independientemente del modelo de UD elegido, algunos principios básicos se deben respetar en esta etapa. En todos los casos, se deben hacer actividades variadas, contextualizadas, y de diversos grados de dificultad, en las cuales el ‘saber hacer’ es fundamental. Además, el aprendizaje debe siempre ser vinculado a las competencias, y se deben considerar toda una serie de parámetros como el tiempo dedicado, el material usado, y la organización de actividades en grupos. Finalmente, siempre se debe pensar en actividades complementarias, ya sea para los alumnos con dificultades de aprendizaje, o para aquellos que avanzan a mayor ritmo (2010: 257-260).

En cada caso, se trata del momento en el cual aparecen las tareas, es decir el núcleo del aprendizaje que permite incorporar, procesar y desarrollar las competencias básicas. El MCER, por ‘tarea’, entiende “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto” y que “requiere la activación de una serie de competencias generales adecuadas”. Desde la aparición del MCER, el enfoque en las tareas ha cobrado importancia, hasta tal punto que ha habido un cambio de paradigma y se ha convertido en el enfoque que más se usa y recomienda hoy en día. Es, desde entonces, necesario que las actividades se conciben dentro de tareas, que los alumnos intenten resolver usando los contenidos escolares aprendidos. Es solo cuando las actividades están bien contextualizadas, aparecen en momentos oportunos y con la recurrencia y complejidad necesaria, que los recursos se transforman en competencias básicas útiles en la vida real, bien sean habilidades, comportamientos o capacidades (Rodríguez Torres 2010: 262).

En el dominio de las lenguas modernas, dos modelos se elaboraron y propusieron en la Universidad de Lieja. Ambos respetan las exigencias superiores, permiten desarrollar las competencias básicas y comunicativas, y se enfocan en las tareas. En vez de hablar de UD, los creadores de tales modelos emplean el término “secuencias didácticas” para referirse a la “programación de un conjunto de lecciones que incluyen varias actividades de aprendizaje orientadas hacia una tarea final de comunicación” (Simons 2022: 28). En realidad, la ‘secuencia didáctica’ debe entenderse como el documento que se da exclusivamente a los alumnos, mientras que la UD es el conjunto de documentos, es decir tanto los documentos destinados a los profesores como los de los alumnos. Asimismo, el conjunto de secuencias que se organizan a lo largo del año constituye el curso, al lado de otros modos de organización posibles, que no desarrollaremos aquí pero que son otras maneras de trabajar en el aula (ibid.). La elección de uno u otro modelo depende de factores como la edad, la madurez y el tiempo disponible, pero también aspectos como la naturaleza de los saberes y de las competencias trabajadas en las tareas finales (2022: 45). Los dos modelos de secuencias recomendados son el esquema “Présentation – Fixation – Exploitation” (PFE en adelante), y el esquema “Situation Problème” (SP en adelante).

El esquema PFE consiste, como su nombre lo indica, en presentar la materia, fijarla, y explotarla, en este orden. Se parece al modelo “Present – Practice – Produce” en el mundo anglosajón, que empieza con una explicación de un punto gramatical, seguida de una producción muy controlada de este punto, y termina en un uso más libre de la nueva estructura aprendida (Loewen 2015: 83. Traducción mía). Por otro lado, el esquema SP se inspira en otro dispositivo pedagógico propuesto por la FWB. Se caracteriza por cuatro etapas llamadas: (1) “puesta en perspectiva”, (2) “estado de los recursos”, (3) “aprendizaje” (aclaración y aplicación) y (4) “resolución”. En este segundo esquema, el alumno tiene varias oportunidades para desafiarse y situarse en su propio aprendizaje, ya que las dos primeras etapas son metacognitivas (Simons 2022: 43). Por ‘metacognición’, el CVC entiende “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden”.

Aunque ambos modelos tienen sus ventajas y son útiles en distintas situaciones, son complementarios. Lo ideal, entonces, es optar por una posición ecléctica, en la cual se alternan los modelos, pero también se combinan en ocasiones. Para terminar, cabe precisar que la construcción de las secuencias, como ya hemos mencionado, es personal y se basa en distintos recursos. Concretamente, da lugar a una unidad híbrida entre manuales escolares y recursos propios, que pueden proceder de otras secuencias, de colegas, o de ejercicios aislados encontrados en libros o en línea.

Finalmente, la evaluación es lo que cierra la UD. Rodríguez Torres recomienda preparar con antelación los indicadores de evaluación, materiales, y recursos que se usaron en la evaluación, e incluirlos en la UD. Además, precisa que los aprendizajes y los indicadores deben tener una relación estricta, porque no se puede evaluar aspectos o competencias que no han sido trabajados (2010: 260-261). A ello, G. Simons añade que no se puede evaluar de forma sumativa algo que no ha sido evaluado de forma formativa, corregido, y revisado tras remediaciones. Asimismo, explica que la evaluación, sea cual sea, debe concebirse como un diagnóstico que permita al alumno y al profesor situar el aprendizaje para mejorarlo (2022: 91). Evidentemente, según el saber aprendido y la competencia trabajada, las evaluaciones varían y siguen reglas que les son propias, de manera que una expresión escrita no se evalúa de la misma forma que una comprensión auditiva. Se trata de una etapa muy importante que debe pensarse minuciosamente, respetando las directrices superiores. Finalmente, es importante precisar que la evaluación sumativa no es sistemática al final de cada unidad, aunque sí es necesario que haya alguna actividad de cierre que permita medir el nivel de comprensión, las habilidades adquiridas y el progreso general de los estudiantes en relación con los objetivos establecidos inicialmente.

4.2 Hacia una unidad didáctica sobre el español coloquial

A continuación, se explicará cómo elaboré mi propia unidad acerca del español coloquial, es decir, según qué modelo y con qué recursos, y se justificarán las elecciones. También dedicaré tiempo a la explicación de los ámbitos lingüísticos trabajados en la secuencia, y los justificaré o bien según los niveles recomendados en la bibliografía científica o bien según lo experimentado en clase.

4.2.1 Modelo elegido, recursos y procedimiento

A la hora de elaborar mi propia secuencia, tuve que elegir entre uno de los dos modelos antes mencionados. Dado el público con el que trabajé, es decir, una clase de sexto año, la madurez lingüística y la materia de la unidad, trabajar con un modelo SP pareció adecuado. En tal modelo, el alumno es el actor de su aprendizaje porque se posiciona en el centro de este. E, efecto, el esquema SP es inductivo y permite al alumno cuestionarse a medida que avanza en la materia, lo cual es ideal para aprender un nuevo registro de manera comparativa e introductoria. Teóricamente, tal esquema se evita para un período de tiempo que no sea superior a ocho horas, porque se compone por varias etapas todas importantes. No obstante, a la vista del contexto en el cual trabajé y del objetivo de la secuencia, solo tenía unas cuatro horas a mi disposición, es decir, una semana de clase. Así, la unidad que propongo es el resultado de compromisos y

elecciones propias con el objetivo de hacer justicia al tema y motivar los alumnos al máximo para su primer acercamiento. Concretamente, decidí seguir el esquema SP, haciendo algunas modificaciones estructurales, pero siguiendo las grandes líneas.

La UD propuesta, consecuentemente, puede realizarse en cualquier clase de ELE que se aproxime del nivel B1 de aprendizaje, y tarda entre cuatro y cinco horas en función del número de alumnos y de su nivel real. Una de las actividades se hace en grupos o en pares, de manera que es necesario que haya como mínimo seis alumnos (tres grupos de dos). Además, debo precisar que, siguiendo la idea directiva de mi proyecto, que es incluir más el tema en el aula, la UD debe concebirse como una primera unidad, introductoria, sobre el tema. Idealmente, se trabajarán nuevos elementos coloquiales a lo largo del aprendizaje, es decir durante el año y los años siguientes, progresivamente y en formato de mini secuencias o de secuencias ‘transversales’. Más precisamente, se faltaría trabajar ‘en espiral’, método de enseñanza-aprendizaje desarrollado por J. Bruner que consiste en enseñar en espiral de complejidad, es decir: progresivamente, dando vueltas alrededor del mismo conocimiento, pero cada vez más complejo, con el objetivo anclar el aprendizaje (Conway 2007: 59). Su modelo puede esquematizarse de la siguiente manera¹³:



Figura 6: Esquema del aprendizaje en espiral de J. Bruner, realizado por el Grupo Aspasia.

Por razones de facilidad y de continuidad lógica, esta primera unidad se focaliza en competencias que aparecen y se dominan de manera precoz en el aprendizaje de una LM2 / LM3: las competencias receptivas especialmente, es decir la comprensión auditiva y lectora, pero también las competencias productivas con la expresión escrita y la expresión oral sin interacción. El objetivo de esta secuencia es tener una primera aproximación al tema, comparar su uso con su uso en francés (o cualquier L1), entender el contexto en el cual aparece, y asimilar

¹³ Esquema encontrado en: <https://grupoaspasia.com/es/glosario/curriculum-en-espiral/>

algunos rasgos que aparecen en los ejercicios. Así, la expresión oral con interacción, que es la competencia más compleja, se reserva para unidades posteriores sobre el tema.

En cuanto a los recursos usados para crear la unidad, provienen tanto de los manuales analizados anteriormente, como de recursos encontrados en línea. Dado el tema, me pareció necesario trabajar al máximo con recursos reales, y no demasiado adaptados para el aula, como se puede encontrar en ciertos manuales. Observar producciones reales de nativos es, como lo subraya el manual *Gente hoy*, la mejor forma para entender la realidad lingüística de la lengua meta (106-107). En consecuencia, también decidí usar recursos personales, como mensajes entre españoles nativos, así como vídeos y entrevistas entre nativos.

Después de haber seleccionado los diversos recursos que me parecían útiles y necesarios para la elaboración de la UD, la confeccioné siguiendo las directrices del esquema SP. Además, decidí trabajar con la tabla elaborada por Albesa Pedrola, que se encuentra en los apéndices del presente trabajo. La traduje al francés para que fuera más comprensible y porque se estipula en los documentos oficiales que la clarificación gramatical, que no se asimila con tanta facilidad en clases de ELE, se realice en la lengua materna. Hablar del español coloquial de manera teórica en francés me pareció la mejor solución para que los alumnos mantuvieran motivados, aunque no se trata de gramática. Además de traducirla, la simplifiqué y añadí ejemplos propios que son más fáciles de entender para los alumnos. Esta tabla es la espina dorsal de la UD, porque cada ejercicio hace referencia a ella de una manera u otra. Un último aspecto que se debe notar sobre la tabla es que solo incluí los rasgos que aparecen en los textos usados y analizados.

Cuando terminé la UD, pude contar con la ayuda de la profesora Svennberg, que es profesora de español en la enseñanza secundaria y que ocupa una posición de asistente en la clase de “Didáctica de las Lenguas Modernas” en la Universidad de Lieja. Revisó una primera vez mi proyecto y formuló algunas recomendaciones sobre el aspecto didáctico, que apliqué. Después, pasó entre los manos del profesor Ceballos, que me propuso algunas modificaciones lingüísticas y culturales. Finalmente, pude enviar la unidad didáctica, es decir: la secuencia, algunas explicaciones complementarias, y un plan de secuencia con información estructural (ver apéndices (2) y (3)) a la profesora con la que colaboré en la parte práctica. Más precisamente, pude probarla en una clase de sexto año de un escuela de secundaria de la provincia de Lieja, que pertenece a la red oficial.

Cada día, anoté una serie de reflexiones personales sobre la experiencia en el aula, así como las recomendaciones de la profesora con la que colaboré. Además, al final de la semana, cuestioné a los alumnos de manera anónima para obtener una respuesta sobre su opinión y sobre todo su interés en el tema. De manera paralela, envié e interrogué a seis profesoras de ELE de

la enseñanza secundaria de distintos institutos para también tener una respuesta desde la parte docente. Más adelante en el trabajo, se analizarán las respuestas para sacar conclusiones y mejorar la secuencia para el futuro.

4.2.2 Elaboración de la unidad

Para elaborar la UD, sigue en parte a Briz, que sugiere que para poder enseñar el español coloquial en el aula, lo más eficaz es partir de un “recorrido que va desde las manifestaciones escritas naturales de lo coloquial (cartas familiares, mensajes de correo electrónico, avisos, [etc.]) pasando por lo estilístico-coloquial de ciertos textos periodísticos (titulares anuncios publicitarios, artículos, chistes...) y literarios (novelas, obras de teatro, cómics), hasta llegar a la manifestación más auténtica, la conversación cotidiana” (2002: 7). Por razones económicas, no dediqué tiempo a los textos periodísticos o literarios, pero empecé por manifestaciones escritas para terminar con una conversación cotidiana. Además, seguí el consejo de Briz, que recomienda que se usen diferentes actividades prácticas que hagan hincapié en:

El reconocimiento de los registros, en el uso adecuado de estos, en la variación socio-lingüística, en los rasgos lingüísticos del español coloquial, en la enseñanza del léxico coloquial, de los intensificadores, atenuantes, conectores, en el estudio de la conducta interaccional español de la conversación entre jóvenes. (2002: 7)

La unidad se compone de seis actividades, yendo de la introducción a la tarea final comunicativa, y pasando por el descubrimiento, la clarificación, y la fijación de algunos rasgos coloquiales, para hablar en términos didácticos. Ya desde el título, “*–Está chupao este tema, ¿eh? –¡Hombre!*”, los alumnos están confrontados con el tema, aunque todavía no lo sepan y no lo entiendan. Para el buen desarrollo de la secuencia, el título no se tradujo con los alumnos al principio de la semana y tampoco se proporcionó información complementaria sobre el tema, porque se descubrirán poco a poco durante la primera actividad.

En esta primera actividad, titulada “Descubrimiento”, los alumnos responden a una serie de preguntas antes y después de leer un texto. Este texto trata de las diferencias entre hablar y escribir, de las exigencias de cada medio, y de las dificultades de captar las señales, sobre todo en una lengua extranjera. Aunque no trata directamente del tema, permite a los alumnos entender que existen diferentes canales y que “no nos expresamos igual en [los] diferentes canales ni con personas diferentes” (*Gente 2*: 106-107). Tal es la frase que se encuentra en el texto y a la cual los alumnos deben responder. A continuación, deben cuestionarse sobre las plataformas que usan para hablar con distintos interlocutores.

En la segunda actividad llamada “Enviar un WhatsApp”, los alumnos deben escribir dos mensajes. Uno se destina a un amigo francés, y debe escribirse en francés, y el otro a una amiga

española, y debe escribirse en español. La idea es que se den cuenta del registro que se debe usar para tales interlocutores y canales, y que les faltan recursos para poder hacerlo en español. El mensaje que escriben es muy breve y aparece visualmente en un móvil, para que las condiciones parezcan reales. En las explicaciones, se dice que deben escribir “lo que acaba[n] de hacer”, y, oralmente, les dije que pensarán en el último mensaje que enviaron para que tuvieran inspiración. Después de esta etapa, se confrontaron a un cuestionamiento, que sirve para demostrarles que sus mensajes españoles no son tan satisfactorios como el mensaje en francés. El hecho de escribir primero en francés y después en español hace que la realización sea directa.

Hasta ahora, la secuencia responde a las directrices del esquema SP. La primera actividad sirve de introducción al tema y tiene por objetivo motivar a los alumnos. La segunda actividad, por su parte, sirve como “puesta en perspectiva” (“mise en perspective”, MeP en adelante). Esta etapa puede manifestarse de tres maneras distintas, que se diferencian por su relación con la tarea final de la secuencia: la MeP ‘ligera’ consiste en explicar a los alumnos la tarea final, la ‘intermedia’ consiste en mostrar un ejemplo de tal tarea realizada por nativos o por alumnos más avanzados, mientras que la ‘experiencial’ consiste en realizarla de entrada. Decidí usar la última opción en la secuencia, porque la toma de conciencia habría sido menos interesante con las alternativas. Sin embargo, para mantener un progreso adecuado a los alumnos, tuve que hacer un compromiso: la MeP no es exactamente la misma actividad que la tarea final, como debería ser, porque no se usan los mismos canales. Mientras que la MeP consiste en escribir un mensaje, la tarea final consiste en enviar un mensaje de voz. Elegí esta opción porque me pareció interesante que los alumnos se sumergieran en el tema, pero pedirles que enviaran mensajes de voz de entrada habría sido demasiado complejo y, en cambio, pedirles que enviaran mensajes escritos al final de la secuencia habría sido contrario a otros aprendizajes más formales del español, ya que es probable que hubieran escrito mensajes con errores gramaticales.

La tercera actividad, que se titula “Mira, tengo que decirte algo...”, consiste en el análisis de cinco textos en los cuales varios rasgos coloquiales aparecen. Concretamente, se trata de dos textos escritos y de tres ejercicios de audición, con sus transcripciones respectivas. La mayoría de los materiales han sido modificados, ya sea en el contenido o en el aspecto visual, para que sean adaptados al público y que parezcan modernos. Los alumnos deben leer o escuchar los materiales y responder a cuatro preguntas que son iguales para todo el ejercicio. En las preguntas, se pide cuál es la relación entre los hablantes, qué medio de comunicación se usa, cuál es el nivel de lengua, y cuál es el tema de la discusión. Para que las respuestas sean

más evidentes y que el ejercicio no tarde demasiado, los alumnos deben elegir las respuestas para cada pregunta y, al final, discutir sobre las similitudes entre todos los ejercicios. El primer texto escrito, que es un mensaje entre hermanas, proviene de *Gente hoy 2*. El segundo, que proviene de *¡Sí, claro!* es un correo electrónico, entre colegas. Es el contraejemplo del ejercicio, que sirve para mostrar que el registro coloquial no se puede aplicar en cada contexto ni con cualquier persona. El tercer ejercicio, por su parte, proviene de *Gente 2*. Se trata de una conversación oral entre una madre y su hijo. No pude encontrar la transcripción, de manera que la escribí yo mismo, como para los dos ejercicios siguientes. El cuarto ejercicio ha sido adaptado en la medida en que consiste en un mensaje encontrado en uno de los manuales, pero que ha sido transformado en un mensaje de voz, realizado por una amiga española. Quise cambiar de canal porque el texto en sí me pareció demasiado largo y porque, para el buen desarrollo de mi secuencia y una buena preparación para la tarea final, me faltaba un ejemplo de mensaje de voz con rasgos coloquiales. Finalmente, el último ejercicio, que es el más complejo porque es una conversación entre varios personajes, es un vídeo. Se trata de una entrevista con los actores de la serie *Élite* de Netflix, muy conocida por los alumnos. El hecho de que sea un vídeo es interesante porque añade otros rasgos coloquiales, como el paralenguaje.

