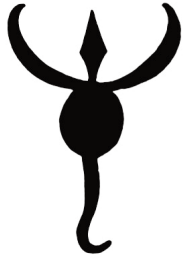
Revista Iberoamericana de Lingüística

RIL



nº 9 2014

R.I.L. 9

Fundador y Editor:
Ricardo de la Fuente Ballesteros (Universidad de Valladolid)

Co-editor:
Department of Modern Languages and Literatures (University of Texas at San Antonio)

Director:
Francisco Marcos Marín (University of Texas at San Antonio)

Comité asesor:
Humberto López Morales (Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua Española)
José Antonio Pascual (Real Academia Española)
Liliana Sánchez (Rutgers University)
José Camacho (Rutgers University)
Alejandra Balestra (George Mason University)
Mariana Achugar (Carnegie Mellon University)
Brunello Natale di Cussatis (Università di Peruggia)
Luis Santos Río (Universidad de Salamanca)
Alfredo Torrejón (Auburn University)
Miguel Casas Torres (Universidad de Cádiz)
José Antonio Samper Padilla (Universidad de las Palmas de Gran Canaria)
Francisco Ocampo (University of Minnesota)
Francisco Javier Satorre Grau (Universidad de Valencia)
Antonio Salvador Plans (Universidad de Extremadura)

Comité de redacción:
María Jesús Leal (Hamline University)
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University)
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)
Barbara Gori (Università di Peruggia)
Antonio Carrasco (Universitas Castellae)

Edición, fotomecánica e impresión: Universitas Castellae, edificio 2
Plaza del Viejo Coso, 5
47003 Valladolid
España
Telf. 34 983 377 508 / 629 388 777
E-mail: cuc@universitascastellae.es
www.universitascastellae.es
www.reviblin.com
ISSN: 1887-407X
Fotomecánica e impresión: Universitas Castellae

ARTÍCULOS

LA INFLUENCIA DEL ESPAÑOL EN LA LENGUA TAMAZIGHT RIFEÑA

Karima Bouallal
Universidad Mohamed I de Oujda
Facultad Pluridisciplinar de Nador

Resumen: El objetivo del presente artículo consiste en hacer una aproximación fonética y semántica estructural de los préstamos del español. Para el análisis del corpus seleccionado, he establecido una parte formal donde se trata de estudiar algunos fenómenos lingüísticos para determinar los tipos de cambios que han sufrido esos préstamos del español en la lengua tamazight- rifeña.
Palabras clave: léxico rifeño- español, contacto, influencia, préstamo.

Abstract: The objective of this work is to present a phonetic approximation and a structural semantics study of the Spanish loanwords in tamazight. For the analysis of the corpus selected, I have established a formal part where the aim is to study some linguistic phenomena to determine the types of changes that have suffered such loans of Spanish in the Tamazight (Rifeño) language.
Key words: lexicon rifeño-spanish, contact, influence, loanword.

1. Introducción

La lengua hablada en la mayor parte del Rif, conocida como *tarifit* o rifeña, variedad lingüística que se estudiará en este trabajo, es una de las lenguas beréberes que se hablan en el Norte de África desde Egipto hasta el Senegal. La lengua beréber pertenece a la familia de lenguas camito-semíticas o afro-asiáticas, con algunas características similares a las lenguas semíticas como el hebreo y el árabe en los aspectos fonéticos y de estructura morfológica, pero bastante alejada en el léxico y en los morfemas utilizados[1].

Lingüísticamente, las lenguas bereberes se caracterizan, como las semíticas, por una estructura de orden de palabras VSO. Los procedimientos morfológicos son abundantes y juegan un papel importante en los mecanismos

de productividad transcategorial de la lengua. La sufijación es dominante aunque existe una prefijación abundante. Característica de las lenguas afro-asiáticas es también la inflexión o modificación interna. Así, la formación del plural de la palabra *afus* (mano) es *ifassen*; el plural de *taddart* (casa) es *tudrin*. Existe también la variante *tiddurā*. En cambio, en tashelhit existe aparte de *taddart* otra variante *tigĕmmi* y su plural sería *tigŭmma.*

Las partes de la oración, tal como se conocen en las lenguas europeas, se encuentran todas en beréber, aunque se hace necesario matizar algunas diferencias, como por ejemplo la debilidad cuantitativa del adjetivo beréber frente a las lenguas europeas o al mismo árabe. En general, es conveniente recordar que en la lengua beréber, como es común en las lenguas afro-asiáticas, la gran mayoría de las palabras pertenecientes a diferentes partes del discurso suelen ser formas derivadas de una raíz. La raíz beréber aparece así como una estrecha vía de comunicación entre las diferentes categorías gramaticales que no son sino plasmaciones concretas de una noción específica categorial. Cf. *Awal* (palabra); *siwel* (hablar); *ari* (escribir); t*ira* (escritura), etc. Aunque el carácter de la raíz primigenia suele tener un carácter verbal, no siempre ocurre así[2].

En el léxico del beréber encontramos fenómenos fonéticos que caracterizan la introducción indiscriminada de préstamos de otras lenguas. En algunos dialectos del Amazigh, como el rifeño, existe el fonema /p/ procedente del español, como por ejemplo *parraghuc* (espárrago) que correspondería a la variante *dasakunt* en rifeño o en el lenguaje infantil, como *pipi* (coche) o *pappa* (pan)[3].

Es interesante de señalar a este respecto la observación de Renisio cuando afirma:

> "Fonema extraño al primigenio lenguaje bereber parece ser el sonido *p*, que encontramos tan sólo en vocablos de lenguaje infantil o en términos extranjeros, especialmente derivados del español o del francés"[4].

En cambio, este fonema /p/ en la variante tashelhit se convierte en /b/ en algunos hispanismos y galicismos. Por ejemplo: Tímbu/ Tiempo; Grándbiš/ Grande pêche.

2. Particularidades lingüísticas

La presencia del léxico español[5] en rifeño dio a este último otro sistema lingüístico. El español es, hoy día, un factor decisivo en la diversidad y la variación lingüísticas que presenta el sistema lingüístico rifeño. En su mayoría, los términos españoles, una vez adoptados por el rifeño, tuvieron que sufrir toda una serie de cambios atendiendo a las leyes lingüísticas rifeñas para una cierta acomodación e integración lingüísticas.

En este trabajo, a guisa de ejemplo, presentamos un corpus de cinco hispanismos, por lo que no pretende ser exhaustivo. Veremos los cambios que han sufrido estos vocablos tanto en el ámbito consonántico como vocálico; al lado se hallan también fenómenos de omisión y adición de elementos lingüísticos:

Manĉa (=esp. "mancha").

Este término tiene dos significados en la variante rifeña: por una parte alude a la suciedad y, por la otra, a la enfermedad de la tuberculosis. Este hispanismo por lo que se ve modifica su significado, ampliando su ámbito semántico.

Garru (<esp. = "cigarro, cigarrillo"; ci-ugarru (= `algún cigarrillo´).

El plural es *igarruten*[6]. En esta palabra tenemos varios cambios: una aféresis, el cierre de la velar /u/ en /o/. Hay que señalar la utilización de la forma *ci-ugarru*, que no quiere indicar una palatalización de la dentoalveolar española /s/ (c) + i, en /j/ sino que nos encontramos frente a un adjetivo indefinido de la variante rifeña y del dialecto árabe marroquí, que nunca se utiliza en el árabe clásico.

Ejemplo:

Ijj n ugarru?, ¿Tienes un cigarrillo?

Cabe subrayar que este vocablo se ha acomodado en la variante rifeña partiendo de la lengua española, aunque sea de origen francés.

Bašklit (tarifit)/ *bešklita* (ár. dialectal marroquí)[7] (=esp. "bicicleta").

Tienen el mismo significado que en español. En tarifit sólo ha recibido algunos cambios fonéticos: abertura de la vocal /i/ en /a/, palatalización de una sibilante alveolar, síncopa de la /i/ y apócope de la vocal final /a/.

Tubis (esp. "autobús") = tranvía (*trambía*, *trambiya*).

El plural es *itubisen*, es decir, autobuses. En el caso de *trambía* o *trambiya* su plural es *trambiat*. La deformación de esta palabra en materia de pronunciación no se debe a motivos puramente fonológicos sino morfosintácticos. Así: *Tranvías* pronunciado/ trambiat.

Como se puede observar, *autobús* ha recibido varias transformaciones: la primera de ellas es una aféresis de "au". El segundo cambio consiste en el cambio de la vocal velar /u/ por la palatal /i/.

Cabe subrayar que tanto *bicicleta* como *autobús* son palabras de origen francés que han aterrizado por estos lares a través de la lengua española. Esto es explicable por dos motivos, por una parte, el léxico español contiene abundante vocabulario de origen galo y, por otra parte, el francés es lengua de uso común en Marruecos, aunque su influencia y peso específico es menor en la zona del antiguo Protectorado Español que en el resto del país.

Fluris (esp. "flor")

Tiene el mismo significado que en español. Sólo que con esta palabra el sujeto hablante rifeño no distingue entre el singular y el plural. Emplea *fluris* tanto en singular como en plural.

Como se puede observar, el cambio que ha recibido esta palabra es el cierre de la velar /o/ en /u/ y la paragoge. Se

trata aquí de un isomorfo *-ris* a final de palabra. Se trata de un préstamo del español que se ha adaptado tanto morfológica como semánticamente al tarifit.

Hay que notar otro hecho. Aunque la variante rifeña admita en su léxico voces extrañas, conserva frecuentemente las propias, que son las más usadas en la conversación. Así, por ejemplo, el vocablo correspondiente a la voz «flor» es *ennuar* tanto en singular como en plural y es el más usado por los bereberes del Rif.

Sin embargo, este vocablo *fluris* no se usa en tashelhit. Éstos, al contrario, usan en su habla diaria la variante *azddig*.

Por otra parte, no se debe olvidar que la lengua tamazight, aunque en una cantidad muy inferior al árabe, ha dado préstamos al español; así, por ejemplo, *azagaya*, del tamazight *az-zagaya* (venablo, lanza), *alfaneque*, del tamazight *afarag* (recinto), palabra con la que se designa en español una tienda de campaña.

3. Conclusión

Como conclusión podemos decir que la influencia lingüística entre ambos pueblos es la consecuencia objetiva de la convivencia. Tal influencia no hay que entenderla en el sentido de la dominación lingüística, sino que se trata más bien de los préstamos lingüísticos. Es una situación que no es peculiar del habla rifeña, sino que la podemos subrayar en cualquier zona. Además, cabe añadir que las palabras *cigarro*, *autobús* y *bicicleta* no existían en latín, sino que son préstamos del español o francés.

En suma, todo ello se traduce en que la variante rifeña ha sabido aprovechar lo que otros pueblos le ofrecían, enriquecer por el proceso de contacto su vocabulario (como son algunos latinismos, muchos arabismos, hispanismos y galicismos), adaptarse a los nuevos pueblos pero mantener, al mismo tiempo, su propia idiosincrasia.

BIBLIOGRAFÍA

AZZUZ HAQUIM, Mohamed ben, *Glosario de mil quinientas voces españolas usadas entre los marroquíes en el árabe vulgar*, Madrid, CSIC, 1953.

BASSET, André, *La langue berbére. Londres,* New York, Toronto: Oxford University Press, 1952.

BENYALIA, Laila y Jorge AGUADÉ, "Notas acerca de algunos hispanismos en el árabe dialectal marroquí", *Al- Qántara*, p. 191. Trabajo centrado en la zona de Casablanca, 1987.

BIARNAY, Samuel, *Etude sur les dialectes berbéres du Rif: lexique, textes et notes de phonétique*, París: Leroux (Collection Bulletin de correspondance africaine), 1917.

CASTELLANOS, Carles, El procés d'estandardització de les llengües, estudi comparatiu i aplicació a la llengua amazigha. Tesis doctoral, UAB, 1997.(http://ddd.uab.cat/pub/tesis/1998/tdx-0719110-165649/TCCL1de4.txt a TCCL4de4.txt)

LÓPEZ CARRILLO, Rodrigo y Adel FARTAKH, "La influencia de la lengua española en el árabe dialectal de Tetuán", en Luque Durán, Juan de Dios y Francisco José Manjón Pozas (eds.), *Teoría y práctica de la lexicología*, Granada, Método Granada 1998 (Serie Collectae), pp. 99-103.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios y Ekram HAMÚ HADDÚ, "Apuntes sobre las características tipológicas del léxico beréber", en Luque Durán, Juan de Dios y Francisco José Manjón Pozas (eds.), *Teoría y práctica de la lexicología*, Granada, Método Granada 1998 (Serie Collectae), pp. 395-407.

MAHJOUB, Yakhlef, *La variación sociolingüística en el habla rifeña de la ciudad de Alhucemas*, tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid, 1997.

RENISIO, Amédée, *Études sur les dialectes berbères du Rif, des Beni Iznassen et des Sanhaja du Sraïr*, París, E. Leroux, 1932.

SABIR, Ahmed, *Las canarias prehispánicas y el norte de África (El ejemplo de Marruecos) Paralelismos lingüísticos y culturales*, Rabat, IRCAM, 2008.

SARRIONANDÍA, Pedro, *Gramática de la lengua rifeña*, Tánger: Imprenta Hispano- árabiga, 1905.

SARRIONANDÍA, Pedro y E. Ibáñez Robledo, *Diccionarios español-rifeño, rifeño-español*, UNED-Melilla, 2007.

TILMATINE, Muhand, Abdelghani EL MOLGHY, Carles CASTELLANOS y Hassan BANHAKEIA, *La lengua rifeña (Tutlayt Tarifit),* Ciudad autónoma de Melilla, Consejería de cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo, Servicio de publicaciones, 1998.

NOTAS

[1] Tilmatine, M., A. El Molghy, C. Castellanos y H. Banhakeia, *La lengua rifeña (Tutlayt Tarifit),* Ciudad autónoma de Melilla, Consejería de cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo, Servicio de publicaciones, 1998, p. 29.

[2] Juan de Dios Luque Durán y Ekram Hamú Haddú, "Apuntes sobre las características tipológicas del léxico beréber", en Luque Durán, Juan de Dios y Francisco José Manjón Pozas (eds.), *Teoría y práctica de la lexicología,* Granada, Método Granada 1998 (Serie Collectae), 1997, pp. 395-396.

[3] El idioma español, una vez introducido en el norte de Marruecos, constituía en sí una innovación para los rifeños. Este convivió con la variedad lingüística rifeña durante 30 años en el Rif. Y como consecuencia de esa convivencia, a nivel lingüístico, hubo un paso de unos elementos españoles al rifeño. Estos han dejado huellas muy claras en el idioma local, corroborando, así, cierta tolerancia y una evolución lingüísticas; fruto de una situación sociolingüística de dos lenguas en contacto. En cuanto a la influencia lingüística sobre la lengua tamazight rifeña se destacan, aparte del español, otras lenguas, que han dejado un caudal grande de vocablos, como el latín (´Asinus` -Asnus-, `Faba´ -Abau-), el árabe (´Eddin` -Ddin-, `Ennabi´ -Nnabi-), etc. Por otra parte, algunos de los latinismos, después de adaptados al rifeño, son igualmente utilizados en el árabe dialectal marroquí: *Fillus*/ L*fĕllus*/ *Pollo* (< lat. *Pullus*); *Aqŭenni*/ *Qŭniyya*/ *Conejo* (< lat. *Connus*), eliminado el morfema *a* –beréber que indica que nos encontramos ante una palabra de género masculino (Tilmatine et al., 1998:43).

[4] A. Renisio, *Études sur les dialectes berbères du Rif, des Beni Iznassen et des Sanhaja du Sraïr*, París, E. Leroux, 1932, p. 17.

[5] Habría que indicar que esta influencia no se da en un solo campo semántico, más bien al contrario, pues encontramos palabras de origen español en el léxico de los mecánicos (`Caja de cambios´ -Caja cambio-, ´Volante` -Bolante-), el de los pesqueros (`Popa´ -Popa-, ´Cofradia` -Cofradia-), el de los carpinteros (`Alicate´ -Lecate-, ´Tenaza` -Tinasa-), en el del mercado de abastos (`Besugo´ -Basuho-, ´Tomate` -Tomatich-), el de la vestimenta (`Rebeca´ -Arribica-, ´Jersey` -Jirsi-), etc., con lo que pretendemos demostrar que esta influencia está presente en todo lo relativo a la vida cotidiana. Esto es, muchos de estos vocablos han sido asimilados por el sujeto hablante rifeño, los usa en su habla diaria y, generalmente, en la comunicación que establece con los miembros de la comunidad lingüística al que pertenece.

[6] Es preciso señalar que el plural en el habla rifeño viene representado por diferentes variantes: a) Plurales en *i… an* y *ti… awin*, b) Plurales sin *n* final, c) Plurales con alternancia vocálica, d) Plurales con cambio de la tensión consonántica. Mientras que en español viene marcado por –s- o –es-.

[7] Es de destacar en este punto la influencia española en la formación del femenino en el dialecto árabe marroquí, que añade una –a- como en español- y no una –t- como en el árabe clásico.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA DE ESPAÑOL PARA GRUPOS ESPECÍFICOS: INMIGRANTES ADULTOS

Pablo Fernández-Merino Gutiérrez
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen: El presente artículo supone una reflexión, desde el punto de vista práctico, destinada a facilitar la comprensión y el trabajo en el ámbito de la disponibilidad léxica cuando abordamos un grupo específico de informantes. Explicaremos el proceso de elaboración de un diccionario de léxico disponible fuera del marco del *Proyecto Panhispánico*; resaltaremos los pasos de la investigación previa, la preparación metodológica, la recogida y el análisis de datos y la exposición de los mismos.

Palabras clave: diccionario, inmigrante, léxico disponible, lingüística aplicada, enseñanza de lenguas.

Summary: This paper involves a consideration from a practical point of view which is set aside for making easier our comprehension and our labour in Lexical Availability when we work with a specific group of informants. We explain the elaboration process of a dictionary of lexical availability out of the *Panhispanic Project*. We also highlight the steps of the previous research, the methodological planning, the collection and analyses of data and its exposition.

Key words: dictionary, immigrant, Lexical Availability, applied linguistics, language teaching.

1. Introducción

Lo primero que debemos señalar es el arduo trabajo que hay detrás de estas páginas. Las afirmaciones y ejemplos aquí expuestos han sido obtenidos de la reflexión realizada durante la elaboración del texto *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León* (Fernández-Merino Gutiérrez), fruto de una investigación realizada a 326 inmigrantes adultos de las capitales de provincia de Castilla y León en el año 2012. Dicho texto toma a su vez referencia del estudio

preliminar *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid* (Fernández-Merino Gutiérrez). Ambas investigaciones fueron posibles gracias a la financiación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo[1].

Durante la elaboración de estos trabajos encontramos en el léxico disponible un valioso aliado para realizar una fotografía lingüística del vocabulario de un grupo concreto de informantes en un lugar determinado. Esta metodología nos permite obtener una lista de palabras para exponer en diccionarios de uso.

Este artículo pretende ser una pequeña guía vinculada a los datos obtenidos en los textos mencionados. De esta manera, facilitaremos el desarrollo de estudios posteriores en grupos específicos.

2. Conocer el léxico disponible

Cuando nos referimos al léxico disponible, hablamos de lo que Michéa denominó *palabras temáticas*. El autor francés mostró cómo las palabras ligadas al automatismo psicológico son verbos, adjetivos y elementos funcionales: "Il est des termes dont l'emploi, plus ou moins indépendant de circonstances et des besoins, est étroitement lié à l'automatisme psychologique" (Michéa 338-344); es decir que si observamos solo las palabras más presentes en un vocabulario fundamental, no tendrían cabida términos como *bicicleta* o *libro* pertenecientes a contextos específicos; por tanto, será necesario realizar un tipo de prueba que enmarque al hablante en el contexto que quiera estudiarse. Las *palabras temáticas* corresponden al léxico usado por los hablantes y que solo aparece cuando se producen determinadas asociaciones. López Morales (*Los estudios*) explora la potencialidad de los trabajos de léxico disponible y refleja su importancia a la hora de señalar ámbitos de estudio específicos que provoquen en el hablante los estímulos necesarios para expresar determinadas palabras (López Morales, *Léxico*); de esta manera los términos disponibles en el lexicón mental del individuo se actualizan en un contexto concreto. Así pues, el léxico disponible necesita un ámbito de estudio donde las actualizaciones léxicas se hagan efectivas; por

ello, se recurre a pruebas léxicas asociativas controladas que utilizan los centros de interés, o campos léxicos, para que actúen como estímulos:

> Las palabras que se usan habitualmente en cualquier situación comunicativa constituyen el léxico básico, mientras que las utilizadas solo cuando abarcamos un tema concreto integran el léxico disponible. (Rodríguez y Muñoz, 10)

El *Proyecto Panhispánico* engloba las investigaciones más relevantes en torno a la disponibilidad léxica en español. Como veremos a la hora de abordar la metodología, esta propuesta utiliza dieciséis centros de interés basados en los establecidos por los estudios franceses (Gougenheim *et al.*, 1964) con la intención de:

> Elaborar Diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servir de punto de partida para análisis posteriores. (Bartol y Hernández)

El desarrollo y los avances del *Proyecto*, además de sus aplicaciones a las distintas ramas de la lingüística, han sido recogidos por varios investigadores de forma muy completa. Resultan fundamentales los trabajos ya mencionados de López Morales, las explicaciones de Borrego Nieto y Moreno Fernández, las aproximaciones cognitivas (Ferreira y Gary; Hernández; Ellis, Hernández e Izura) y las relaciones sociolingüísticas (Samper Padilla). El acercamiento a las recopilaciones de Bellón, Samper y Samper, por un lado y Samper y Samper, por otro, resulta muy útil para asimilar las principales líneas de investigación de esta metodología y observar los avances en cada una de ellas.

3. Seleccionar el grupo de estudio

La elección del grupo de estudio, en nuestro caso, partió de la necesidad concreta de la sociedad española en un

momento determinado: "la cuestión del aprendizaje de la lengua del país de acogida es un tema de capital importancia en las políticas migratorias y de integración de los inmigrantes en el conjunto de la Unión Europea. Varios textos de la U.E. desde 2003 así lo atestiguan" (Villarreal, 77). Nuestra investigación se encaminó a favorecer esta integración lingüística.

Cualquier estudio realizado a una comunidad concreta de hablantes puede resultar especialmente relevante; sin embargo, la experiencia señala que si las motivaciones y los objetivos primordiales se encuentran expuestos con claridad, el vínculo con el grupo de estudio y su acercamiento al mismo resultará más sencillo. En otras palabras, tener claro a quién queremos estudiar y por qué nos facilitará la labor posterior y nos dará una perspectiva real para adaptar la metodología. Si nuestros informantes son ejecutivos abordaremos el estudio de manera diferente que si son estudiantes de lenguas o miembros de una comunidad en peligro de exclusión.

3.1 Estudio previo

Las palabras de Slagter resaltan la importancia de esta parte de la investigación, en especial, de cara a una posible aplicación en la práctica docente del mismo: "sólo cuando se haya descrito el grupo-meta podremos intentar determinar lo más exactamente posible qué es lo que este necesitará hacer, en nuestro caso, con respecto al aprendizaje de un idioma extranjero" (Slagter, 3). La descripción del grupo de estudio y una investigación previa del mismo supone, por tanto, un paso previo clave en nuestra propuesta metodológica.

Aquí abordamos las características generales más relevantes de los informantes. En nuestro caso es interesante señalar los rasgos que describen al grupo, para lo cual nos apoyamos en la bibliografía pertinente. Nuestro grupo está compuesto por inmigrantes no hispanohablantes que proceden de países en vías de desarrollo y que, en numerosas ocasiones, encuentran dificultades en su integración (Andión *La inmigración*). Otro punto que debe señalarse es que todos los participantes se encuentran en edad labo-

ral que es, precisamente, la franja de edad más presente en España (Andión *El sexo y la edad*)

Nuestro estudio se realizó en los centros de español para inmigrantes de Castilla y León, lo que implica un acercamiento e investigación acerca del tipo de enseñanza que aquí se recibe y cómo se plantea; es decir, un acercamiento teórico a la enseñanza a adultos y a la enseñanza de español para inmigrantes. Gracias al planteamiento de un marco teórico sólido descubrimos, entre otras cosas, que trabajar con adultos la enseñanza de lenguas, si bien no resulta una limitación a la hora del aprendizaje, supone que será el propio alumno quien marque su propia experiencia de contacto con la lengua meta (Krashen, 10). Descubrimos también que la enseñanza del español a inmigrantes se concibe en este tipo de cursos como un elemento clave no solo en relación a la competencia lingüística, sino también a la integración (García Parejo, 7). Además, destacamos la heterogeneidad de los grupos (Miquel López, 2) o que las características intrínsecas de este tipo de enseñanza han servido como excusa para evitar abordar de una manera profesional este tipo de enseñanza (Hernández y Villalba, 28).

3.2 Estudio posterior

Si queremos plantear un trabajo, no solo general, sino descriptivo de nuestro grupo concreto, nuestra propuesta es ayudarnos de encuestas realizadas a los propios centros colaboradores[2] y de las variables cuestionadas a los informantes[3]. En otras palabras, el estudio posterior ayuda a reflejar la situación concreta de aquellos que han contestado a nuestra encuesta y prueba de disponibilidad y nos permite observar características específicas que resultarán muy útiles para abordar conclusiones posteriores.

En nuestro caso, las variables nos ayudan a ver que nuestro grupo de informantes se concentra principalmente entre los 16 y los 45 años de edad (80%) y que pertenecen en su mayoría a Marruecos (52%). La mayor parte de ellos (84%) no se encuentran trabajando en el momento de realización de la encuesta y su nivel de estudios es muy variado, siendo preponderantes aquellos con estudios pri-

marios (30%). La mayoría ha pasado más de tres años en España (52%), pese a que su asistencia a las clases de español suele ser reciente, pues llevan menos de un año (60%). Además suelen concentrarse en entidades privadas (80%), es decir, en asociaciones u organizaciones no gubernamentales.