En realidad, esta actividad puede verse como una especie de MeP ‘intermedia’ porque los varios textos son ejemplos que los alumnos van a usar para la tarea final. Al mismo tiempo, estos textos proporcionan una gran cantidad de rasgos coloquiales, y serán analizados a continuación por los alumnos. En teoría, si seguimos el esquema SP, es la etapa “estado de los recursos” la que debería seguir. Sin embargo, para que el aprendizaje sea inductivo al máximo y que los alumnos entiendan el objetivo de la secuencia de manera autónoma, decidí mover esta etapa entre la actividad tres y cuatro. Esta disposición es, pues, otro compromiso. Justo después de la tercera actividad se presentan los cinco objetivos principales de la secuencia, que suelen aparecer al principio de las UD’s pero que postergué por las mismas razones. Brevemente, se trata de entender lo que es el español coloquial, saber reconocer y usar ciertos rasgos, aplicarlos en un mensaje y comprender que existen varios niveles de lengua y maneras de comunicar. Decidí poner el “estado de los recursos” en la misma página, en paralelo con el objetivo “saber escribir un mensaje a un amigo para contarle algo personal” porque para saber hacerlo, es necesario un conocimiento del tono, de expresiones para saludar y despedirse, así como maneras de complementar las explicaciones. Son precisamente estos elementos que constituyen el “estado de los recursos” y sobre los cuales los alumnos trabajan en la secuencia.

La cuarta actividad, “El español coloquial”, consiste en las explicaciones del tema. En este momento, se explica a los alumnos que se trata de un registro informal muy usado en la

vida diaria y muy importante en la cultura española. También se les explica que el español coloquial nace de una conversación (oral o escrita) entre participantes que comparten una relación igual (amigos, familia, y hasta desconocidos) y que dicha conversación es inmediata, espontánea y trata de un tema cotidiano. Es en este momento cuando se traduce y explica el título y se dice a los alumnos que existen muchos rasgos coloquiales, que pueden ser visibles o audibles. Finalmente, se explica que la mayoría de los rasgos coloquiales son universales en el sentido de que se aplican en una gran mayoría de los países hispanohablantes, sin que haya una gran diferencia, a pesar del léxico que es un terreno movedizo, bien sea en el tiempo o en el espacio. El objetivo de estas explicaciones es suscitar el interés de los alumnos por el tema, pero también hacer que entiendan su importancia en la cultura española. Después de estas explicaciones, que se dieron en francés, los alumnos forman grupos para analizar ciertos rasgos, categorizados en una tabla. La idea es que cada grupo o pareja trabaje sobre una categoría (paralenguaje–fonética–conversacional–morfosintaxis–léxico), para que el análisis sea completo sin ser complejo. Toda esta actividad se puede hacer en francés, pero los alumnos deben volver a la actividad tres, leer los textos en español de nuevo, e identificar los rasgos que aparecen en cada conversación. El ejercicio consiste en escribir la letra de la conversación cada vez que el rasgo mencionado aparece. Al final, los grupos comparten las respuestas entre sí, un poco como si fuera una clase-puzle en la cual cada uno debe participar para el buen funcionamiento del trabajo y para que todos tengan una visión bastante general sobre la temática.

Esta actividad consiste en la primera etapa del “aprendizaje”, es decir de la tercera etapa del esquema SP. Partiendo de los ejemplos usados, se explican y clarifican ciertos rasgos. Además de la fase ‘aclaración’, también hay la ‘aplicación’ de los saberes en esta etapa. Es lo que aparece en “¡¡Vamos!!”, la quinta actividad de la secuencia. En ella, aparecen varios ejercicios clasificados según las categorías de la tabla. Primero, deben trabajar el léxico coloquial, y, más precisamente, los acortamientos léxicos, las voces expresivas, los neologismos y anglicismos, las expresiones fijas, y el léxico argótico / juvenil. En este ámbito, la mayoría de los elementos trabajados provienen o de los textos, o de la tabla en guisa de ejemplo, o son deductivos porque se parecen a los otros. En el ámbito conversacional / morfosintáctico, los alumnos trabajan las maneras de sostener la conversación, como los marcadores discursivos y pragmáticos, al leer una conversación de WhatsApp entre amigas españolas y reconocer tales marcadores. Para trabajar el ámbito no verbal, los alumnos deben mirar un breve vídeo que proviene del *Diccionario de gestos español* desarrollado por la Universidad de Madrid (UAH). Se trata de un sitio que enumera un número considerable de gestos españoles y que permite

trabajar el paralenguaje, que es muy importante en el registro coloquial. En esta etapa, los alumnos deben entender de qué gesto se trata dentro de todos los aspectos coloquiales trabajados hasta entonces. Finalmente, los alumnos trabajan el ámbito fonético y en particular la pronunciación marcada y los alargamientos fónicos escuchando, de nuevo, el mensaje de voz previamente analizado. La idea subyacente es que, mientras leen el texto en voz alta y usan los rasgos fonéticos analizados, practican para la tarea final.

La última actividad de la UD se llama “Enviar un WhatsApp en voz alta en español”. Se trata de la tarea final de comunicación, y, según el esquema SP, de la “résolution”. Por “tarea final de comunicación”, se entiende lo que el alumno será capaz de hacer al final de la secuencia y que muchas veces se traduce como una tarea productiva orientada hacia la comunicación (Simons 2022: 28. Traducción mía). En este caso, los alumnos deben enviar un mensaje de voz a una amiga española. En realidad, se especifica que debe responder a su amiga, quien les envió el mensaje de voz previamente escuchado y analizado en las actividades 3 a 5. La idea es que, después de haber hecho un borrador escrito con palabras clave, los alumnos se graben y envíen el mensaje al profesor. Hay que subrayar que el borrador les permite organizar un poco los elementos en su mente, pero que no puede ser un texto seguido para que el mensaje parezca real y espontáneo. Evidentemente, este ejercicio no puede ser evaluado de manera sumativa y solo puede verse como una manera de finalizar el aprendizaje de los nuevos elementos coloquiales. El objetivo, después de esta actividad, es que los alumnos se den cuenta de lo que aprendieron y que, idealmente, se despierta el interés por el tema aún más para poder comunicar de tal forma con más facilidad en el futuro.

4.2.3 Ámbitos lingüísticos trabajados y niveles recomendados

Anteriormente en este trabajo, se analizó y resumió las posiciones existentes en cuanto a los niveles recomendados para el aprendizaje del español coloquial y de sus rasgos. Generalmente, vimos que el interés por el tema se amplió en los últimos años y que, como consecuencia, las posiciones de los autores cambiaron. Mientras que tradicionalmente, el aprendizaje del español coloquial se reservaba para los niveles avanzados, y la temática casi no se mencionaba en las prescripciones oficiales, algunos autores como Albesa Pedrola lo adelantaron. No conozco los fundamentos de la autora y no quiero rechazar su perspectiva que es respetable por haber fomentado el debate, pero, aun así, tiendo a pensar que ciertos rasgos podrían enseñarse antes de lo que ella recomienda.

En este apartado, se detallarán los rasgos coloquiales incluidos en la secuencia que creí, en función de los ámbitos lingüísticos a los cuales pertenecen. Cada inclusión se discutirá en

función de las recomendaciones existentes en la bibliografía científica y en la propuesta de Albesa Pedrola. En particular, me basaré en la actividad 4, que es una tabla que categoriza todos los rasgos presentes en las diferentes actividades, para exponer los ejemplos concretos y desarrollar mis propias posiciones, en comparación con las de la autora. También se tendrán en cuenta las conclusiones establecidas tras el análisis de los manuales de ELE para argumentar algunas de estas posiciones.

Un primer ámbito trabajado en la secuencia es el no verbal, es decir, el paralenguaje. Albesa Pedrola recomienda que tanto la gestualidad como la proxemia se incluyan en el aprendizaje desde el nivel A2 hasta el C2 (2021: 12). Son dos rasgos que considero fácilmente destacables y que aparecen en el vídeo usado para uno de los ejercicios de la secuencia, de manera que los incluí en mi tabla. Por mi parte, creo que se tratan de rasgos que podrían trabajarse ya desde el nivel A1 porque se asimilan y entienden con facilidad y permiten entrar en la realidad lingüística española sin esfuerzo, aunque entiendo que no deben ser la prioridad del aprendizaje en ese momento.

En la secuencia, el paralenguaje aparece en dos ejercicios (3.E y 5.3.A). El primero sirve para descubrir los rasgos: los alumnos observan un vídeo en el cual amigos discuten, realizan una serie de gestos corporales y se encuentran muy cerca los unos de los otros. Los alumnos se dieron cuenta de estos aspectos, que son rasgos coloquiales, sin ninguna instrucción. El segundo es un ejercicio de aplicación en el cual deben adivinar la significación del gesto observado en el vídeo.

La inclusión de estos rasgos no es sorprendente a la luz de la propuesta de Albesa Pedrola, pero sí lo es en comparación con el grado de inclusión de este ámbito. De hecho, tanto en la bibliografía científica como en los manuales de ELE analizados, el paralenguaje muy pocas veces se recomienda, menciona, o incluye. En particular, solo un tres por ciento de las muestras analizadas en los manuales pertenecen a dicho ámbito. La inclusión de este aspecto en la secuencia sirve precisamente para mostrar que ejercicios que trabajan sobre estos rasgos son fácilmente imaginables y que no hay razón para no trabajarlos. Además, hoy en día, existen varios recursos que clasifican gestos coloquiales y que proponen actividades para trabajarlos, como demuestra Giménez Folqués (2016: 92).

Un segundo ámbito trabajado en la secuencia es la fonética, que también suele evitarse en el aula. En los manuales analizados, un seis por ciento de las muestras se incluyen en este ámbito. La inclusión de ejercicios que permiten destacar y trabajar rasgos fonéticos coloquiales es, por lo tanto, similar a las razones para incluir el paralenguaje. Albesa Pedrola destaca doce rasgos coloquiales en la fonética, y ubica su enseñanza entre el A1 y C2, según los rasgos. Los

rasgos que trabajamos en la secuencia y que son, por lo tanto, incluidos en la tabla son: (1) la pronunciación marcada, (2) los alargamientos fónicos, y (3) el manejo de los silencios. Respectivamente, ella clasifica su enseñanza entre el A2 y B2 para el rasgo (1); entre el A1 y C1 para el (2), con una diferencia según la función del alargamiento que yo no destacué para facilitar la tarea; y en el C2 para el (3) (2021:12-13).

La pronunciación marcada (1) aparece en una de las conversaciones analizadas (3.D), con “FATAL” y “QUÉ ROLLO”. Más adelante, en los ejercicios de aplicación (5.4.A), los alumnos deben leer en voz alta la transcripción de este mismo ejercicio. La idea es que, en el primero, solo lo descubren y que a continuación lo analizan y aplican. Los alargamientos fónicos (2), por otro lado, aparecen en tres conversaciones analizadas (3.C-D-E), y se trabajan de manera similar que el (1), al leer la misma transcripción. Finalmente, el manejo de los silencios aparece en dos de las conversaciones analizadas (3.C-E). Aunque Albesa Pedrola ubica su aprendizaje a un nivel muy avanzado, quise demostrar que también puede aparecer de manera más temprana. Dicho esto, solo lo incluí en la tabla y no en los ejercicios de producción, de manera que los alumnos lo destacaron en las conversaciones y entendieron en qué consiste, pero no tuvieron la oportunidad de trabajarlo más, porque la secuencia desarrolla la competencia oral sin interacción, donde este aspecto no aparece. De nuevo, faltaría una organización en espiral del tema para poder desarrollar correctamente y en el momento apropiado cada rasgo.

Otro ámbito incluido es el morfosintáctico, que, por su parte, se destacó en un diez por ciento de los manuales analizados. Se trata del ámbito que más se pospone en las recomendaciones que existen, ciertamente por contener los rasgos más complejos. Para entenderlos, es necesario dominar la morfosintaxis normativa, ya que la variante coloquial tiende a revestir las reglas existentes. Albesa Pedrola ubica la mayoría de los rasgos morfosintácticos en niveles entre el B2 y el C2, con una excepción: las presentaciones informales con el demostrativo ‘este’ (ej.: ‘Este es mi hermano’), que ubica entre el A1 y B1. Es también en este ámbito que destaca más rasgos, con 12 categorías y 27 rasgos en total (2021: 13-16).

A pesar de sus recomendaciones, decidí incluir algunos rasgos que ella restringe a niveles superiores porque creo que, por lo menos, los alumnos pueden identificarlos y entenderlos. Eso dicho, adhiero con la idea de que es necesario cierto nivel para poder usarlos, sobre todo para que su uso no tenga un impacto negativo en el aprendizaje más formal de la lengua. Además, añadiría que es aún más importante que en cualquier otro ámbito tomar en cuenta el nivel personal de los alumnos, es decir el nivel real que tienen y sus progresos, que

no necesariamente coinciden con el nivel que se espera que tengan. En efecto, sería contraproducente enseñar a los alumnos que, por ejemplo, se pueden invertir las relaciones temporales de los verbos en la variante coloquial, cuando aún no dominan los tiempos verbales en sí.

Consecuentemente, hablé con la profesora de la clase con la que iba a colaborar y nos pusimos de acuerdo sobre qué rasgos incluir en función del nivel real de los alumnos. Al final, incluí siete rasgos, pero, de nuevo, decidí atenerme a las grandes categorías sin diferenciar, por ejemplo, los distintos valores que unnexo puede tener en función de su uso. Concretamente, incluí: (1) sintaxis parcelada, (2) deixis, (3) marcadores discursivos o conectores pragmáticos que favorecen la cohesión, y (4) atenuación, por ser los que aparecen en las actividades. Albesa Pedrola, por su parte, restringe el rasgo (1) al nivel C2, y los rasgos (2), (3) y (4) mayoritariamente entre el B2 y C2. Repito que la idea era, sobre todo, detectarlos en los textos y entenderlos, más que usarlos. Dicho esto, a la vista de los rasgos seleccionados, habría sido posible trabajarlos más en clase, si hubiéramos tenido más tiempo y con una tarea final distinta.

La muestra de la sintaxis parcelada (1) aparece en una conversación (3.A) entre dos hermanas que se comunican por escrito y escriben frases cortas yuxtapuestas. A pesar de ser tradicionalmente restringido al nivel mayor, los alumnos entendieron sin demasiada complejidad de qué se trataba. A modo de entrenamiento, solo se pidió a los alumnos que leyeran una conversación de WhatsApp y que describieran las frases (5.2.A). La deixis (2) aparece en dos conversaciones (3.C-D), por ejemplo, con el énfasis en el ‘yo’ en “–Bueeeno, ¿vais a venir en casa el fin de semana? –Pueees, Alberto no sé. *Yoo* casi seguro que sí” (énfasis mío). De nuevo, los alumnos parecieron entender bien el rasgo, seguramente gracias a las explicaciones y a los ejemplos dados en la tabla. Es aún un rasgo que usaron en sus producciones finales, a pesar de no haberlo trabajado más en la secuencia. Dicho esto, puede que sea un reflejo de su lengua materna, el francés, en la cual se usan los pronombres personales sujetos con frecuencia. Es precisamente por esta razón que decidí incluir el rasgo en la tabla y que tiendo a pensar que ciertos de los rasgos morfosintácticos son más o menos comprensibles según el público concreto.

El rasgo (3), que agrupa todas las interjecciones y palabras que favorecen la cohesión en una conversación, es sin duda el más comprensible de los cuatro seleccionados en la tabla. No obstante, Albesa no considera que se puedan entender con facilidad en niveles iniciales. La razón por la cual lo considero comprensible es que también existen en francés y en otras lenguas. Es cierto que se necesita cierto conocimiento de la lengua y metacognición para entender que las palabras dentro de la conversación sirven solo para favorecer la cohesión y no

tienen un significado traducible, pero creo que no es necesario un nivel B2 para alcanzar este nivel de comprensión. Además de aparecer en varios textos analizados (3.C-E) con, por ejemplo, “bueno”, “pues” o “naah”, para que entiendan el empleo del rasgo dentro de una conversación, se trabajan en una actividad posterior (5.2.A). Es, de nuevo, un rasgo que aparece en algunas producciones de los alumnos al final de la semana. Finalmente, no trabajamos la atenuación (4) productivamente, pero los alumnos tuvieron que detectarla en los textos 3.A y 3.D, en particular los diminutivos en “hermanita” y “besito”. Visto que ya habían aprendido los diminutivos y aumentativos anteriormente, la tarea resultó fácil. Sin embargo, creo que habría sido más complejo detectar otros mecanismos de atenuación que estos, por lo que entiendo la clasificación en el nivel C1-C2 para este rasgo, aunque sigue siendo discutible.

También incluí el ámbito conversacional en la tabla, y añadí la categoría “escrito-hablado”, que me parecía interesante para la secuencia que simula un uso de WhatsApp. Creo que agrupar estas dos categorías es interesante porque, como vimos en el capítulo 2.4 del presente trabajo, el español coloquial no se restringe a la conversación oral, sino que también se extiende a conversaciones escritas, lo cual implica algunos procedimientos propios. Albesa Pedrola destaca dos rasgos en el ámbito conversacional, con cinco subcategorías en total. En su propuesta, estima que la alternancia de turnos puede enseñarse entre el A1 y el C2, según la subcategoría, y que la cortesía conversacional puede enseñarse solo desde el C1. De nuevo, creo que sus recomendaciones pueden revisarse, en particular si consideramos que se enseñen de forma receptiva más que productiva. En los manuales analizados, el ámbito conversacional se destacó en un treinta y uno por ciento, lo cual es mucho más en comparación con otros ámbitos.