Los centros de enseñanza de español para inmigrantes, es decir, los lugares donde desarrollamos la encuesta, fueron determinantes en el estudio que planteamos como muestra. Gracias a las conclusiones extraídas de las encuestas observamos cómo se organiza la docencia y las características específicas de los alumnos.

Las clases se desarrollan principalmente en los núcleos urbanos y, aunque existe docencia pública, en su mayoría es asumida por los centros privados y está impartida por voluntarios y trabajadores sin formación específica en segundas lenguas. La falta de especialización se ve reflejada en una falta de consenso en cuanto a criterios metodológicos y de organización en el número de alumnos; podemos también encontrar clases donde los alumnos se dividen por género, nivel o conveniencia horaria. Esta enseñanza forma parte del programa planteado para la integración global del individuo

Respecto a los alumnos, anotamos que son un grupo heterogéneo compuesto por personas en edad laboral, no hispanohablantes y provenientes, en su mayoría, de una realidad con posibilidades de exclusión. Su asistencia a las clases es irregular y sus niveles académicos resultan muy diferentes, desde el analfabetismo en su propia lengua hasta la posesión de títulos universitarios. La nacionalidad depende de la realidad concreta del barrio donde está asentado el centro.

En nuestra investigación, la exposición de estas ideas sirve como un pequeño análisis del medio que ayuda a observar no solo las dificultades de este tipo de enseñanza, sino también las posibilidades, las necesidades… Independientemente del carácter de nuestro estudio, hemos descubierto que resulta fundamental realizar un análisis que señale la situación real del grupo de informantes y la realidad de su centro de enseñanza o, en su defecto, del lugar donde se realice la prueba (si fuera, por ejemplo, una

empresa la que colaborara en nuestro estudio los parámetros de análisis serían diferentes, pero la realización de este apartado sería también muy interesante).

4. Cambios propuestos a la metodología del léxico disponible

4.1 Centros de interés

Es conveniente que nuestra propuesta esté sustentada en los estudios realizados y comparta los principios lingüísticos del *Proyecto Panhispánico*. Debemos tener en cuenta que todos los cambios que realicemos en relación a los centros de interés supondrán un distanciamiento con los estudios originales e impedirán una comparación con ellos. Pese a esto, la revisión de los centros de interés es necesaria para la elaboración de una propuesta propia basada en los informantes y en los objetivos que queramos conseguir. La reunión de Bilbao de 1999 y los encuentros posteriores de San Millán de la Cogolla en 2003 y 2005 fijan dieciséis centros de interés basados en la propuesta francesa:: 01 'Partes del cuerpo', 02 'La ropa', 03 'Partes de la casa (sin muebles)', 04 'Los muebles de la casa', 05 'Alimentos y bebidas', 06 'Objetos colocados en la mesa para la comida', 07 'La cocina y sus utensilios', 08 'La escuela: muebles y materiales', 09 'Calefacción, iluminación y medios de airear un edificio', 10 'La ciudad', 11 'El campo', 12 'Medios de transporte', 13 'Trabajos del campo y del jardín', 14 'Animales', 15 'Juegos y distracciones', 16 'Profesiones y oficios'.

Los investigadores encargados de fijar esta propuesta reconocen que los centros funcionan como estímulos artificiales para provocar las diferentes listas de palabras con las que luego trabajaremos. El hecho de describir el estímulo como artificial nos lleva a tratar de, en la medida de lo posible, naturalizar los centros de interés para que no resulten ajenos a nuestros informantes. Los cambios son comunes a muchos trabajos de léxico disponible, ya sea por experimentación o adaptación al grupo de estudio. El ya citado trabajo de recopilación de Samper Padilla y Samper Hernández muestra como distintos autores se han aproxi-

mado de diferente forma a los centros de interés. Cambiar el número de los centros, su nombre o su enfoque, no supone por tanto una práctica nueva. Se recomienda adaptarlos al tipo de estudio que se quiera realizar y a las características específicas de los informantes, lo que ya señalaron los investigadores franceses:

> Explorer le vocabulaire disponible, c'est rechercher comment les mots s'organisent entre eux par la seule force de l'association des idées (...) avant la sélection que nous impose l'adaptation à une situation concrète (...), l'influence de circonstances variées et de besoins divers. (Michéa, 340)

En nuestro caso, las decisiones tomadas a este respecto parten también de un estudio de la bibliografía referente al léxico disponible de español como segunda lengua, donde encontramos, por un lado, los que seleccionan los mismos centros que el *Proyecto Panhispánico*, por ejemplo Samper Hernández y Carcedo, junto con aquellos que plantean una revisión de los mismos para intentar adaptarlos a la situación del informante, Sánchez-Saus y Sifrar Kalan (*Leksikalna*). Nuestro estudio se enmarcaría dentro de este segundo grupo.

De esta manera, los cambios que realicemos servirán de puente entre los planteamientos teóricos y nuestro grupo concreto de informantes. A continuación ahondaremos en los principales criterios que, en nuestro caso, tuvimos en cuenta para la realización del estudio en inmigrantes adultos.

La primera decisión fue acortar el número de centros. Esta reducción es crucial debido a la disponibilidad horaria de los informantes y la organización de las clases en sesiones de una hora; en segundo lugar, el propio cansancio de quienes participan en la prueba induce a una menor compresión y/o despreocupación. Pese a que esta última afirmación se basa en la percepción del investigador, puede añadirse que en otros trabajos realizados con el mismo tipo de informantes (Fernández-Merino *Valladolid*) varias encuestas tuvieron que ser retiradas por falta de respuestas en los últimos centros.

Otro de los problemas que puede plantear esta cuestión es la peculiaridad del grupo y qué realidades queremos

reflejar. Nuestra investigación trabaja desde la necesidad comunicativa inmediata, lo cual mediatizará la utilización de unos centros de interés u otros.

De cara a proponer los centros de interés definitivos para el estudio del léxico disponible de inmigrantes adultos debemos reducir el número de centros y seleccionar aquellos que resulten más relevantes para nuestros informantes.

En un principio, se tiene en cuenta que el número de centros debería reducirse para dejar un tiempo prudencial a la explicación de los mismos por parte del investigador y poder encuadrar la prueba en sesiones de entre 50 y 60 minutos. Se eliminan los campos que, a priori, podrían resultar menos productivos y presentan una mayor dificultad de comprensión. Desde un primer momento se descartan el 13 'Trabajos de campo y de jardín' (con un 3,95 de palabras por informante en el trabajo de Samper Hernández, 45) y el 09 'Calefacción, iluminación y medios de airear un edificio' (con un promedio de 5,28 en dicho trabajo). Una vez eliminados los ámbitos donde las respuestas podrían tener una mayor dificultad para los informantes, centramos la actualización en las posibilidades de los estudiantes. Según las referencias del profesorado los informantes estarán dentro de los niveles A1, en su mayoría, y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) desarrollado por el *Council of Europe*. En estos niveles la riqueza léxica se describe a través de un hablante que:

A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
A1	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

Tabla 1: Descripción de la riqueza léxica en los niveles A1 y A2 del MCERL

En ambos descriptores encontramos la utilización de una palabra clave que ya hemos mencionado: necesidad; de esta manera, debemos volver la vista hacia las necesidades concretas del grupo para la realización de una encuesta que responda a la realidad.

Además del MCERL resultó fundamental en el desarrollo de nuestro estudio localizar manuales específicos de enseñanza de español destinados a nuestros informantes entre los que destaca: *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (Isabel). Aquí pudimos observar ámbitos concretos de aprendizaje que deberíamos tener en cuenta en nuestros centros.

La propuesta final, por tanto, supone una revisión del *Proyecto Panhispánico*, el *MCERL* (Council of Europe), propuestas concretas relacionadas con el grupo (Isabel) y el primer trabajo realizado en torno a inmigrantes adultos (Fernández-Merino *Valladolid*), del cual sacamos los datos que citamos a continuación. Decidimos eliminar en la propuesta definitiva los centros: 'Juegos y diversiones' y 'El campo'. El primero no está contemplado en la propuesta de Isabel, tiene una media muy baja de palabras por informante (6,86) y cuatro informantes no supieron qué responder. En cuanto a 'El campo', resulta interesante descubrir que tiene uno de los promedios de palabra por informante más bajo (6,53) y que hasta siete informantes lo dejaron en blanco. Aunque, los datos del centro 'Administración pública' (5,66 palabras por informante, siete abstenciones) indican una gran complejidad, decidimos contemplarlo por su pertinencia y relación directa con el grupo de informantes.

Respecto al nombre con los que se presentarán los centros en la propuesta final vemos que este se ha simplificado. Si bien el enunciado presenta un acortamiento que ayuda a que se identifique mejor con el campo léxico, la explicación del mismo a los informantes se verá ampliada cuando hablemos de la prueba.

En resumen, del total de los doce centros contemplados, ocho corresponden, directa o indirectamente, a los propuestos por el *Proyecto Panhispánico* (señalados en cursiva en la tabla 2). La nueva versión permite la comparación con varios centros del *Panhispánico* y soluciona los problemas expuestos relacionados con el tiempo de la prueba:

Proyecto Panhispánico	*Español como nueva lengua*(Isabel)	Valladolid 2010	Castilla y León 2013
01. Partes del cuerpo	Presentarse y dar datos personales.	*01. La ropa*	*01. Partes del cuerpo*
02. La ropa	Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo.	*02. La ciudad*	*02. Alimentos y bebidas*
03. Partes de la casa (sin muebles)	Utilizar el transporte público.	*03. Alimentos y bebidas*	*03. La ciudad*
04. Los muebles de la casa	Hacer compras.	04. Familia y amigos	*04. La ropa*
05. Alimentos y bebida	Ir al médico.	*05. La casa: partes de la casa y muebles*	05. La salud
06. Objetos colocados en la mesa para la comida	Buscar una vivienda para alquilar.	*06. El campo*	*06. Transportes*
07. La cocina y sus utensilios	Buscar empleo.	*07. Partes del cuerpo*	07. Ir de compras
08. La escuela: muebles y materiales	Empezar a trabajar.	*08. Profesiones y oficios*	08. Administración pública
09. Calefacción, iluminación y medios de airear un edificio	Tramitar papeles y hacer gestiones.	09. Ir de compras: medidas, cantidades y tiendas	*09. La casa*
10. La ciudad		10. La salud	*10. Profesiones*
11. El campo		*11. Juegos y diversiones*	11. La familia
12. Medios de transporte		12. Administración pública: tramitar papeles y hacer gestiones	*12. Animales*
13. Trabajos del campo y del jardín		*13. Medios de transporte*	
14. Animales		*14. Animales*	
15. Juegos y distracciones			
16. Profesiones y oficios			

Tabla 2: Comparación de las propuestas de los centros de interés

4.2 Variables

Las características generales del grupo sirven para enmarcar el estudio en unos patrones socioculturales concretos. Planteamos un estudio al estilo de Parejo y Ambadiang: plural, que vaya más allá de lo exclusivamente lingüístico y personal. Reconocemos la importancia de los aspectos individuales, pero lo que más nos interesa es poder recoger variables de tipo general.

Lo primero que debemos tratar son las variables que otros estudios ya publicados de disponibilidad léxica en

contextos similares, en nuestro caso, en español como lengua extranjera. Samper Hernández, a raíz de los trabajos de Carcedo, centra su estudio en las variables: sexo, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, nivel de español. Por otro lado, más recientemente, Sánchez-Saus decide contemplar las siguientes variables: sexo, nivel de español según el marco, frecuencia de uso, conocimiento de lenguas románicas. Contemplar unas u otras variables dependerá esencialmente de dos factores: la idiosincrasia del grupo y qué queremos estudiar.

Desde un punto de vista práctico es interesante señalar que un gran número de opciones en el análisis complica el estudio a la hora de realizar comparaciones más precisas y un estudio cualitativo; por otro lado, dificulta la labor de encontrar datos suficientes en determinadas opciones. Pese a ello, el aspecto positivo es que se realizan perfiles de informantes más adecuados a la realidad. Se llega por tanto a la conclusión de que, para el estudio estadístico concreto, será imprescindible reducir el número de opciones y asegurarse un número mínimo de informantes por cada una.

Otra propuesta sugestiva es que las variables utilizadas en la encuesta que contesta el informante no coincidan exactamente con las que luego se utilicen en el estudio (al igual que en otros trabajos como Samper Hernández); de esta manera, aunque se requiere un mayor esfuerzo por parte del investigador, se podrán perfilar adecuadamente los distintos grupos de las variables una vez que tengamos todos los datos.

El trabajo de Fernández-Merino (*Castilla y León*) realiza un estudio general y descubre las variables más productivas en la investigación de la disponibilidad léxica en inmigrantes adultos. Un mayor número de variables garantiza la caracterización del grupo al mismo tiempo que permite su posterior selección puesto que:

> No es posible reconocer de antemano qué tipo de variables sociales van a actuar sobre la variación lingüística (...). La razón de ello es doble: por una parte, por el hecho de que la variabilidad no tiene por qué manifestarse de la misma forma en comunidades de habla diferentes, dado que los factores sociales no

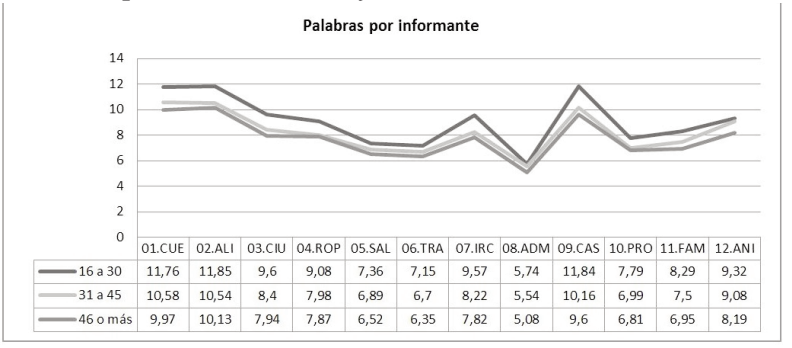
> actúan sobre la lengua de manera uniforme. Pero también, porque estos mismos factores no se configuran de la misma forma en sociedades distintas. (Blas Arroyo, 157)

Al igual que en la selección de centros, es importante ser conscientes y justificar la recogida y uso de unas u otras variables. El trabajo con inmigrantes adultos, por ejemplo, no contempla 'Nivel de español' o 'Frecuencia con la que los informantes emplean el español' puesto que no resultan prácticas en el desarrollo de nuestra encuesta; la primera porque, para la gran mayoría de los informantes, el nivel representa una constante, puesto que se encuentran en un A1/A2 según *el MCERL* (*Council of Europe*), aunque algunos presenten carencias en determinadas competencias que impide clasificarlos dentro del nivel inicial. La frecuencia de uso del español fuera del contexto escolar tampoco se considera oportuna debido a su subjetividad.

Sí contemplamos otras variables por su importancia en estudios sociolingüísticos, por su presencia en los trabajos del *Proyecto Panhispánico* o por su interés específico para esta investigación. A continuación realizamos una breve aproximación a las variables y opciones planteadas en Fernández-Merino (*Castilla y León*) y las conclusiones más relevantes obtenidas gracias al análisis cuantitativo de las mismas. La observación detenida de las variables a través del estudio de las diferentes opciones, en lo que a número de palabras, vocablos e índice de cohesión[4] se refiere, permite realizar una serie de aproximaciones teóricas que aquí recogemos; sin embargo, las conclusiones más visibles suelen corresponder al número de palabras por informante y centro de interés.

Sexo[5]. Las opciones de esta variable son, evidentemente, 'Hombre' o 'Mujer'. Se trata de una variable presente en la mayoría de estudios sociológicos debido a los papeles específicos de uno y otro género que, en nuestro caso, también serán relevantes (Andión, *Sexo y edad*). La variable 'Sexo' muestra un mayor número de palabras por informante en las mujeres; sin embargo, para comprobar si dicha diferencia es o no determinante, necesitaríamos someter los datos a pruebas matemáticas concretas[6].

Edad. Es una de las variables que no es necesario contemplar en otros estudios de léxico disponible porque los grupos son homogéneos en este aspecto. En nuestro caso, sin embargo, es un factor que puede ser productivo, puesto que la franja de edad adulta es muy amplia. La división de grupos etarios es muy variada en los estudios sociolingüísticos: "Trudgill, por ejemplo, no establece en Norwich los mismos grupos de edad que Martínez Martín en Burgos" (Williams, 48). En otras palabras, las opciones de los grupos se adaptan a las pretensiones concretas de los diferentes estudios. Nuestro estudio se decide por tres grupos etarios basados en la propuesta de Andión (*Sexo y edad*) y la experiencia de Fernández-Merino (*Valladolid*): de 16 a 30, de 30 a 45, 46 o más. Según los datos analizados en el último estudio el número de palabras por informante es ligeramente superior en los más jóvenes en todos los centros.

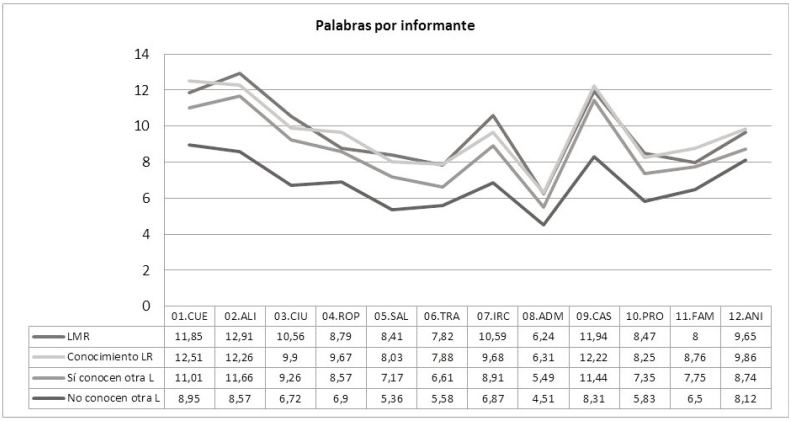


	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
16 a 30	11,76	11,85	9,6	9,08	7,36	7,15	9,57	5,74	11,84	7,79	8,29	9,32
31 a 45	10,58	10,54	8,4	7,98	6,89	6,7	8,22	5,54	10,16	6,99	7,5	9,08
46 o más	9,97	10,13	7,94	7,87	6,52	6,35	7,82	5,08	9,6	6,81	6,95	8,19

Gráfico 1: Palabras por informante según la variable "Edad"

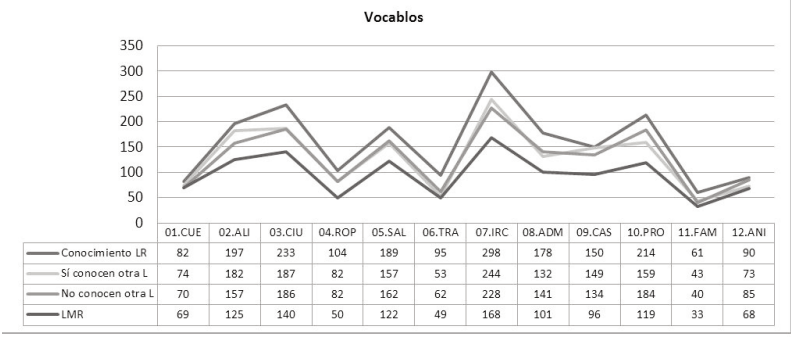
Lengua Materna. Recordemos que pretendemos enfocar este estudio de una manera general, para lo cual decidimos anotar la reflexión de Sánchez-Saus y señalar el conocimiento de lenguas románicas como un factor clave. De esta manera, dividiremos a los informantes en cuatro grupos en relación con su lengua materna y el conocimiento de otras lenguas: en primer lugar, aquellos que tienen como lengua materna una lengua románica (LMR) (por ejemplo portugués o rumano); en segundo lugar, aquellos que tienen conocimiento en cualquier grado de una lengua románica (LR), pero no la explicitan de manera clara como primera lengua (hablantes de soniké y francés o de árabe y francés); en ter-

cer lugar, aquellos cuya lengua materna (LM) no es románica y tienen conocimientos de otras lenguas que tampoco son románicas (hablantes de búlgaro y turco, por ejemplo); por último, anotaremos aquellos cuya LM no es románica y no tienen conocimiento de otras lenguas (informantes que hablan exclusivamente inglés o árabe). Las observaciones realizadas en torno al conocimiento de lenguas permiten ver que el hecho de tener lengua materna románica o conocer otra lengua (románica o no) favorece los datos de palabras por informante y vocablos respecto a aquellos que no conocen ninguna otra lengua.



	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
LMR	11,85	12,91	10,56	8,79	8,41	7,82	10,59	6,24	11,94	8,47	8	9,65
Conocimiento LR	12,51	12,26	9,9	9,67	8,03	7,88	9,68	6,31	12,22	8,25	8,76	9,86
Sí conocen otra L	11,01	11,66	9,26	8,57	7,17	6,61	8,91	5,49	11,44	7,35	7,75	8,74
No conocen otra L	8,95	8,57	6,72	6,9	5,36	5,58	6,87	4,51	8,31	5,83	6,5	8,12

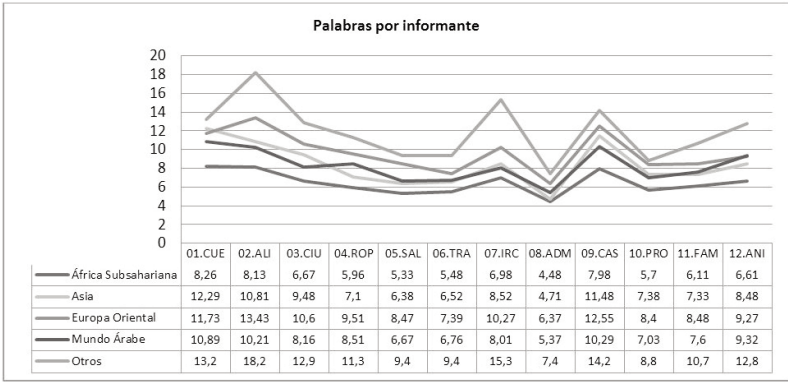
Gráfico 2: Palabras por informante según la variable "Lengua materna"



	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
Conocimiento LR	82	197	233	104	189	95	298	178	150	214	61	90
Sí conocen otra L	74	182	187	82	157	53	244	132	149	159	43	73
No conocen otra L	70	157	186	82	162	62	228	141	134	184	40	85
LMR	69	125	140	50	122	49	168	101	96	119	33	68

Gráfico 3: Número de vocablos según la variable "Lengua materna"

País de procedencia. Debido al carácter generalista de este estudio, decidimos realizar una división geográfica lo más adecuada posible en relación a los datos. El objetivo es observar la relevancia de la zona de procedencia aunque, como se comentó en el apartado anterior, los estudios específicos de un grupo de estudio muy numeroso (marroquíes, en este caso) también podrían resultar sumamente interesantes. Como máximo exponente anotamos el grupo 'Mundo Árabe', donde se ubican aquellos informantes procedentes de países que pertenecen a la Liga de Estados Árabes y se sitúan en el Norte de África; en segundo lugar, por representatividad, encontramos 'Europa Oriental', donde incluimos los países separados de la antigua Unión Soviética, además de aquellas naciones encuadradas en este grupo por la Organización de las Naciones Unidas; el tercer lugar lo ocupan aquellos que pertenecen a países del 'África Subsahariana'. Por último, se anotan los países del continente asiático y el cajón de sastre nombrado como 'Otros' donde ubicamos aquellos países que no entran en ninguna de las categorías anteriores y no tienen informantes suficientes para considerarse por separado. La procedencia de los informantes muestra una gran diferencia en palabras por informante entre los que proceden de países desarrollados y aquellos cuyo grupo incluye países en vías de desarrollo.



	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
África Subsahariana	8,26	8,13	6,67	5,96	5,33	5,48	6,98	4,48	7,98	5,7	6,11	6,61
Asia	12,29	10,81	9,48	7,1	6,38	6,52	8,52	4,71	11,48	7,38	7,33	8,48
Europa Oriental	11,73	13,43	10,6	9,51	8,47	7,39	10,27	6,37	12,55	8,4	8,48	9,27
Mundo Árabe	10,89	10,21	8,16	8,51	6,67	6,76	8,01	5,37	10,29	7,03	7,6	9,32
Otros	13,2	18,2	12,9	11,3	9,4	9,4	15,3	7,4	14,2	8,8	10,7	12,8

Gráfico 4: Palabras por informante según la variable "País de procedencia"

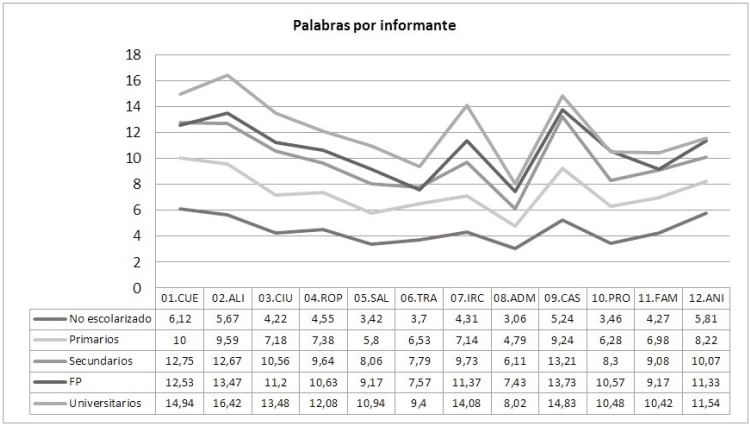
Nivel de estudios. Respecto a esta variable, se confirman las palabras de Blas Arroyo: "A juicio de numerosos sociolingüistas es, probablemente, el nivel educativo de los informantes el que contribuye a estratificar sociolectalmente de forma más clara las comunidades de habla" (227-228). En relación al grupo que nos interesa destacamos también que:

> Además, el nivel educativo constituye otro elemento a tener en cuenta con independencia del tipo de proyecto migratorio. Así, entre las mujeres de procedencia urbana se da en general un nivel más alto de estudios y un conocimiento mayor de una segunda lengua como el francés. Esto facilita el contacto con otros registros del español como el escrito. (Soto y El-Madkouri, 21).

Respecto a las opciones, debemos señalar que son aproximadas: 'No escolarizado' y 'Universitarios' son sin duda las más exactas; 'Primarios' reúne informantes con algún tipo de escolarización hasta alrededor de los 10 años, mientras que aquellos que permanecieron escolarizados entre los 11 y los 18 años, sin pasar a ninguna de las otras ramas propuestas, se encuentran situados en 'Secundarios'; la opción 'Formación Profesional' incluye a todos aquellos que hayan estudiado como realizar un oficio en concreto, ya sea a través de título oficial o no. Es importante señalar que, en los últimos casos, no hablamos de titulación, sino de aproximación formativa.

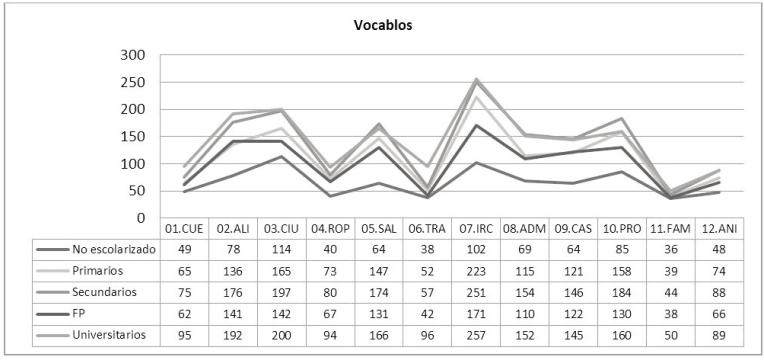
En relación a este punto resulta muy útil plantear una encuesta abierta de variables y, a partir de ahí, seleccionar las más interesantes y pertinentes teniendo en cuenta qué queremos estudiar así como la teoría sociolingüística en torno a la variable concreta. Si quisieramos profundizar más en este aspecto sería muy interesante plantear un cruce de variables para descubrir individuos coincidentes.

La variable más determinante y en la cual podemos observar una progresión más clara es el nivel de estudios. En esta ocasión podemos afirmar que los encuestados con un mayor nivel de estudios muestran un mayor número de palabras por informante. En cuanto al número de vocablos, aquellos no escolarizados serán quienes aporten las cifras más bajas.



	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
No escolarizado	6,12	5,67	4,22	4,55	3,42	3,7	4,31	3,06	5,24	3,46	4,27	5,81
Primarios	10	9,59	7,18	7,38	5,8	6,53	7,14	4,79	9,24	6,28	6,98	8,22
Secundarios	12,75	12,67	10,56	9,64	8,06	7,79	9,73	6,11	13,21	8,3	9,08	10,07
FP	12,53	13,47	11,2	10,63	9,17	7,57	11,37	7,43	13,73	10,57	9,17	11,33
Universitarios	14,94	16,42	13,48	12,08	10,94	9,4	14,08	8,02	14,83	10,48	10,42	11,54

Gráfico 5: Palabras por informante según la variable "Nivel de estudios"



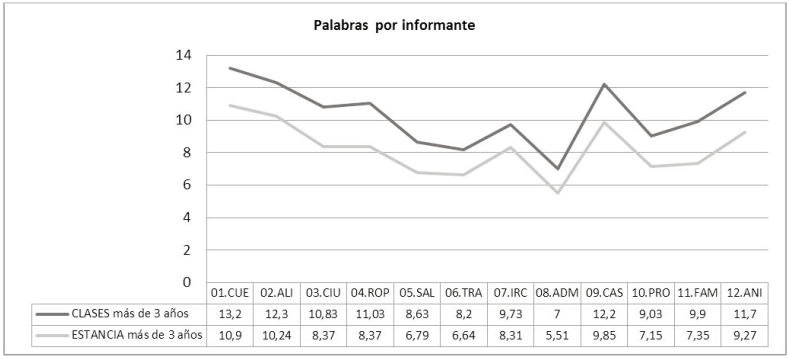
	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
No escolarizado	49	78	114	40	64	38	102	69	64	85	36	48
Primarios	65	136	165	73	147	52	223	115	121	158	39	74
Secundarios	75	176	197	80	174	57	251	154	146	184	44	88
FP	62	141	142	67	131	42	171	110	122	130	38	66
Universitarios	95	192	200	94	166	96	257	152	145	160	50	89

Gráfico 6: Vocablos según la variable "Nivel de estudios"

Tiempo de estancia en España y en clases de español. En relación al tiempo de estancia, gracias a los datos obtenidos en el primer trabajo: "se intuye que la ruptura lingüística en inmigrantes respecto a su léxico se produce pasados los tres años de estancia" (Fernández-Merino *Valladolid*, 117). Por esta razón, se plantean tres opciones (menos de 1 año, entre 1 y 3 años, más de 3 años). Respecto a la otra variable, la experiencia en los lugares de docencia y las entrevistas con los educadores señalan una tendencia de un determinado grupo de

informantes a permanecer durante varios años en un mismo centro. Decidimos plantear las mismas opciones que en el apartado anterior.

Ambas variables están mediatizadas por el número de informantes en las diferentes opciones y muestran datos similares en cuanto al número de palabras por informante; sin embargo, podemos apreciar cómo el hecho de llevar más de tres años en clases de español proporciona un mayor número de palabras por informante y supone también un punto de inflexión si lo relacionamos con el tiempo de estancia en España; lo que supone que, a partir de los tres años en las clases, la experiencia académica muestra unos valores superiores que la simple permanencia en el país.



	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07.IRC	08.ADM	09.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
CLASES más de 3 años	13,2	12,3	10,83	11,03	8,63	8,2	9,73	7	12,2	9,03	9,9	11,7
ESTANCIA más de 3 años	10,9	10,24	8,37	8,37	6,79	6,64	8,31	5,51	9,85	7,15	7,35	9,27

Gráfico 7: Palabras por informante comparando más de tres años de permanencia en clases y en España

Trabajo. En el estudio de Valladolid (Fernández-Merino, 2010) se tuvo en cuenta la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones* desarrollada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT: 2007) para catalogar las respuestas libres de los informantes. Esta variable suscitaba algunos problemas de concepto pues daba lugar a respuestas confusas, además de proporcionar un número excesivo de opciones; en la propuesta definitiva decidimos preguntamos, simplemente, si los informantes desarrollan o no algún oficio en el momento de la prueba.

Tipo de centro. Decidimos mantener la nomenclatura 'público', para referirnos a los Centros de Educación para

Adultos (CEPA) y 'privado', para señalar a las asociaciones y organizaciones. Pese a que el planteamiento de las clases y el carácter no oficial de la enseñanza puede ser común en ambas, resulta interesante comprobar si existe una relación directa con el léxico disponible.

Las variables 'Trabajo' y 'Tipo de centro' no son en este caso un factor determinante en los aspectos analizados, debido, principalmente, a las amplias diferencias de informantes en sus opciones. Si bien no son relevantes de cara al análisis de disponibilidad léxica, como hemos podido ver, sirven para precisar la caracterización del grupo (recordemos que hemos anotado que la mayoría de los informantes se encuentran en desempleo y acuden a centros privados para aprender español).

Respecto a este punto, resulta muy útil plantear una encuesta abierta de variables y, a partir de ahí, seleccionar las más interesantes y pertinentes teniendo en cuenta qué queremos estudiar así como la teoría sociolingüística en torno a la variable concreta. Si quisieramos profundizar más en este aspecto sería muy interesante plantear un cruce de variables para descubrir individuos coincidentes.

4.3 Desarrollo de la prueba

Tan importante como la fundamentación teórica es el desarrollo concreto de la prueba con el grupo de informantes. Debemos adaptarnos a su disponibilidad horaria y facilitar el buen hacer de los lugares que deseen colaborar con nuestro estudio. En nuestro caso, la labor y el trabajo conjunto con los responsables de las clases fueron fundamentales para el rápido y correcto desarrollo de esta parte de la investigación[7]. Podemos esbozar la secuencia de la prueba a través de los siguientes momentos:

Presentación del investigador, del proyecto y del uso que va a hacerse de los datos obtenidos. Ha sido importante recalcar el valor de la prueba no como un examen, sino, más bien, como un juego. La explicación de la elaboración de un diccionario y el carácter de investigación formal favorece la motivación de los informantes.

Realización de la encuesta de variables. Según el nivel del grupo puede enfocarse de varias maneras. Lo ideal es

que se vaya explicando pregunta por pregunta y respondiendo todos a la vez para agilizar el proceso; en ocasiones, el investigador y el responsable de la clase tuvieron que acercarse a los informantes individualmente para explicar los diferentes apartados. Pese a que la mayor parte de los informantes contestaron a todas las preguntas, aún hemos encontrado casos de *no sabe o no contesta* (NS/NC) que deben recogerse en el estudio de las variables.

Explicación detallada del procedimiento de realización de la prueba de léxico disponible. Se utiliza el centro '00 Los colores' para que el mecanismo de realización pueda asimilarse; de esta manera, podremos enumerar ejemplos que no interfieran con el desarrollo de la prueba.

Se responde a la prueba de disponibilidad. Entregamos a los informantes, junto con la encuesta, doce hojas[8]; cada una de ellas tiene el número del centro de interés correspondiente y está dividida en dos columnas de líneas paralelas numeradas con la intención de facilitar la explicación; se han diseñado un total de cuarenta espacios, suficientemente separados para facilitar la escritura; en ningún caso ha hecho falta escribir fuera de ellos. Hemos decidido ceñirnos lo más posible a la metodología del *Proyecto Panhispánico* y dedicar un total de dos minutos por dentro de interés (Samper y Samper). De esta manera, pese a los cambios que se desarrollarán en apartados posteriores, la propuesta metodológica coincide con otros trabajos de léxico disponible.

Enunciado de cada uno de los centros. En primer lugar se enunció el título del centro y luego se ofreció la explicación consecuente haciendo hincapié en los verbos, puesto que así no influimos en otras clases de palabra que puedan aparecer directamente relacionadas con el centro de interés. El lenguaje no verbal del investigador también facilitó la comprensión.

Orden de los centros. En lo que al orden de los centros se refiere, son relevantes las reflexiones de Tomé al respecto. Según la revisión de los centros que realiza la autora, es conveniente controlar las áreas temáticas afines para que queden separadas, así como diseñar varios órdenes para evitar que el cansancio no afecte siempre a los mismos centros.

En el grupo de informantes con el que trabajamos es también importante asegurar que la dinámica de la encuesta quede asimilada con lo que los primeros centros de interés deberán ser relativamente sencillos de contestar; además, trataremos de proponer unos órdenes que intercalen centros de mayor o menor dificultad de comprensión. El aspecto motivacional jugará por tanto un valor relevante a la hora de elaborar el orden de los centros, puesto que intentaremos realizar una prueba lo más asequible posible.

Centro	Ausencias	Campos en conflicto (más de tres palabras coincidentes).
La ciudad	3	'La salud' (hospital, farmacia, médico) 'Administración pública' (hospital, ayuntamiento, banco, policía, colegio, médico, comisaría) 'Ir de compras' (supermercado, tienda , farmacia , bar, mercado) 'Medios de transporte' (coche, (auto)bus , tren, taxista), 'Profesiones' (policía, médico, taxista)
La salud	6	'Partes del cuerpo' (cabeza, nariz, pie, pierna, espalda, corazón, estómago, tripa, barriga, garganta) 'La ciudad' (hospital, farmacia, médico) 'Administración pública' (hospital, médico, centro de salud) 'Profesiones' (profesor, médico, enfermero, doctor)
Profesiones	3	'La ciudad' (policía, médico, taxista) 'La salud' (profesor, médico, enfermero, doctor) 'Administración pública' (policía, médico, abogado, trabajar)
La casa	0	
La ropa	3	
Ir de compras	4	'Alimentos y bebidas' (pan, leche, arroz, carne, pescado, fruta, pollo, verdura, queso, lechuga, comida) 'La ciudad' (supermercado, tienda , farmacia , bar, mercado)
Administración pública	7	'La ciudad' (hospital, ayuntamiento, banco, policía, colegio, médico, comisaría) 'La salud' (hospital, médico, centro de salud) 'Profesiones' (policía, médico, abogado, trabajar)
Transportes	1	'La ciudad' (coche, (auto)bus , tren, taxista)
Alimentos y bebidas	0	'Ir de compras' (pan, leche, arroz, carne, pescado, fruta, pollo, verdura, queso, lechuga, comida)

Partes del cuerpo	0	'La salud' (cabeza, nariz, pie, pierna, espalda, corazón, estómago, tripa, barriga, garganta)
Animales	1	
Familia	1	

Tabla 3: Centros de interés, ausencias, y campos en conflicto según los datos de Valladolid

Los diferentes órdenes propuestos evitan juntar campos en conflicto (que compartan palabras), comienzan con centros que tuvieran cero o una ausencia en el trabajo de Valladolid y terminan con un centro de estas características e intercalan los centros, a priori, más complicados con otros más sencillos. Los diferentes órdenes propuestos evitan juntar campos en conflicto, comienzan con centros de cero y una ausencia, terminan con un centro de estas características e intercalan los centros, a priori, más complicados con otros más sencillos:

Orden 1	01.CUE	02.ALI	03.CIU	04.ROP	05.SAL	06.TRA	07IRC	08.ADM	9.CAS	10.PRO	11.FAM	12.ANI
Orden 2	01.ANI	02.FAM	03.PRO	04.CAS	05.ADM	06.IRC	07.TRA	08.SAL	09.ROP	10.CIU	11.ALI	12.CUE
Orden 3	01.TRA	02.CAS	03.ROP	04.ADM	05.IRC	06.FAM	07.SAL	08.ANI	09.CIU	10.CUE	11.PRO	12.ALI
Orden 4	01.ALI	02.PRO	03.CUE	04.CIU	05.ANI	06.SAL	07.FAM	08.IRC	09.ADM	10.ROP	11.CAS	12.TRA

Tabla 4: Órdenes de los centros de interés realizados

4.4 Edición

Los recursos en línea proporcionados por la Real Academia Española facilitan la labor de edición. La regularización de términos se ha realizado fundamentalmente a partir del *Diccionario de la lengua española*[9] de la Real Academia Española en su versión de acceso en línea de la 22ª edición. El elemento capital respecto a la presencia del léxico ha sido el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) que ha resuelto dudas en cuanto a incluir una forma de los términos u otra. También se ha recurrido a la versión en línea del *Diccionario panhispánico de dudas*[10] de la Real Academia Española. Otros recursos lexicográficos útiles son: el *Diccionario de uso del español*[11] (Moliner), el *Diccionario del español actual*[12] (Seco, Olimpia y Ramos)

y el *Gran diccionario de uso del español* actual[13] (Sánchez Pérez, 2001). Las cuestiones de índole gramatical se pueden consultar en la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (2009).

Los criterios de edición del presente estudio toman como punto de partida la propuesta del *Proyecto Panhispánico* reflejada en el trabajo de Samper Padilla (*Criterios*). La especificidad del grupo de informantes no hispanohablantes nos orienta a contemplar también los trabajos específicos de Samper Hernández y Sánchez-Saus. La autora canaria ya planteó que el problema no reside únicamente en la limpieza de materiales o, lo que es lo mismo, la regularización ortográfica, sino también en el alcance de las asociaciones o la unificación de distintas variantes con ciertas unidades léxicas (Samper Hernández, 22). La edición adecuada y justificada del léxico es clave en la obtención de un corpus que sea útil desde el punto de vista de la investigación lingüística. Por esta razón, es muy importante mantener durante todo el trabajo los mismos criterios de edición y explicar las decisiones específicas. Para un correcto seguimiento de las realizaciones y los elementos regularizados decidimos expresar entre corchetes[14] la propuesta del informante y marcaremos en cursiva la opción recogida en el diccionario; los nombres de los centros de interés se marcarán, como hasta ahora, con comillas simples.

4.4.1Criterios comunes a todos los trabajos de disponibilidad léxica

4.4.1.1 Normas básicas

Eliminación de términos repetidos

Consideramos términos repetidos en un mismo informante no solo los que tienen varias apariciones, sino también aquellos que, tras haber realizado la regularización de variantes meramente flexivas y la corrección ortográfica pertinente, poseen la misma forma; lo mismo ocurre en el caso de los acortamientos, los grupos y locuciones nominales y en otras expresiones editadas. Encontraremos esta realidad, por ejemplo, con *moto* y *motocicleta* en 06 'Los transportes' (ambas regularizadas como *moto(cicleta)*).

Anotamos también como términos repetidos aquellos que se incluyen en el enunciado principal del centro. Desaparecen, por tanto, *compra* en 07 'Ir de compras' o *animal* en 12 'Los animales'. Se eliminan también los verbos de apoyo que se utilizaron para realizar la explicación del centro de interés. De esta manera, evitamos la mayor parte de estructuras oracionales que no tienen cabida en este tipo de estudio.

Corrección ortográfica

Durante la explicación de la prueba se especificó claramente que los informantes intentaran incluir las palabras que conocían sin importar si estaban o no correctamente escritas; es nuestra labor ajustar las expresiones a la norma. En algunos casos, tuvimos la oportunidad de charlar con ellos tras la prueba y se comprobó que realizaciones gráficas incomprensibles sí tenían su correspondencia en la expresión oral, por ejemplo [lyocomp] (no contemplado) en el centro 03 'La ciudad' para el informante refleja *Camp Nou*[15]; este hecho confirma que la competencia en expresión oral está más desarrollada que la competencia en expresión escrita. Algunos de los errores que analizaremos están directamente relacionados con las interferencias gráficas y fónicas, y supone una de las limitaciones de este tipo de estudios.

Unificación ortográfica

No hemos de olvidar que la unificación incidirá directamente en los datos de disponibilidad que obtengamos. El criterio fundamental es el utilizado por la RAE en su *Diccionario de la lengua española*. De esta manera, encontraremos los términos *güisqui*, *fútbol* o *chófer* tal y como son aceptados o recomendados por el DPD. En estos casos decidimos mantener la propuesta del DRAE. Siempre que el vocablo sea original de una lengua diferente al castellano, vendrá marcado en cursiva en los listados (*slip*, *leggings, snowboard*).

También se han hallado palabras que no están reflejadas en el DRAE y que, pese a la propuesta del DPD, se han regularizado teniendo en cuenta la forma recomendada por los diccionarios de uso o aquella más presente en el CREA. De esta manera, se prefiere la realización *parking* a [parquin] con la correspondiente cursiva.

Unificación de derivados regulares

Los casos de variación flexiva se han unificado en masculino singular, independientemente de la presencia mayoritaria en femenino o en plural (de esta manera [enfermera] será recogido como *enfermero* y [bomberos] como *bombero*).

Sin embargo, ha primado el criterio de uso para palabras que, pese a tener su entrada en el DRAE en singular, las encontramos principal o exclusivamente en plural (*gafas*, *gafas de sol*, *vacaciones*...); por el contrario, las formas de aquellos sustantivos que designan un objeto de partes simétricas (*pantalón*) o bien dos objetos simétricos (*media*), que pueden aparecer tanto en plural o en singular, se reflejan en singular (*braga*, *calzoncillo*…).

Se ha conservado la diferencia entre masculino y femenino siempre cuando conllevara un cambio de significado (*secador*, *secadora*, por ejemplo) o bien tuviera una repercusión directa en la grafía de la palabra, ya fuera por heteronimia (*toro*, *vaca*) o por lejanía ortográfica de sus pares sexuados (*actor*, *actriz*). Así pues, se reflejan aquellos pares con entrada propia en el DRAE (además de los señalados se incluyen también: *ternero*, *ternera* y *mulo*, *mula*).

Derivación apreciativa

Al igual que en otros trabajos de léxico disponible, eliminamos los sufijos apreciativos en casos como [colita] *cola*, o [pajarito] *pájaro*. Se mantienen aquellos con entrada propia en el DRAE que tienen un concepto concreto asignado, por ejemplo *alfombrilla* o *platillo*.

Unificación de formas plenas y acortamientos

Existen en nuestro idioma palabras susceptibles de ser acortadas. Hallamos, al igual que Marta Samper: [bici] y [bicicleta] o [tele] y [televisión]. Optamos por la misma solución que ella y la unificación se lleva a cabo con las formas *bici(cleta)* y *tele(visión)*, lo que indica que han aparecido ambas variantes en la prueba. En cada centro se reflejarán las adaptaciones oportunas.

Otros elementos de forma parentética

Encontramos grupos léxicos que pueden aparecer con presencia o ausencia de alguno de sus componentes. Al igual que en los acortamiento, utilizamos la forma parentética para señalarlos: *(cuarto de) baño*, *(vino) tinto*,

entre otros. Sánchez-Saus habla de elipsis originadas por combinatoria léxica para referirse a estas expresiones que "no siempre están totalmente lexicalizadas, por lo que en ocasiones el compuesto ha aparecido en las encuestas con su forma íntegra y, en otras, con algún elemento elidido" (Sánchez-Saus, 232).

Marcas comerciales

No hay unanimidad en lo referente a la incorporación de marcas comerciales a los estudios de disponibilidad. En el presente trabajo hemos decidido anotar todas las marcas que aparecen en el estudio. Esta misma opción ya ha sido tomada por otros investigadores, además de Gómez Devís, como Mateo García y Galloso. La disponibilidad léxica de las marcas comerciales muestra, en parte, el propio proceso de lexicalización de la marca y constituye un recurso fundamental en esta comunidad de habla concreta, puesto que incluimos en este grupo nombres propios de superficies comerciales. La forma de regularización se ha adaptado a la grafía original del nombre de la marca ya sea en castellano (*Zara**, *Dia** o *El árbol**), francés (*Carrefour**) o alemán (*Lidl**) con la inclusión de un asterisco al final de la palabra. Las marcas comerciales también pueden sufrir acortamientos, de tal manera señalamos *Coca(-Cola)** y *Pepsi (Cola)**. En el estudio original no consideramos conveniente plantear el problema de lexicalización de las marcas; por esta razón, nos limitamos a transcribir los nombres sin opinar acerca de este aspecto.

Tratamiento de los sintagmas nominales

En un primer momento se planteó dar cabida tan solo a los grupos nominales presentes en el DRAE o en los otros diccionarios de uso vistos anteriormente y expresar el resto de grupos a través de su núcleo; sin embargo, este planteamiento encierra varios problemas. En primer lugar, encontramos la dificultad de hacer referencia a determinados grupos léxicos que no aparecen en el DRAE, ni en los otros diccionarios consultados y que, por analogía, parece tener sentido admitir. EL DRAE admite *vino blanco* y *vino tinto*, pero no *judía verde* o *alubia blanca* como unidad léxica. Por otro lado, debemos anotar que las variaciones de un grupo nominal con un mismo núcleo; por ejemplo, *pimiento rojo*, *pimiento verde*, suelen ser realiza-

ciones de un mismo informante, con lo que su eliminación afectaría directamente a los datos cuantitativos. En último lugar, esto nos alejaría de la propuesta de otros trabajos de léxico disponible.

Decidimos, por tanto, señalar de manera explícita grupos nominales admitidos por el DRAE (*traje de chaqueta*) o por los diccionarios de uso consultados (*medio de transporte*, DUE); también reflejamos grupos nominales correctos en español que estén recogidos en el CREA.

Somos conscientes de la dificultad que esto conlleva y las limitaciones propias de los textos incluidos en el CREA; sin embargo, consideramos importante su aparición en la base de datos para incluirlos en el estudio en aras de utilizar un baremo externo de validez comprobada y no solo la propia competencia lingüística e intuición del investigador.

El núcleo del sintagma nominal es el elemento esencial que este tipo de estudios se propone recoger; por esta razón, decimos regularizar los siguientes elementos:

Se eliminan los **artículos** pese a que muchos de los encuestados, al igual que en Samper Hernández (2002), los hayan incluido sistemáticamente ([la boca], *boca*; [el armario] *armario*; [la escuela] *escuela*).

Adjetivos determinativos ya sean demostrativos ([este pantalón] *pantalón*), posesivos ([mi primo], *primo*), numerales ([un zapato], *zapato*), indefinidos ([mucha gente], *gente*) o interrogativos ([qué talla], *talla*).

Adjetivos calificativos ([iglesia bonita], *iglesia*) cuando no formen parte de un grupo léxico utilizado regularmente (CREA) ni reflejen una realidad específica (*bebida energética o alubia blanca*).

Sin embargo, anotaremos aquellos vocablos incluidos entre los anteriores que aparezcan como unidad léxica independiente. No encontraremos artículos, pero sí adjetivos calificativos de forma independiente (*caro*), indefinidos (*mucho*), o interrogativos (*dónde*). Del mismo modo, también daremos cuenta de las combinaciones más relevantes en la edición específica de cada centro de interés.

Tratamiento de los sintagmas verbales

Más complejo es sin duda el problema de los sintagmas verbales. Algunos informantes utilizan oraciones

para responder a los centros de interés: [antes de ir tengo que pedir una cita]. No podemos reflejar una expresión como esta en un trabajo de léxico disponible, por lo que decidimos priorizar los sintagmas nominales siguiendo las líneas anteriormente expuestas. Así pues, en esta realización registraremos *cita*, obviando los otros sintagmas que la acompañan.