Por mi parte, decidí incluir tres rasgos en la secuencia: (1) la superposición en las interacciones, (2) las estructuras para ganar tiempo, y (3) la cortesía conversacional. Los dos primeros son, en realidad, subcategorías de la ‘alternancia de turnos’ a la cual Albesa Pedrola se refiere. Una vez más, los alumnos encontraron independientemente que el (1) aparece en la conversación 3.E, que el (2) aparece en las conversaciones 3.C y 3.D y que el (3) se destaca en la conversación 3.C. Para lo escrito-hablado, se les pide a los alumnos que busquen “signos de oralidad”. Se trata en realidad de una referencia a la actividad introductoria de la secuencia, que consiste en un texto en el cual se describen tales signos de oralidad. Este rasgo aparece en la conversación 3.A, así como en la actividad de práctica 5.2.A, en la cual deben analizar una conversación WhatsApp. Las estructuras para ganar tiempo también aparecen en la actividad 5.2.A, junto a los “marcadores discursivos o conectores pragmáticos que favorecen la cohesión” porque funcionan de manera similar. La cortesía conversacional, que consiste, entre otros

aspectos, en alargar el final de las conversaciones, no se trabaja de manera productiva en la secuencia, porque tampoco sirve para la tarea final.

El hecho de haber incluido el rasgo (3), que se recomienda para los niveles superiores únicamente, sirve para mostrar que su enseñanza puede adelantarse. Según Albesa Pedrola, además del alargamiento de las conversaciones, también consiste en la tendencia a rechazar los ofrecimientos por primera vez. No lo incluí en la secuencia simplemente porque no aparece en ninguna de las conversaciones seleccionadas, pero creo que ambas tendencias se pueden entender en un nivel inferior que el C1. Además, creo que el alargamiento de las conversaciones es similar en francés, de manera que los alumnos tienden a usarlo espontáneamente. En comparación con otros rasgos, la cortesía conversacional tiene un valor añadido distinto ya que también explica elementos de la cultura española y permite evitar malentendidos. En efecto, enseñar a los alumnos que rechazar los ofrecimientos por primera vez no es mal visto sino una marca de cortesía permite entender mejor la cultura española. Se trata de un rasgo trabajado en el manual *¡Sí, claro!* (p. 24), que estereotípicamente muestra el malentendido enunciado y que, en paralelo, contradice la clasificación de Albesa Pedrola.

Finalmente, la secuencia evidentemente trabaja el ámbito léxico-semántico, que es el ámbito que más se enseña. La bibliografía científica, así como el análisis de los manuales, confirman esta hipótesis. Albesa Pedrola destaca once rasgos coloquiales en este ámbito, de los cuales seleccioné cinco. Ella ubica su aprendizaje entre el A1 y el C1, según los rasgos, y, como para todos los otros ámbitos, decidí no fijarme en ello. En concreto, incluí: los (1) acortamientos léxicos, las (2) expresiones fijas, los (3) neologismos y anglicismos, el (4) lenguaje argótico o juvenil, y las (5) creaciones léxicas. Respectivamente, Albesa Pedrola ubica su enseñanza en los niveles siguientes: A2-B2 para el rasgo (1), C1-C2 para el (2), C2 para el (3) y (4), y C1-C2 para el (5).

Esta vez, no solo incluí los rasgos de manera receptiva, sino también de manera productiva salvo por el rasgo (5) que es difícilmente imaginable. Sobre este rasgo, puedo entender que su clasificación sea tardía porque se requiere un nivel alto para poder diferenciar palabras que existen y otras que se crean según el contexto. Sin embargo, algunas palabras son tan precisas que parece raro que existan fuera de su contexto de aparición. Así es como los alumnos destacaron que “aflamencado” (actividad 3.E) podría ser una creación léxica. Por cierto, eso resulta posible debido a sus conocimientos previos de la palabra “flamenco”. Cabe precisar que la palabra “aflamencado” existe hoy en día en la RAE e hizo su primera aparición en 1992 según *Diccionario histórico de la lengua española*, de manera que no puede realmente

entenderse como una palabra nueva, pero lo importante era que los alumnos entendieran el procedimiento detrás de este rasgo.

Todos los otros rasgos, por consiguiente, aparecen en los textos analizados (actividades 3.D y E) con, por ejemplo “cari” (1), “me aburro como una ostra” (2), “chatear” (3), y “guay” (4). Además, se trabajan en los ejercicios de aplicación (5.1.A-E) junto a otros ejemplos en cada categoría que decidí incluir para que los alumnos tengan más conocimientos y un inventario más amplio para incluir coloquialismos en su tarea final. Asimismo, en vez de trabajar las creaciones léxicas, incluí en los ejercicios de aplicación otro rasgo que no se incluye en los textos analizados: las voces expresivas, por las mismas razones. Así, decidí no solo alejarme de las recomendaciones de Albesa Pedrola, sino también de las recomendaciones para las unidades didácticas que privilegian más bien un modelo deductivo que inductivo con la idea de que los alumnos terminen la secuencia con un aprendizaje que no sea solo receptivo.

Es necesario precisar que, para la investigación del proyecto que consiste en probar el interés de adelantar el aprendizaje del español coloquial, habría sido interesante incluir aún más rasgos en la secuencia, y, sobre todo, rasgos que se recomienden para los niveles altos. Es lo que inicialmente había hecho en el esbozo de la secuencia. Sin embargo, para asegurar un aprendizaje eficaz y en vista del tiempo disponible, tuve que hacer concesiones y limitar los rasgos. Por lo tanto, decidí integrar únicamente los rasgos que aparecen en los textos, sin prestar demasiada atención a las recomendaciones hechas por Albesa Pedrola. De este modo, se incluyeron rasgos que ella ubica en un aprendizaje superior, ya que son muchos, y decidí incluirlos todos porque el objetivo era también probar el entendimiento de tales rasgos. Afortunadamente, el experimento funcionó y los estudiantes entendieron de forma casi independiente la mayoría de los rasgos incluidos, pero también habría sido posible que ocurriera el contrario y las conclusiones habrían sido distintas.

Hablando de conclusiones, creo que el análisis de los distintos rasgos coloquiales incluidos en la secuencia ha venido a demostrar, por un lado, que las recomendaciones hechas por Albesa Pedrola merecerían ser repensadas, y, por otro, que se debe diferenciar la capacidad de entender y reconocer un rasgo de la capacidad de usarlo. Es precisamente para lograr este efecto que detallé los rasgos deliberadamente en función de su ausencia. Dicho de otra forma, empecé con los rasgos que suelen estudiarse de manera tardía y que pueden ser sorprendentes, para terminar con los que más aparecen en los manuales y que más se estudian.

4.2.4 Tarea final de la secuencia y discusión

Para ir cerrando esta sección, considero que es necesario detenerse en la última actividad realizada por los alumnos, es decir, la ‘tarea final comunicativa’, que se define en el CVC como una actividad que “tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo [...] [y que] está más orientada hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección”. En esta actividad, los alumnos deben responder a un mensaje de voz recibido de una amiga española, enviando a su vez un mensaje de voz. Para que la tarea no sea doble en el sentido de que no se base en dos competencias (comprensión auditiva y expresión oral), el mensaje al que deben contestar ya se ha analizado varias veces en la secuencia. Asimismo, deben elaborar un mensaje en el que utilicen varios rasgos aprendidos a lo largo de la secuencia, con el objetivo de explicar a su amiga lo que hicieron durante su día y cómo lo pasaron. Volviendo a la definición del CVC, el objetivo pragmático puede variar según el contexto de cada respuesta, pero generalmente podemos considerar que se trata de mantener amistad, compartir experiencias o buscar consejos o apoyo.

Durante la última clase en el instituto donde se experimentó la unidad didáctica, decidí que los alumnos pudieran trabajar en grupos para la tarea final, es decir, redactar el mensaje vocal y practicar en voz alta por grupos. La idea era no perder demasiado tiempo con ello, primero porque el mensaje debía ser lo más espontáneo posible para respetar las características del español coloquial, y segundo porque era la última hora que tenía a mi disposición. Después de unos 10 minutos de elaboración y entrenamiento, grabé con mi móvil a un alumno por grupo, seleccionado aleatoriamente. En total, se grabaron ocho notas de voz, dos de las cuales se presentan y analizan a continuación. Las grabaciones, que se pueden escuchar a continuación, van acompañadas de sus transcripciones respectivas, elaboradas por mí.

Cabe precisar que la mayoría de los mensajes de voz grabados son ricos en coloquialismos y demuestran un buen entendimiento y una buena asimilación de los conocimientos clave de la secuencia, pero contienen errores de lengua. Con retrospectiva, creo que hubiera sido necesaria una etapa intermedia entre la preparación y la grabación, en la cual se hubieran corregidos los errores de lengua, para que el aprendizaje coloquial no impactara el aprendizaje previo y general. Dicho esto, los mensajes son bastante fluidos y lo importante reside en el significado más que en la forma, lo cual coincide a la vez con la definición de la tarea comunicativa, así como con el español coloquial en sí. A pesar de ello, los dos ejemplos que se presentan fueron seleccionados principalmente por su corrección lingüística, además de su riqueza coloquial, aunque hay algunos errores que no incluí en las transcripciones.



Ejemplo 1: *“Hola, cariña. Hoy, me siento fatal. Me he enfadado con mis padres como tú, porque no me han dejado salir a la fiesta del cole. ¡Son unos pesados! Chao, besitooo”.*

Ejemplo 2: *“Hola, tío. Me siento mal para tu teléfono y tu examen de mates. Yo, he jugado al fútbol esta mañana. ¡Qué guay! Mejor deporte del mundo la verdad. ¡Chao!”*



En ambos ejemplos, se observan rasgos de diferentes ámbitos trabajados a lo largo de la secuencia, y en particular, del ámbito léxico-semántico (1), fonético (2), y morfosintáctico (3). El ámbito escrito-hablado también apareció en la parte escrita de sus mensajes, es decir en los esbozos de los alumnos, mediante el uso de signos de oralidad. Los otros ámbitos, no verbal y conversacional, por no ser aplicables en un mensaje de voz, no se emplearon. En concreto, del ámbito (1) aparecen acortamientos léxicos (“cole” y “mates”), léxico argótico (“tío”, “guay” y “pesados”), neologismos (“fútbol”), y expresiones fijas (“son unos pesados”). Del (2), se observan la pronunciación marcada (“¡qué guay!”) y los alargamientos fónicos (“besitooo”). Finalmente, del (3) se evidencia la atenuación (“besito”), la deixis (“yo, ...”, “cómo tú”), y los marcadores discursivos o conectores pragmáticos (“la verdad”). En las otras producciones realizadas por los alumnos, son los mismos rasgos que aparecen, aunque el contenido varía (ej.: “qué rollo”, “pues aquí tirando”, ...). En todos los casos, lo que podría mejorarse claramente es el aspecto fonético y espontáneo de los mensajes. Dicho esto, creo que los resultados son satisfactorios para una primera aproximación al tema. De todos modos, la idea es trabajar el tema de manera espiral, enfocándose en un aspecto distinto a cada unidad, de manera que las debilidades destacadas esta vez deberían, idealmente, ser trabajadas y mejoradas en secuencias futuras.

De manera interesante, lo que más aparece es el ámbito léxico-semántico. Aunque este hecho podría verse como una debilidad de mi proyecto, que intenta ampliar y adelantar el aprendizaje de rasgos coloquiales, también parece subrayar otra realidad. A lo largo de este capítulo y del precedente, he explicado que el léxico coloquial es el rasgo que más se incluye en el aprendizaje de la lengua española, aunque todavía podría ampliarse. El hecho de que los alumnos hayan usado más este ámbito y que haya incluido más ejercicios sobre el vocabulario que sobre otros rasgos en la UD resuena con la práctica y el aprendizaje de una LE de manera más general. En efecto, aun en un aprendizaje más formal, es el vocabulario que más se enseña y estudia, junto a la gramática. Esto es lo que G. Spielmann demuestra al decir que el gran problema de los pedagogos de lenguas extranjeras ha sido concebir una noción de ‘competencia’ puramente lingüística, es decir, en la cual el léxico y las reglas morfosintácticas y semánticas predominan sobre todos los otros ámbitos (2019. Traducción mía). Con esto, pretendo denunciar que quizás existe un problema más general y amplio en la enseñanza de las lenguas

modernas que reside en el hecho de que muchos ámbitos lingüísticos (fonético, conversacional) y no lingüísticos (paralenguaje, escrito-hablado, pero también géneros textuales, aspectos culturales, etc.) no se trabajan lo suficiente en clase y que, en general, el aprendizaje se limita al vocabulario y a la gramática.

Spielmann, en su trabajo, se interesa por la noción de ‘competencia comunicativa’, a la cual ya hemos dedicado suficiente tiempo. Lo interesante es que la concibe como “un concepto que abarca una suma de elementos dinámicos” (2019. Traducción mía). En el esquema que elaboró para ilustrar esta suma de elementos (ver figura 7), se observa que un gran número de ámbitos lingüísticos y no lingüísticos se incluyen. Además, una gran parte de ellos se encuentra también en los ámbitos afectados por el registro coloquial. El hecho de que este esquema resuma la “competencia comunicativa”, que es el objetivo del aprendizaje de cualquier idioma, y que esté estrictamente vinculado con el registro coloquial, es significativo. No solo demuestra que se deben trabajar los ámbitos ilustrados, sino también que enseñar el español coloquial conduce a esta competencia. Además, dado que el español coloquial es representativo de la realidad lingüística del país, también permite trabajar la competencia “sociocultural” (2019).

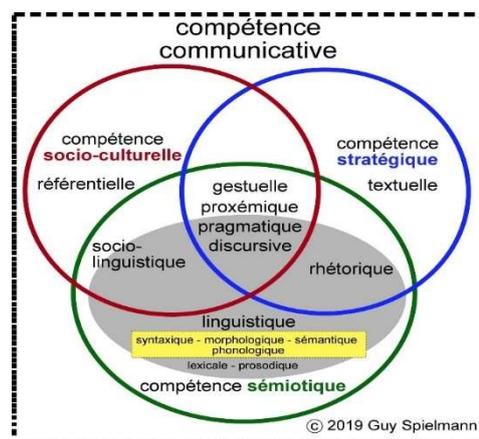


Figura 7: Esquema de la competencia comunicativa de Spielmann en “La compétence communicative. Les situations d'utilisation”.

El problema en el sistema escolar subrayado anteriormente debe en realidad ser relativizado si tomamos en cuenta el hecho de que la noción de “competencia comunicativa” es relativamente reciente, ya que data de los años 70. En realidad, su proceso de integración es similar al del español coloquial, ya que los documentos tales cuales el MCER y el PCIC se mantienen anclados en las posturas iniciales del español coloquial que también datan de la misma década. Dicho esto, la “competencia comunicativa” ha sido integrada en los referenciales oficiales recientes casi a modo de un lema, y cabe esperar que lo mismo ocurra para el registro coloquial.

5 Reflexión y evaluación del proyecto

Este apartado se basará en las reflexiones sobre la unidad didáctica que se propuso, es decir, en la opinión, experiencia e interés de las distintas personas involucradas en el proyecto. Más precisamente, se recabó la información aportada por algunos profesores de ELE, así como por algunos alumnos que pudieron probar la secuencia. Además, explicaré mis reflexiones que surgieron al probarla en el terreno y las modificaciones que haría en la UD retrospectivamente.

5.1 Reflexión personal

Durante la semana en la cual se probó la secuencia en clase, apunté varios elementos después de cada hora. Para que quede claro, cabe precisar que la secuencia duró cuatro “periodos de clase”, es decir, cuatro veces cincuenta minutos. A continuación, se explicarán las reflexiones que tuve y los apuntes que tomé hora tras hora durante la parte, así como los elementos que merecerían ser repensados.

Durante la primera hora, pudimos completar toda la parte sobre la introducción al tema, es decir las dos primeras actividades. Como recordatorio, la primera consiste en la lectura del texto introductorio y sus preguntas, y la segunda en la escritura de un mensaje en francés y en español. Las actividades se desarrollaron bastante fácilmente y los alumnos parecieron entusiastas y motivados. Dicho esto, creo que las consignas de la segunda actividad merecerían ser redefinidas. En la secuencia tal como la probé en clase, se pide al alumno lo siguiente: “Tienes que enviar un breve mensaje a tu amigo belga (en francés) y a tu amiga española (en español) para decirles lo que acabas de hacer”. La idea con ello era que escribieran sobre algo cotidiano, porque la cotidianidad es un rasgo definitorio del registro. En retrospectiva, la parte “decirles lo que acabas de hacer” es quizás demasiado vaga, ya que, en la práctica, tuve que dar información adicional a los alumnos para que sepan qué escribir. Concretamente, les ayudé al decirles que podían hablar de la evaluación de matemáticas que acababan de hacer, porque tal fue el caso, y de tomar inspiración en el último mensaje que enviaron a sus amigos. Hacer que el mensaje sea sobre cualquier tema y completar la consigna con un ejemplo podría ser útil, lo que daría lugar a algo como: “Tienes que contar algo a tu amigo (preguntarle cómo está, contarle qué hiciste ayer, contarle que no te gustó la película que viste ayer, etc.). Después del ejercicio, pedí a los alumnos que sacaran conclusiones de las actividades y que intentaran adivinar el objetivo de las actividades y de la secuencia. Con bastante facilidad, se dieron cuenta de que no se usa el mismo registro en todos los contextos y que precisamente les faltan recursos para poder enviar un mensaje a un amigo en español que sea satisfactorio, aspecto sobre el cual íbamos a trabajar durante la semana.