Debemos señalar que las propias reglas de edición del *Proyecto Panhispánico* invitan a regular ciertos verbos que acompañen a un sustantivo que esté directamente relacionado con la acción del verbo ([beber zumo], sería *zumo*), así como los verbos atributivos se incluyen en el propio atributo ([estar enfermo], *enfermo*). Recodemos que en el trabajo con este tipo concreto de informantes el investigador debe repetir varias veces el enunciado y apoyarse en una serie de verbos para explicar el proceder de la prueba *ir, tener, escribir, haber,* (este último en forma impersonal "hay que escribir"). En la explicación de cada uno de los centros se reiteran una serie de verbos para asegurar la comprensión del mismo (por ejemplo *comer* y *beber* en 'Alimentos y bebidas').

Lo anteriormente expuesto nos lleva a tomar la decisión de regularizar el núcleo verbal junto con el sintagma nominal al que acompañan. Por supuesto, la combinación de los verbos y complementos puede resultar especialmente relevante, por ello, la señalaremos en el apartado específico de cada centro de interés.

Por último, es preciso añadir que, para que los datos cuantitativos no se vean afectados y poder reflejar con la mayor precisión posible la disponibilidad léxica del grupo, mantendremos verbos, adverbios y pronombres que aparezcan como elementos independientes en las pruebas. En compuestos de pronombre interrogativo más verbo, se regularizará el verbo en infinitivo. Por ejemplo, la aparición de [cuánto vale] será regularizada por *valer*, mientras que si encontramos [cuánto vale el pantalón] lo recogeremos como *pantalón*; estos casos responden a realidades particulares dentro de los datos que, si bien son las que más dificultan la edición, son un pequeño porcentaje del total y su aparición se ve limitada a determinados centros de interés.

4.4.1.2 Otros elementos regularizados

Uso de Mayúsculas. La regularización incluye las palabras o realidades léxicas que, por norma, deben tener en mayúscula la primera letra de cada vocablo (*Guardia Civil*, *Seguridad Social*). Lo mismo ocurre con los nombres de ciudades (*Valladolid*) o de otras entidades geográficas. Podemos también encontrar siglas referidas a conceptos de uso común en castellano (*DNI*, *TDT*)[16] o marcas comerciales (BMW*). Hemos optado por mantener las realizaciones y utilizar mayúsculas como mejor forma de hacer referencia a esta parte del léxico disponible.

Otros acortamientos que hemos decidido mantener son de las expresiones *C/* o *nº*.

Aparición de tallas, medidas y números. Por último, existen otros problemas que, debido a la peculiaridad de los centros, aún no han sido contemplados. Es frecuente la aparición de tallas (*xl*), medidas (*kg*, *litro*) y números ([42], [46]), especialmente en el centro 07 'Ir de compras'. Desde el criterio de reflejar el mayor número de realidades posibles, mantenemos las tallas para poder observar sus resultados. También optamos por reflejar las diferentes medidas tanto en la forma completa (*litro*) como en su abreviatura (*l*). Los números no entran dentro de los parámetros del léxico disponible; sin embargo, decidimos incluir *112* en 05 'La salud' por considerarlo un concepto específico.

Aparición de nombres propios. En los centros 10 'Profesiones' y 11 'La familia', algunos informantes deciden contestar con nombres propios de persona españoles o extranjeros. Al igual que en el trabajo de Valladolid, se decide regularizar este hecho mediante el término *nombres propios* para reflejar este comportamiento en la prueba y afectar lo menos posible a los datos cuantitativos; por supuesto, si un informante reitera la escritura de varios *nombres propios*, esta forma solo aparecerá una vez.

4.4.2 Criterios propios de la investigación en español como lengua extranjera

4.4.2.1 Principales criterios

Préstamos e interferencias con otras lenguas.

Sustentamos el criterio de mantener las realizaciones que aparecen en el DRAE de la forma en que este nos sugiere (por ejemplo, *slip*). Las palabras que son obtenidas de otras lenguas han sido eliminadas ([tram], [cake]).

Aun así, anotamos algunos vocablos que, si bien no son contemplados por el DRAE, aparecen en otros diccionarios de uso (*go-go*, *fitness*). Aunque no aparezca reflejado en el artículo, será conveniente señalar los casos más relevantes en los criterios específicos por centro de interés.

La verdadera encrucijada surge cuando las interferencias entre lenguas no son absolutas y no sabemos si estamos ante palabras extranjeras o errores ortográficos que hacen coincidir una palabra de otra lengua con otra de pronunciación parecida en castellano. Un claro ejemplo es [douleur] (centro 05 'La salud'), cuya pronunciación en lengua francesa[17] es similar a su pronunciación en castellano, con lo que puede llevar a confusión. Suponemos que, en un intento de escribir el mayor número de palabras posible y de asemejar la escritura a la idea que el propio informante tiene de la pronunciación de la palabra, surgen estas realizaciones que no siempre afectan a toda la expresión: [jaqueta] *chaqueta*, [administrateur] *administrador*, [livre familia] *libro de familia*, [doulour cabeza] *dolor de cabeza*. Decidimos contemplar estos casos dentro de la prueba castellanizándolos; consideramos que este léxico sí que está disponible para el hablante, aunque su competencia escrita no esté plenamente desarrollada.

Presentadores y modificadores

Ya hemos hablado de los criterios utilizados referentes a los sintagmas; sin embargo, resulta muy interesante observar cómo el modificador llega a formar parte del núcleo sintagmático, por ejemplo a través de la falsa separación del artículo: [lasperna] *pierna*, [lamario] [elmario] *armario*, [lafombra] *alfombra*, [lobra] *obra*. En otras realizaciones, la aparición del artículo hace que desparezcan elementos propios del núcleo: [la ros] *arroz*, [la spalda] *espalda*.

Amplitud de relaciones asociativas

Antes de abordar los criterios específicos conviene detenerse en el aspecto de las asociaciones individuales; aunque será importante acotar los márgenes del centro de interés eliminando asociaciones excesivamente alejadas,

Somos conscientes de la importancia de este segundo eje de asociación (por ejemplo, *ropa* aparece en 06 'Transportes' seguido de *maleta*), aunque en determinados centros decidimos no anotar estas asociaciones por estar muy alejadas o explícitamente señaladas en otro ámbito (en 01 'Partes del cuerpo' no contemplamos elementos de 'La ropa'); por otra parte, podemos añadir que campos léxicos especialmente abiertos (03 'La ciudad', 07 'Ir de compras') serán muy prolijos en este fenómeno. Las asociaciones semánticas contextualizadas son fundamentales para la interpretación correcta de los datos (*cabra* y *cobra* son confundidas por los informantes en el centro 12 'Los animales', pero al contemplar las palabras en su contexto podemos seleccionar una u otra).

Nuestra intención es mantener el mayor número posible de términos dentro del diccionario de léxico disponible; aun así, hemos encontrado ciertos vocablos especialmente alejados de los campos léxicos específicos (por ejemplo, *plástico* en 05 La salud). Estos elementos deben señalarse en el apartado 'criterios específicos por centro de interés'.

4.4.2.2 Errores

Desde nuestro punto de vista, la mayor parte de los errores responden directamente a los intentos de transmisión gráfica de una palabra conocida oralmente de la cual no se tienen nociones de escritura. El verdadero problema de la gran cantidad de errores reside en que el investigador debe hacer una labor de búsqueda e interpretación para poder extrapolar los datos; los propios términos nos ofrecen ciertos criterios comparativos más allá de la interpretación individual:

Tipo de centro en el que aparezca la palabra. En el centro 01 'Partes del cuerpo' encontramos la variante

[hombre] para lo que deducimos que es *hombro*, debido a la confusión entre vocales.

Conjunto de palabras asociadas. En el centro 12 'Animales', la realización [obeja], puede contemplarse como *abeja* u *oveja*; según las palabras que lo acompañen se interpretará como una o como otra; si aparece en enumeraciones con otros animales cuadrúpedos de granja, por ejemplo, concluiremos que es *oveja*.

Errores repetidos en un mismo informante que pueden deberse a interferencias con otra lengua conocida, o confusiones en la interpretación de la grafía; la encuesta de variables y la comparación con otras respuestas en diferentes centros de interés han resultado muy útiles en este aspecto. En el centro 01 'Partes del cuerpo' aparece la realización [cullo] que puede referirse a *culo* o a *cuello*; observando otras respuestas del informante encontramos [pello] refiriéndose a *pelo*, por ello, nos inclinamos por la regularización *culo*.

4.4.3 Criterios específicos por centros de interés: 'Partes del cuerpo'

Todos los estudios de disponibilidad léxica plantean criterios específicos relacionados con los centros de interés utilizados y su tipo de informantes. En este apartado recogemos las realizaciones particulares y explicamos las decisiones tomadas al respecto. A continuación exponemos un ejemplo tomado del centro 01 Partes del cuerpo:

No incluimos verbos de apoyo que utilizamos durante la explicación del centro ([ir]). Tampoco tendremos en cuenta expresiones especialmente alejadas del centro o que pueden haberse dado por confusión a la hora de rellenar la prueba ([falda], [camiseta], [ropa], [peine]).

Por otro lado, registramos los verbos *escuchar* y *tumbar* y los adjetivos *izquierdo*, *derecho*, *gordo* y *delgado* o el adverbio *dentro*. Pese a que uno de los criterios expuestos hace referencia a no incluir palabras que aparezcan en el nombre del centro, se anota *cuerpo*, por considerarse como un parte misma del cuerpo humano: "3. m. Tronco del cuerpo, a diferencia de la cabeza y las extremidades" (DRAE).

Algunos de los grupos léxicos más relevantes que se han mantenido debido a su presencia en el CREA son *planta del pie*, recogida también en otros trabajos de léxico disponible al igual que *dedo de la mano* o *dedo del pie*.

Decidimos regularizar el término *columna (vertebral)*, debido a la concreción del centro y a que aparece como un compuesto específico: "1. f. Eje del neuroesqueleto de los animales vertebrados, situado a lo largo de la línea media dorsal del cuerpo y formado por una serie de huesos cortos o vértebras, dispuestos en fila y articulados entre sí" (DRAE).

La expresión [organe genitale], fruto de la confusión entre las expresiones *órganos sexuales* y *genitales*, se regulariza como *genitales* por ser la más cercana a la propuesta del informante.

Es interesante la aparición de palabras totalmente alejadas del centro que, intuimos, se refieren a otras realidades que sí tienen cabida; tomamos la decisión de regularizar [oveja] a *oreja* debido a su similitud ortográfica y fonética; aunque entendemos que puede deberse a un fallo en el concepto léxico, no podemos asegurarlo, por lo que seguimos los principios de regulación. Lo mismo ocurre con el par [cadena] *cadera*. De manera similar sucede en [hombre] *hombro*; en este caso, la secuencia de vocablos en los que aparece apoya esta interpretación; podemos verlo en las series *codo*, *hombro* en uno de los informantes y *brazo*, *hombro* en otro.

5. Análisis

5.1 Programa informático

Lo ideal a la hora de plantear un estudio estadístico del léxico es poder colaborar con un matemático experto que ayude al lingüista a elaborar sus conclusiones. Bien es cierto que hay herramientas preparadas para que podamos llevar a cabo este trabajo nosotros mismos, para ello podemos usar programas de tratamiento estadístico (como el *IBM SPSS*) o la aplicación específica del *Proyecto Panhispánico* facilitada por Bartol y Hernández. Esta herra-

mienta, conocida como *Dispolex*[18], tiene su base en López Chávez y Strassburguer Frías, donde se concreta la fórmula del índice de disponibilidad. A continuación citamos la fórmula, y realizamos una escueta explicación de sus elementos. Para cualquier referencia más exhaustiva habrá que dirigirse al apartado teórico anteriormente citado.

$$D(Pj) = \sum_{i=1}^{n} e^{-23\left(\frac{i-1}{n-1}\right)} \times \frac{fji}{I_1}$$

D(Pj) = La disponibilidad de la palabra *j*
n = Máxima posición alcanzada en el centro de interés en la encuesta.
i = Número de posición de que se trata.
j = Índice de la palabra tratada.
e = Número natural *e* (2.718281828459045).
fji = Frecuencia absoluta de la palabra *j* en la posición *i*.
I1 = Número de informantes que participaron en la encuesta.

Si decidimos trabajar con este programa debemos tener en cuenta que todo cambio que realicemos respecto al *Proyecto Panhispánico* implicará un mayor trabajo en el volcado de datos y una menor base de comparación; sin embargo, dado que los estudios específicos requieren parámetros diferentes, será interesante realizar una revisión de centros y variables como la planteada en el capítulo anterior.

Es recomendable informatizar todas las realizaciones de los encuestados para poder tener acceso informático a sus propuestas y facilitar la tarea de edición; de esta manera se puede mantener una coherencia en los criterios de edición. Para esta fase la investigación de inmigrantes en Castilla y León utilizó el programa *Microsoft Excel* y un sistema de filtros para revisar los criterios de edición cuando fue necesario.

A continuación mostraremos algunos de los términos que, gracias a *Dispolex*, utilizaremos posteriormente para realizar los diferentes análisis y el *Diccionario general de léxico disponible en inmigrantes de Castilla y León*. Parte

de esta terminología es específica de los trabajos del *Panhispánico*, aunque otros pertenecen a la matemática estadística:

Aumento de vocablos o palabras: en las diferentes comparaciones haremos referencia a las diferencias halladas entre los estudios examinados mediante la resta de elementos y resolviendo el porcentaje de aumento o decrecimiento.

Disponibilidad: resultado de aplicar la fórmula de López Chávez y Strassburguer Frías a los datos del estudio.

Frecuencia relativa: para comprenderla hemos de definir primero frecuencia absoluta. La frecuencia absoluta de una variable estadística es el número de veces que aparece en la muestra dicho valor de la variable (un vocablo en este caso). La frecuencia absoluta es una medida que está influida por el tamaño de la muestra; al aumentarla, aumentará también el tamaño de la frecuencia absoluta. Esto hace que no sea una medida útil para la comparación y necesitemos introducir el concepto de frecuencia relativa, que es el cociente entre la frecuencia absoluta y el tamaño de la muestra.

Frecuencia acumulada: es la suma de las frecuencias relativas. Si *mano* (en primera posición del centro 01. 'Partes del cuerpo') tiene una frecuencia de 8.192 %, su frecuencia acumulada será también 8.192 %. Del mismo modo, *cabeza* (en segunda posición de este centro) tiene una frecuencia relativa de %, lo que indica que la frecuencia acumulada será 15.051 %. La siguiente frecuencia relativa se sumaría a 15.051 % y así sucesivamente.

Índice de cohesión: se halla dividiendo el promedio de respuestas por informante entre el número de palabras diferentes. Señala el carácter cerrado o abierto de los centros de interés. Un índice de cohesión alto reflejará que muchos de los vocablos son compartidos por un mayor número de informantes. Un índice de cohesión bajo mostrará que una gran parte de los vocablos son diferentes.

Palabras totales: suma de todas las palabras respondidas por centro de interés.

Palabras diferentes: es lo que se conoce como vocablo en los estudios de disponibilidad. Recoge el número total de términos por centro de interés.

Palabras por informante: promedio de respuestas por informante. Parámetro muy importante a la hora de analizar, entre otras cosas, la productividad de los centros. Se halla mediante la división del número total de palabras en un centro entre el número de informantes. En este trabajo utilizaremos también la expresión sinónima promedio de palabras.

Percentil: "1. m. *Mat.* Valor que divide un conjunto ordenado de datos estadísticos de forma que un porcentaje de tales datos sea inferior a dicho valor. Así, un individuo en el percentil 80 está por encima del 80% del grupo a que pertenece" (DRAE). Para estudiar la relación entre los diferentes centros de interés en cuanto a las palabras, vocablos e índice de cohesión, dividimos la muestra obtenida en segmentos que ayudan a clasificar los ámbitos en grupos: alto (mayor al percentil 66), medio (entre el percentil 33 y el 66) y bajo (menor al percentil 33).

Rango: Dentro de los estudios de léxico disponible se utiliza este término para referirse al puesto concreto dentro de una ordenación, por ejemplo de centros de interés según su número de vocablos. En nuestro análisis lo común será tener 12 rangos, puesto que contamos con 12 centros de interés. Por otro lado, rango, en sentido matemático, también hace referencia a todos los valores comprendidos entre el valor máximo y el mínimo; esta acepción será utilizada cuando abordamos el análisis cualitativo y nos referimos al conjunto de palabras con una disponibilidad mayor a 0,02.

5.2 Análisis cuantitativo

Los datos cuantitativos, palabras totales y palabras por informante, son aportados directamente por el programa *Dispolex*. Podremos describir el comportamiento de los centros de interés utilizados en relación al número de palabras, al de vocablos y al índice de cohesión. Estos datos son interesantes de cara a seleccionar unos centros de interés u otros para nuestro estudio y como elemento de comparación con otros trabajos de léxico disponible.

5.2.1 Palabras totales

Dentro de este aspecto realizamos una clasificación en tres grupos gracias a los percentiles:

Centros muy productivos. Muestran datos mayores al percentil 66 (2869,02). Destacan de manera especial aquellos que tienen un número de palabras totales superior a 3000 y presentan una media de palabras por informante mayor de 10: 02 'Alimentos y bebidas', 01 'Partes del cuerpo', 09 'La casa'. Dentro de este grupo se incluye también 12 'Animales', ligeramente inferior a los anteriores.

Centros de productividad media. Se sitúan entre el percentil 66 (2869, 02) y el 33 (2448,09), cerca de la media total de palabras por centro y su número de palabras por informante es mayor de 7,6 sin llegar a 8,8: 03 'La ciudad', 07 'Ir de compras', 04 'La ropa' y 11 'La familia'.

Centros de baja productividad. No olvidemos que estamos hablando siempre en relación a los datos de este estudio y según la perspectiva de los otros centros utilizados; aquí encontramos aquellos centros menores al percentil 33 (2448,09): 10 'Profesiones', 05 'La salud', 06 'Transportes'. Destaca dentro de este grupo el centro 08 'Administración pública' de muy baja productividad, con un número de palabras por informante considerablemente menor al resto (5,49).

Rango	Centro de interés	Palabras totales	Palabras por informante
2	01. Partes del cuerpo	3544	10,87
1	02. Alimentos y bebidas	3566	10,94
5	03. La ciudad	2849	8,74
7	04. La ropa	2730	8,37
10	05. La salud	2269	6,96
11	06. Transportes	2213	6,79
6	07. Ir de compras	2816	8,64
12	08. Administración pública	1792	5,49
3	09. La casa	3481	10,68
9	10. Profesiones	2358	7,23
8	11. La familia	2501	7,67
4	12. Animales	2926	8,98

Tabla 5: Resultados totales por centro de interés de palabras y palabras por informante

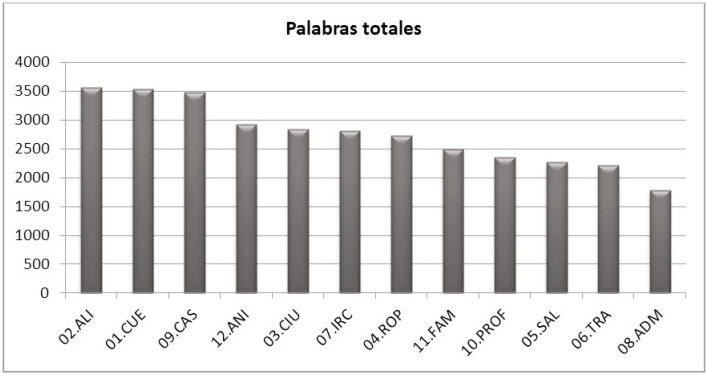


Gráfico 8: Palabras totales ordenadas por rango

5.2.2 Vocablos

Rango	Centro de interés	Vocablos
11	01. Partes del cuerpo	126
6	02. Alimentos y bebidas	308
2	03. La ciudad	382
9	04. La ropa	141
4	05. La salud	358
8	06. Transportes	141
1	07. Ir de compras	497
5	08. Administración pública	322
7	09. La casa	257
3	10. Profesiones	361
12	11. La familia	81
10	12. Animales	139

Tabla 6: Vocablos totales y rango por centro de interés

El gráfico 9 muestra, de mayor a menor, el número de vocablos aportados por cada uno de los centros de interés. De manera similar al trabajo realizado en el apartado anterior, podemos clasificar los centros de interés en cuatro grupos diferentes según su riqueza léxica. Comenzaremos señalando que la media de vocablos es de 259, 42.

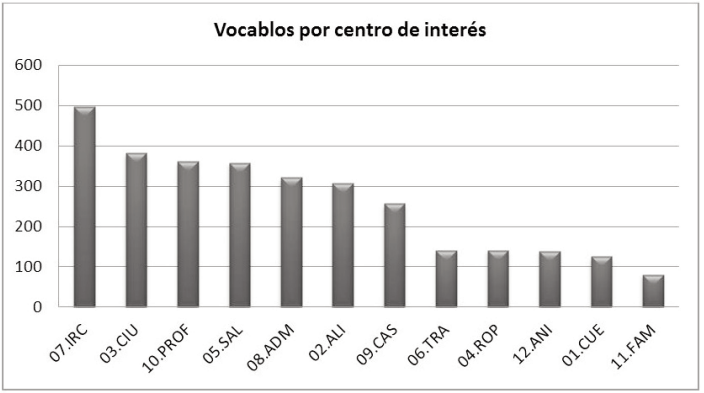


Gráfico 9: Vocablos totales ordenados por rango

En esta ocasión el más destacado es 07 'Ir de compras' que se encuentra en la posición de **mayor riqueza léxica** y constituye, además, el elemento más alejado de la media (237, 58). Los casi 500 vocablos que presenta hacen de este centro de interés el que más vocablos aporta a los datos finales. Este grupo, con unos datos mayores al percentil 66 (331,36) incluye también: 03 'La ciudad', 10 'Profesiones', y 05 'La salud'.

Después, podemos hablar de centros de **riqueza léxica media**, cuyo número de vocablos se encuentra son menores que el percentil 66 (331,36) y mayores que el 33 (141): 08 'Administración pública', 02 'Alimentos y bebidas' y 09 'La casa'.

Por último, anotamos los centros de **menor riqueza léxica**, aquellos que aportan un menor número de vocablos al diccionario. En este grupo se incluyen los centros con una cantidad igual o inferior al percentil 33 (141): 06 'Transportes', 04 'La ropa', 12 'Animales' y 01 'Partes del cuerpo'. Destaca especialmente 11 'La familia', puesto que no llega siquiera a los 100.

5.2.3 Índice de cohesión y densidad léxica

Ambos conceptos están íntimamente relacionados y reflejan el carácter de los diferentes centros. Mientras que el índice de cohesión se obtiene, como ya hemos señalado, de dividir la media de palabras por informante entre el número de vocablos obtenidos, la densidad léxica es el

resultado de dividir el total de las palabras entre el total de vocablos, lo que nos da la cantidad de repeticiones de un vocablo en la encuesta. El rango de ambas será, por tanto, coincidente.

Rango	Centro de interés	Índice de cohesión	Densidad léxica
2	01. Partes del cuerpo	0,086	28,13
7	02. Alimentos y bebidas	0,036	11,58
8	03. La ciudad	0,023	7,46
4	04. La ropa	0,059	19,36
10	05. La salud	0,019	6,34
5	06. Transportes	0,048	15,7
11	07. Ir de compras	0,017	5,67
12	08. Administración pública	0,017[19]	5,57
6	09. La casa	0,042	13,54
9	10. Profesiones	0,02	6,53
1	11. La familia	0,095	30,88
3	12. Animales	0,065	21,05

Tabla 7: Datos totales de índice de cohesión y densidad léxica por centro de interés

Del mismo modo, las apreciaciones realizadas sobre los centros más o menos cohesionados serán igualmente aplicables desde el punto de vista de la densidad léxica. El índice de cohesión medio de esta investigación es de 0,044 (un 10,62 de densidad léxica). Podemos dividir los centros en varios grupos:

En primer lugar, aquellos con un **índice de cohesión alto**, mayores al percentil 66 (0,051); aquí destacan 11 'La familia' y 01 'Partes del cuerpo' aunque también encontramos 12 'Animales' y 04 'La ropa'. Dichos centros se sitúan también por encima del percentil 66 de densidad léxica (16,652).

El segundo grupo lo constituyen aquellos cuyo **índice de cohesión** se aproxima más a la **media** total; hablamos de aquellos que se sitúan entre el percentil 66 (0,051) y el 33 (0,022): 06 'transportes', 09 'La casa' y 02 'Alimentos y bebidas' y 03, 'La ciudad'. Dichos centros se encuentran también entre los percentiles 66 (16,652) y 33 (7,116) correspondientes a la densidad léxica.

Por último, señalamos los centros con un **bajo índice de cohesión**, menor al percentil 33 (0,022) y una densidad

léxica más baja (menor de 7,116). Estos campos son, 10 'Profesiones', 05 'La salud', 07 'Ir de compras' y 08 'Administración pública'.

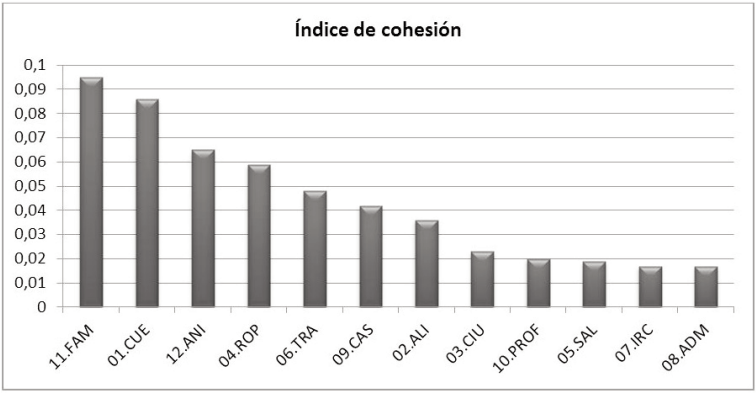


Gráfico 10: Índices de cohesión por centro de interés ordenados por rangos

5.3 Análisis por variables

Analizar las variables implica observar cómo se comportan las medias generales de las distintas variables en cuanto a palabras por informante, vocablos e índice de cohesión. Desde nuestro punto de vista, resulta particularmente útil, en especial si no se manejan conocimientos específicos de estadística matemática, plantear el análisis como una observación general de los datos que deberá ser contrastada con fórmulas específicas. Si decidimos mantener esta opción en nuestro trabajo, las aportaciones que realizamos serán subjetivas, por lo que nuestra labor científica debe centrarse fundamentalmente en la descripción.