En la segunda hora, leímos y escuchamos los diferentes textos puestos a disposición, en los cuales aparecen rasgos coloquiales. De nuevo, la clase pareció motivada e hizo los ejercicios con curiosidad, supongo que fue porque se trata de aspectos distintos de lo que habitualmente trabajan. Mirando hacia atrás, creo que los recursos seleccionados fueron ideales porque no son tan complejos de entender gracias al contexto, al nivel de los alumnos, y en ciertos casos, a su lengua materna¹⁴, de manera que no lo cambiaría. En esta actividad (3), también tenían que responder a una serie de preguntas que les ayudarían a entender que el español coloquial es un lenguaje informal que se emplea entre familiares, que puede ser oral o escrita, y que el tema de la discusión es cotidiano. Creo que la pregunta relativa al tema de la discusión, en la cual debían seleccionar ‘cotidiano’ o ‘específico’ debería ser mejorada porque en ocasiones los mensajes enviados fueron percibidos como ‘específicos’ mientras que la respuesta esperada era ‘cotidiano’ en todos los casos. En la actividad 3. C, por ejemplo, una madre pide a su hijo si va a visitarla, lo cual los alumnos no percibieron como un tema de discusión ‘cotidiano’. Quizás sería más eficaz que, para esta pregunta, los alumnos respondieran de manera abierta, y que, a la hora de sacar conclusiones, usemos el término ‘cotidiano’ para clasificar todas las discusiones. También podría ser una solución simplemente definir los dos términos antes de empezar el ejercicio, para evitar malentendidos. Otro aspecto que cambiaría dentro de esta actividad es el hecho de trabajar más sobre el contenido de los mensajes, para estar segura de que entendieran todo el contexto y que sacaran conclusiones eficaces. Lo hice oralmente con ellos en la práctica, pero prever más tiempo para ello, al escrito y con preguntas específicas podría ser interesante. Después de esta actividad, pasamos algún tiempo en los objetivos de la secuencia y en el “estado de los recursos” y, en paralelo, expliqué qué se entiende por ‘español coloquial’ y cuáles son sus rasgos definitorios. No cambiaría esta parte de la UD tampoco porque se una etapa necesaria para aclarar lo aprendido.

Lo que sí creo que debería cambiarse es la actividad 4, que realicemos en la tercera hora y que consiste en la tabla de rasgos coloquiales a localizar en los textos de la actividad precedente. A la hora de elaborar la UD, cambié esta tabla varias veces, ya sea en su funcionalidad o en su aspecto. Además, al preparar la carpeta preparatoria para la UD, en la cual se explican elementos como el funcionamiento de las actividades, el tiempo dedicado para cada una, así como el material necesario, había anticipado que la actividad sería susceptible de

¹⁴ Dada la semejanza entre algunas características coloquiales del francés y del español, es importante prestar atención para no confundirlas y tener esto en cuenta a medida que avanza el aprendizaje, utilizando estas semejanzas para dar a conocer dichas características, pero evitando que provoquen malentendidos sociales.

ser compleja para los alumnos y precisé que se habría que presentarla correcta y cuidadosamente a los alumnos, para que no se asustaran. Inicialmente, la tabla incluía numerosos rasgos coloquiales que consideré interesantes para el nivel B1, y la actividad fue diseñada para ser realizada de manera individual. En segunda instancia, la diseñé diferentemente, al exigir que se realice en grupos. Finalmente, en su versión definitiva, la tabla solo contiene los rasgos que aparecen en los textos analizados anteriormente, y la actividad se realiza en grupos, siguiendo el desarrollo de la clase-puzle. Aunque esta última versión me pareció óptima, en la práctica, no funcionó tan bien. Los alumnos se mostraron poco entusiastas y concentrados a la hora de hacer esta actividad, lo cual contrasta con las previas horas. En retrospectiva, y en relación con lo dicho por los alumnos, creo que la tarea es demasiado teórica para alumnos del grado medio y que debería repensarse. Una alternativa podría ser plantearla al final de los ejercicios, es decir, no como una fase de descubrimiento, sino más bien como una síntesis de la secuencia. Además, podría considerarse en formato de cuaderno, que se completaría a lo largo de las diferentes secuencias sobre el tema. Creo que el español coloquial es bastante intuitivo para los adolescentes y que hacer que su aprendizaje sea teórico puede influir negativamente en el interés de los alumnos por el tema. Dicho de otra forma, su aprendizaje debe ser lúdico e instintivo más que teórico. El hecho de que los alumnos parecen haber entendido los rasgos sin haber dedicado mucha atención a la actividad apoya esta idea.

Durante la última hora, continuamos la penúltima actividad de la secuencia que habíamos empezado en la tercera hora, es decir la actividad 5, que consiste en los ejercicios de aplicación de varios rasgos coloquiales. Este ejercicio fue un éxito y no cambiaría nada, a pesar quizás de la cantidad de ejercicios, que merecería ser aumentada para lograr la tarea final con un mejor entrenamiento. Concretamente, habría sido útil añadir un ejercicio de aplicación que incluyera los diferentes rasgos juntos, antes de pasar a la tarea final. Dicho esto, a la vista de la secuencia que solo es introductoria y no se evalúa de manera sumativa, tampoco es grave no haberlo hecho, porque la tarea final sirve como (auto-)diagnóstico de lo aprendido. Además, como los alumnos tenían tiempo para preparar sus mensajes de voz, primero por escrito y después oralmente, tuvieron la ocasión de entrenarse. Con respecto a la característica ‘espontánea’ del español coloquial, habría sido mejor no darles esta preparación escrita, pero dado el nivel de aprendizaje de los alumnos y su conocimiento del tema, no dejarles una preparación habría sido complicado. Por cierto, si se aplicara un aprendizaje en espiral, esta preparación sería cada vez menos necesaria.

A pesar de estas modificaciones, cabe mencionar que la secuencia y la experiencia fueron un éxito. El objetivo primero de la secuencia era, ante todo, despertar el interés de los alumnos

para el tema y hacer que quisieran aprender más sobre él. Este objetivo se logró, como se puede ver en las evaluaciones de los alumnos que se analizarán en la parte posterior. Además, considerando los mensajes vocales que realizaron (ver capítulo 4.2.4.), puedo decir que mi objetivo de iniciarles al tema también se cumplió. No obstante, como dicho antes, habría sido interesante verificar el uso de la lengua formal antes de que grabaran sus mensajes (vocabulario empleado etc.).

5.2 Evaluación de los alumnos de ELE

Al final de la semana, pedí a los alumnos que completaran una breve encuesta, en francés y de forma anónima. Se compone tanto de preguntas cerradas a las cuales tenían que seleccionar una respuesta, como de preguntas abiertas a las cuales respondían de manera libre. El objetivo era recoger información acerca de su interés por el tema, pero también sobre la secuencia en sí.

En total, se contó con la información aportada por quince alumnos de una misma clase de sexto año del instituto en el cual probé la UD. Se tratan de alumnos de ambos géneros de aproximadamente 17 años y por quien el español es la LM3. En consecuencia, su nivel se aproxima del A2 / B1, según el MCER. Siguiendo las directrices éticas del instituto, a los alumnos se les garantizó la confidencialidad de sus nombres y datos personales. Por ello, la encuesta se realizó de forma anónima, y todos los alumnos de la clase participaron.

A continuación, se presenta la encuesta, así como una síntesis de las respuestas. Por facilidad, las respuestas de los alumnos se clasificarán por número yendo del alumno 1 al 15 (A1-15 en adelante), cuando es necesario. Además, para que las respuestas a las preguntas abiertas no sean sesgadas, no se traducirán, sino que se citaran en francés.

Coche la réponse qui te convient et réponds aux questions :

	Beaucoup ++	Plutôt bien +	Sans plus -	Pas du tout --
À quel point cette séquence t'a plu ?				
À quel point as-tu envie d'en apprendre plus sur l'espagnol colloquial ?				
À quelle fréquence voudrais-tu que ces aspects soient travaillés en classe ?				
À quel point trouves-tu qu'il y a des liens avec la réalité ?				
À quel point connaissais-tu l'espagnol colloquial (des mots, expressions, ...) avant cette semaine ?				
À quel point penses-tu que l'apprentissage de cette semaine va te servir ?				

Penses-tu que l'espagnol colloquial doit être enseigné en classe ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

Y-a-t-il quelque chose que tu changerais dans la séquence ? Si oui, quoi ?

Figura 8: Encuesta anónima para los alumnos de ELE.

La primera pregunta, que evalúa el interés del alumno para la secuencia propuesta, es contestada exclusivamente de manera positiva, con siete “bastante bien” (+), cinco “mucho” (++), y tres entre el “bastante bien” (+) y el “sin más” (-). Visto que el “sin más” es en realidad una respuesta neutra, se muestra con claridad que a todos los alumnos les han gustado la UD.

Las respuestas a la segunda pregunta, que evalúa el deseo de aprender más sobre el tema por parte del alumno, es similarmente positiva, con nueve “bastante bien” (+), cinco “mucho” (+) y un “sin más” (-). La respuesta neutra, respondida por el alumno 7, puede explicarse por un no interés a la lengua española de manera más general, en función de sus respuestas a las otras preguntas.

La tercera pregunta trata de la frecuencia deseada por el aprendizaje del español coloquial en clase y las respuestas son similares ya que se cuentan ocho “bastante bien” (+), tres “mucho” (++), dos “sin más” (-) y dos entre el “bastante bien” (+) y el “sin más” (-). Irónicamente, el alumno 7 hace parte de las respuestas positivas con un “bastante bien” (+), de manera que puede que no haya respondido con consistencia.

A la cuarta pregunta, que cuestiona el vínculo entre la realidad lingüística española y la secuencia, diez alumnos respondieron “mucho” (++) y 5 “bastante bien” (+). Estas respuestas pueden ser influenciadas por las explicaciones que di sobre la importancia del registro en la cultura española. Dicho esto, es interesante ver que el mensaje que quería transmitir es bien recibido.

La pregunta siguiente se centra en el conocimiento inicial de los alumnos sobre el tema. Sin sorpresa, seis alumnos respondieron “en absoluto” (--), cinco “sin más” (-), y tres entre el “sin más” (-) y “bastante bien” (+), y uno “bastante bien” (+). Aunque ciertos alumnos respondieron neutra o positivamente, la mayoría estiman no conocer mucho del registro. Esto dicho, algo interesante de notar es que la profesora de la clase suele usar en parte el manual *Espacio Joven 360* con su clase, manual que cuenta una cantidad importante de rasgos coloquiales. Esta pregunta y sus respuestas son interesantes porque se relacionan con mi

hipótesis de base que dice que el registro no se enseña (lo suficiente) en clase. El hecho de que las respuestas fueran variadas muestra que, en general, no se trabaja abiertamente, o demasiado poco para que los alumnos se dan cuenta de que lo trabajan. Curiosamente, es el alumno 7 que respondió (+), lo cual podría explicar su reticencia a las preguntas anteriores. Dicho de otra forma, su no interés por el tema podría explicarse por su conocimiento avanzado del registro y de la lengua, en comparación con los otros alumnos.

Finalmente, a la última pregunta sobre la utilidad del español coloquial, diez alumnos respondieron “bastante bien” (+), dos “mucho” (++), y tres “sin más” (-). Lo que resulta interesante es que los alumnos 2, 6 y 7 respondieron respectivamente lo siguiente a la pregunta abierta “Penses-tu que l’espagnol colloquial doit être enseigné en classe ? Pourquoi ?”: “Bien sûr car c’est plus fun, c’est ça qui donne envie d’apprendre la langue tout court”, “Oui, mais pas à grande échelle”, y “Oui et non, c’est utile mais à petite échelle, de temps en temps”. Si descomponemos las respuestas, los alumnos 6 y 7 parecen acordarse sobre el hecho de que no sea tan útil diariamente, mientras que el alumno 2 responde en función de sus gustos personales. Habría sido interesante conocer los antecedentes con el español del alumno 7, como sus orígenes o contextos de aprendizaje, para poder establecer si existe un vínculo entre ello y su “rechazo” del tema. Dicho de otra forma, si resulta que es español o lo practica diariamente, significaría que conoce el registro pero que considera que no se debe incluir demasiado en clase, lo cual sería contrario a mis hipótesis, pero también significaría que alumno en cuestión sería un 'caso particular' dentro del grupo de aprendizaje.

Para esta misma pregunta abierta, todas las respuestas fueron positivas, con más o menos entusiasmo según los alumnos. Mas concretamente, se encontraron cuatro grandes argumentos en las respuestas: se debe enseñar porque es útil diariamente (A1, A5, A10, A11, A12, A13, A14, A15), se debe enseñar porque es la realidad lingüística española (A3, A4, A8, A9, A13), se debe enseñar porque tiene un impacto positivo en el deseo de aprender el español y su cultura (A2, A11), y se debe enseñar, pero con parsimonia (sin más precisiones) (A6, A7). En cuanto a la última categoría de respuestas, cabe señalar que, en general, los alumnos buscan variedad en el contenido y que probablemente habrían respondido de manera similar para otra secuencia sobre un tema diferente.

En la segunda y última pregunta abierta, que se relaciona con las modificaciones que se podrían hacer dentro de la UD, doce alumnos respondieron “no” a la pregunta “Y-a t-il quelque chose que tu changerais dans la séquence ? Si oui, quoi ?”. Más importante, los tres alumnos que respondieron “sí” tienen tres argumentos distintos. El primero (A3), dijo que el ritmo era demasiado rápido. Bien que su respuesta sea negativa, su argumento no se relaciona con el tema

o la UD en sí, de manera que no influye en la impresión general del interés por el tema. El segundo (A5), dijo que cambiaría el ejercicio con la tabla, es decir la actividad 4. Ello se relaciona con mis impresiones personales y es relevante porque confirma que la actividad es demasiado teórica para el público, aunque solo un alumno lo afirma. La razón porque los otros no lo mencionaron puede ser varia: miedo de qué se supieran los nombres de la encuesta, aunque es anónimo; miedo de cambiar la impresión general sobre la UD; o hecho de no darse cuenta de que la actividad no fue adaptada para ellos (metacognición), para solo mencionar algunas a las cuales pienso. Finalmente, el alumno 8 respondió de manera negativa a la pregunta, pero se nota su interés para el tema en su respuesta, ya que argumentó que le habría gustado aprender más palabras y rasgos coloquiales dentro de la secuencia.

En resumen, tras las evaluaciones de los alumnos, se nota que la gran mayoría de los alumnos apreciaron la secuencia, y el tema más generalmente. Muchos fueron entusiastas con la idea de aprender más sobre ello, aunque una minoría mencionó el no deseo de incluir demasiado el tema en clase. Claramente, sería necesario conocer más información personal sobre los alumnos para poder elaborar conclusiones fundadas, como los orígenes, el vínculo con la lengua, y el interés con la lengua y cultura española más generalmente. Además, sería interesante cuestionar este 'demasiado', que puede ser muy subjetivo. Dicho esto, y basándome en lo que sé, mi hipótesis según la cual el español coloquial debe incluirse en clase porque interesa a los alumnos parece confirmarse.

5.3 Evaluación de los profesores de ELE

Después de la semana, decidí recoger la opinión de una serie de profesores de ELE del grado medio acerca de mi proyecto, es decir, sobre la inclusión del español coloquial en el aula y sobre la secuencia didáctica propuesta. Por ello, elaboré una breve encuesta similar a la que se les propuso a los alumnos, compuesta de preguntas abiertas y cerradas. El objetivo era conocer el interés, así como las reservas y recomendaciones de algunos profesores sobre el proyecto. Además de la encuesta, transmití a los profesores la secuencia, una breve explicación del proyecto y detalles sobre el desarrollo de la UD en clase.

La selección de los participantes fue voluntaria, ya que consistió en contactar una serie de profesores por correo electrónico gracias a los contactos de directores de prácticas que el equipo de “Didáctica de las lenguas modernas” tiene. En total, se contactaron una docena de profesores de ELE de secundaria, dentro de los cuales seis profesoras respondieron dentro del tiempo acordado. Estas seis profesoras enseñan todas entre el cuarto y sexto año, visto la dada distribución del ELE en el sistema educativo belga. Dentro de ellas, dos respondieron en pareja

porque colaboran en la enseñanza y decidieron basar sus respuestas en lo que posiblemente harían en sus clases, es decir, después de un consenso. En consecuencia, obtuve un total de cinco encuestas completadas. Cabe también precisar que los perfiles son distintos visto que las profesoras tienen entre 30 y 60 años de edad, y que dos son nativas mientras que las otras aprendieron el español de una manera u otra. Además, es interesante saber que, dentro de ellas, solo una enseña en un instituto que pertenece a la red libre, mientras que las otras enseñan en la red oficial (hoy en día, al menos). Esta información es útil porque podría haber tenido un impacto en las respuestas, aunque resulta no ser el caso como se verá.

A continuación, se encuentra la encuesta, así como una síntesis de las respuestas. Por razones éticas, no mencionaré a ninguna de las profesoras abiertamente, y clasificaré sus respuestas etiquetándolas por un número de entre 1 y 5, sin importancia de orden, cuando será necesario. Solo cabe saber que la profesora 3 es la que pertenece a la red libre y que por la profesora 5 se entiende las dos profesoras que respondieron juntas. Similarmente al análisis de las respuestas de los alumnos, no traduciré sus respuestas al español para no sesgarlas.

Merci de bien vouloir cocher la réponse qui vous convient et de répondre aux questions :

	Beaucoup ++	Plutôt bien +	Sans plus -	Pas du tout --
À quel point pourriez-vous utiliser cette séquence ou une séquence similaire dans vos classes ?				
À quel point pensez-vous que vos élèves soient intéressés par l'espagnol colloquial ?				
À quel point pensez-vous que l'enseignement de l'esp. col. soit réalisable en secondaire (niveaux A1-B1) ?				
À quel point maîtrisez-vous vous-même l'esp. col. ?				
À quel point trouvez-vous que l'esp. col. soit important ?				

Pensez-vous que l'espagnol colloquial doit être enseigné en classe ? Pourquoi ?

Y-a-t-il quelque chose que vous changeriez dans la séquence ? Si oui, quoi ?

Figura 9: Encuesta para los profesores de ELE.

Para la pregunta una, que se refiere al interés de la secuencia o de otra similar, las profesoras 1, 2, y 3 respondieron “mucho” (++), mientras que las 4 y 5 respondieron “bastante

bien” (+). Generalmente, todas parecían interesadas por el proyecto y la UD propuesta. La diferencia de respuesta, a este nivel, puede venir del interés propio de cada uno para el tema.

Para la segunda pregunta, que trata del interés que piensan que tienen los alumnos por el tema, las profesoras 1 y 2 respondieron “bastante bien” (+), mientras que las demás optaron por un “mucho” (++). Dado que algunas justificaron que algunos alumnos solicitan este tipo de aprendizaje, las respuestas seguramente son influenciadas por la demanda de los alumnos de cada profesora. Las respuestas, que son todas positivas, parecen coincidir con el opinión general de los alumnos, como hemos visto en la parte anterior.

En la tercera pregunta, que se interesa por el nivel de aprendizaje que las profesoras piensan necesario para aprender el español coloquial en el aula, las repuestas son un poco más diversificadas. La profesora 1 respondió “bastante bien” (+), la profesora cinco “sin más” (-) y las tres otras “mucho” (++). El hecho de que las respuestas sean más variadas es interesante porque refleja las reservas tradicionalmente emitidas acerca de la enseñanza del español coloquial en el aula. En particular, la respuesta (-) fue acompañada por la justificación siguiente: “L’espagnol colloquial doit plutôt être enseigné à un niveau plus élevé car il faut déjà un certain niveau de langue pour sentir à quel moment utiliser ce registre. C’est parfois même difficile pour des professeurs non-natifs”. Esta respuesta, en efecto, corresponde a lo dicho en la bibliografía científica. Sin embargo, dado que las otras respuestas parecen indicar lo contrario, vemos que el tema es debatible y que existen argumentos en ambos campos. Del otro lado, se encuentran justificaciones como “Oui bien sûr c’est important [de l’enseigner], entre jeunes ils en auront besoin très vite en situation”.

La cuarta pregunta, por su parte, trata del nivel de dominio del español coloquial de los profesores y es particularmente interesante cuando se relaciona con las otras repuestas. Las profesoras 2, 3 y 4 respondieron “sin más” (-), la profesora 1 “bastante bien” (+) y la última profesora “mucho” (++). El hecho de que las dos respuestas positivas provengan de las dos profesoras nativas es interesante y confirma la idea según la cual los profesores de ELE no estén formados lo suficiente al tema y que, por lo tanto, no lo enseñan. Asimismo, a la vista de la pregunta precedente sobre el nivel recomendado, se muestran dos opiniones distintas sobre el español coloquial y su inclusión en el aula, por parte de dos españolas nativas. En concreto, aunque las dos afirman que se trata de un tema importante, una defiende que no se puede enseñar en niveles iniciales porque es demasiado complejo, mientras que la otra piensa que se debe integrar en el aprendizaje a pesar de ser complejo porque refleja la realidad.

La pregunta siguiente, que cuestiona la importancia del tema de manera general, viene confirmar estos dichos ya que tanto la profesora 1 como la 5 respondieron “mucho” (++)

mientras que las tres otras respondieron “bastante bien” (+). Dicho de otra forma, las dos profesoras nativas parecen aprobar la importancia del tema, aún más que las otras profesoras que visiblemente no fueron formadas en este tema, o quizás, que no han tenido la oportunidad de enfrentarse al problema en la vida real.

Finalmente, en la última pregunta, cuyo objetivo es destacar si hay reservas sobre el proyecto, las profesoras 1, 2, y 4 respondieron “en absoluto” (--), la profesora 3 “sin más” (-), y la profesora 5 “bastante bien” (+). De nuevo, se nota que la última profesora es la más reticente al proyecto, no por negar su importancia, sino por adelantar su aprendizaje e inclusión.

Para resumir el contenido de las respuestas a la primera pregunta abierta, que cuestiona la necesidad de incluir el español coloquial en el aula, lo que salió fue que debe ser incluido porque: “la langue évolue et s’adapte aux besoins des locuteurs”, “les élèves doivent être informés pour éviter des malentendus”, “ils en auront besoin très vite en situation”, “cela leur parle et est utile s’ils veulent communiquer avec un natif, et/ou entre eux en espagnol”, “cela va dans le sens des prescrits légaux qui prônent un enseignement d’une langue utilitaire”, y “un cercle vertueux pourrait être généré s’ils voient qu’ils comprennent des séries en VO, qui sont de plus en plus présentes.” Aun la profesora 5, que piensa que el aprendizaje debe ser bastante tarde, defiende que debe ser enseñado porque “les élèves y seront forcément confrontés au moment d’interagir avec des natifs et il est important qu’ils puissent le reconnaître afin de ne pas l’utiliser dans des contextes plus formels” además de ser “régulièrement demandeurs car ils ont parfois des contacts avec des hispanophones sur les réseaux sociaux où ce registre est essentiellement utilisé”.

A la última pregunta, la mayoría de los profesores respondieron que no cambiaran nada a la UD a primera vista pero que se faltaría probarla para poder responder de manera más detallada. La profesora 1 dijo que el ejercicio teórico en el que se busca y analiza los rasgos coloquiales es demasiado complejo por los alumnos y debería usarse de otra forma, por ejemplo, en síntesis, al final de la secuencia. La profesora 5, por su parte, se cuestionó sobre el hecho de trabajar la competencia productiva en la UD, porque, según ella, el español coloquial es cambiante tan espacial como temporalmente. Piensa también que la transición hacia la tarea final es un poco abrupta y que faltaría más ejercicios intermedios, tan de comprensión (de los diferentes textos) así como de práctica. En realidad, muchos de los comentarios hechos se relacionan con mis propias reflexiones previamente expuestas.

Gracias a las respuestas, se puede establecer que, globalmente, los profesores parecen interesados con la idea de trabajar el tema en clase. A ello debe añadirse el hecho de que dos profesoras me solicitaron permiso para usar la unidad con sus clases, a lo cual respondí de

manera positiva. Tras las respuestas, también se confirmaron algunas hipótesis fundamentales del proyecto, como el hecho de que los profesores no son suficientemente formados al tema, y que, con un poco de instrucción sobre ello, consideran que se debe incluir más.

5.4 Evaluación del proyecto: conclusión

Con las diferentes evaluaciones llevadas a cabo y analizadas en el presente capítulo, se puede confirmar que el español coloquial atrae tanto a los alumnos como a los profesores de ELE, lo cual ya es un argumento en favor de su inclusión en clase. Más concretamente, vimos que una gran mayoría de los encuestados se mostraron favorables al proyecto, aunque algunos, tanto alumnos como profesoras, emitieron reservas y fueron resistentes en ocasiones. Además, las diferentes reservas emitidas por las profesoras coinciden, por una parte, con la bibliografía científica y las preocupaciones que existen acerca de la inclusión del tema en niveles de aprendizajes adelantados, y, por otra parte, con mis preocupaciones y las de los alumnos.

Creo que es interesante incluir el tema en clase poco a poco, añadiendo rasgos a medida que se avanza, pero el aprendizaje debe mantenerse lúdico y poco teórico para que los alumnos sigan motivados. En la misma idea, cabe mencionar que las opiniones de los alumnos solo son indicativos ya que pueden ser influenciados y sesgados por otros rasgos. Efectivamente, puede que no sea solo el tema que les motivó, sino también el hecho de que sea un tema nuevo, con una profesora nueva, bajo condiciones de trabajo distintas, y con ejercicios lúdicos. Con ello, quiero decir que sería interesante probar el interés de los alumnos en un periodo más amplio, después de haber trabajado varias UD's sobre el tema. Lo cierto es que es un tema ideal para tratar con los jóvenes, ya que una mayoría de ellos usan a menudo un registro similar en su lengua materna, y que muchos son los alumnos que miran series, filmes, vídeos o que leen libros en los cuales aparece coloquialidad.

Finalmente, quiero cerrar esta parte con una última reflexión. El aprendizaje de una lengua, como cualquier asignatura, no siempre es motivante e interesante para todos; a veces se trabajan temas que a algunos no les gustan y viceversa. No obstante, sostengo que proponer materiales y temas de trabajo adaptados, lúdicos, estimulantes y variados hace parte de nuestra misión como profesores y puede ayudar a motivarles y a transformar por completo su experiencia escolar. El español coloquial, al adaptarse a la realidad lingüística de los jóvenes y permitir abordar diferentes disciplinas, resulta particularmente interesante. Asimismo, la UD propuesta, por ser lúdica y usar la tecnología, seguramente atrae a un público joven.

6 Conclusiones generales y nuevas investigaciones

El presente trabajo ha analizado el tema del español coloquial de manera amplia, tanto en su definición como en su integración curricular actual. Para ello, se realizó un estado de la cuestión sobre la terminología y las recomendaciones de los programas belga francófonos, y se analizaron manuales escolares usados en Bélgica francófona. Estas etapas permitieron aclarar la noción de “español coloquial”, proponer una definición operativa, resumir el grado de inclusión en los documentos oficiales según los niveles de aprendizaje, crear un inventario de los rasgos coloquiales que suelen estudiarse en clase de ELE y, más importante, proponer una unidad didáctica sobre el tema y una propuesta para incluirlo en el currículo.

Inicialmente, elaboré cuatro hipótesis que tratan de: (1) la no integración del tema en los documentos clave de la enseñanza, (2) la no integración del tema en los manuales escolares, (3) el interés de aprender el registro para los alumnos de ELE, y (4) el nivel de aprendizaje del registro que debe adelantarse. La primera, tercera y cuarta hipótesis se confirmaron a través del análisis de documentos y pruebas llevadas en clase. La segunda hipótesis, por su parte, se refutó parcialmente, ya que algunos rasgos coloquiales se observaron en los manuales. Aun así, la representación del registro es limitada y se centra mayoritariamente en expresiones fijas y vocabulario específico, aunque su realidad lingüística es más amplia. Partiendo de estos hallazgos, cierro el trabajo con este apartado, cuyo objetivo es aportar futuras vías de investigación en la enseñanza de ELE.

Una primera pista de investigación sería ampliar el análisis de los manuales escolares. Por razones económicas, mi análisis tuvo que limitarse a seis manuales elegidos según dos criterios: un público joven de nivel B1, y un uso amplio en Bélgica francófona. Generalmente, analizar más manuales usados en Bélgica permitirá tener una visión más global de la inclusión del tema en el aula. Además, los manuales analizados son exclusivamente redactados en español y destinados a un público internacional, y, por la gran mayoría, editados en España. Es probable que exista una diferencia de proporción de coloquialidad entre manuales universales y manuales destinados a un público específico, por ejemplo, los franco hablantes. Esta diferencia se podría explicar por el conocimiento del tema que el editor tiene, y podría ser influenciado, asimismo, por su nacionalidad, aprendizaje, y las directrices de las prescripciones legales. Sería interesante abordar más a fondo la cuestión, en particular al analizar más manuales específicos y así posiblemente identificar una debilidad en la enseñanza en ELE en ciertos países.

Similarmente, sería interesante ampliar el análisis al integrar manuales destinados a diferentes niveles de aprendizaje, especialmente niveles inferiores. Vimos que

tradicionalmente, el registro se recomendaba en niveles altos y que los trabajos más recientes contradicen esta creencia. Si resulta que aparecen más muestras coloquiales en los manuales de niveles inferiores, como resultó ser el caso en mi análisis, se podrá argumentar en favor de la integración del español coloquial en los documentos oficiales.

Otra pista de investigación consiste en desarrollar una nueva propuesta curricular que clasifique los rasgos coloquiales no solo según los diferentes niveles de aprendizaje, sino también según dos competencias: saber entender / reconocer y saber usar. La propuesta meticulosa de Albesa Pedrola ha sido el punto de partida de la mía y decidí repensarla a modo de prueba, en particular al adelantar el nivel de aprendizaje prescrito. A la vista de las producciones realizadas por los alumnos y del éxito en el entendimiento e interés otorgado por los alumnos y profesores, me parece que este adelantamiento es posible. No obstante, diferenciar los rasgos en función de su comprensión y de su uso parece ser ideal para no alterar el aprendizaje normativo de la lengua.

Finalmente, evaluar el aprendizaje y el interés de los alumnos por el tema a lo largo de varias unidades didácticas podría ser interesante. La UD propuesta en el trabajo aborda la expresión oral sin interacción y el contenido incluido gira en torno a ello. Proponer una evaluación longitudinal, al probar la UD en niveles inferiores y elaborar otras secuencias que abordan otros rasgos y abarcan otras competencias, sería interesante. Asimismo, esto permitirá elaborar un currículo del registro más preciso y progresista, lo que gradualmente disminuirá la necesidad de preparación antes de comunicarse en español coloquial, respetando así su espontaneidad.

El objetivo principal de este trabajo era demostrar el interés de incluir el español coloquial en el aula secundaria, sin limitarlo al ámbito léxico. A la vista de los resultados, aunque son limitados, se puede considerar que este objetivo se ha alcanzado. Sin embargo, es importante recordar que la unidad didáctica propuesta es novedosa y lúdica, lo que puede influir en el interés de los alumnos. Además, la elaboración, puesta en práctica, y el análisis de mi UD han demostrado que existe una tendencia a tratar más el ámbito léxico que los otros, posiblemente por facilidad o costumbre. Sin embargo, los programas oficiales actuales promueven una enseñanza utilitaria de la lengua y proponen abordar el idioma en todos sus ámbitos, lingüísticos y no lingüísticos. El lenguaje coloquial, al incluir rasgos en muchos de estos ámbitos, parece ser una clave para abordar el problema, y la unidad didáctica propuesta aquí lo ha demostrado.

Consecuentemente, aunque la integración del español coloquial no debe superar el aprendizaje normativo del idioma, ambos registros deben ser abordados de manera temprana, periódica y progresiva, es decir, en espiral, para lograr un dominio completo del idioma. Por mi

parte, confío en que todo lo aprendido a lo largo de este trabajo será de gran utilidad en mi futura carrera como profesora de ELE, permitiéndome ofrecer una enseñanza más rica y contextualizada. Además, espero que los enfoques desarrollados podrán aplicarse de manera similar en la enseñanza de otros idiomas, enriqueciendo así la experiencia educativa. En suma, espero que una visión más global de la enseñanza de idiomas se promueva cada vez más en el aula, incluyendo diversos ámbitos lingüísticos, desarrollando la competencia comunicativa y contribuyendo a un círculo virtuoso en la educación lingüística.

7 Apéndices

- (1) El proyecto de (re-)organización del español coloquial por niveles de acuerdo con el MCER, desarrollado por Albesa Pedrola en “La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles” (2021).
- (2) Secuencia didáctica elaborada para el proyecto.
- (3) Plan de secuencia y explicaciones complementarias que acompañan la secuencia.

NB: El punto (2) y (3), juntos, forman la unidad didáctica sobre el español coloquial.

(1)

TABLA 1: Ámbito no verbal

RASGOS DEL ÁMBITO NO VERBAL	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Gestualidad: gestos realizados con la cara, los brazos, las manos, la cabeza, la posición del cuerpo...		+	+	+	+	+
2. Proxemia: distancia social entre los participantes de una conversación. Suele haber acuerdo en que la distancia entre dos personas con relación íntima es de menos de 50 cm en España, en una relación personal se aumenta hasta los 120 cm.		+	+	+	+	+

TABLA 2: Ámbito fonético

RASGOS DEL ÁMBITO FONÉTICO	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Pronunciación marcada o enfática para poner de relieve algunas sílabas o algunas palabras de una oración o texto: “Te he dicho que no quiero NADA”.		+	+	+		
2. Alargamientos fónicos:						
2.1. Por su función organizadora, para ganar tiempo para hablar, por la ausencia de planificación: “Puedes venir <i>yyyyy</i> , no sé, <i>yyyyy</i> , comer con nosotros o irte con tus amigos”.		+	+	+	+	
2.2. Con función intensificadora para aumentar la fuerza de una palabra: “Qué <i>bueeeeno</i> ”.		+	+	+		
2.3. Para la función expresiva: actitud del hablante (alegría, sorpresa, indignación, desacuerdo): <i>¿Quééééééé? ¡Síiiiiii!</i>	+	+	+	+		
3. Entonación característica del lenguaje coloquial:						
3.1. Entonación propia del nivel expresivo, como realce de algunos elementos por medio de un efecto rítmico y una expresividad propias.		+	+	+	+	+

3.2. Tonemas suspendidos: “Yo nunca iba a clase, pero tío, como teníamos la beca...”. El interlocutor resuelve la información que falta.				+	+	+
4. Manejo de las pausas y los silencios: tendencia del español a evitar los silencios.						+
5. Síncopa de <i>-d-</i> intervocálica en el participio <i>-ado/a</i> e incluso en otra clase de palabras: “Hemos <i>comprao</i> unos pantalones muy bonitos”, <i>bofetada</i> > <i>bofetá</i> .						+
6. Tendencia antihiática fuerte en el habla coloquial, como: <i>golp[iá]r</i> por <i>golpear</i> , <i>pel[ié]</i> por <i>peleé</i> , etc.	+	+	+	+		
7. Pronunciación de la /b/ en situaciones concretas: Oclusiva en sílaba <i>sub-</i> : muy débil y a veces asimilada: <i>submarino</i> > [submarino], [summarino] - Oclusiva seguida de [t] o consonante sorda: pronunciación como [p] en pronunciación lenta o esmerada, y [b] en familiar: <i>obtener</i> > [optener], [obtener]. Casos de [b] oclusiva o de [β] fricativa en interior de palabra por el contexto fónico o por realce o relajamiento fonético: <i>¡Es calvo!</i> (contexto fónico: la lateral favorece la oclusiva). Fricativa en posición implosiva: <i>opción</i> > [oβθjon]. Caída en ciertos contextos de grupos consonánticos: <i>oscuro</i> [oskuro].					+	+
8. Pronunciación de /m/ como [n] en posición implosiva: <i>álbum</i> [alβun].					+	+
9. Contracciones coloquiales: “No sé <i>pa</i> qué me quieres”, “Eso no vale <i>na</i> ”, “ <i>To’l</i> mundo lo sabe”.						+