De esta manera, anotaremos los resultados de las diferentes opciones y las relacionaremos con lo esperado teniendo en cuenta el número de encuestados en cada una de ellas; es decir, a mayor número de informantes, mayor número de vocablos y menor índice de cohesión, y a menor número de informantes, menor número de vocablos y mayor índice de cohesión; por tanto, realizaremos el análisis en relación a los datos más significativos; centraremos el desarrollo específico en el número de palabras por informante, aunque en determinadas varia-

bles podamos detenernos a realizar otro tipo de comparaciones que nos resulten útiles. A la hora de analizar los datos, decidimos obviar la opción 'no sabe o no contesta' (NS/NC).

5.3.1 Ejemplo de análisis: variable sexo

Lo primero que debemos recordar es que el número de hombres (151) y de mujeres (169) está bastante equilibrado en nuestro estudio. Las medias aquí expuestas muestran un mayor número de palabras por informante, un mayor número de vocablos y un índice de cohesión más alto para las mujeres. Debido a la igualdad en los encuestados, resulta interesante observar el desarrollo en los diferentes puntos.

	Palabras por informante		Vocablos		Índice de cohesión	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
01.CUE	10,09	11,68	95	95	0,106	0,123
02.ALI	9,35	12,52	195	254	0,048	0,049
03.CIU	7,98	9,54	241	289	0,033	0,033
04.ROP	7,14	9,54	92	118	0,078	0,081
05.SAL	6,04	7,83	212	266	0,028	0,029
06.TRA	6,74	6,89	105	91	0,064	0,076
07.IRC	7,89	9,39	311	374	0,025	0,025
08.ADM	5,18	5,84	207	221	0,025	0,026
09.CAS	9,31	12,01	170	205	0,055	0,059
10.PROF	6,94	7,59	228	249	0,03	0,03
11.FAM	7,05	8,33	54	62	0,131	0,134
12.ANI	8,26	9,67	95	117	0,087	0,083
MEDIA	7,66	9,24	167,08	195,08	0,059	0,062

Tabla 8: Variable sexo, datos por centro de interés y medias totales

En primer lugar hablaremos del número de palabras por informante cuya media general en la investigación es de 8,45. Las mujeres se sitúan por encima de la media, mientras que los hombres lo hacen por debajo. Si examinamos cada uno de los centros, encontramos que, en todos ellos, las mujeres obtienen datos mayores que los varones; destacan especialmente 02 'Alimentos y bebidas', donde el número de palabras es superior en 3,17, y 09 'La casa', con una diferencia de 2,7. También hay otros centros donde la diferencia es mínima: 08 'Administración pública' y 10

'Profesiones', con 0,66 y 0,65 respectivamente, o prácticamente inapreciable, 0,15 en 06 'Transportes'.

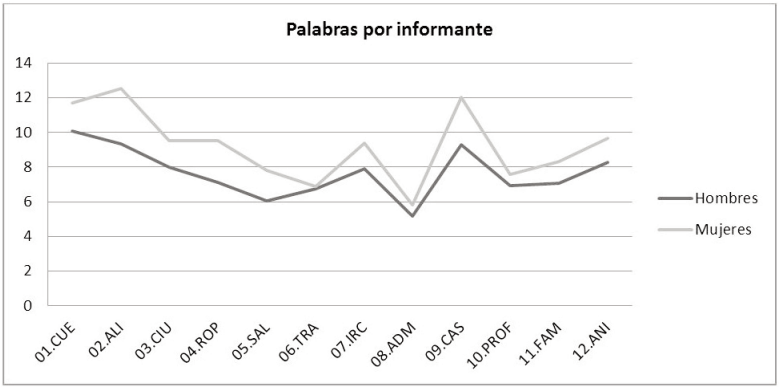


Gráfico 11: Variable sexo, palabras por informante

No es de extrañar que el número de vocablos sea mayor para las mujeres, puesto que el total de informantes en esta opción también lo es; sin embargo, algunos de los centros de interés destacan por su preponderancia de vocablos por parte de las informantes, es el caso de 07 'Ir de compras' (63 vocablos más) o 02 'Alimentos y bebidas' (59). Por otro lado, 06 'Transportes' muestra 14 vocablos más para los hombres. Destaca también el hecho de que en 06 'Partes del cuerpo' ambos grupos coincidan en el número de vocablos.

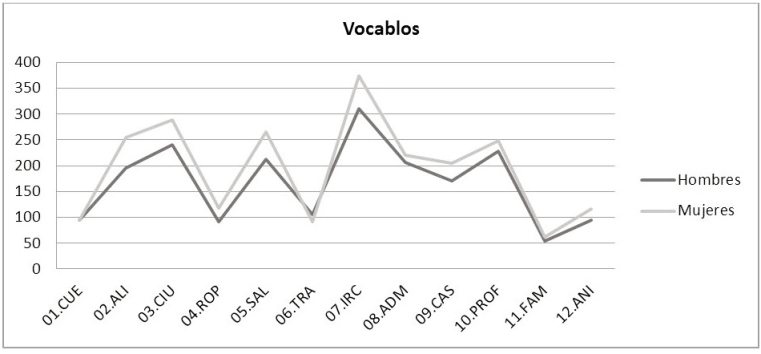


Gráfico 12: Variable sexo, vocablos totales

En lo referente al índice de cohesión, los datos son parejos en la mayoría de los centros; encontramos el mismo índice en 01 'La ciudad', 07 'Ir de compras' y 10 'Profesiones'. Las mayores diferencias aparecen en favor de las mujeres en los centros 01 'Partes del cuerpo' (0,017) y 06 'Transportes' (0,012). El único centro donde el índice de cohesión es superior en varones es 12 'Animales', con una diferencia de 0,004.

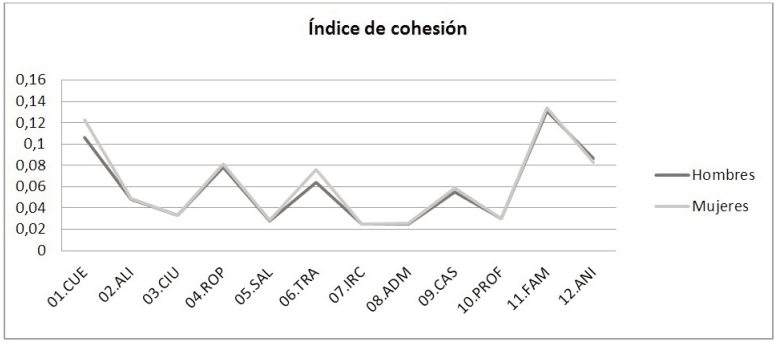


Gráfico 13: Variable sexo, índice de cohesión

En esta ocasión sí marcamos, como ya hemos dicho, una ligera superioridad en cifras por parte de las mujeres aunque no parece determinante. Según la observación, podemos afirmar que los datos donde las mujeres obtienen un mayor número de palabras y vocablos en relación a los hombres se obtienen en el centro 02 'Alimentos y bebidas'; por su parte, los varones, muestran sus mejores cifras en el centro 06 'Transportes'; sin embargo, lo más relevante en ambas opciones es la similitud en los datos obtenidos.

5.4 Análisis cualitativo

Puede resultar inviable plantear un análisis de todas las palabras recogidas en nuestro diccionario, por esta razón planteamos una selección de los vocablos más relevantes. El propio programa *Dispolex* propone tres maneras, las cuales son utilizadas para la comparación de conjuntos. Por un lado, encontramos la selección de las 100 palabras más disponibles de cada uno de los centros; por

otro, nos presentan el uso de vocablos cuya frecuencia acumulada sea menor del 80%, lo que aseguraría anotar las realizaciones más presentes. Mientras que la primera opción no tiene en cuenta la disponibilidad relativa de los vocablos, con lo que no es selectiva, la segunda se ve mediatizada por el porcentaje de aparición y deja fuera o dentro del rango determinados elementos dependiendo de la presencia de los anteriores. Decidimos por tanto utilizar la tercera vía que es la selección por disponibilidad. *Dispolex* propone tener en cuenta aquellos vocablos cuya disponibilidad sea mayor a 0,02. De cara a observar el léxico más disponible de los inmigrantes adultos de Castilla y León y proponer un diccionario con dichos datos, resulta mucho más interesante asumir la propuesta de *Dispolex* que nos dará un total de 509 palabras.

Centro de interés	Vocablos con disponibilidad mayor 0,02	Porcentaje de vocablos en relación al total
01. Partes del cuerpo	37	29,37%
02. Alimentos y bebidas	60	19,48%
03. La ciudad	67	17,54%
04. La ropa	33	23,40%
05. La salud	40	11,17%
06. Transportes	18	12,77%
07. Ir de compras	63	12,68%
08. Administración pública	38	11,80%
09. La casa	50	19,46%
10. Profesiones	42	11,63%
11. La familia	25	30,86%
12. Animales	36	25,90%

Tabla 9: Vocablos con disponibilidad mayor a 0,02 y su porcentaje respecto al total

5.4.1 Estudio de los centros comunes al proyecto panhispánico

Ya hemos señalado anteriormente que esta investigación comparte determinados centros con el *Proyecto Panhispánico*. Recordamos que dichos campos léxicos son: 01 'Partes del cuerpo', 02 'Alimentos y bebidas', 03 'La ciudad', 04 'La ropa', 06 'Transportes', 10 'Profesiones', 12 'Animales', además de contar con un centro que agrupa dos de las propuestas del *Proyecto*, 09 'La casa' correspon-

diente a 'Partes de la casa (sin muebles)' y 'Los muebles de la casa'.

Para el estudio cualitativo resulta muy útil la comparación con trabajos de léxico disponible que tengan elementos en común con el planteamiento base de nuestro estudio. En nuestro caso utilizaremos la tesis de Raquel Cruz Alonso, realizada en 550 escolares de último curso de Bachillerato en Castilla y León (similitud geográfica) y la investigación que Sánchez-Saus realiza con 322 informantes extranjeros procedentes de las universidades andaluzas (informantes extranjeros). Gracias a esta parte del estudio podremos observar si el cambio a la hora de realizar el diccionario de inmigrantes adultos supone también un cambio sustancial en las prioridades léxicas de los centros compartidos.

Decidimos elaborar el análisis a partir de los vocablos más disponibles (más de 0,02) de nuestro estudio y observar en qué posición quedan en ambas investigaciones y qué vocablos dentro de las 20 primeros expuestos en Sánchez-Saus y Cruz Alonso no aparecen dentro del rango marcado en nuestra propuesta. En aquellas palabras que no coincidan los criterios de edición se mantendrá la palabra más disponible; por ejemplo, *(carne de) cerdo* aparece como *cerdo* (0.01703) y *carne de cerdo* (0.00681) en Cruz Alonso, luego mantendremos *cerdo*. Iremos señalando las peculiaridades en cada uno de los centros y las variaciones en la nomenclatura de los centros de interés que afecten al estudio; es el caso de 'Alimentos y bebidas' que se enuncia como 'Comidas y bebidas' en Cruz Alonso.

En líneas generales, podemos decir que, normalmente, la disponibilidad de los vocablos suele ser menor en nuestro estudio tanto en el orden (nuestro primer vocablo será menos disponible que la primera palabra de Cruz Alonso, aunque no siempre en Sánchez-Saus), como en los vocablos específicos; es decir, las ratios de disponibilidad en los vocablos más disponibles en nuestra investigación son menores si los comparamos con el mismo vocablo en las otras investigaciones independientemente del rango que ocupen (*lengua* en 'Partes del cuerpo' ocupa en nuestro estudio la posición 19 con una disponibilidad de 0.09589, en Cruz Alonso y Sánchez-Saus ocupa el puesto 23 con una disponibilidad de 0.20998 y 0.11766 respectivamente). La especificidad de nuestro estudio radica en que encontramos determinadas

palabras con una disponibilidad léxica mayor en nuestra propuesta, incluso vocablos presentes en nuestra muestra que no tienen una correspondencia en los otros dos trabajos. Cuando la disponibilidad léxica de una palabra en inmigrantes es mayor que dicha palabra en nativos o en universitarios extranjeros, también supone un cambio notable en cuanto al puesto que ocupa en el diccionario. Los grandes cambios en el orden de algunas palabras fijan las prioridades léxicas del grupo de informantes. Resaltaremos especialmente aquellos vocablos que en nuestro estudio superen en disponibilidad léxica a las otras dos investigaciones.

5.4.1.1 Ejemplo de análisis: 'Partes de cuerpo'

Nº, Palabra y Disponibilidad (Fernández-Merino *Castilla y León*)			Nº y Disponibilidad (Cruz)		Nº y Disponibilidad (Sánchez-Saus)	
1	mano	0.73295	4	0.81760	2	0.65177
2	cabeza	0.66056	3	0.81930	3	0.61652
3	ojo	0.59085	2	0.82090	1	0.67221
4	nariz	0.39458	8	0.72136	5	0.50393
5	dedo	0.35305	7	0.73579	10	0.41528
6	boca	0.33455	10	0.58168	8	0.43203
7	pierna	0.32885	5	0.79496	6	0.49598
8	pelo	0.31758	15	0.33617	7	0.44966
9	oreja	0.30605	9	0.67462	11	0.36911
10	pie	0.26193	6	0.75586	4	0.51348
11	brazo	0.20618	1	0.84818	9	0.42036
12	espalda	0.17229	20	0.27733	12	0.24091
13	cara	0.17085	30	0.14416	17	0.19720
14	cuello	0.14708	12	0.45411	21	0.15171
15	diente	0.14237	21	0.27296	15	0.20015
16	uña	0.13732	13	0.41842	20	0.16709
17	rodilla	0.13263	11	0.49618	13	0.22676
18	pecho	0.12290	19	0.28130	22	0.13507
19	lengua	0.09589	23	0.20998	23	0.11766
20	estómago	0.09159	28	0.16943	14	0.20840
21	piel	0.08971	77	0.02699	19	0.16982
22	corazón	0.08858	26	0.17465	18	0.18119
23	muñeca	0.08660	18	0.31888	28	0.06561
24	tripa	0.07331	96	0.01729	111	0.00410
25	labio	0.06806	24	0.17958	16	0.19869
26	codo	0.06614	14	0.40565	29	0.06509
27	hombro	0.06025	16	0.32643	24	0.11181
28	frente	0.05856	43	0.07137	32	0.05048
29	culo	0.05658	31	0.14340	25	0.10414
30	barriga	0.04840	54	0.04663	27	0.07141
31	ceja	0.04619	27	0.17108	30	0.05918
32	cuerpo	0.03370	Eliminado por criterios de edición		Eliminado por criterios de edición	

33	garganta	0.03188	81	0.02375	26	0.09551
34	hígado	0.03071	36	0.11618	42	0.03006
35	pulmón	0.02960	33	0.13833	35	0.04652
36	muslo	0.02663	34	0.13526	49	0.01995
37	tobillo	0.02423	17	0.31924	31	0.05084

Tabla 10: Comparación cualitativa de 'Partes del cuerpo' entre Fernández-Merino (Castilla y León) con inmigrantes, Cruz con nativos en Castilla y León y Sánchez-Saus con extranjeros en Andalucía

El trabajo de Cruz Alonso muestra 86 vocablos con disponibilidad superior a 0,02; un número considerablemente mayor de en comparación a nuestro trabajo (37) o al de Sánchez-Saus (48), lo que concuerda con la afirmación expuesta de un número menor de vocablos para nuestros informantes.

En lo que concierne a la disponibilidad léxica de los diferentes términos, nuestro estudio muestra unos datos generalmente menores en comparación con los estudiantes de Castilla y León; tan solo determinadas palabras muestran una disponibilidad mayor en nuestra propuesta: *cara*, *piel*, *garganta* y *barriga*. Además de estas, destacan *cuerpo*, que no aparece en Cruz Alonso por criterios de edición, y *tripa* que quedaría fuera del rango de 0,02 en la investigación con nativos.

En Andalucía destacamos una mayor similitud en cuanto a los datos de disponibilidad, pues van a estar mucho más cercanos a los de nuestro estudio; pese a ello, aunque la disponibilidad de nuestra primera palabra (*mano* 0.73295) sea mayor (*ojo* 0.67221), lo cierto es que los inmigrantes adultos mostrarán más disponibilidad tan solo en algunas palabras específicas (*mano*, *cabeza*, *muñeca*, *hígado* y *codo*). Es conveniente señalar *cuerpo* que, al igual que en Cruz Alonso, se elimina por criterios de edición; además, los términos *tripa* y *muslo*, quedan fuera del rango de 0,02 en Sánchez-Saus.

Las 20 palabras más disponibles en uno y otro estudio se encuentran presentes en los vocablos más relevantes de nuestro trabajo.

En relación a la especificidad del léxico encontramos dos vocablos con una disponibilidad más alta en nuestro estudio. En primer lugar, tenemos *cuerpo*, cuya preponderancia responde a criterios de edición; sin embargo, *tripa*

se resalta como un vocablo relevante para nuestros informantes en relación a los de los otros dos estudios.

5.4.2 Centros específicos de este trabajo

Nuestra investigación posee, como hemos visto, centros de interés propios que merecen ser planteados desde un punto de vista cualitativo. Es un buen momento para señalar los tipos de palabras que aparecen, los vocablos referentes a otros centros…

5.4.2.1 Ejemplo de análisis: 'La salud'

Nº	Palabra	Disponibilidad	Nº	Palabra	Disponibilidad
1	médico	0.52699	21	tripa	0.04382
2	hospital	0.40226	22	paracetamol	0.04379
3	pastilla	0.33677	23	enfermedad	0.04076
4	farmacia	0.16925	24	garganta	0.03942
5	cabeza	0.15890	25	urgencias	0.03510
6	enfermero	0.14002	26	catarro	0.03489
7	jarabe	0.13272	27	aspirina	0.03315
8	fiebre	0.12293	28	dentista	0.02736
9	tos	0.11807	29	urgencia	0.02728
10	doctor	0.11633	30	espalda	0.02634
11	centro de salud	0.10710	31	diente	0.02585
12	medicamento	0.10263	32	receta	0.02495
13	dolor	0.10180	33	pierna	0.02426
14	enfermo	0.09834	34	mano	0.02344
15	estómago	0.09099	35	ojo	0.02330
16	gripe	0.06307	36	mal	0.02322
17	medicina	0.06029	37	antibiótico	0.02303
18	dolor de cabeza	0.05738	38	médico de cabecera	0.02157
19	cita	0.05424	39	corazón	0.02090
20	doler	0.05116	40	vomitar	0.02062

Tabla 11: Vocablos por encima de 0,02 de disponibilidad en el centro 'La salud'

Este ámbito muestra un total de 40 vocablos procedentes de otros centros de interés ya tratados, aunque aquí aparecen con mayor disponibilidad: 'Profesiones' (*médico* 0.26122, *enfermero* 0.13154…), 'La ciudad' (*hospital* 0.13662, *farmacia* 0.04303…). También aporta palabras novedosas como *pastilla* o *jarabe* correspondientes al campo léxico de los medicamentos. Es muy interesante observar la gran cantidad de compuestos que hallamos con el sustantivo dolor (*dolor*, *dolor de cabeza*) o el verbo *doler*; recordemos que las expresiones referentes a 'Partes del cuerpo' que aquí apare-

cen (*cabeza*, *estómago*, *tripa*, *garganta*, *espalda*…) se han regularizado también de esta manera cuando aparecían desempeñando la función de objeto directo de *doler*.

6. El diccionario de léxico disponible

La última parte que será, precisamente, la que sustente todo el trabajo (pues es de donde se obtienen todos los datos analizados) es el diccionario de léxico disponible. Como ya hemos comentado, los datos que aparecen aquí son obtenidos gracias a la aplicación *Dispolex*. Es recomendable, para no tener problemas con el procesador de textos que utilicemos, preparar el diccionario antes de incluirlo al trabajo definitivo, porque su densidad puede afectar al desarrollo de nuestro escrito.

Podemos ordenar y plantear el diccionario según los requerimientos de nuestro estudio. En nuestro caso, optamos por incluir solamente los centros de interés ordenados por disponibilidad, por un lado, y en orden alfabético, por otro. Si resultara interesante podríamos plantear el diccionario específico de determinadas variables, tal y como realiza Bartol en su publicación del léxico disponible de Soria, donde expone las palabras ordenadas según el sexo de los participantes.

La ubicación del diccionario en este tipo de trabajos suele darse en los anexos, detrás de la bibliografía; decidimos por tanto incluir dos ejemplos referentes al centro de interés 'Partes del cuerpo' extraídos del trabajo de Fernández-Merino (Castilla y León) en el lugar indicado[20].

7. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos dibujado un pequeño itinerario metodológico que puede recorrerse sin dificultad para la elaboración de estudios de léxico disponible que difieran de las propuestas existentes y dediquen su análisis a un grupo específico de informantes.

En primer lugar, debemos conocer la base teórica de las investigaciones de léxico disponible. Esto supone trabajar

los textos de los investigadores franceses de los años 50, así como conocer el *Proyecto Panhispánico* y su recorrido.

Es conveniente seleccionar un grupo de estudio dispuesto a colaborar y unos espacios determinados para llevar a cabo la prueba de léxico disponible. Del mismo modo, resulta beneficioso plantear un estudio previo con base teórica para recoger los elementos más interesantes sobre nuestro grupo de informantes y su relación con el español.

Las variables esbozadas en la prueba de léxico disponible y una encuesta realizada a los educadores y coordinadores de los centros nos ayudarán a realizar un análisis específico de los informantes concretos que responderán a nuestra encuesta. De esta manera, podremos observar si se encuentran dentro de lo esperado, según la bibliografía consultada, o suponen una excepción.

El trabajo teórico previo a la visita a los centros colaboradores implica un conocimiento de los parámetros propuestos por el *Proyecto Panhispánico* y de la realidad concreta de nuestro grupo de estudio; gracias a ello, podremos realizar una selección de centros de interés y de variables que responda a los objetivos fijados en nuestro estudio, sea asequible para nuestros informantes y permita la comparación con otras investigaciones.

El desarrollo de la prueba supone un elemento clave para la obtención de datos y las decisiones que tomemos al respecto deben ir encaminadas a facilitar la comprensión y ejecución de la misma por parte de los informantes.

La edición de datos puede resultar compleja, en especial si trabajamos con sujetos que no dominen el español. Los diferentes estudios de disponibilidad léxica plantean una serie de aspectos que debemos tener muy en cuenta. Dicho esto, es necesario seguir los criterios del *Proyecto Panhispánico*, las anotaciones generales referidas a los estudios de español como lengua extranjera (si es el caso) y las apreciaciones específicas por centros de interés.

El análisis de datos parte de la informatización de los mismos. El programa *Dispolex* supone una herramienta de fácil acceso y uso intuitivo que nos permitirá obtener los elementos necesarios para el diccionario y su análisis. El análisis cuantitativo general y por variables nos permitirá un estudio en profundidad de los datos que puede verse

enriquecido si se enfoca este apartado desde la colaboración con expertos en otras disciplinas como la matemática estadística. Por otro lado, es interesante la observación cualitativa desde el enfoque aquí planteado (disponibilidad mayor a 0,02); el trabajo comparativo con otras investigaciones es también muy provechoso en este punto.

Gracias a los diferentes apartados proyectados en este artículo podemos realizar un estudio que acompañe a nuestro diccionario de léxico disponible, justifique nuestra propuesta y recoja los descubrimientos más importantes.

BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, Mª Antonieta. "La inmigración no hablante de español en España: situación y características". *Revista de lingüística y lenguas aplicadas* 1 (2006): 7-24. Impreso.

—. "El sexo y la edad en la población inmigrante en España. Consideraciones para E/LE". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 55 (2005): 18-25. Impreso.

BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio, and Natividad Hernández Muñoz. *Dispolex.*, 2003. Web.

BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio. *Léxico disponible de soria. Estudio y diccionarios*. Burgos: Instituto Castellano y leonés de la lengua, 2004. Impreso.

BELLÓN FERNÁNDEZ, Juan José, Marta SAMPER HERNÁNDEZ, and José Antonio SAMPER PADILLA. "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español". Ed. Gerd Wotjak. Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2003. 27-140. Impreso.

BLAS ARROYO, José Luis. *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra, 2005. Impreso.

BORREGO NIETO, Julio. "Algunas preguntas con relación al concepto de léxico disponible". *Diccionario, léxico y cultura.* Eds. Josefina Prado Aragoneses and Mª Victoria Galloso Camacho. Huelva: Universidad de Huelva, 2004. 59-69. Impreso.

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto. "Desarrollo de la competencia léxica en español le: análisis de cuatro fases de disponibilidad". *Pragmalingüística* 5-6 (1999): 75-94. Impreso.

Council of Europe, Language Policy Division Strasbourg. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Impreso.

CRUZ ALONSO, Raquel. "El léxico disponible de Castilla y León". Tesis. Universidad de Salamanca, 2011. Impreso.

ELLIS, Andrew W., Natividad Hernández Muñoz, and Cristina Izura. "Cognitive Aspects of Lexical Availability". *European Journal of Cognitive Psychology* 18 (5) (2006): 730-55. Impreso.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, Pablo. "Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos". *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales.* Eds. Beatriz Blecua, et al. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2013. 410-419. Impreso.

—. "Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León". Tesis. Universidad de Valladolid, 2013. Impreso.

—. Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid. Tesina. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2010. Impreso.