TABLA 3: Ámbito morfosintáctico

RASGOS DEL ÁMBITO MORFOSINTÁCTICO	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Sintaxis parcelada: preferencia por las frases cortas y de la yuxtaposición, y la coordinación frente a la subordinación.						+
2. Deixis:						
2.1. Presentaciones informales con el demostrativo <i>este</i> : “Mira, <i>este</i> es mi hermano. Te presento a Luis”.	+	+	+			
2.2. Presentaciones informales con deixis: “¿Recuerdas que te hablé de mi hermano? Pues aquí está.					+	
2.3. <i>Este</i> para un referente personal: “¡Mira <i>este</i> qué listo!”, “Sí, pues <i>este</i> [= yo] no se piensa callar”.						+
2.4. Uso de la 1. ^a persona del singular <i>yo</i> o de la 2. ^a <i>tú</i> para realzar la imagen del hablante: “Lo he hecho <i>YO</i> ”.				+	+	+
2.5. Uso de pronombres y estructuras como atenuadores de la acción del sujeto: “ <i>A mí</i> me parece...”				+	+	+
2.6. Presencia con ciertos adjetivos valorativos o de rasgos físicos, en 3. ^a persona y entre comas para el sujeto. “El chico, <i>simpático él</i> , me manchó la falda”.						+
3. Marcadores discursivos o conectores pragmáticos para favorecer la cohesión: <i>bueno, por cierto, ¿no?, ojo, eh, total, pues, ¿sabes?</i>				+	+	+
4. Relaciones temporales y aspectuales:						
4.1. El uso del presente para señalar pasado o futuro, ampliación de valores del imperfecto de indicativo: “por qué no lo <i>iba</i> a hacer”, “cómo te <i>llamabas</i> ”.					+	+

4.2. Imperfecto de deseo: “De esta tortilla me <i>comía</i> yo la mitad”.						+
4.3. Imperfecto para aconsejar: “Yo me <i>iba</i> unos días a la playa”.						+
5. Intensificación:						
5.1. Intensificación morfológica: <i>cuerpazo, superbién, menuda suerte, mogollón de cosas, de muerte, pero que muy</i>), sintáctica (<i>estar que trina, que se sube por las paredes, se armó una que para qué, hasta me gusta crudo</i>), y léxica-semántica (<i>es tarde, tarde; bobo más que bobo; terrible, horrible, barbaridad de; se explica como un libro abierto; no está bueno, está buenííííísim</i>).						+
5.2. Cortesía verbal intensificadora: <i>él/ella</i> en ponderaciones o reproches “ <i>¡Pobrecito él, que se ha hecho pupa!</i> ”; uso de sujetos hiperbólicamente ponderativos: “ <i>¿Qué ha hecho hoy el rey de la casa?</i> ”						+
6. Atenuación:						
6.1. Atenuación morfológica: <i>es morenito de piel, es un poco tacaño</i> ; sintáctica: <i>está como muy gordo, no te importa que me siente, ¿verdad?</i> ; y léxica: <i>¿Me haces el favor de...?</i>						+
6.2. Cortesía verbal atenuadora: Uso de términos que sustituyen el “yo”: “ <i>Uno no tiene por qué aguantar esto</i> ”, “ <i>Coges, le quitas la piel y ya está</i> ”, “ <i>¿Cómo estamos?</i> ”, “ <i>Un servidor estará mañana aquí a las ocho</i> ”.				+	+	+
7. Inclusión del estilo directo para conseguir vivificar el relato					+	+
8. Nexos con diversos valores y uso coloquial:						

8.1. Concesivo factual con infinitivo: “Ha ido, y <i>eso que le dije</i> que no fuera”.					+	
8.2. Concesivo con subjuntivo: “No se tira al agua <i>así</i> lo maten”.						+
8.3. Consecutivo: “No tengo tiempo para tonterías, <i>conque</i> sal de aquí”.						+
8.4. <i>Que</i> con valor justificativo: “Me voy <i>que</i> llego tarde”.						+
8.5. <i>Que</i> para advertir: “ <i>Que</i> te manchas”.						+
8.6. Causal: “Me voy <i>que</i> tengo prisa”.						+
9. Oraciones condicionales:						
9.1. Apódosis en imperfecto de indicativo en sustitución del condicional: “Si se quedó hasta las dos, no tenía mucho trabajo”.						+
9.2. Imperfecto por condicional en registros informales: “Si tuviera tiempo, me <i>iba</i> de vacaciones dos meses”.						+
10. Imperativo con valor concesivo: “Grita todo lo que quieras, que no me vas a convencer”.						+
11. Usos coloquiales del verbo copulativo <i>estar</i> : “Está interesante”.					+	
12. Infinitivo en lugar de 2.ª persona del imperativo plural: “ <i>Perdonarme</i> , por favor”.						+

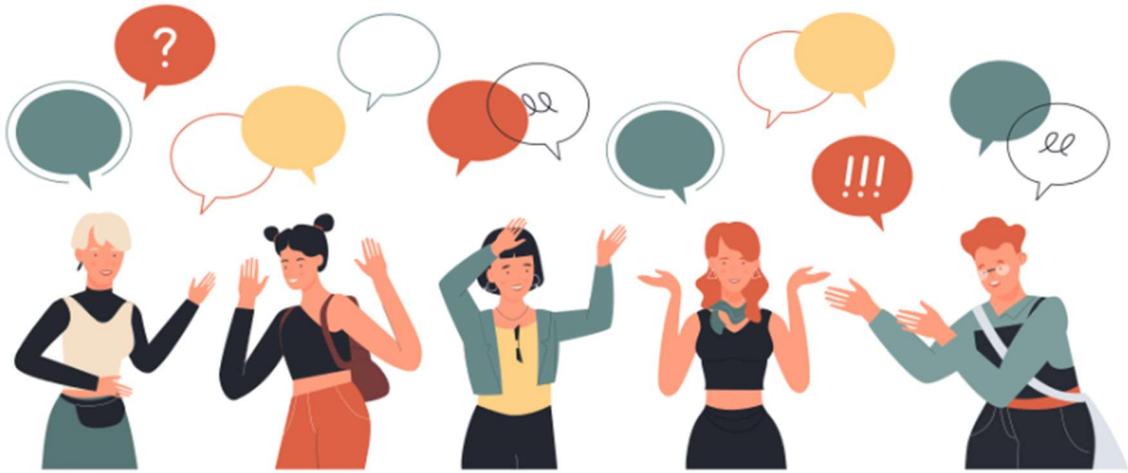
TABLA 4: Ámbito léxico-semántico

RASGOS DEL ÁMBITO LÉXICO-SEMÁNTICO	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. <i>Verba omnibus</i> o palabras comodín: palabras con gran extensión significativa como <i>tener</i> , <i>haber</i> , <i>hacer</i> , <i>pegar</i> , <i>cosa</i> , <i>mono</i> ...	+	+	+			
2. Frecuencias léxicas: preferencia de ciertas unidades léxicas por su sinónimo, como <i>tener</i> por <i>poseer</i> , <i>dejar</i> por <i>permitir</i> , <i>verdad</i> por <i>verdaderamente</i> , <i>pero</i> por <i>aunque</i> .	+	+	+	+	+	+
3. Voces que han perdido su significado original y se convierten en reguladores enfáticos: <i>mira</i> , <i>¿sabes?</i> , <i>tío</i> , <i>y tal</i> , <i>y todo</i> , <i>ni nada</i> , <i>y punto</i> .			+	+	+	+
4. Especializaciones semánticas: <i>clavar</i> por <i>cobrar mucho dinero</i> , <i>abrirse</i> por <i>marcharse</i> .						+
5. Creación léxica como <i>birra</i> , <i>cogorza</i> , <i>pasma</i> . También por derivación: <i>alucine</i> , <i>segurata</i> , <i>superguapa</i> .					+	+
6. Acortamientos léxicos: <i>bibe</i> , <i>bocata</i> , <i>boli</i> , <i>por fa</i> , <i>poli</i> .		+	+			
7. Fraseología, expresiones fijas, metáforas, locuciones y modismos: “ <i>Me da en la nariz que va a ser difícil de convencer</i> ”, “ <i>¿Te hace un finde en la montaña?</i> ”, “ <i>Me las pagarás</i> ”, <i>verse las caras</i> , <i>ni falta que hace</i> , <i>ser una mujer de hierro</i> , “ <i>¡Cierra la boca!</i> ”					+	+
8. Neologismos: <i>whatsapppear</i> o <i>guasapear</i> , <i>zoom</i> , <i>resetear</i> .						+
9. Léxico argótico, lenguajes especiales, léxico juvenil: “ <i>Yo paso de eso</i> ”, <i>desembucha</i> , <i>ser un rollo</i> .						+
10. Voces que denotan expresividad o intensificación o refuerzo en la comunicación directa: “ <i>El fulano ese no ha venido</i> ”, “ <i>El tipo ese del otro día</i> ”, “ <i>¿Dónde diablos has dejado el dichoso mando?</i> ”, <i>burrada</i> , <i>mogollón</i> , <i>forrarse</i> .						+
10. El léxico del insulto					+	+
11. Onomatopeyas				+	+	+

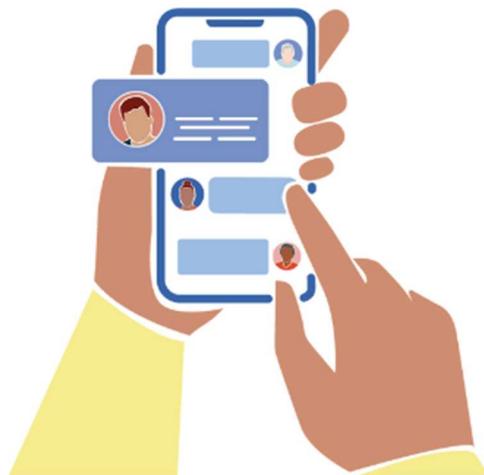
TABLA 5: Ámbito conversacional

RASGOS DEL ÁMBITO CONVERSACIONAL	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Alternancia de turnos						
1.1. En el español coloquial, la superposición en los turnos no se considera una falta de respeto: “Confío en él, es un chico muy... - Sí, todos sabemos que es un chico muy listo”.		+	+	+	+	+
1.2. Medios para apoyar la conversación, para comprobar que el canal funciona: <i>ya, ya; claro, mmm.</i>		+	+	+		
1.3. Estructuras para ganar tiempo para pensar: <i>bien..., pues..., bueno...</i>	+	+	+	+		
1.3. Construcciones eco: “–Mari, te veo agobiada. –¿Agobiada yo?”, “¿A que no sabes quién está embarazada? –No”.						+
2. Cortesía conversacional: tendencia a rechazar los ofrecimientos por primera vez, tendencia a alargar el final de las conversaciones.					+	+

(2)



Está chupao este tema, ¿eh?
¡Hombre!



Actividad 1: Descubrimiento

Antes de leer el texto, **responde** a las preguntas siguientes:

A. ¿La gente escribe mucho actualmente? ¿Qué tipos de texto?

B. ¿Es más fácil escribir o hablar? ¿Por qué?



Ahora **lee** el texto y compara tus respuestas con lo que dice el texto.



Los cambios tecnológicos, en las últimas décadas, han dado un papel nuevo a la escritura. Mandamos constantemente correos electrónicos a amigos y a contactos profesionales. Chateamos, o sea, interactuamos en tiempo real por escrito, y mandamos SMS o mensajes con WhatsApp. En las redes sociales, explicamos qué estamos haciendo y comentamos la actualidad o lo que han publicado nuestros amigos. En internet leemos

blogs o artículos o tuits y opinamos sobre lo que hemos leído o hemos visto.

Cuando aprendemos un idioma es indispensable aprender a comunicarse por escrito, tal como lo hacemos en nuestra lengua. Para ello, es necesario observar las diferentes formas que requieren los diferentes medios. Algunos son muy parecidos a la lengua oral coloquial, y otros son mucho más formales. No nos expresamos igual en diferentes canales ni con personas diferentes.

Escribir no es fácil. Y menos aún en una lengua extranjera. Lo más cómodo y lo más rápido es hablar; también es lo más seguro: la mirada y los gestos nos ayudan a expresarnos mejor. Y, si vemos que hay un malentendido, lo podemos corregir inmediatamente. Hablar por teléfono ya no es tan fácil, porque no vemos la cara de la otra persona, aunque oímos su voz. La voz es un excelente termómetro para percibir las emociones de la otra persona.

Cuando escribimos, en cambio, no vemos la cara de la otra persona y tampoco oímos su voz. ¿Cómo se dicen las cosas por escrito? ¿Cómo se empieza y se termina un correo electrónico o un chat? ¿Cómo se envían esas señales de amabilidad de las que oralmente se encargan la mirada, el tono de voz, los gestos...?

MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2014). *Gente hoy 2 Libro del alumno: Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión, pp.106-107.

C. En el párrafo 3, se dice: “no nos expresamos igual en diferentes canales ni con personas diferentes”. ¿Qué piensas de esta cita? ¿Puedes dar algún ejemplo?

¿Qué plataformas utilizas para comunicar con tu familia? (rodéalas en negro) ¿con tus amigos? (rodéalas en azul) ¿y con tus profesores o desconocidos? (rodéalas en rojo).



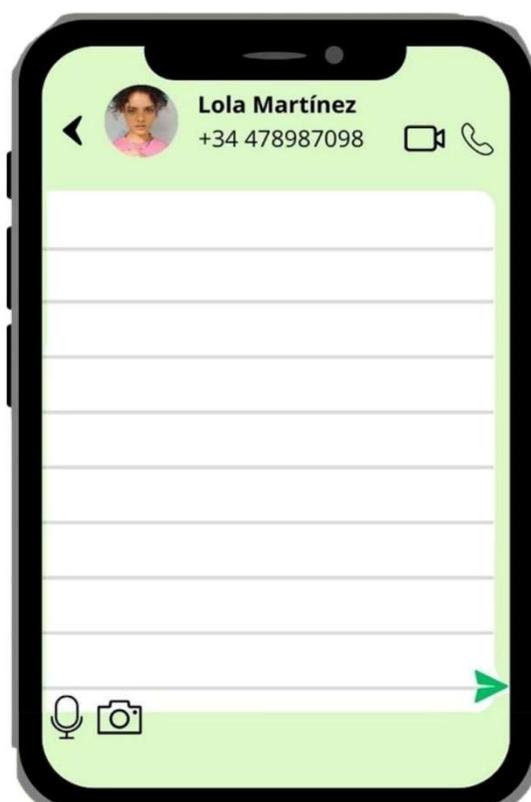
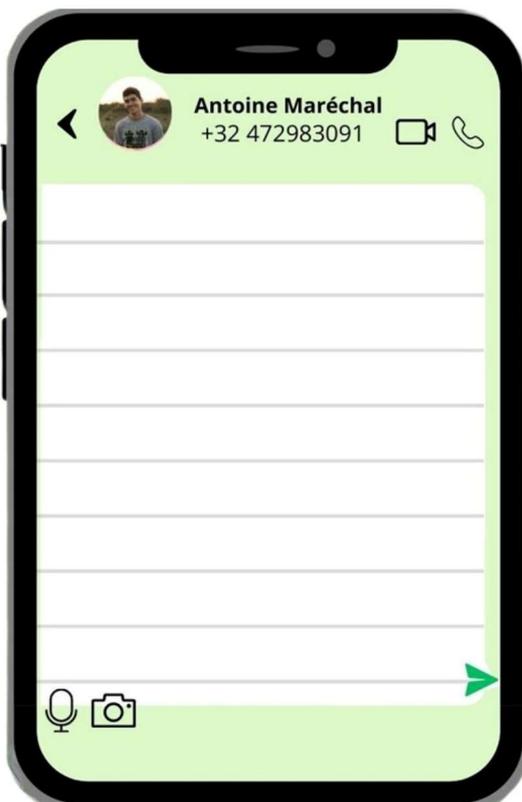
Responde por **sí o no**:

- ¿Piensas que los jóvenes españoles utilizan las mismas aplicaciones? _____
- ¿Escribes de la misma manera a tu amigo que a tu profesor? _____
- ¿Podrías escribir un WhatsApp a tu profesor? _____
- ¿Piensas que se puede comunicar igual por escrito y oralmente? _____
- ¿Piensas que los mensajes de voz son como hablar? _____
- ¿Piensas que los emoticones son útiles a la hora de escribir mensajes? _____

Actividad 2: Enviar un WhatsApp



Tienes que **enviar un breve mensaje** a tu amigo belga (en francés) y a tu amiga española (en español) para decirles lo que acabas de hacer. ¿Qué les vas a decir?





¿Estás satisfecho/a con tu mensaje español? ¿Por qué? ¿Qué cambia en comparación con tu mensaje en francés? ¿Podrías enviar el mismo mensaje a tu profesor(a)? ¿Por qué o por qué no? **Habla** con tu compañero/a.

Actividad 3: Mira, tengo que decirte algo...



Ahora vas a **leer** una serie de mensajes y **escuchar** algunas conversaciones entre amigos o familiares. Para empezar, vas a observarlos y responder a las preguntas que siguen cada discusión. Debes **rodrear** las respuestas.



A. Hermanita¹⁵

10:03 ✓✓

Hermanita, no puedo recoger hoy a la niña. Reunión sorpresa en el hospital 🤔 por la noche, a lo mejor sí la puedo guardar, pero a partir de las 8. Eso adonde vas qué es? una inauguración, si no recuerdo mal? besos!

- Relación entre el emisor y el receptor: amigos – familiares – desconocidos – otros
- Medio de comunicación: oral – escrito
- Nivel de lengua: formal – informal
- Tema de la discusión: cotidiano – específico

¹⁵ MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2014). *Gente hoy 2 Libro del alumno: Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión, pp.106-107

B. Estimada Doctora Muñoz¹⁶



- Relación entre el emisor y el receptor: amigos – familiares – desconocidos – otros
- Medio de comunicación: oral – escrito
- Nivel de lengua: formal – informal
- Tema de la discusión: cotidiano – específico

C. ¿Cómo estás?¹⁷

- Relación entre el emisor y el receptor: amigos – familiares – desconocidos – otros
- Medio de comunicación: oral – escrito
- Nivel de lengua: formal – informal
- Tema de la discusión: cotidiano – específico



¹⁶ MARÍA LLORET IVORRA, E. et al. (2022). *¡Sí, claro! nuevo: Libro del alumno y cuaderno de ejercicios*. Stuttgart Intertaal, p. 130.

¹⁷ MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2004). *Gente 2 Libro del alumno: Nueva edición*. Barcelona : Difusión, p. 101.