—. *Encuestas y pruebas de disponibilidad en inmigrantes adultos*. Eds. Enrique Balmaseda and Emma Pérez. Monográfico ed. Disponibilidad léxica e inmigración Vol. Segundas lenguas e inmigración, 2014. En prensa.

Ferreira, Victor S., and Gary S. Dell. "Effect of Ambiguity and Lexical Availability on Syntactic and Lexical Production". *Cognitive Psychology* 40 (2000): 296-340. Impreso.

Galloso Camacho, Victoria. *El Léxico De Los Estudiantes Preuniversitarios En El Distrito Universitario De Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002. Impreso.

García Parejo, Isabel. "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Eds. J. Sánchez and I. Santos. Madrid: SGEL, 2004. 1259-1277. Web.

Gómez Devís, Mª Begoña. *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Valencia: Universidad de Valencia, 2004. Impreso.

Gougenhejm, Georges, et al. *L'elaboration Du Français Élémentaire. Étude Sur l'établissement d'un Vocabulaire Et d'une Grammaire De Base*. 2ª ed. París: Didier, 1956. Impreso.

Hernández García, Mª Teresa, and Félix Villalba Martínez. "Los programas de L2 para adultos inmigrantes". *La Evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes.* Ed. Catalina González Las. Granada: Port Royal, 2009. 27-37. Impreso.

Hernández Muñoz, Natividad. "La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en lingüística y psicología". *Estudios sobre adquisición del lenguaje IV Congreso internacional sobre la adquisición de las lenguas del estado.* Eds. M. A. Mayor, B. Zubianz, and E. Díez. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005. 942-954. Impreso.

Isabel Sanz, Fuencisla. *Español como nueva lengua: orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Instituto Cervantes, 2005. Impreso.

Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice Hall, 1988. Impreso.

López Chávez, Juan, and Carlos Strassburguer Frías. "Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica

individual". *La enseñanza del español como lengua materna.* Ed. Humberto López Morales. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1991. 91-112. Impreso.

López Morales, Humberto. "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado presente". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (homenaje a Rodolfo Oroz)* 35 (1995): 245-59. Impreso.

—. *Léxico disponible en Puerto Rico.* Madrid: Arco/Libros, 1999. Impreso.

Mateo García, María Victoria. "Disponibilidad Léxica: Posibles Aplicaciones". *Actas de las I Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico.* Eds. Luque Durán, Juan de Dios and Antonio Pamies Bertrán. Granada: Universidad de Granada, 1994. 141-147. Impreso.

Michéa, René. "Mots Fréquents Et Mots Disponibles. Un Aspect Nouveau De La Statistique Du Langage". *Les langues modernes* 47 (1953): 338-44. Impreso.

Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobres la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica,* 7, 241-270. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm.

Moliner, María. *Diccionario De Uso Del Español.* Madrid: Gredos, 2007. Impreso.

Moreno Fernández, Francisco. "Metodología del proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América". *Lingüística* 8 (1996): 257-87. Impreso.

Parejo García, Isabel, and Théophile Ambadiang. "*Propuesta de análisis de variables que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en el colectivo de inmigrantes adultos*". *Didáctica* 7 (1995): 377-84. Impreso.

Real Academia Española. "Corpus de referencia del español actual". *Real Academia Española.* 2008.Web. 15/01/2013 <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

—. "Diccionario de la lengua". *Real Academia Española.* 2014.Web. 15/01/2013 <http://lema.rae.es/drae/>.

—. "Diccionario panhispánico de dudas". *Real Academia Española.* 2014.Web. 15/01/2013 <http://lema.rae.es/dpd/>.

—. *Nueva gramática de la lengua española.* I: Morfología y sintaxis Vol. Madrid: Espasa-Calpe, 2009. Impreso.

Rodríguez Muñoz, Francisco José, and Ofelia Muñoz Hernández. "De la disponibilidad a la didáctica léxica". *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura* 4 (2009): 8-18. Impreso.

Samper Hernández, Marta. *Disponibilidad léxica en alumnos de ELE.* Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2002. Impreso.

Samper Padilla, José Antonio, and Marta Samper Hernández. "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxi-

ca". *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos* 5 (2006): 5-95. Impreso.

SAMPER PADILLA, José Antonio. "Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias". *Lingüística ALFAL* 10 (1998): 311-33. Impreso.

—. "Disponibilidad Léxica y Sociolingüística". *Discurso y Sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social.* Eds. José Luis Blas Arroyo, Manuela Casanova Ávalos, and Mónica Velando Casanova. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I, 2006. 99-120. Impreso.

SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta. "Bases Semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas". Tesis. Universidad de Cádiz, 2011. Impreso.

SCHUMANN, John H. "Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition". *Language Learning* 26.1 (1976): 135-43. Impreso.

SECO, M., A. Olimpia, and G. Ramos. *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar, 2011. Impreso.

ŠIFRAR KALAN, M. (2012). Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ele) y lengua materna (elm). *Marcoele, 15*. Web

—. "Leksikalna Razpoložljivost v Španščini Kot Tujem Jeziku". Tesis. Univerza v Ljubljani, 2011. Impreso. .

SLAGTER, P. J. *Un nivel umbral*. Eds. Juan Agustín and Yagüe Barredo. 2007th ed. Marco ELE, 5 Vol. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1979. Impreso.

SOTO ARANDA, Beatriz, and Mohamed EL-MADKOURI. "La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma". *Estudios de lingüística Universidad de Alicante* 16 (2002). Impreso.

TOMÉ CORNEJO, Carmela. "Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés". Memoria de Grado. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010. Impreso.

V.V.A.A. *Gran diccionario de uso del español actual*. Ed. A. Sánchez Pérez. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2001. Impreso.

VILLARREAL, Fernando. *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de Integración Lingüística En Tres Países Europeos y Retos Para El Caso Español*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009. Impreso.

WILLIAMS, Lynn. *Aspectos sociolingüísticos del habla de la sociedad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1988. Impreso.

ANEXOS

ANEXO I: Encuesta a los centros y educadores

Nombre del centro (ONG/CEPA):
Ciudad:
Profesor/Contacto:
Fecha de la encuesta:

Educador

¿Quiénes imparten las clases?
a. Voluntarios
b. Voluntarios y trabajadores
c. Trabajadores

¿En qué elementos se basa la formación del profesorado? (se escoge a especialistas en enseñanza ELE, profesionales de la rama de lo social, se realizan cursos de formación…)

Características generales del alumnado

Número de alumnos en el centro:
Hombres/Mujeres:
Nacionalidades:
Niveles:

Otros aspectos:

Criterios de la división en grupos:
Metodología de enseñanza:
Regularidad de la asistencia:
Principales dificultades:

Percepción de la realidad social del grupo[21]

¿Qué pautas está siguiendo el grupo en su adaptación a la sociedad de acogida?
¿Crees que el grupo de aprendices se encuentra en una situación de aislamiento?
¿Considera el grupo /los grupos a los que pertenecen los estudiantes como un grupo que cubre sus propias necesidades?
¿Crees que existen estereotipos por parte de la sociedad de acogida y de los estudiantes?
¿Los estudiantes tienen intención de permanecer largo tiempo en el país?

ANEXO II: Encuesta a los informantes

Centro:_____
Ciudad:_____

1. Sexo:

a. Hombre
b. Mujer

2. Edad ¿Cuántos **años** tienes?

_____

3. Tiempo en **España**:

_____ años
_____ meses

4. País:

_____

5. Tu **primera lengua**

_____

6. Sabes hablar y escribir en **otras lenguas** que no sean español o tu primera lengua

a. Sí: _____
b. No

7. ¿**Trabajas**?:

a. Sí
b. No

8. Años de **estudio**:

a. **No** he ido al colegio
b. **hasta los 10 años** aproximadamente
c. **hasta los 18** aproximadamente
d. He estudiado cómo realizar un oficio (**Formación profesional**)
e. **Universitarios**

9. ¿Cuánto **tiempo** llevas en **clases de español**?

a.Menos de 1 año
b. Entre 1 y 3 años
c. Más de 3 años

ANEXO III: Prueba de disponibilidad léxica

Centro N

1._____ 21._____
2._____ 22._____
3._____ 23._____
4._____ 24._____
5._____ 25._____
6._____ 26._____
7._____ 27._____
8._____ 28._____
9._____ 29._____
10._____ 30._____
11._____ 31._____
12._____ 32._____
13._____ 33._____
14._____ 34._____
15._____ 35._____
16._____ 36._____
17._____ 37._____
18._____ 38._____
19._____ 39._____
20._____ 40._____

ANEXO IV. Ordenado por disponibilidad: 'Partes del cuerpo'

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	mano	0.73295	8.192 %	88.650 %	8.192 %
2	cabeza	0.66056	6.859 %	74.233 %	15.051 %
3	ojo	0.59085	7.143 %	77.301 %	22.194 %
4	nariz	0.39458	5.385 %	58.282 %	27.579 %
5	dedo	0.35305	5.130 %	55.521 %	32.709 %
6	boca	0.33455	4.705 %	50.920 %	37.414 %
7	pierna	0.32885	4.422 %	47.853 %	41.836 %
8	pelo	0.31758	4.592 %	49.693 %	46.428 %
9	oreja	0.30605	4.308 %	46.626 %	50.736 %
10	pie	0.26193	3.571 %	38.650 %	54.307 %
11	brazo	0.20618	2.948 %	31.902 %	57.255 %
12	espalda	0.17229	2.806 %	30.368 %	60.061 %
13	cara	0.17085	2.183 %	23.620 %	62.244 %
14	cuello	0.14708	2.239 %	24.233 %	64.483 %
15	diente	0.14237	2.353 %	25.460 %	66.836 %
16	uña	0.13732	2.466 %	26.687 %	69.302 %
17	rodilla	0.13263	2.409 %	26.074 %	71.711 %
18	pecho	0.12290	2.154 %	23.313 %	73.865 %
19	lengua	0.09589	1.672 %	18.098 %	75.537 %
20	estómago	0.09159	1.729 %	18.712 %	77.266 %
21	piel	0.08971	1.219 %	13.190 %	78.485 %
22	corazón	0.08858	1.446 %	15.644 %	79.931 %
23	muñeca	0.08660	1.389 %	15.031 %	81.320 %
24	tripa	0.07331	1.219 %	13.190 %	82.539 %
25	labio	0.06806	1.219 %	13.190 %	83.758 %
26	codo	0.06614	1.190 %	12.883 %	84.948 %
27	hombro	0.06025	0.964 %	10.429 %	85.912 %
28	frente	0.05856	1.049 %	11.350 %	86.961 %
29	culo	0.05658	1.077 %	11.656 %	88.038 %
30	barriga	0.04840	0.850 %	9.202 %	88.888 %
31	ceja	0.04619	0.822 %	8.896 %	89.710 %
32	cuerpo	0.03370	0.368 %	3.988 %	90.078 %
33	garganta	0.03188	0.510 %	5.521 %	90.588 %
34	hígado	0.03071	0.567 %	6.135 %	91.155 %
35	pulmón	0.02960	0.595 %	6.442 %	91.750 %
36	muslo	0.02663	0.482 %	5.215 %	92.232 %
37	tobillo	0.02423	0.397 %	4.294 %	92.629 %
38	barba	0.01946	0.397 %	4.294 %	93.026 %
39	mejilla	0.01846	0.368 %	3.988 %	93.394 %
40	hueso	0.01607	0.255 %	2.761 %	93.649 %
41	cerebro	0.01601	0.227 %	2.454 %	93.876 %
42	músculo	0.01562	0.340 %	3.681 %	94.216 %
43	cintura	0.01454	0.255 %	2.761 %	94.471 %
44	sangre	0.01400	0.283 %	3.067 %	94.754 %
45	tronco	0.01288	0.170 %	1.840 %	94.924 %
46	muela	0.01184	0.227 %	2.454 %	95.151 %
47	nuca	0.01180	0.198 %	2.147 %	95.349 %
48	cabello	0.01178	0.227 %	2.454 %	95.576 %
49	pestaña	0.01094	0.283 %	3.067 %	95.859 %
50	cadera	0.01063	0.198 %	2.147 %	96.057 %
51	bigote	0.01042	0.170 %	1.840 %	96.227 %
52	oído	0.00980	0.142 %	1.534 %	96.369 %
53	teta	0.00801	0.170 %	1.840 %	96.539 %
54	talón	0.00716	0.227 %	2.454 %	96.766 %
55	abdomen	0.00716	0.142 %	1.534 %	96.908 %
56	barbilla	0.00667	0.113 %	1.227 %	97.021 %
57	pata	0.00616	0.085 %	0.920 %	97.106 %
58	riñón	0.00613	0.170 %	1.840 %	97.276 %
59	ombligo	0.00583	0.113 %	1.227 %	97.389 %
60	costilla	0.00551	0.085 %	0.920 %	97.474 %
61	vena	0.00505	0.113 %	1.227 %	97.587 %
62	pene	0.00447	0.113 %	1.227 %	97.700 %
63	fémur	0.00407	0.057 %	0.613 %	97.757 %

64	columna (vertebral)	0.00398	0.085 %	0.920 %	97.842 %
65	cúbito	0.00375	0.057 %	0.613 %	97.899 %
66	intestino	0.00355	0.113 %	1.227 %	98.012 %
67	vientre	0.00338	0.057 %	0.613 %	98.069 %
68	vagina	0.00325	0.085 %	0.920 %	98.154 %
69	humano	0.00283	0.028 %	0.307 %	98.182 %
70	bello	0.00283	0.028 %	0.307 %	98.210 %
71	pupila	0.00277	0.057 %	0.613 %	98.267 %
72	palma	0.00264	0.057 %	0.613 %	98.324 %
73	extremidad	0.00260	0.028 %	0.307 %	98.352 %
74	oír	0.00260	0.028 %	0.307 %	98.380 %
75	amígdala	0.00240	0.028 %	0.307 %	98.408 %
76	esófago	0.00240	0.057 %	0.613 %	98.465 %
77	seno	0.00240	0.028 %	0.307 %	98.493 %
78	mandíbula	0.00240	0.028 %	0.307 %	98.521 %
79	dentro	0.00240	0.028 %	0.307 %	98.549 %
80	gemelo	0.00236	0.057 %	0.613 %	98.606 %
81	encía	0.00229	0.057 %	0.613 %	98.663 %
82	dedo del pie	0.00221	0.028 %	0.307 %	98.691 %
83	vértebra	0.00221	0.028 %	0.307 %	98.719 %
84	moflete	0.00221	0.028 %	0.307 %	98.747 %
85	derecho	0.00221	0.028 %	0.307 %	98.775 %
86	dedo de la mano	0.00221	0.028 %	0.307 %	98.803 %
87	puño	0.00221	0.028 %	0.307 %	98.831 %
88	izquierdo	0.00203	0.028 %	0.307 %	98.859 %
89	carrillo	0.00187	0.028 %	0.307 %	98.887 %
90	escuchar	0.00187	0.028 %	0.307 %	98.915 %
91	tórax	0.00187	0.028 %	0.307 %	98.943 %
92	perilla	0.00187	0.028 %	0.307 %	98.971 %
93	carne	0.00173	0.028 %	0.307 %	98.999 %
94	polla	0.00173	0.057 %	0.613 %	99.056 %
95	célula	0.00173	0.028 %	0.307 %	99.084 %
96	índice	0.00173	0.028 %	0.307 %	99.112 %
97	pulgar	0.00159	0.028 %	0.307 %	99.140 %
98	dorso	0.00146	0.028 %	0.307 %	99.168 %
99	nervio	0.00146	0.028 %	0.307 %	99.196 %
100	pectoral	0.00146	0.028 %	0.307 %	99.224 %
101	clavícula	0.00146	0.028 %	0.307 %	99.252 %
102	orina	0.00135	0.028 %	0.307 %	99.280 %
103	tibia	0.00135	0.028 %	0.307 %	99.308 %
104	arteria	0.00135	0.028 %	0.307 %	99.336 %
105	faz	0.00135	0.028 %	0.307 %	99.364 %
106	nuez	0.00135	0.028 %	0.307 %	99.392 %
107	trasero	0.00134	0.057 %	0.613 %	99.449 %
108	peroné	0.00124	0.028 %	0.307 %	99.477 %
109	esternón	0.00124	0.028 %	0.307 %	99.505 %
110	tumbar	0.00124	0.028 %	0.307 %	99.533 %
111	iris	0.00114	0.028 %	0.307 %	99.561 %
112	inclinar	0.00114	0.028 %	0.307 %	99.589 %
113	coño	0.00105	0.028 %	0.307 %	99.617 %
114	nudillo	0.00097	0.028 %	0.307 %	99.645 %
115	cola	0.00097	0.028 %	0.307 %	99.673 %
116	genitales	0.00097	0.028 %	0.307 %	99.701 %
117	planta del pie	0.00097	0.028 %	0.307 %	99.729 %
118	saliva	0.00089	0.028 %	0.307 %	99.757 %
119	víscera	0.00089	0.028 %	0.307 %	99.785 %
120	rótula	0.00082	0.028 %	0.307 %	99.813 %
121	espinilla	0.00082	0.028 %	0.307 %	99.841 %
122	pechuga	0.00070	0.028 %	0.307 %	99.869 %
123	vesícula	0.00064	0.028 %	0.307 %	99.897 %
124	gordo	0.00050	0.028 %	0.307 %	99.925 %
125	memoria	0.00046	0.028 %	0.307 %	99.953 %
126	delgado	0.00046	0.028 %	0.307 %	%

ANEXO V. Orden alfabético: Partes del cuerpo

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	abdomen	0.00716	0.142 %	1.534 %	0.142 %
2	amígdala	0.00240	0.028 %	0.307 %	0.170 %
3	arteria	0.00135	0.028 %	0.307 %	0.198 %
4	barba	0.01946	0.397 %	4.294 %	0.595 %
5	barbilla	0.00667	0.113 %	1.227 %	0.708 %
6	barriga	0.04840	0.850 %	9.202 %	1.558 %
7	bello	0.00283	0.028 %	0.307 %	1.586 %
8	bigote	0.01042	0.170 %	1.840 %	1.756 %
9	boca	0.33455	4.705 %	50.920 %	6.461 %
10	brazo	0.20618	2.948 %	31.902 %	9.409 %
11	cabello	0.01178	0.227 %	2.454 %	9.636 %
12	cabeza	0.66056	6.859 %	74.233 %	16.495 %
13	cadera	0.01063	0.198 %	2.147 %	16.693 %
14	cara	0.17085	2.183 %	23.620 %	18.876 %
15	carne	0.00173	0.028 %	0.307 %	18.904 %
16	carrillo	0.00187	0.028 %	0.307 %	18.932 %
17	ceja	0.04619	0.822 %	8.896 %	19.754 %
18	célula	0.00173	0.028 %	0.307 %	19.782 %
19	cerebro	0.01601	0.227 %	2.454 %	20.009 %
20	cintura	0.01454	0.255 %	2.761 %	20.264 %
21	clavícula	0.00146	0.028 %	0.307 %	20.292 %
22	codo	0.06614	1.190 %	12.883 %	21.482 %
23	cola	0.00097	0.028 %	0.307 %	21.510 %
24	columna (vertebral)	0.00398	0.085 %	0.920 %	21.595 %
25	coño	0.00105	0.028 %	0.307 %	21.623 %
26	corazón	0.08858	1.446 %	15.644 %	23.069 %
27	costilla	0.00551	0.085 %	0.920 %	23.154 %
28	cúbito	0.00375	0.057 %	0.613 %	23.211 %
29	cuello	0.14708	2.239 %	24.233 %	25.450 %
30	cuerpo	0.03370	0.368 %	3.988 %	25.818 %
31	culo	0.05658	1.077 %	11.656 %	26.895 %
32	dedo	0.35305	5.130 %	55.521 %	32.025 %
33	dedo de la mano	0.00221	0.028 %	0.307 %	32.053 %
34	dedo del pie	0.00221	0.028 %	0.307 %	32.081 %
35	delgado	0.00046	0.028 %	0.307 %	32.109 %
36	dentro	0.00240	0.028 %	0.307 %	32.137 %
37	derecho	0.00221	0.028 %	0.307 %	32.165 %
38	diente	0.14237	2.353 %	25.460 %	34.518 %
39	dorso	0.00146	0.028 %	0.307 %	34.546 %
40	encía	0.00229	0.057 %	0.613 %	34.603 %
41	escuchar	0.00187	0.028 %	0.307 %	34.631 %
42	esófago	0.00240	0.057 %	0.613 %	34.688 %
43	espalda	0.17229	2.806 %	30.368 %	37.494 %
44	espinilla	0.00082	0.028 %	0.307 %	37.522 %
45	esternón	0.00124	0.028 %	0.307 %	37.550 %
46	estómago	0.09159	1.729 %	18.712 %	39.279 %
47	extremidad	0.00260	0.028 %	0.307 %	39.307 %
48	faz	0.00135	0.028 %	0.307 %	39.335 %
49	fémur	0.00407	0.057 %	0.613 %	39.392 %
50	frente	0.05856	1.049 %	11.350 %	40.441 %
51	garganta	0.03188	0.510 %	5.521 %	40.951 %
52	gemelo	0.00236	0.057 %	0.613 %	41.008 %
53	genitales	0.00097	0.028 %	0.307 %	41.036 %
54	gordo	0.00050	0.028 %	0.307 %	41.064 %
55	hígado	0.03071	0.567 %	6.135 %	41.631 %
56	hombro	0.06025	0.964 %	10.429 %	42.595 %
57	hueso	0.01607	0.255 %	2.761 %	42.850 %
58	humano	0.00283	0.028 %	0.307 %	42.878 %
59	inclinar	0.00114	0.028 %	0.307 %	42.906 %
60	índice	0.00173	0.028 %	0.307 %	42.934 %
61	intestino	0.00355	0.113 %	1.227 %	43.047 %
62	iris	0.00114	0.028 %	0.307 %	43.075 %
63	izquierdo	0.00203	0.028 %	0.307 %	43.103 %

64	labio	0.06806	1.219 %	13.190 %	44.322 %
65	lengua	0.09589	1.672 %	18.098 %	45.994 %
66	mandíbula	0.00240	0.028 %	0.307 %	46.022 %
67	mano	0.73295	8.192 %	88.650 %	54.214 %
68	mejilla	0.01846	0.368 %	3.988 %	54.582 %
69	memoria	0.00046	0.028 %	0.307 %	54.610 %
70	moflete	0.00221	0.028 %	0.307 %	54.638 %
71	muela	0.01184	0.227 %	2.454 %	54.865 %
72	muñeca	0.08660	1.389 %	15.031 %	56.254 %
73	músculo	0.01562	0.340 %	3.681 %	56.594 %
74	muslo	0.02663	0.482 %	5.215 %	57.076 %
75	nariz	0.39458	5.385 %	58.282 %	62.461 %
76	nervio	0.00146	0.028 %	0.307 %	62.489 %
77	nuca	0.01180	0.198 %	2.147 %	62.687 %
78	nudillo	0.00097	0.028 %	0.307 %	62.715 %
79	nuez	0.00135	0.028 %	0.307 %	62.743 %
80	oído	0.00980	0.142 %	1.534 %	62.885 %
81	oír	0.00260	0.028 %	0.307 %	62.913 %
82	ojo	0.59085	7.143 %	77.301 %	70.056 %
83	ombligo	0.00583	0.113 %	1.227 %	70.169 %
84	oreja	0.30605	4.308 %	46.626 %	74.477 %
85	orina	0.00135	0.028 %	0.307 %	74.505 %
86	palma	0.00264	0.057 %	0.613 %	74.562 %
87	pata	0.00616	0.085 %	0.920 %	74.647 %
88	pecho	0.12290	2.154 %	23.313 %	76.801 %
89	pechuga	0.00070	0.028 %	0.307 %	76.829 %
90	pectoral	0.00146	0.028 %	0.307 %	76.857 %
91	pelo	0.31758	4.592 %	49.693 %	81.449 %
92	pene	0.00447	0.113 %	1.227 %	81.562 %
93	perilla	0.00187	0.028 %	0.307 %	81.590 %
94	peroné	0.00124	0.028 %	0.307 %	81.618 %
95	pestaña	0.01094	0.283 %	3.067 %	81.901 %
96	pie	0.26193	3.571 %	38.650 %	85.472 %
97	piel	0.08971	1.219 %	13.190 %	86.691 %
98	pierna	0.32885	4.422 %	47.853 %	91.113 %
99	planta del pie	0.00097	0.028 %	0.307 %	91.141 %
100	polla	0.00173	0.057 %	0.613 %	91.198 %
101	pulgar	0.00159	0.028 %	0.307 %	91.226 %
102	pulmón	0.02960	0.595 %	6.442 %	91.821 %
103	puño	0.00221	0.028 %	0.307 %	91.849 %
104	pupila	0.00277	0.057 %	0.613 %	91.906 %
105	riñón	0.00613	0.170 %	1.840 %	92.076 %
106	rodilla	0.13263	2.409 %	26.074 %	94.485 %
107	rótula	0.00082	0.028 %	0.307 %	94.513 %
108	saliva	0.00089	0.028 %	0.307 %	94.541 %
109	sangre	0.01400	0.283 %	3.067 %	94.824 %
110	seno	0.00240	0.028 %	0.307 %	94.852 %
111	talón	0.00716	0.227 %	2.454 %	95.079 %
112	teta	0.00801	0.170 %	1.840 %	95.249 %
113	tibia	0.00135	0.028 %	0.307 %	95.277 %
114	tobillo	0.02423	0.397 %	4.294 %	95.674 %
115	tórax	0.00187	0.028 %	0.307 %	95.702 %
116	trasero	0.00134	0.057 %	0.613 %	95.759 %
117	tripa	0.07331	1.219 %	13.190 %	96.978 %
118	tronco	0.01288	0.170 %	1.840 %	97.148 %
119	tumbar	0.00124	0.028 %	0.307 %	97.176 %
120	uña	0.13732	2.466 %	26.687 %	99.642 %
121	vagina	0.00325	0.085 %	0.920 %	99.727 %
122	vena	0.00505	0.113 %	1.227 %	99.840 %
123	vértebra	0.00221	0.028 %	0.307 %	99.868 %
124	vesícula	0.00064	0.028 %	0.307 %	99.896 %
125	vientre	0.00338	0.057 %	0.613 %	99.953 %
126	víscera	0.00089	0.028 %	0.307 %	99.981 %

NOTAS

[1] Programa de contratación PIRTU (Personal de Investigación de Reciente Titulación). El trabajo fue realizado en la Universidad de Valladolid y fue dirigido por la Dra. Carmen Hernández González.