D. ¡Qué rollo!

- Relación entre el emisor y el receptor: amigos – familiares – desconocidos – otros
- Medio de comunicación: oral – escrito
- Nivel de lengua: formal – informal
- Tema de la discusión: cotidiano – específico



E. ¿Qué te parece Omar?¹⁸



- Relación entre el emisor y el receptor: amigos – familiares – desconocidos – otros
- Medio de comunicación: oral – escrito
- Nivel de lengua: formal – informal
- Tema de la discusión: cotidiano – específico

¿Cuál de las conversaciones es la intrusa? ¿Qué tienen en común todas las demás conversaciones? ¿Cuál es la gran diferencia entre la conversación intrusa y las otras?

¹⁸https://www.youtube.com/watch?v=lai4OEBOhJw&ab_channel=StillWatchingNetflix (00-00:36)

Transcripción C: ¿Cómo estáis? → *Gente 2*, unidad 10 “Gente y mensajes”: Ej.1, pista 61.4, p.101.

- Sí, ¿diga?
- ¿Emilio?
- ¿Sí, mamá?
- Hoooola, ¿cómo estás?
- Pues aquí, tirando.
- ¿Tu hermano está en casa?
- No no no acaba de salir, no sé cuándo volverá.
- Bueeeeno, ¿vais a venir a casa el fin de semana?
- Pueees, Alberto no sé. Yoo casi seguro que sí.
- Vale. Bueno oye dile a tu hermano que me llame ooo ¡me llamas tú!
- Vale lo haré. Un besito, venga.
- ¡Oye y no corras!
- No corro maaaaa.
- Bueno, besos.

Transcripción D: ¡QUÉ ROLLO! → Conversación real que proviene de WhatsApp

Tío, tengo que contarte lo que me pasó hoy porque me siento FATAL la verdad. Al volver del cole, me he enfadado con mis padres. ¡Son unos pesados! Es que he suspendido un examen de matemáticas porque ¡¡me aburro como una ostra en la clase de mates!! Mis padres me confiscaron el móvil y entonces no puedo chatear con mis amigas, ¡QUÉ ROLLO! ¿Y tú qué tal estás? Mejor que yo espero. Pues te dejo, ¡¡cuéntame todo!! Un besitoooo.

Transcripción E: ¿Qué te parece Omar? →

https://www.youtube.com/watch?v=lai4OEBOhJw&ab_channel=StillWatchingNetflix



- (Danna) ¿Quién va, tú?
- (Álvaro) Creo que sí
- (Álvaro) Mirad mi patillas de Curro Jimenéz
- (Todos) Ouhouuuuh
- (Danna) Pero si estás más joven ahora caaaari.
- (Álvaro) Bueno no estoy igual mirad mis patillas, si me van a llegar aquí, a a a a la mandíbula.
- (Miguel) Lo hizo igual yo creo, ¿eh?
- (Todos) Jejejeje
- (Dana) ¿Te ves mayor?
- (Álvaro) No
- (Ester) Sí sí sí
- (Álvaro) Es por la barba
- (Álvaro) Pero es que es por la barba porque ahí tengo un poco de barba
- (Itzan) 35 años
- (Álvaro) Pues la patilla era un toque, ¿eh? Porque era como muy aflamencado
- (Danna) Nahhh está guay
- (Álvaro) Sí, pero es que me repinaba mucho, así como engominado...
- (Álvaro) ¿Qué te parece Omar?
- (Omar) Me parece estupendo.
- (Álvaro) ¿Tú me cogerías para tu próxima película?
- (Omar) Siempre

Objetivos de la secuencia

-  Entender qué es el español coloquial y cuál es su impacto en la cultura española.
-  Entender que existen distintos niveles de habla y medios de comunicación y entender que dependen de factores contextuales (a quién hablo/escribo, para qué hablo/escribo, en qué plataforma hablo/escribo ...) así como culturales.
-  Entender que hoy en día, cuando escribimos mensajes o enviamos mensajes de voz, lo hacemos de manera muy espontánea, como si estuviéramos con nuestro interlocutor.
-  Saber usar y reconocer algunos rasgos coloquiales.
-  Saber enviar un mensaje a un amigo para contarle algo personal.

<input type="checkbox"/>	Saber qué tono utilizar para mi mensaje
<input type="checkbox"/>	Saber saludar a mi amigo de manera adecuada
<input type="checkbox"/>	Saber hablar de un tema cotidiano
<input type="checkbox"/>	Saber complementar mis explicaciones de manera adecuada: marcas de oralidad, tonalidad de la voz, reacciones ...
<input type="checkbox"/>	Saber despedirme de manera adecuada
<input type="checkbox"/>	

Entonces, ¿qué es el español coloquial?





Actividad 4: El español coloquial

En grupos, vais a trabajar sobre algunos rasgos del español coloquial. Tenéis que precisar en qué conversaciones aparecen (A-C-D-E).

Conv.	NON VERBAL
	A. <u>Gestuelle</u> : il y a des gestes réalisés avec la tête, les bras, les mains, le corps ...
	B. <u>Proximité</u> : la distance physique entre les participants de la conversation est de moins de 50 cm
	PHONÉTIQUE
	A. <u>Prononciation marquée</u> : des mots ou syllabes sont accentués oralement (« No quiero NADA »).
	B. <u>Allongements phoniques</u> : des mots ou syllabes sont allongés oralement (« ¿Quéééééé? »)
	C. <u>Gestion des silences</u> : il y a peu de silences dans les interactions
	CONVERSATION
	A. <u>Superposition dans les interactions</u> : les participants s'interrompent dans la conversation
	B. <u>Structures pour gagner du temps</u> : des expressions telles que « bueno... » et « pues... » sont utilisées pour gagner du temps pour penser
	C. <u>Courtoisie conversationnelle</u> : tendance à allonger la fin des conversations
	ECRIT-PARLÉ
	A. <u>Signes d'oralité</u> : il y a des marques d'oralité dans le message écrit, qui servent à montrer des émotions qui seraient visibles oralement par la tonalité de la voix ou les expressions du visage → majuscules, émoticônes, ponctuation ... (« ¡¡¡NO ME LO PUEDO CREER!!! »)

	MORPHOSYNTAXE
	A. <u>Syntaxe parcellisée</u> : préférence pour des phrases courtes et juxtaposées
	B. <u>Deixis</u> : les présentations d'une personne se font avec l'utilisation de « este » (« Mira, este es mi hermano ») et/ou l'accent est mis sur les différents participants de la conversation, en particulier sur le « je » (« lo he hecho YO »)
	C. <u>Marqueurs discursifs ou connecteurs pragmatiques</u> : des mots sont utilisés pour favoriser la cohésion (« bueno », « pues », ¿no? »...)
	D. <u>Atténuation</u> : des mots ou phrases sont atténués via divers éléments possibles (« un poco », « me haces el favor de ... », « ¿verdad? »...)
	LEXIQUE
	A. <u>Raccourcissements lexicaux</u> : des mots sont raccourcis (« por fa »)
	B. <u>Expressions fixes</u> : des expressions fixes sont utilisées (« ¡Cierra la boca! »)
	C. <u>Néologismes et anglicismes</u> : des mots nouveaux sont utilisés, dont des mots d'origine anglaise (« whatsapear »)
	D. <u>Créations lexicales</u> : des mots sont créés pour le contexte (« aflamencado »)
	E. <u>Lexique argotique ou juvénile</u> : des mots ou expressions de jeunes sont utilisés (« ser un rollo ») ¹⁹

¹⁹ La tabla se inspira de la propuesta de (re-)organización del español coloquial por niveles de acuerdo con el MCER, hecha por Elena Albesa en: ALBESA PEDROLA, E. (2021). "La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles", pp. 12-17. Las explicaciones en francés, así como la mayoría de los ejemplos son míos. Además, algunos rasgos de niveles superiores que el B1 (nivel de la clase) han sido incluidos a pesar de lo que se propone en el proyecto.



Actividad 5: ¡¡¡Vamos!!! (ejercicios)

1. Ámbito lexical

Partiendo de las conversaciones o del contexto en el cual las palabras y expresiones aparecen, debes **responder** a las preguntas que siguen.

- A) Raccourcissement lexical. Encuentra **la palabra entera** de estas palabras acortadas:

El cole	
El profe	
Las mates	
Porfa	
El finde	
El cumple	

- B) Voix expressives. Encuentra la **traducción** de “montón” y “menudo”, a partir de sus significados tradicionales:

Un <i>montón</i> de cosas	Montón = un tas	
Me gusta un <i>montón</i>		
¡ <i>Menudo</i> trabajo!	Menudo = petit	

- C) Néologismes et anglicismes. Encuentra la **traducción** de estas palabras basándote en el inglés o en tu propia experiencia:

Chatear	
Whatsapear	
Bugear	
Stalkear	
¡Qué random!	

D) Expressions fixes. Relaciona las expresiones y los **significados**:

Son unos pesados.
Me aburro como una ostra.
Me importa un pepino.
Tener una buena / mala pinta.

Tiene buen / mal aspecto.
No me interesa para nada.
Me aburro muchísimo.
Son insoportables.

E) Lexique argotique / juvénile. Mira las interacciones y encuentra **qué expresiones** (en cursiva) se usan para:

	Interpelar a alguien:
	Saludar:
	Despedirse:
	Preguntarle a alguien cómo está:
Responder como estamos:   	
	Decir "claro", "por supuesto":
	Decir que algo es gracioso:
	Decir que algo es adorable:
	Decir que algo es aburrido:
	Decir que algo es genial:

- <i>Hola, buenas. / Buenas. / Holi.</i>
- <i>¿Cómo estás? / ¿Qué tal? / ¿Qué pasa?</i>
- <i>Pues aquí, tirando. / ¡Fenomenal! / Me siento fatal.</i>
- <i>[...] Nos vemos. / Chao. / Hasta luego. [‘sta luego]</i>
- <i>Mirad mi nuevo vestido.</i>
- <i>Es superguay. / ¡Qué guay! / ¡Qué fuerte! / ¡Qué pasada!</i>
- <i>Mis padres no me dejan salir.</i>
- <i>¡Qué rollo!</i>
- <i>¡Tío / tía! Tengo que decirte algo.</i>
- <i>¿Vas a la fiesta de la escuela de español?</i>
- <i>¡Hombre / mujer, yo no me la pierdo!</i>
- <i>Mira mi nuevo vestido.</i>
- <i>Ayyy ¡qué mono!</i>
- <i>Mira este vídeo.</i>
- <i>Jajajajaja, me meo.</i>

2. **Ámbito conversacional / morfosintáctico**

- A) Moyens pour soutenir la conversation. Mira la transcripción de la conversación C (página 7) y las capturas de pantalla abajo²⁰.

Aparecen palabras como: ¡Uf! – Bueno – ¡Oye! – Venga – Ayy – pues – ya ves – ¡Buah!

¿Para qué sirven? _____

¿Cómo son las frases? _____



3. **Ámbito no verbal**



- A) Gestuelle. Mira el vídeo²¹ y encuentra cuál de todas las expresiones o palabras que acabamos de ver lo ilustra: _____

4. **Ámbito fonético**

Vuelve a leer esta transcripción, tomando en cuenta estos rasgos:

- A) Prononciation marquée: “FATAL”, “QUÉ ROLLO”
B) Allongements phoniques: “besitoooo”

“Tío, tengo que contarte lo que me pasó hoy porque me siento FATAL la verdad. Al volver del cole, me he enfadado con mis padres. ¡Son unos pesados! Es que he suspendido un examen de matemáticas porque ¡¡me aburro como una ostra en la clase de mates!! Mis padres me confiscaron el móvil y entonces no puedo chatear con mis amigas, ¡QUÉ ROLLO! ¿Y tú qué tal estás? Mejor que yo espero. Pues te dejo, ¡¡cuéntame todo!! Un besitoooo”.

²⁰ Conversaciones reales entre dos españolas nativas, usadas con su consentimiento respectivo.

²¹ https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/# (diálogo 46). Accesible con el QR code y en YouTube :https://www.youtube.com/watch?v=1gfo8lqSg2E&ab_channel=DiccionarioGestosUAH.

Actividad 6: Enviar un WhatsApp en voz alta en español



Tu amiga Lola Martínez te envió un mensaje de voz en el cual te dijo que se enfadó con sus padres y te preguntó cómo estás (transcripción conversación D). Tienes que responderle y enviarle, a tu turno, **un mensaje de voz** en el cual le explicas lo que has hecho hoy y como lo has pasado.

PSSSST: ¡No olvides de usar la



(3) El plan de secuencia es un documento que suele acompañar a una unidad didáctica y que sirve exclusivamente para el profesor. Contiene informaciones sobre el cómo, qué, cuando y según qué modalidades enseñar los saberes de una unidad didáctica, etapa por etapa. A continuación, se encuentra el plan que desarrollé para la UD anteriormente mostrada. También comuniqué este plan a los profesores de lengua que respondieron a mi encuesta, porque no solo sirve para saber cómo imagino el desarrollo de la secuencia, sino también para entender mejor qué son los objetivos de cada actividad.

Leçon	Activité	Démarche didactique	Timing
1 21/05	Actividad 1: Descubrimiento	<p>J'accueille les élèves et je me présente brièvement. J'explique la raison de ma présence <u>sans dire le thème ni donner d'explications relatives à celui-ci</u>. Je demande aux élèves de noter leur prénom sur une feuille pour des raisons de facilité, et leur dit également qu'ils ne seront pas évalués sur la matière couverte.</p> <p>Nous passons directement à l'exercice de découverte : les élèves répondent aux deux questions d'anticipation de contenu puis lisent un texte et reviennent sur les réponses. Ils doivent également répondre à une série de questions (oui-non) et entourer les applications qu'ils utilisent dans des contextes spécifiques. Nous revenons brièvement sur leurs résultats à l'oral (j'interroge de manière aléatoire).</p> <p>➔ BUT : Avoir une première approche de l'existence de différents contextes de communication qui diffèrent sur plusieurs aspects (destinataire, manière d'écrire/de parler, caractéristiques propres à certains moyens de communication etc.)</p>	5' 15'
	Actividad 2: Envier un Whatsapp	<p>Ensuite, les élèves doivent rédiger un bref message destiné à un ami, d'abord en français puis en espagnol. Ils doivent ensuite les comparer et dire en quoi ils diffèrent, en discutant par paires. Nous revenons brièvement sur leurs résultats à l'oral (j'interroge de manière aléatoire).</p> <p>➔ BUT : Prendre conscience qu'il leur manque des ressources pour pouvoir écrire un message qui soit efficace et adéquat en termes de 'ton'/registre, et qu'un tel message ne peut être envoyé à tout le monde.</p> <p>En fonction du temps qu'il reste, nous commençons l'activité suivante.</p>	20'

<p>2 22/05</p> <p>Actividad 3: Mira, tengo que decirte algo...</p>	<p>J'accueille les élèves et leur demande de prendre leur dossier.</p> <p>Nous reprenons ou nous en étions restés hier. Dans cette activité, les élèves doivent lire une série de messages et écouter une brève audition. Ils doivent également répondre à des questions à chaque conversation (destinataire-eur, contexte de la discussion, etc.). Nous faisons le premier message ensemble puis je les laisse travailler individuellement et nous corrigeons. Pour les conversations orales, je lance l'audition une à deux fois, en faisant des pauses au besoin puis je leur indique qu'ils ont la transcription.</p> <p>➔ BUT : Se rendre compte de l'importance du contexte de communication et découvrir petit à petit des caractéristiques de l'espagnol colloquial (en particulier via le lexique et les marqueurs d'oralité utilisés).</p> <p>Au besoin, je leur demande de terminer la conversation E à la maison pour la leçon suivante. Si tous les exercices ont été couverts, nous lisons les objectifs de la séquence.</p>	<p>2'</p> <p>48'</p>
<p>3 23/05</p>	<p>J'accueille les élèves et leur demande de prendre leur dossier. En fonction d'où on est arrivés à la leçon précédente, soit je corrige le devoir et lis les consignes, soit je commence par les <u>explications de l'espagnol colloquial (en français)</u>. Pour ce faire je pars du titre qui sert d'exemple (= C'est du gâteau ce thème, hein ? Oui, c'est clair !). En particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registre informel, qui est très utilisé dans la vie courante (//français ; séries actuelles) • Très présent dans la culture espagnole, dans bcp de contextes (+ qu'en français : ok avec inconnus, professeurs, ... //ma propre expérience en Erasmus) → espagnol colloquial ≠ vulgaire. A tel point qu'il devrait être inclus dans le cursus scolaire (//projet mené ici). • Définition personnelle : L'espagnol colloquial est une conversation, ou plutôt un dynamisme conversationnel (conversation orale ou écrite) entre des participants qui partagent une relation égale (amis, famille, ou même inconnus que l'on considère égaux à nous). La conversation est immédiate/spontanée (rien n'est planifié à l'avance), et traite d'un thème quotidien. • Concrètement, il y a des caractéristiques visibles et audibles (//tableau que nous analyserons juste après) : des expressions spécifiques, une intonation, mais aussi des gestes, par exemple. • !! La majorité des caractéristiques de l'espagnol colloquial sont « universels » dans le sens où ils s'appliquent dans tous les pays hispaniques, sans différence flagrante. Mais tout ce qui touche au lexique est plus changeant, tant dans l'espace que dans 	<p>2'</p> <p>10'</p>