[2] ANEXO I

[3] ANEXO II

[4] Para revisar el vocabulario específico de léxico disponible consultar el aparatado 5.1 referente al programa informático.

[5] Analizaremos detenidamente esta variable en el ejemplo 5.3.1

[6] Encontraremos un desarrollo específico de las variables en Fernández-Merino (*Castilla y León* y en *Encuestas y pruebas*)

[7] Esta labor, al igual que la informatización de los datos fueron llevados a cabo por un solo investigador.

[8] ANEXO III.

[9] DRAE

[10] DPD

[11] DUE

[12] DEA

[13] GDUEA

[14] Sin que tenga relación con símbolos de la fonética.

[15] Estadio del F.C. Barcelona.

[16] Documento Nacional de Identidad, Televisión Digital Terrestre.

[17] Fonéticamente [dulœʀ].

[18] El acceso a este programa informático se gestiona desde la propia página de referencia a través del banco de datos.

[19] Aunque al simplificar los decimales los datos de 07. IRC y 08. ADM coincidan, los datos completos muestran su correcta ubicación en el rango.

[20] ANEXOS IV y V

[21] Selección de preguntas extraídas de la reflexión de Schumann analizadas en Fernández-Merino (*Diálogo*).

EL NUEVO PROGRAMA DE LENGUA PARA EL PRIMER CICLO EN COASTAL CAROLINA UNIVERSITY

Yun Sil Jeon
Coastal Carolina University

Resumen: Siguiendo el sistema académico en los Estados Unidos, el estudio de pregrado en Coastal Carolina University se divide en dos ciclos claramente diferenciados: el primer ciclo dedicado a cursos de educación general (*Core Courses*) y el segundo ciclo donde el alumno completa sus cursos de especialidad (*Major*) y de libre elección (*Electives o Minor*).

Este primer ciclo dedicado a cursos de educación general es característico en el sistema educativo universitario estadounidense. Durante los dos primeros años los alumnos cursan materias introductorias generales, tratando de abarcar todas las áreas del conocimiento humano, estrechamente ligadas a las áreas de conocimiento impartidas en la universidad. Para completar el área de Conocimiento de otras lenguas y culturas, los estudiantes de CCU tienen que finalizar 3 a 6 créditos (1 o 2 cursos) de lengua ofrecida en nuestro departamento que son español, alemán, francés e italiano.

La sección de español desarrolló un curso que pondrá en práctica el semestre que viene: los alumnos cursarán cinco créditos de sistema híbrido (dos créditos online y tres presenciales). Los dos créditos online se utilizarán para la instrucción más mecánica de la gramática, vocabulario y pronunciación. Queremos lograr que el alumno adquiera un nivel elemental de comunicación oral, por lo tanto redujimos bastante el contenido gramatical y de vocabulario. En las clases presenciales se utilizará lo aprendido en situaciones comunicativas y situacionales, haciendo que a través de la repetición los alumnos logren asimilar lo aprendido. También incorporaremos un fuerte componente cultural en las clases.

Describiremos los cursos existentes y las razones para el cambio. Explicaremos cuáles fueron estos cambios en el nuevo curso y los resultados que esperamos.

Palabras claves: lengua en el primer ciclo, secuencia gramatical, contenido gramatical, enseñanza del español, Estados Unidos

Abstract: Following the academic system in the US, the Undergraduate Studies at Coastal Carolina University are divided in two clearly differentiated cycles: the first one contains the Core Courses and in the second, students complete their Major and Minor.

The first cycle dedicated to Core courses is characteristic in the US college system. During the first two years, students complete general introductory courses of human knowledge areas, closely related to the knowledge areas of the particular university. To successfully complete the area of Knowledge of the Cultures, Languages and Social Structures of Other Countries, students at Coastal Carolina University have to perform 3 to 6 credits (1 to 2 courses) of language offered in the Department: Spanish, German, French and Italian.

The Spanish Section developed a course that will be in place next semester: all students should take one hybrid course of five credits (two credits online and three face-to-face). The two online credits will be used for more automatic instruction in grammar, vocabulary, and pronunciation. We want students to acquire a basic level of oral communication. In order to obtain this objective, we reduced the grammar content and vocabulary. In the face-to-face class, students will put in practice what they have learnt online through more communicative and situational exercises, to be able to internalize it through constant repetition. We will also incorporate a strong cultural component into these classes.

I will describe the existing courses and the reasons behind these changes. I will also explain the changes in detail in the new course and the results the Department is expecting.

Key words: Language in the Core, Grammar Sequence, Grammar Content, Teaching Spanish as Second Language, United States.

1. Introducción

Costal Carolina University (CCU desde ahora) fue fundada en 1954 como Coastal Carolina Junior College, independizándose en 1993. Es una institución pública en Bellas Artes (*Liberal Arts*), de tamaño mediano, con unos 9500 estudiantes. El campus está ubicado en Conway, South Carolina. La universidad ofrece 66 áreas de estudio para el título de Licenciatura (*Bachelor*) y 7 programas de

Master. En el primer semestre del año escolar 2014-2015, la universidad ofrecerá su primer programa de doctorado, el Ph.D. en *Coastal and Marine Systems Science* (*coastal.com*).

Es indudable que el contenido y la secuencia gramatical son esenciales para el éxito de una clase. Sin embargo, debido a que casi todos los profesores que se dedican a la enseñanza de una lengua extranjera utilizan métodos existentes en el mercado en sus clases, tanto el contenido gramatical como su secuencia se mantienen sin cambios sustanciales en la práctica. A lo sumo, los profesores quitamos parte de esta secuencia dada o agregamos aquéllas que creemos necesarias.

El objetivo de este artículo es mostrar el cambio que hicimos en el contenido y secuencia gramatical de los cursos de español para el primer ciclo de estudios en nuestro Departamento de Lenguas Extranjeras de CCU. Queremos describir los cursos existentes y las razones para el cambio. Explicaremos cuáles fueron estos cambios en el nuevo curso y los resultados que esperamos.

2. Descripción del plan actual

Siguiendo el sistema académico en los Estados Unidos (Salaburu, 2003), el estudio de pregrado (*Undergraduate Studies*) en CCU se divide en dos ciclos claramente diferenciados: el primer ciclo dedicado a cursos de educación general (*Core Courses*) y el segundo ciclo donde el alumno completa sus cursos de especialidad (*Major*) y de libre elección (*Electives o Minor*).

Este primer ciclo dedicado a cursos de educación general es característico en el sistema educativo universitario estadounidense. Durante los dos primeros años los alumnos cursan materias introductorias generales, tratando de abarcar todas las áreas del conocimiento humano, estrechamente ligadas a las áreas de conocimiento impartidas en la universidad. En CCU estas áreas están divididas en Conocimiento de comunicación, de Conceptos matemáticos, de Conceptos científicos, de Conceptos humanísticos, de Conceptos de otras lenguas y culturas, de Conceptos de

la estructura de los Estados Unidos, de Conceptos de la salud humana y de la expresión creativa. Para completar el área de Conocimiento de otras lenguas y culturas, los estudiantes de CCU tienen que terminar 3 a 6 créditos (1 o 2 cursos) de una lengua ofrecida en nuestro departamento: español, alemán, francés e italiano. Si el alumno nunca ha tenido experiencia en la lengua elegida, debe completar la secuencia de 110 y 120 en dos semestres. Si llega a la universidad con experiencia previa, tiene que rendir un examen de nivel que los situará en el nivel que les corresponda (120, 130 o 210). También tenemos el curso 111, un curso intensivo que abarca los contenidos del 110 y 120 y que está destinada para alumnos que quieran hacer una revisión somera desde el principio. Si el examen de nivel los ubica en 120 (o 111), deben hacer dos cursos consecutivos. Si son situados en 130 o 210, sólo deben completar un curso. Los cursos de lengua en CCU son presenciales únicamente, 150 minutos a la semana, divididos en tres días a la semana (50 minutos cada día) o dos días a la semana (75 minutos cada día).

En un semestre, más del 70% de alumnos que toman clases de lengua (unos 1400 estudiantes), eligen el español. Las clases de lengua son ofrecidas en dos semestres regulares al año, una clase en mayo (*Maymester*) y dos clases de verano (*Summer I* y *Summer II*).

Todas las clases de lengua en CCU están basadas en las competencias (*proficiency based*). Este enfoque surgió en los Estados Unidos en los setenta y puede ser descrito como "la definición de los objetivos educativos, habilidades y comportamientos que los estudiantes deben poseer al final de un curso de estudio" (Tedick, 1997). En esta metodología, la gramática ocupa un lugar importante en la instrucción.

La sección de español utiliza el libro *Aventuras* (Blanco, 2014) de Vista Higher Learning para estas clases. Este libro sigue el método comunicativo, "una aproximación a la enseñanza de la lengua que define la interacción como su método principal y también como el objetivo último de estudio" (Savignon, 2000).

Aventuras cuenta ya con la cuarta edición desde 2014 (la primera es del 2001, la segunda del 2004 y la tercera

del 2010). A lo largo de estas cuatro ediciones, los cambios más importantes se produjeron en la plataforma digital, pero ni el contenido ni la secuencia gramatical mostraron cambios dignos de ser mencionados.

El contenido gramatical que utilizamos en nuestros cursos de español 110, 120 y 130 y que siguen el contenido de *Aventuras*, son los siguientes:

SPAN 110 (capítulos 1 al 4 de Aventuras)

- El alfabeto.
- Nombres y artículos.
- Verbo "ser" en presente.
- Pronombres de sujeto.
- Presente de los verbos regulares en –ar.
- Verbo "estar" en presente.
- Adjetivos descriptivos y posesivos.
- Presente de los verbos regulares en –er e –ir.
- Presente de los verbos "tener" y "venir."
- Verbo "ir" y expresión de futuro.
- Verbos irregulares de e en ie y de o en ue en presente.
- Verbos irregulares de e en i en presente.
- Verbos irregulares de primera persona en presente.

SPAN 120 (capítulos 5 al 8 de Aventuras)

- Verbo "estar" con condiciones y emociones.
- Presente progresivo.
- "Ser" y "estar."
- Pronombres de objeto directo.
- Pretérito Perfecto Simple de los verbos regulares.
- Pronombres de objeto indirecto.
- Adjetivos y pronombres demostrativos.
- Verbos reflexivos.
- Palabras indefinidas y negativas.
- Pretérito Perfecto Simple de los verbos "ser" e "ir."
- Verbos "gustar" y similares.
- Pretérito Perfecto Simple de los verbos irregulares de radical.
- Pronombres dobles de objeto directo e indirecto.
- Verbos "saber" y "conocer."
- Comparativos y superlativos.

SPAN 130 (partes de los capítulos 9 al 16 de Aventuras)

- Pretérito Perfecto Simple de los verbos irregulares.
- Verbos que cambian de significado en el Pretérito Perfecto Simple.
- Pronombres relativos.
- "Qué" y "cuál"
- Pretérito Imperfecto.
- Construcciones con "se"
- Adverbios.
- Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Imperfecto.
- "Por" y "para".
- Adjetivos y pronombres posesivos.
- Órdenes de "usted" y "ustedes".
- Presente del Modo Subjuntivo.
- Modo Subjuntivo con verbos de deseo e influencia.
- Órdenes familiares con "tú".
- Participios pasados usados como adjetivos.
- Pretérito Perfecto Compuesto.

Los resultados de aprendizaje de los alumnos (*Student Learning Outcomes*) son los siguientes:

Español 110

Al término de este curso, los estudiantes serán capaces de completar las siguientes tareas en el nivel correspondiente al Principiante Bajo de la *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL desde ahora) (ACTFL, 2012):

- Hablar español con suficiente habilidad para describir, narrar y hacer preguntas sobre eventos en presente,
- Comprender español con suficiente habilidad para entender las ideas principales y sostener discusiones en una conversación,
- Leer y entender las ideas principales y los detalles de textos editados y no editados.
- Escribir oraciones, párrafos y composiciones cortos en temas familiares,
- Usar conocimientos culturales para llevar a cabo una interacción exitosa con hablantes de español.
-

Español 120

Al término de este curso, los estudiantes serán capaces de completar las siguientes tareas en un nivel correspondiente al Principiante Medio de ACTFL:

- Hablar español con suficiente habilidad para describir, narrar y hacer preguntas sobre eventos en presente y pasado,
- Comprender español con suficiente habilidad para entender las ideas principales y sostener discusiones en una conversación,
- Leer y entender las ideas principales y los detalles de textos editados y no editados.
- Escribir oraciones, párrafos y composiciones cortos en temas familiares,
- Usar conocimientos culturales para llevar a cabo una interacción exitosa con hablantes de español.

Español 130

Al término de este curso, los estudiantes serán capaces de completar las siguientes tareas en un nivel correspondiente al Principiante Alto de ACTFL:

- Hablar español con suficiente habilidad para describir, narrar y hacer preguntas sobre eventos en presente y pasado (Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Imperfecto),
- Comprender español con suficiente habilidad para entender las ideas principales y sostener discusiones en una conversación,
- Leer y entender las ideas principales y los detalles de textos editados y no editados.
- Escribir oraciones, párrafos y composiciones cortos en temas familiares,
- Usar conocimientos culturales para llevar a cabo una interacción exitosa con hablantes de español.

Como podemos observar, los resultados de aprendizaje de los alumnos toman como objetivo las cuatro destrezas comunicativas: expresión oral, comprensión auditiva, comprensión escrita y expresión escrita, además de los conocimientos culturales.

3. Razones para el cambio

El Departamento de Lenguas en CCU que comenzó llamándose Departamento de Lenguas Extranjeras (*Foreign Language*) desde su fundación, cambió su nombre en 2011 a Departamento de Lenguas y Culturas del Mundo (*World Languages and Cultures*). En 2012 nos anunciaron que el Departamento iba a ser fusionado con el Departamento de Comunicación, pasándose a llamar Departamento de Comunicación, Lenguas y Culturas (*Comunication, Languages and Cultures*). También nos sorprendieron con la suspensión del programa de la especialidad en español. La administración necesitaba reducir parte del gasto académico y nuestro departamento era el elegido porque era uno de los que menos estudiantes de la especialidad atraía. El departamento cuenta con trece profesores a tiempo completo y dos a tiempo parcial y hay que tener en cuenta que unos 3.000 estudiantes al año toman clases de español en el primer ciclo de educación general. Sin embargo el número de los estudiantes de la especialidad no pasa de los treinta. Junto con el cambio organizativo se produjo también la suspensión temporaria del programa de especialización en español. La administración nos pidió una revisión somera del programa y una propuesta de especialidad más atractiva para los alumnos.

Aunque la suspensión estaba dirigida al programa de la especialidad, decidimos hacer una revisión de los cursos del primer ciclo también, porque las críticas negativas de parte de la administración y de los alumnos fueron constantes a lo largo de la historia de nuestro departamento. El resultado visible de este encono hacia las lenguas en general se muestra en el hecho de que primer ciclo comenzó con tres niveles de lenguas extranjeras, pero en el 2006 fue reducido a dos niveles, y últimamente se estaba hablando de la necesidad de disminuirlo a un solo nivel. El mayor reproche de la administración hacia las lenguas en el primer ciclo es que nuestros cursos producen el mayor porcentaje de alumnos desaprobados.

El pobre resultado del departamento se debe en parte al desinterés de los alumnos hacia las lenguas en general que se muestra claramente en un informe elaborado por

profesores del departamento (Anderson, 2014). En él, de los 133 estudiantes del primer ciclo que toman clases de lengua, el 60% respondió no tener ningún interés en la lengua estudiada. Sin embargo, el interés aumenta en casi 20% cuando los cursos de lengua se concentran en la lengua oral y están enfocados a la cultura y costumbres de los países hispanos. Los alumnos también manifestaron preferencia hacia el estudio de la lengua cuando se les ofreció la posibilidad de combinarla con otras áreas de estudio como la Salud, Negocios, Educación o Ciencias Políticas.

Sin embargo, aunque parte del problema viene del desinterés general de los alumnos y de la incomprensión de la administración sobre los problemas intrínsecos de un programa de lenguas en los Estados Unidos en general y en el sur en particular, hay que reconocer los problemas internos del programa que empieza desde la ubicación de los estudiantes en el nivel correspondiente. Aunque la mayoría de los estudiantes que eligen el español llegan con experiencia previa en la lengua desde sus escuelas secundarias, casi todos prefieren comenzar en el nivel más bajo de la lengua ofrecida (SPAN 110). Alegan que no tienen seguridad en su conocimiento de la lengua, aunque sospechamos que en muchos casos la causa principal es el deseo de obtener una nota alta de la manera más fácil. Como el examen de nivel no es obligatorio, hay muchos alumnos que deciden no tomarlo y se inscriben en el SPAN 110. El problema es que el sistema no puede impedir estas irregularidades. El departamento había elaborado SPAN 111, un curso intensivo que combina el primer (SPAN 110) y segundo nivel (SPAN 120) y que está preparado especialmente para estos alumnos con experiencia en la lengua pero que necesitan refrescar sus conocimientos. Sin embargo, sólo podemos completar unas cuatro o cinco secciones de este nivel cada semestre, mientras se llenan más de veinte secciones de SPAN 110. En la práctica, la división de los cursos del primer ciclo en tres niveles que les ofrece a los alumnos la posibilidad de ser ubicados en el nivel más cercano a sus capacidades no estaba dando los resultados esperados (sólo un 3% de los alumnos que hacen el examen de nivel toman el SPAN 130 o superior).

El otro motivo de problema frecuente son los dos semestres que los alumnos necesitan para completar esta área de conocimiento. Muchos toman el nivel más bajo en su primer o segundo semestre y dejan pasar tanto tiempo para el segundo nivel que necesitan repetir el nivel anterior o frecuentemente desaprueban el segundo.

Los profesores del departamento tampoco están contentos con los resultados obtenidos: la mayoría coincide en que no solamente los estudiantes no alcanzan el nivel esperado a finales de cada curso, sino que hay una disparidad de niveles tan grande en cada clase que es extremadamente difícil el manejo de la clase.

Rivers (1992) enumera siete categorías de objetivos que un curso de lengua debe tener en cuenta:

1 Desarrollar el poder intelectual de los estudiantes a través del estudio de otra lengua.
2 Aumentar la cultura personal del alumno a través del estudio de buena literatura y filosofía. En todos ellos, la lengua es la clave.
3 Aumentar la comprensión del estudiante sobre el funcionamiento de la lengua extranjera y por consiguiente, de la propia.
4 Enseñar a los alumnos a leer otra lengua para poder mantenerse al tanto de la escritura, la información e investigación moderna.
5 Ofrecerles a los estudiantes la experiencia de expresarse dentro de un marco lingüístico extra-lingüístico y cultural diferente.
6 Ayudar a los alumnos a entender a las personas más allá de los límites nacionales, otorgándoles conocimientos sobre los modos de vida y la manera de pensar de aquéllos que hablan la lengua que están aprendiendo.
7 Proveer a los estudiantes de las habilidades que les permitirá comunicarse oralmente –y en alguna medida por escrito- en contextos personales y de negocios con hablantes de otra lengua y con personas de otras nacionalidades que hayan aprendido la lengua también.

Siguiendo la tendencia en la actualidad, nuestro nuevo curso también pretende alcanzar los últimos tres objeti-

vos. En el desarrollo de nuestro curso, también tuvimos en cuenta la naturaleza de nuestro alumnado, sus necesidades, los problemas específicos con los que se enfrentan y la diversidad de nuestros estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje, entre otras cosas.

Rivers (1992) también divide los intereses de los estudiantes en los siguientes grupos:

1 Pragmático: Los estudiantes acceden a la lengua para el uso inmediato dentro de su propio campo de estudio o para sobrevivir oralmente en el país donde se habla la lengua o con hablantes nativos locales.

2 Humanístico: Los alumnos adquieren la lengua pero al mismo tiempo conoce sus poesías, películas, arte, música o sus obras maestras en prosa. Interactúan en un nivel educado, pero no están necesariamente interesados en la teoría literaria.

3 Antropológico: Los estudiantes entienden cómo piensan las personas de otras culturas, qué cosas les interesan y cómo establecer relaciones armónicas con ellos.

4 Utilitario: Los alumnos leen la lengua extranjera por razones científicas, filosóficas o políticas y quieren conseguir este objetivo de la manera más rápida posible. De forma alternativa, hacen negocio, trabajan o hacen alguna investigación en otro país. También podemos incluir en este grupo a estudiantes que completan el curso porque es un requisito necesario para sus estudios.

La mayoría de los alumnos de CCU pertenecen a este último grupo que completa un curso de lengua porque es un requisito necesario para su primer ciclo. Una minoría muy pequeña quizás pueda ser incluida en el grupo pragmático.

Por todas estas razones arriba enunciadas y teniendo en cuenta las recomendaciones de Rivers, era imprescindible hacer un cambio importante en nuestro programa de lenguas. Decidimos reformular tanto el contenido y secuencia gramatical como el enfoque de enseñanza de los cursos de primer ciclo.

4. Descripción del nuevo plan

La sección de español elaboró un programa innovador. El nuevo plan ofrecerá un solo curso de cinco créditos que completará el área de Conocimiento de otras lenguas y culturas. Esta clase llamada "Estudios hispánicos" (*Hispanic Studies*) o SPAN 115 será una clase híbrida con dos créditos en línea y tres créditos presenciales. Cambiamos el título de la clase, del tradicional "Español" (*Spanish*) a "Estudios hispánicos" (*Hispanic Studies*), para quitar la connotación negativa asociada hasta ahora a las clases de español.

A través de la instrucción en línea los estudiantes adquirirán los conocimientos de gramática, pronunciación y vocabulario, del nivel correspondiente al plan anterior de SPAN 110 y 120. Creemos que estos conocimientos pueden ser adquiridos fácilmente en el entorno online a través de repeticiones y ejercicios más automatizados. La ventaja para los estudiantes será que de esta manera podrán regular sus horarios y aprender siguiendo su propio ritmo. Para la administración, la mayor ventaja será el ahorro de salones de clases para otros usos, muy necesario porque irónicamente en CCU el crecimiento de los últimos tres años en la cantidad de alumnos no vino a la par con un crecimiento en la infraestructura. Para los profesores lo mejor será no tener que dedicar la mayor parte de la clase en explicar la mecánica de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, disponiendo de más tiempo para que estudiantes puedan practicar. El trabajo del profesor será verificar que los alumnos hayan adquirido estos conocimientos de forma efectiva en línea, y hacer refuerzos cuando sean necesarios.

Hay muchos estudiosos que sugieren la reducción del contenido gramatical para las clases de principiantes (Finnemann, 1987; Higgs, 1985; Miller, 1984). También otros sugieren la diferenciación de la gramática para la habilidad oral y escrita (Tschirner, 1996). Siguiendo las sugerencias de estos estudiosos y nuestra propia experiencia, redujimos de manera considerable el contenido de gramática y de vocabulario.

El contenido gramatical y la secuencia de nuevo curso se resume en la siguiente tabla:

- Pronombres de sujeto
- Verbo "ser"
- Género y número
- Negación
- Uso de "gustar"
- Verbos "estar" y expresiones con "tener"
- Presente de los verbos regulares
- Presente de los verbos irregulares de primera persona
- Ir + a + infinitivo
- Verbos reflexivos
- Presente de los verbos irregulares de cambio de radical (e en ie, o en ue, e en i)
- Pronombres de objeto directo
- Pronombres de objeto Indirecto
- Pretérito perfecto simple de los verbos regulares
- Pretérito perfecto simple de los verbos irregulares
- Órdenes formales y Modo Subjuntivo
- Órdenes informales

En la instrucción presencial de tres créditos mantendremos las mismas horas de contacto de los cursos anteriores, tres veces a la semana de 50 minutos cada una o dos veces a la semana de 75 minutos cada una. En esta parte, los estudiantes ejercitarán lo adquirido en línea en ejercicios más comunicativos y situacionales a través de juegos de rol, actuaciones, interacciones con hablantes nativos utilizando la tecnología y visita a lugares locales donde puedan practicar la lengua, entre otras actividades. También habrá un fuerte componente cultural para incrementar el interés del alumnado en el estudio de la lengua y cultura hispana.

Los resultados de aprendizaje de los alumnos también serán reducidas solamente a la competencia oral (la habilidad de comprensión auditiva y expresión oral) a nivel Principiante Medio según la guía de competencia de la ACTFL (ACTFL, 2012).

> Expresión oral de nivel Principiante Medio
> Los hablantes del subnivel Principiante Medio se comunican mínimamente usando un número de palabras

> aisladas y frases memorizadas limitadas por el contexto particular en el que la lengua ha sido adquirida. Cuando responden a preguntas directas, pueden decir solamente dos o tres palabras cada vez o dar alguna respuesta de reserva de forma esporádica. Usan pausas frecuentemente porque buscan un vocabulario simple o intentan reusar las palabras de su interlocutor o las propias. Los hablantes de este subnivel pueden ser comprendidos con dificultad, incluso por interlocutores comprensivos acostumbrados a tratar con no hablantes. Cuando tienen que manejar temas y llevar a cabo funciones asociadas con el nivel intermedio, tienden a recurrir a la repetición, a palabras de su lengua nativa o al silencio.
>
> Comprensión auditiva de nivel Principiante Medio
>
> A este subnivel de Principiante Medio, los oyentes pueden reconocer y empezar a entender un número de palabras y frases de frecuencia alta y fuertemente contextualizadas incluyendo cognados y préstamos. Generalmente entienden solamente una frase a la vez y necesitan repeticiones.