	<p>Actividad 4: El español coloquial</p>	<p>le temps. En effet, les mots et expressions varient en fonction de la région/du pays (Amérique latine VS. Espagne, etc.) mais aussi du temps (au fur et à mesure, les expressions ne s'utilisent plus etc.). Dans cette séquence, on travaille spécifiquement l'espagnol colloquial actuel péninsulaire.</p> <p>➔ BUT : Comprendre ce qu'est l'espagnol colloquial et son importance dans la culture, mais aussi susciter l'intérêt des élèves pour la thématique.</p> <p>Je me sers de ces explications pour lancer l'activité suivante en leur expliquant que nous allons justement apprendre quelques-uns de ces aspects visuels/audibles en se basant sur les textes qui ont été utilisés à la leçon précédente. Les élèves, par groupes (nombres d'élèves à définir), doivent s'intéresser à des aspects spécifiques (par exemple : ámbito fonético y conversacional = grupo 1 ; ámbito léxico-semántico = grupo 2 ; ámbito morfosintáctico y lo escrito-hablado = grupo 3) en les cherchant et identifiant dans les textes pp.4-7. Ensuite, il y a une mise en commun pour qu'ils aient une vue d'ensemble sur le tableau. <u>En expliquant les consignes, j'insiste sur le fait que les élèves ne doivent pas prendre peur par l'aspect technique du tableau car il est en réalité très simple et leur explique comment il est composé : terme technique, explications, exemples concrets.</u></p> <p>➔ BUT : Découvrir quelques aspects concrets de l'espagnol colloquial et susciter davantage l'intérêt des élèves. Par ailleurs, tester/prouver que certains aspects peuvent être enseignés plus tôt que ce qui est conseillé dans la littérature scientifique (pas uniquement le lexique, notamment).</p>	38'
4 27/05	<p>Actividad 5: ¡¡¡Vamos!!! (ejercicios)</p>	<p>J'accueille les élèves et leur demande de reprendre leur dossier. En fonction d'où nous en étions restés, nous terminons l'activité sur le tableau, ou sur la mise en commun.</p> <p>Nous passons ensuite aux exercices, qui se concentrent surtout sur le lexique et les expressions, mais explore également très brièvement le domaine conversationnel, morphosyntaxique, non-verbal et phonétique. Je lis les consignes avec les élèves et les laisse travailler individuellement ou par paire. Je passe la vidéo une à deux fois quand la plupart des élèves sont arrivés à ce point. Nous corrigeons ensemble.</p> <p>➔ BUT : Mettre en pratique quelques caractéristiques de l'espagnol colloquial et fixer l'apprentissage.</p>	2' 30'

	<p>La dernière activité, dans laquelle les élèves doivent répondre à un message vocal (déjà analysé et travaillé) par un message vocal sur base de ce qui a été appris, est complémentaire. En fonction du temps restant, soit tout le monde le fait pendant ma présence, soit Mme Santos termine tranquillement l'activité si elle le souhaite, soit elle est mise de côté. Je propose à quelques élèves qui ont particulièrement été intéressés par le thème de les faire pour pouvoir les utiliser dans mon travail, mais je n'oblige personne. Concrètement, ils doivent s'enregistrer (en classe ou à la maison) puis envoyer leur production (par mail, sur Teams, ...).</p> <p>Je demande aux élèves de répondre à un bref questionnaire anonyme, que je reprends. Il traite de l'intérêt des élèves pour la thématique. Je remercie tout le monde pour leur participation et accueil, et je salue les élèves.</p>	18'
--	---	-----

Con ello, también envié a los profesores interesados las soluciones de cada ejercicio. Por razones económicas y porque la mayoría de las respuestas esperadas se han discutido en las diferentes partes del presente trabajo, no las incluí aquí. Además, comuniqué a los profesores interesados una breve presentación del proyecto, en un texto titulado “Quelques informations nécessaires”, que se encuentra a continuación:

« La séquence suit la dynamique du canevas situation-problème, qui vise à donner du sens à l'apprentissage et à considérer le savoir comme des outils. Les élèves sont impliqués dès le début de l'apprentissage car la première étape (=la mise en perspective), consiste à faire vivre aux élèves ce qu'ils seront capables de faire à la tâche ultime (=tâche finale communicative). Dans ce cas-ci, les élèves doivent écrire un message à un ami (d'abord en français, puis en espagnol), et via cet exercice, ils vont se rendre compte qu'ils ne maîtrisent pas tous les codes nécessaires. Un état des ressources et l'apprentissage en tant que tel pour combler le manque suivront ensuite avant la réalisation d'un nouveau message (vocal cette fois-ci, afin d'être dans un dynamique conversationnelle). Par ailleurs, la séquence est conçue pour une durée de 4 à 5 heures, en fonction du dynamisme de la classe et de son niveau. Elle est prévue idéalement pour une classe de rhéto, s'approchant du niveau B1 selon le MCER. Le nombre d'élèves n'a pas tellement d'importance, mais l'exercice 4 doit se réaliser en groupe sous forme de classe-puzzle (= coopération entre les élèves, où chacun joue un rôle actif) pour que l'activité ne soit pas trop lourde pour les élèves.

L'activité 4, justement, se base sur un projet réalisé par Elena Albesa en 2021, visant à réorganiser l'apprentissage de l'espagnol colloquial et ses différentes caractéristiques en fonction des niveaux du MCER. J'ai décidé de l'inclure dans la séquence, tout en l'adaptant, afin de prouver que

l'espagnol colloquial peut être enseigné au sein d'une classe ELE et ce, dès un niveau relativement bas et sur un ensemble de caractéristiques, malgré ce que la littérature scientifique recommande. Le tableau tel qu'il est inclus dans la séquence peut paraître lourd pour les élèves et doit donc absolument être amené de manière adéquate en classe. Il faut prévenir les élèves que des termes techniques sont inclus mais que c'est aux explications et exemples donnés qu'ils doivent s'intéresser. Pour faciliter au maximum la tâche, seules les caractéristiques présentes dans les activités de lecture et audio ont été incluses. En effet, le tableau de départ est bien plus complet et technique, mais serait trop lourd et demanderait trop de temps pour des élèves de secondaire.

Concrètement, j'imagine cette séquence comme un dossier introductif sur l'espagnol colloquial, qui pourrait tout à fait être utilisé lors d'une première leçon d'espagnol (pour une classe effectuant leur seconde année, idéalement). L'idée serait, en effet, d'inclure diverses séquences similaires mais portant sur des aspects différents et nouveaux à chaque fois (et donc, un tableau différent), au fil de l'année et des années d'apprentissage, de manière à travailler en spirale. Ainsi, les séquences seraient conçues comme des « autres modes d'apprentissages » ou des « mini-séquences », sans but évaluatif, visant plutôt à susciter l'intérêt des élèves et les faire rentrer dans la réalité culturelle et linguistique espagnole, à côté d'un apprentissage plus formel qui est cela dit tout autant important. À la fin de la séquence, j'inviterai les élèves à répondre à un questionnaire anonyme visant à recueillir des informations relatives à leur intérêt pour le thème, car mon mémoire vise à prouver que le registre colloquial est un aspect essentiel dans l'apprentissage de l'espagnol comme LE, et que tant les élèves que les professeurs y trouvent un intérêt.

Il convient de noter que la littérature scientifique tend à conseiller l'apprentissage de ce registre à des niveaux supérieurs (B2-C2) et, pour les niveaux inférieurs, elle préconise de se limiter aux lexique et expressions. Cependant, je pense que d'autres éléments peuvent être enseignés plus tôt, que ça soit au niveau du non verbal, de la syntaxe, ou du dynamisme conversationnel, bien qu'il une certaine logique doit être suivie. C'est pour cette raison que ma séquence, qui est introductive et conçue comme la première entrée sur la matière, s'axe particulièrement sur le champ lexical. J'ai tout de même inclus d'autres champs, via le tableau que les élèves analyseront, mais aussi via quelques exercices. Par ailleurs, les réserves quant à l'inclusion du thème au sein des classes de ELE sont liées au fait de la peur d'entraver le bon apprentissage formel, voire neutre, de la langue. La séquence a été conçue et pensée de manière à ne pas contredire le reste de l'apprentissage, mais plutôt l'agrémenter avec un sujet qui, je pense, pourrait intéresser à certains nombres d'élèves.

Pour terminer, je tiens à préciser quelques éléments relatifs à la tâche finale communicative. Au départ, l'idée était de produire un message écrit destiné à un ami, en espagnol et sur base des notions apprises lors de la séquence. Ainsi, la séquence « situation-problème » se terminait de la même manière qu'elle avait commencé. Cependant, après réflexion, cela impliquait un certain risque : inciter les élèves à écrire des messages sans ponctuation, majuscules ou accentuations qui soient correctes, et à écrire des phrases juxtaposées, telle est la réalité technologique. C'est pour cette

raison que j'ai préféré opter pour un message vocal à la place du message écrit. Ainsi, les élèves pourront démontrer l'acquisition des différents aspects travaillés et la séquence pourra se conclure efficacement, sans pour autant prendre de mauvaises habitudes écrites qui, justement, iraient à l'encontre de tous les efforts fournis dans le cours de langue. Au niveau organisationnel, il suffira de demander aux élèves de s'enregistrer sur leur téléphone (à la maison ou en classe, en fonction des règles de conduite de chaque établissement) et d'envoyer la production par mail ou toute autre plateforme utilisée par l'établissement.

Procéder de la sorte implique que la compétence visée entre la tâche initiale et la tâche finale diffère. On passe en effet d'une expression écrite sans interaction à une expression orale « avec interaction ». Ce n'est pas un problème en soi s'il on prend en compte que la séquence est formative, et que le champ phonétique aura été exploité et travaillé. Par ailleurs, j'estime que garder le message écrit pour l'activité initiale permet de garder les élèves motivés et de ne pas les larguer dès le départ. Enfin, il convient de noter que le message vocal serait en réalité une réponse à un audio analysé plus tôt dans la séquence, et serait donc une sorte d'anticipation de l'interaction, qui est au centre de l'espagnol colloquial. En effet, puisque les élèves auront le temps de préparer le message avant de le produire, on s'éloigne d'une interaction telle quelle, mais une progression logique pour la suite de l'apprentissage est alors possible, se dirigeant petit à petit vers la conversation téléphonique (interaction) puis le dialogue (interaction et non-verbal) ».

8 Referencias bibliográficas

Bibliografía primaria

- CABEZA SÁNCHEZ, M. C. et al. (2018). *Espacio Joven 360: Libro del alumno*. Edinumen.
- _____ (2018). *Espacio Joven 360: Cuaderno de ejercicios*. Edinumen.
- LLORET IVORRA, E. M. et al. (2022). *¡Sí, claro! nuevo: Libro del alumno y cuaderno de ejercicios*. Intertaal.
- LÓPEZ BARBERÁ, I. et al. (2003). *Mañana 3: Cuaderno de Ejercicios*. Grupo Anaya S. A.
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2004). *Gente 2 Nueva Edición: Libro del alumno*. Difusión.
- _____ (2005). *Aula 4: Libro del alumno*. Difusión.
- _____ (2014). *Gente hoy 2: Libro del alumno*. Difusión.

Bibliografía secundaria

- ALBESA PEDROLA, E. (2021): “La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles”. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*. N° 21, pp. 1-22. URL: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2819/1226> [Consulta: 10/05/2024].
- ALBELDA MARCO, M. y M. J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”. *MarcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. N° 3. URL: <https://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial/> [Consulta: 26/12/2023].
- BACH, C. y J. COSTA CARRERAS (2020): “Las conversaciones de wasap: ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito?”. *Revista signos*. Vol. 53, n°104, pp. 568-591.
- BALOGOVÁ, E. (2020): “Estudio contrastivo de los signos españoles y eslovacos en el aula de ELE”. *SEDLL. Lenguaje y Textos*. Vol. 51, pp. 13-27.
- BEINHAUER, W. ([1929] 1968): *El español coloquial* [trad. esp. de *Spanische Umgangssprache*]. Madrid, Gredos.
- BÓRTOLI, P. V. (2023): “La enseñanza mediada por el Estado y el mercado: el objeto manual escolar en Argentina (1984-2011)”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*. Vol. 1, n°33, pp. 120-132.
- BRAGARD, A. (2014): *Research on awareness-raising and knowledge of, and importance given to, linguistic register in foreign language teaching and learning*, Liège, reproducción fotocopiada. Tesis de licenciatura.

- BRIZ-GÓMEZ, A. (2000): “Las unidades de la conversación”. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*. Vol. 16, nº2, pp. 377-408.
- _____ (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- _____ (2015): “El análisis del discurso oral y su enseñanza”. *Filologia e Lingüística Portuguesa*. Vol 17, nº1, pp. 17-56.
- _____ (2017): “Otra vez sobre las funciones de la intensificación en la conversación coloquial”. *Boletín de Filología, Tomo LII. N° 2*, pp. 37-58
- _____ (2018): *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- CAMPOS BARRIONUEVO, B. (2020): “La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso”. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*. Vol. 38, nº1, pp. 147-175.
- CESTERO, A. M. y otros (coord.) (2020): “Hablar en español sin palabras. Diccionario audiovisual de gestos españoles”. *Gestos*. https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/ [Consulta: 20/12/2023].
- CONWAY, T. R. (2007): “Jerome Bruner”. En: J. L. Kincheloe y A. H. Raymond (eds.): *The Praeger handbook of education and psychology*. Westport (Greenwood Publishing Group), pp. 57-61.
- CORRALES SALGUERO, A. R. (2010): “La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas”. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. N° 2, (febrero). URL: https://emasf.webcindario.com/La_programacion_a_medio_plazo_dentro_del_tercer_nive_%20de_concrecion_unidades_didacticas.pdf [Consulta: 29/07/2024].
- CORTÉS RORDRÍGUEZ, L. (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería: Universidad de Almería.
- ESPI, M. J. y otros (coord.) (1996): “Hacia una definición del español coloquial”. *Langues et littérature*. N° 22, pp. 21-42.
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESEC) (2017): *Programme Langues modernes I, II, III. 2e et 3e degrés. Humanités générales et technologiques*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (1997): *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- _____ (2016): *Socles des compétences: Langues Modernes. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*.

- _____ (2017): *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques. Langues Modernes.*
- _____ (2017): *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités professionnelles et techniques. Langues Modernes.*
- _____ (2019): « Langues modernes : Outil d'accompagnement du référentiel *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques* ».
- FERRIOL CAÑERO, B. y F. J RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (2014): “Los gestos españoles en la clase de E/LE. Propuesta didáctica”. *Foro de Profesores de E/LE*, N°10, pp. 1-6.
- GALLO, B. (2020): *Análisis de los contenidos culturales, socioculturales e interculturales en tres manuales de ELE*, Liège, reproducción fotocopiada. Tesis de licenciatura.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2003): “El español coloquial en la enseñanza de ELE: utilización de los medios de comunicación”. En: H. Perdiguero Villarreal y A. Álvarez Tejedor (eds.): *Medios de comunicación y enseñanza del español coloquial como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de publicaciones universidad de Burgos, pp. 330-343.
- GIMÉNEZ FOLQUÉS, D. (2016): “El español coloquial en clase de E/LE. Actividades y consejos”. *Foro de profesores de EL/E*. Vol. 12, N° 1, pp. 89-98. URL: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9172> [Consulta: 26/12/2023].
- GIRALDO GIRALDO, C. y otros (coord.) (2018): “La gramática al margen de la norma: la escritura en WhatsApp”. *Lenguaje*. Vol. 46, n°2, pp. 311-333.
- INHOFFEN, N. (1996): “El papel de los gestos en la ordenación y estructuración de la lengua hablada española”. En: T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Iberoamericana, pp. 45-70.
- LOEWEN, S. (2015): *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- LÓPEZ SERENA, A. (2007): “El concepto de ‘español coloquial’: vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio”. *Oralia*. Vol. 10, (enero), pp. 161-191.
- MANCERA RUEDA, A. y A. PANO ALAMÁN (2013): *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros.
- MENDOZA FILLOLA, A. (ed.). (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación (Prentice Hall).
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999): *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes. Humanité générales et technologiques*.
- NARBONA, A. (1991): “Sintaxis coloquial y análisis del discurso”. *Revista Española de Lingüística*. Vol. 21, n°2, pp. 187-204.

- _____ (2015): *Sintaxis del español coloquial*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- NÍKLEVA G. D y F. J. RODRÍGUEZ MUÑOZ (2016): “Los estereotipos y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera”. En: O. Cruz Moya (ed.): *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada (XXVI Congreso Internacional ASELE), pp. 755-772.
- PABLOS-ORTEGA, C. (2016): “Pragmática en la formación de profesores de español como segunda lengua”. *Journal of Spanish Language Teaching*. Vol. 3, nº2, pp. 171-188.
- RÍDER, A. M. (2022): *Tonos digital*. “El tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula de ele: análisis de manuales y propuesta didáctica”. <https://www.proquest.com/docview/2624995620?accountid=14630&sourcetype=Scholarly%20Journals> [Consulta: 25/12/2023]
- RODRÍGUEZ TORRES, J. (2010): “De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas”. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. Vol. 35, nº20, pp. 245-270.
- SARDELLI, M. A. (2010): “Los refranes en la clase de ELE”. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 22, pp. 325-350.
- SIMONS, G. (2022): *Syllabus: Didactique des langues modernes (Partim 1)*. Liège: Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et littératures germaniques/modernes.
- SPIELMANN, G. (2019): “La compétence communicative. Les situations d'utilisation”. *La page de Guy*. <https://opsis.georgetown.domains/LaPageDeGuy/docs/FLE/competence.htm#haut> [Consulta: 5/08/2024].
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1996): “Español coloquial: Expresión del sentido por aproximación”. En: T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Iberoamericana, pp. 15-45.
- WBE. (2020): *Programme d'Études Langues modernes. 2e et 3e degrés des humanités générales et technologiques*.

Diccionarios en línea y otros recursos

- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Biblioteca de artículos sobre la enseñanza del español*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm. [Consulta: 25/06/2024].
- Documentos consultados: “Marco común europeo de referencia para las lenguas MCER: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)”, “Plan curricular del Instituto Cervantes” (2006).

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE*,
https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
[Consulta: 25/06/2024].

Términos consultados: “actividad comunicativa”, “competencia comunicativa”,
“conversación”, “metacognición”, “rasgos oralidad”, “tarea final comunicativa”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES DE
ESPAÑA: "Portal del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes", s.f.,
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/portada.html>. [Consulta: 25/06/2024].

Documentos consultados: “Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) Bélgica
y Luxemburgo”, “Le monde apprend l’Espagnol 2022 Belgique”.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Glosario de términos gramaticales*, 23ª ed., [versión
electrónica 23.7.], <https://www.rae.es/gtg/>. [Consulta: 25/06/2024].

Términos consultados: “aflamencado”, “fonética”, “igual”, “morfosintaxis”,
“pragmática”, “semántica”.