No solamente redujimos el contenido gramatical y reordenamos la secuencia, sino que también el vocabulario será acortado a lo mínimo necesario para una comunicación básica.

Tras una cuidadosa consideración de las editoriales más importantes en los Estados Unidos dedicados a la enseñanza del español básico para alumnos universitarios, elegimos McGraw-Hill y su plataforma Connect junto con LearnSmart para construir un programa personalizado, adecuado al nuevo programa presentado, tanto en la parte online como en la presencial.

Dijimos que habrá un componente cultural muy fuerte durante estas clases presenciales. La plataforma nos proveerá lo básico de esta cultura, dividido en países. No obstante, la sección de español cuenta con trece profesores a tiempo completo. Estos profesores son de siete países de habla española (Argentina, Bolivia, Ecuador, España, Guatemala, México, Nicaragua y Puerto Rico), de los Estados Unidos y de Canadá. Este variado cuerpo de profesores, cada uno con su propia experiencia de vida, será un elemento esencial para enriquecer esta oferta cultural de la editorial, a través de presentaciones, discusiones en paneles y charlas.

La sección de español compartió esta propuesta con los profesores de otras lenguas del departamento (francés, alemán e italiano), que la adoptó para su propio programa. Así es que toda la sección de lengua presentó la misma propuesta al comité de Asuntos Académicos de la Facultad. En marzo la propuesta pasó por todas las instancias necesarias para su aprobación, así que el nuevo curso será ofrecido el primer semestre del año académico 2014-2015 como modo de prueba: los dos cursos de español y uno de italiano ya están conformados, mientras un curso de francés y uno de alemán están pendientes por la poca cantidad de alumnos inscriptos hasta ahora. Después de este semestre de prueba, el semestre siguiente será el período de lanzamiento general. Calculamos que el proceso de transición de los cursos antiguos al nuevo curso durará unos dos años.

5. Resultados esperados

Nuestros alumnos no se caracterizan por la curiosidad natural hacia culturas y lenguas diferentes a lo conocido. Ésa es una realidad inequívoca en la cultura estadounidense, pero es más acuciante en el sur donde la cerrazón es tal que es fácil vislumbrar esta mentalidad incluso en la administración y en el cuerpo de profesores. El deseo de internacionalización muchas veces sólo consta en los papeles o en los discursos que escuchamos en los actos.

Con este cambio deseamos ver un aumento gradual en el interés del alumnado, que se traducirá en un mejor resultado al final del curso a través de resultados positivos en la habilidad oral de los estudiantes y en un acercamiento natural hacia la cultura hispana. Es nuestro deseo que esta nueva clase favorezca el sentimiento de dominio de la lengua y de la cultura hispana, porque una de las quejas más constantes tanto en los estudiantes como en los profesores es que al final del curso saben tan poco como al comienzo.

Con un mejor resultado al final del curso, prevemos un incremento en la cantidad de estudiantes que quieran formar parte de la especialidad de español. Ahora que la cre-

ación y aprobación del nuevo curso para el primer ciclo está terminada, tendremos que trabajar en el programa de la especialidad acorde a este curso de primer ciclo. Tenemos ya un plan de programa con un esqueleto fuerte y coherente para la parte de lengua (aumentar la habilidad oral y también abarcar lo escrito en alguna medida), un programa flexible y más abarcador para la parte de cultura (en lugar de tener solamente cursos de literatura, los alumnos podrán hacer clases de lingüística, de cultura, y clases combinadas con historia, ciencias políticas, comunicación y demás).

Hasta ahora solamente contábamos con evaluaciones de la administración para rastrear los resultados de los cursos de lengua en el primer ciclo. Para que este cambio sea completo será imprescindible establecer un método de evaluación del programa a nivel de departamento para poder investigar los resultados que vayamos observando y hacer cambios y ajustes necesarios para su mejor funcionamiento.

BIBLIOGRAFÍA

"About CCU". *Coastal.com*. 2014. Web. 15 feb. 2014.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012.* Virginia. 2012. Web.

ANDERSON, C., Holody, K. and Dalelio, C. Spanish program evaluation research. 2014. Unpublished raw data.

BLANCO, José A. *Aventuras*. 1st Edition. Boston: Vista Higher Learning, 2001.

—. *Aventuras*. 2nd Edition. Boston: Vista Higher Learning, 2004.

—. *Aventuras*. 3rd Edition. Boston: Vista Higher Learning, 2010.

—. *Aventuras*. 4th Edition. Boston: Vista Higher Learning, 2014.

FINNEMANN, Michael D. "Liberating the Foreign Language Syllabus." *The Modern Language Journal* 71, 1987. 36-43. Print

HIGGS, Theodore V. "Teaching Grammar for Proficiency." *Foreign Language Annals* 18, 1985. 289-96. Print

MILLER, William I. "The Scope of the Spanish Grammar for Minimal Communicative Competence." *Foreign Language Annals* 22, 1984. 47-53. Print

RIVERS, Wilga M. "The Undergraduate Program 1: Courses for All Comers." *Teaching Languages in College.* Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company. 1992.

SALABURU, Pello, et al. *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU.* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2003. Web. 15 feb. 2014.

SAVIGNON, Sandra J. "Communicative language teaching". *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Ed. Michael Byram. London: Routledge, 2000. 125–129. Print

TEDICK, Diane J., editor. "Proficiency-Oriented Language Instruction and Assessment: A Curriculum Handbook for Teachers". *The Minnesota Articulation Project*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. 1997.

TSCHIRNER, Erwin. "Scope and Sequence: Rethinking Beginning Foreign Language Instruction" *The Modern Language Journal* 80, 1996. 1-14.

PARA LA ETNOLINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL DE SAN ANTONIO, TEJAS

Francisco A. Marcos-Marín
University of Texas at San Antonio

Resumen: Se presenta una caracterización de la ciudad de San Antonio, Tejas, y su área de influencia con intención etnolingüística: qué y cómo son la ciudad y el área, qué tipos humanos se han instalado allí a lo largo del tiempo y cómo han ido introduciendo sus rasgos culturales. El marco de todo ello es el ámbito de la lengua española introducida y desarrollada, mantenida o perdida por los grupos humanos que la llevaron consigo. El significado social del término *etnografía* y las actividades de los grupos humanos estudiados se restringen por lo tanto a los aspectos lingüísticos, si bien se mantiene la dimensión del estudio como percepción del mundo por esos hablantes.
Palabras clave: Español de los Estados Unidos; etnolingüística; sociolingüística; demografía; raza.

Abstract: This research aims at the characterization of the city of San Antonio, Tx, and its area within an ethnolinguistic perspective. This view embraces how the city itself was conceived and its development, which type of people arrived and dwelt in there and how they introduced their cultural features. The framework is the Spanish language, its introduction and development, its continuity or loss, all of it in connection with its users. The social meaning of the term *Ethnography* and the activities of the humans studied are therefore restricted to their linguistic aspects. Nevertheless, special attention is given to the cosmovision of those speakers.
Key words: Spanish of the United States; Ethnolinguistics; Sociolinguistics; Demography; *raza*.

El término *etnolingüística* del título está tomado en un sentido muy amplio y un tanto vago, en el que se mezclan consideraciones antropológicas, culturales, sociales y lingüísticas. Este título, tal como se formula, pudiera resultar demasiado pretencioso. Más acertado pudiera ser: "Sobre ciertas características que contribuyen a la configuración del español de San Antonio, Tejas, desde la pers-

pectiva histórico-cultural de sus hablantes, determinada por el paisaje, las gentes y la construcción de la sociedad, incluyendo algunos aspectos lingüísticos que se consideran relevantes y teniendo en cuenta su situación dentro del lugar que ocupa la lengua española en los Estados Unidos de América". Se propone presentar una caracterización de San Antonio con intención etnolingüística: qué y cómo son la ciudad y su área de influencia, qué tipos humanos se han instalado allí a lo largo del tiempo y cómo han ido introduciendo sus rasgos culturales. Todo ello se enmarca en el ámbito de la lengua española introducida y desarrollada, mantenida o perdida por esos hombres. El significado social del término *etnografía* y las actividades de los grupos humanos estudiados se restringen por lo tanto a los aspectos lingüísticos, si bien se mantiene la dimensión del estudio como percepción del mundo por esos hablantes. Se reafirma la vigencia de la afirmación de Sapir (1921, en 1954: 30): "El lenguaje, en cuanto estructura, constituye en su cara interior el molde del pensamiento". Cuando se hable, por ejemplo, del término *raza,* cuyo significado para un hablante *hispano* o *latino* es tan preciso y distinto del que tiene para un hablante español o del que se aprecia en su equivalente en otras lenguas, se podrá comprobar hasta qué punto el pensamiento puede ser moldeado de una manera peculiar en una variante lingüística.

Este trabajo se origina en una contribución, mucho más breve, al homenaje a un admirado hispanista alemán, Franz Lebsanft. Por ello serán inevitables algunas coincidencias, aunque la somera comparación de los dos textos mostrará la mucha mayor extensión del presente. Continúo de este modo compartiendo con un fiel número de lectores una serie de experiencias y reflexiones. El espejo, para los indios americanos, simbolizaba el poder, el Sol, la Tierra y sus cuatro rincones y su gente. Ahora se está levantando ante el viejo y el nuevo mundo un "espejo" extraordinario para reflejar las diferentes culturas de los países y pueblos hispanohablantes, junto con los temas, instituciones, creencias y símbolos que han permanecido o cambiado a través del tiempo.

Después de diez años de esta mi segunda y más larga estancia en San Antonio y tras casi cincuenta de estadías

semestrales o anuales y visitas continuas a los Estados Unidos, más la perspectiva que añade el ser ciudadano del país de acogida, tengo que reconocer que mi percepción del español en y de los Estados Unidos es, a falta de un adjetivo mejor, contradictoria. Por un lado soy plenamente consciente de que la sociedad civil, la que verdaderamente cuenta, hace un enorme esfuerzo de integración en lo que se ha dado en llamar "panhispanismo" y que sería más exacto llamar simplemente *hispanismo.* Los *hispanos* saben qué y quiénes son. Por otro lado, el saber que no son españoles provoca que se puedan dar ante España y lo español reacciones que habría que calificar también con el mismo adjetivo, contradictorias. Esas reacciones no se dan entre los anglos y el Reino Unido y no, precisamente, porque todos ellos se consideren hijos de la Gran Bretaña, sino porque, sencillamente, no viven desviviéndose. *Vivir desviviéndose,* el rasgo con el que Américo Castro, a partir de 1948, caracterizó repetidamente a los españoles, es un rasgo transferido a los hispanos o latinos (hasta en la vacilación del nombre se manifiesta). Es, claro está, el resultado de uno de los mitos independentistas: la restauración, puramente teórica, de la América precolombina. Y digo puramente teórica porque las minorías liberales criollas se cuidaron mucho de dar armas a los negros o a los indios, para evitar que la revolución liberal se les fuera de las manos. Recuérdese, siempre de acuerdo con Giuseppe Tomasi di Lampedusa (y no me refiero ahora a "que todo cambie, para que todo siga igual") que: «attribuire ad altri la propria infelicità […] è l'ultimo ingannevole filtro dei disperati».

1. Marco geográfico-histórico

El marco geográfico-histórico más amplio del presente estudio es el del norte del Virreinato de la Nueva España. El Imperio español colonizó América, efectivamente; pero su organización jurídica no fue por medio de colonias, como erróneamente se repite, por anglicismo, sino mediante Reinos (virreinatos al estar gobernados por virreyes). Nueva España o el Perú, con sus Capitanías

Generales, convertidas en virreinatos más tarde, como el Río de la Plata, fueron, para todos los efectos jurídicos, reinos y su organismo coordinador, paralelo a los de los reinos peninsulares, el Consejo de Indias. La mayor parte de los territorios del Virreinato de la Nueva España fue incorporada a los Estados Unidos en dos etapas: la primera fue la independencia de Tejas (1836), seguida poco después de su incorporación a la Unión americana (1845) y la segunda el tratado de Guadalupe Hidalgo (1848) tras la guerra entre los Estados Unidos y México. Esta guerra tuvo muy importantes consecuencias para la población hispana, porque, como ellos dicen, con razón: "nosotros no nos movimos, nos movieron la frontera". Es importantísimo destacar este concepto de la frontera administrativa como totalmente distinto de la frontera étnico-cultural, porque explica en buena medida por qué la frontera se percibe en la cultura hispana (o sea, por la gente) como un espacio muy diferente de lo que pretenden los gobiernos de Estados Unidos y México.

San Antonio está situado en lo que se considera el sur de Tejas, en el condado de Béxar. De hecho, históricamente se menciona a menudo como sencillamente "Béxar" o, por el santo que dio uno de los primeros nombres en español al topónimo, "San Fernando de Béxar". La catedral, el edificio religioso de uso continuo más antiguo de los Estados Unidos, es la Catedral de San Fernando. La región de referencia se encuentra, por lo tanto, entre el país de las colinas o *Hill Country,* al norte y noroeste, y las planicies costeras del Golfo de México. Su área de influencia es más amplia y abarca los condados circundantes, desde el norte, en el sentido de las agujas del reloj: Kendall, Comal, Guadalupe, Gonzales (sin frontera con Bexar), Wilson, Atascosa, Frio, Medina y Bandera. Al oeste de Bandera se encuentra el condado de Uvalde, de singular importancia para el factor geográfico más relevante desde el punto de vista humano, el agua. El acuífero que surte de agua potable a San Antonio se encuentra debajo de Uvalde y se extiende desde allí hacia el este, en el subsuelo de Bandera. Los acuíferos del área de Béxar son de calidad más densa, menos apta para el consumo humano. De hecho, en épocas de lluvias, el agua sobrante

del acuífero de Uvalde se almacena en los de Béxar y, por su menor densidad, esa agua flota sobre la más densa originaria, lo que facilita su recuperación, en caso necesario. A la cuestión del agua se volverá más adelante, porque ha sido y, en cierto modo, es fundamental para comprender la formación y desarrollo de la ciudad.

En altura sobre el nivel del mar, Tejas tiene un suave descenso de oeste a este, que explica que los ríos, en general, fluyan hacia el este y desemboquen así en el Golfo de México. Mas los ríos de Tejas, excepto en pocos casos, en ciertas épocas y en su desembocadura, no son navegables, lo que, hasta la llegada del ferrocarril, redujo mucho la movilidad de los habitantes, concentrados, todavía en 1850, sobre todo en el sureste, en las planicies costeras donde se establecieron Galveston, Houston o Corpus Christi, hasta Matamoros, y el centro-sur. El área de San Antonio, salvo en lo que se refiere a las colinas del norte y noroeste, es un área plana, con buen arbolado de la especie del roble (encinas, quejigos, alcornoques, robles), además de otras especies resistentes a los períodos de sequía, como mezquites, huisaches y distintas variedades de acacias. La pluviosidad en Tejas también aumenta de oeste a este.

De las grandes mixtificaciones de Tejas, una, sin duda, afecta al paisaje. Quizás convenga orientar al lector en cuanto a éste con una observación cinematográfica: buena parte de las películas "de vaqueros" que supuestamente ocurren en Tejas han sido rodadas entre el norte de Arizona y el sur de Colorado, específicamente en Monument Valley, lo que ha contribuido a dar una imagen de Tejas bastante distinta de la realidad. Tejas es, en general, mucho más arbolado y húmedo de lo que el espectador medio supone. Árboles y humedad caracterizan, desde luego, el área de San Antonio. Se diferencia esta zona tanto de la zona desértica del oeste como de la región arbolada y lluviosa del este. Los testimonios de los pobladores y viajeros españoles concuerdan en señalar su parecido con las zonas españolas de las que procedían muchos de ellos: la Meseta sur, Extremadura o partes de Andalucía. Ahora bien, tal similitud no provocó una atracción masiva. Tejas se agrupaba con Coahuila en una unidad adminis-

trativa. El acceso a la región era difícil, dificultado por la franja desértica mexicana, en el interior, y por los bajíos de la costa, muy arenosa.

Al este de Tejas, al otro lado del río Misisipí, se situaba un territorio mal delimitado y poco explorado, la Luisiana, que en el siglo XVIII era ya una colonia francesa. Fue la necesidad de establecer una frontera oriental clara y de impedir la expansión francesa hacia el oeste la que obligó a España a mantener unas tropas y construir unos presidios (en latín *praesidium)* o fortalezas en la región. Con ellos llegaron también los misioneros. Los distintos cambios en la posesión de esa tierra, primero francesa, luego española, de nuevo francesa y finalmente norteamericana, hicieron que los puestos fronterizos tejanos cercanos al Misisipí se fueran moviendo más hacia el oeste. Muchas misiones fueron trasladadas y refundadas en otro lugar y vueltas a trasladar más tarde. En resumen, hasta el primer tercio del siglo XIX, Tejas contó con muy poca población y ofrece una notable movilidad en los establecimientos españoles militares y religiosos. La progresión en el siglo XVIII fue muy lenta y su resultado más notable fue el origen de San Antonio.

Pedro de Aguirre, en 1709, dirigió una expedición a la región del actual condado de Béxar, en la que participaron varios misioneros, especialmente Fray Antonio de Olivares. Tras idas y venidas de éste a España y haber convencido al virrey, se aprobó que el gobernador de Coahuila y Tejas, Martín de Alarcón, apoyara el establecimiento de una misión, en 1716: San Antonio de Valero, más conocida hoy como El Álamo. A un kilómetro y medio de distancia, en el margen occidental del río San Antonio, se fundó el establecimiento militar, el presidio. Recuérdese que estos edificios sufrieron todavía mudanzas; pero lo que es esencial es recordar que existió desde el principio una separación entre los misioneros y los soldados. Los misioneros dependían originariamente, bien de Querétaro, bien de Zacatecas. Querétaro acabó unificando la coordinación. Los indios estaban encomendados también a los misioneros. El grupo inicial lo constituyeron los indios payayas. En general, se trata de los llamados *coahuiltecos,* diversos grupos cuyos datos lingüísticos han sido sumariamente

presentados por L. Campbell, que todavía hoy pelean por su reconocimiento como nación y las ventajas que esa situación les proporcionaría. Tejas tiene sólo tres pequeñas reservas indias: 1) Alabama-Coushatta Tribe of Texas, cerca de Livingston, en el este, 2) Kickapoo Traditional Tribe of Texas, cerca de Eagle Pass, al suroeste de San Antonio, y 3) Ysleta del Sur Pueblo, cerca de El Paso, en el oeste.

Otra de las imágenes erróneas que suelen tenerse sobre Tejas es la de la continuidad de las poblaciones indígenas en su territorio. En su estructura etnográfica, los cambios mayores se produjeron a partir del siglo XVIII. Incluso el área de Béxar, que siguió manteniendo su base indígena coahuilteca, sufrió estas alteraciones, por la llegada de nuevos pueblos, aunque fuera en incursiones belicosas, como apaches y comanches, o por la retirada hacia regiones más orientales de otros, que, si bien no ocupaban esa área, la tenían en su zona de influencia, como los caddos. Etnográficamente, por tanto, la mayor parte del actual estado estaba constituida por pueblos que sufrieron muchas alteraciones a partir de 1701. Sólo los apaches lipanes estaban en el suroeste del estado antes del siglo XVI. La mayoría de los apaches, los comanches y los kiowas entraron en Tejas a partir del siglo XVIII. La presión de los anglos sobre las praderas y la riqueza que les ofrecían las nuevas ciudades y las misiones tejanas atrajeron a estas tribus hacia Tejas. Los comanches, especialmente, fueron un peligro constante para los indios acogidos en los terrenos misioneros y también estuvieron sometidos a la influencia de éstos, como se ve en los préstamos del español (Marcos-Marín: 2011). Los apaches, entre México y Tejas, aprendieron el español y todavía hoy se pueden encontrar hablantes de español entre los apaches de Tejas. También son bastantes los coahuiltecos que hablan español. Se trata de una variedad que ha ido incorporando las nuevas variantes aportadas por los sucesivos pobladores hispanos de la región, predominantemente mexicanos, al menos en lo que concierne al español de los indios. Es uno de los aspectos que requieren una investigación más profunda.

El 9 de marzo de 1731 llegaron a San Antonio 55 colonos canarios, enviados desde España, miembros de 16

familias, sobre todo de Lanzarote. Las islas canarias orientales, Fuerteventura y Lanzarote, eran atacadas con frecuencia por los berberiscos, que se llevaban a sus habitantes como esclavos y que al menos en dos ocasiones las despoblaron temporalmente. El 2 de julio los colonos canarios iniciaron la construcción de una ciudad que, inicialmente, se llamó San Fernando de Béxar y el primero de agosto de 1731 se constituyó el Cabildo, como institución de gobierno, por convocatoria del Capitán del Presidio, Juan Antonio de Almazán. Fueron canarios, exclusivamente, quienes compusieron este primer gobierno municipal del estado de Tejas y sus descendientes quienes luego fueron los primeros cien alcaldes de la nueva ciudad. Esta no es una observación baladí: en el centro de San Antonio, en la plaza de las Islas, una placa en inglés hace referencia a un supuesto primer alcalde de San Antonio, que es en realidad su primer alcalde anglo; antes de él había habido *sólo* ciento dos alcaldes hispanos. La percepción histórica va cambiando; pero lo hace muy lentamente y no sin resistencia.

En 1731 lo que se fue convirtiendo en San Antonio estaba distribuido entre el Presidio, al oeste, la Misión, al este y la ciudad de San Fernando, en el centro, donde todavía hoy se conservan la Catedral y el pomposamente llamado Palacio del Gobernador, un edificio de una planta con un lindo patio. Estas tres fuerzas no siempre se movieron al unísono y los pleitos y diferencias entre ellas fueron reiterados.

El crecimiento de la ciudad estuvo ligado a la solución del problema del agua. El río San Antonio atraviesa la zona, que es rica en fuentes naturales. Hasta mediados del siglo XX, sus desbordamientos habían sido una amenaza, como, desde entonces, su desviación y canalización de una parte por el interior de la ciudad constituyen uno de sus principales atractivos turísticos. Fray Antonio de Olivares, en 1709, había iniciado los trabajos de construcción de la primera acequia, la Acequia Madre de Valero. Entre San Pedro Springs, al norte y la misión de San Francisco de Espada, al sur, la última de las cinco que dan un aire especial a San Antonio, se fue desarrollando un complejo sistema de distribución del agua, necesario para sobrevivir a

los períodos de sequía y garantizar las cosechas necesarias para una población creciente y mantener el flujo de indios incorporados al sistema misional. En San Antonio los indios no fueron entregados a encomenderos, formaban parte del sistema de las misiones y no sólo se procuraban su propio sustento, sino que también vendían sus productos a los sanantonianos. La cría de ganado supuso una notable competencia a la cría de ganado de los canarios y origen de bastantes pleitos. Gracias a ellos, por otra parte, podemos hacernos una idea clara de cómo eran la vida y las relaciones económicas en el área. En 1735, por las incursiones de los apaches, el ganado vacuno manso llegó a estar a veinticinco (25) pesos la cabeza, en la ciudad. En 1737 el sueldo de un soldado del presidio de Béxar era de trescientos ochenta (380) pesos y en 1745 se penaba a quien saliera a la caza de ganado suelto sin avisar a las misiones previamente (para que recogieran el suyo) con una multa de quinientos (500) pesos. Los misioneros fueron concentrando su ganado más lejos de la ciudad, en el Rancho de las Cabras, al sur, dependiente de la Misión Espada y llevado por indios. Esta situación duró hasta la secularización de las misiones en el último tercio del XVIII y pasó hacia 1805 a una nueva estructura social, con la entrega de las tierras y los rebaños a los colonos, muchos de ellos indios. Los precios tuvieron que bajar drásticamente a principios del siglo XIX. En 1819 se compraron caballos en San Antonio a diez (10) pesos por cabeza. En el *Plan de arbitrios* del ayuntamiento de Béxar (San Antonio), las tasas para la exportación de caballos a los Estados Unidos se fijaron en un (1) real por cabeza y dos (2) reales para las mulas. Si el ganado procedía del norte del río Guadalupe, la tasa de los caballos salvajes era de dos (2) reales para los caballos salvajes y de cuatro (4) reales para el ganado vacuno "como está acostumbrado". Hollywood ha jugado otra mala pasada a la imaginación popular, los *vaqueros* tradicionales eran sobre todo indios, a los que luego se fueron agregando negros. De nuevo el cine introdujo otra alteración en la imagen etnográfica de Tejas, dándole un aspecto anglo que todavía hoy no tiene o tiene sólo en parte. Un John Wayne más real hubiera sido chaparrito y oscurito. Para la imagen femenina, curiosa-

mente, el cine ha sido algo más fiel, aunque el papel de la mujer hispana en el cine norteamericano es de los que también merecen un estudio más detenido.

Hacia 1810, poco antes de la independencia mexicana, que provocaría el primer gran cambio demográfico, San Antonio contaba con una población lingüísticamente homogénea, con la variedad canaria y la del norte de la Nueva España, más algún acento individual de los soldados del presidio y algunos viajeros. La documentación existente, que es generosa y se ha conservado razonablemente bien, entre el Archivo General de Indias, el de Austin y algunos fondos mexicanos, proporciona muy abundante material, cuyo estudio todavía está abierto. Esta población ignoraba, naturalmente, que vivía sobre fabulosos depósitos de gas e hidrocarburos y se basaba en la agricultura y la ganadería, más los derivados de éstas, como las harinas, los tejidos y los cueros. Para todo ello era esencial un sistema complejo de distribución del agua, sistema que sigue siendo el vigente en la actualidad y que requiere un equilibro entre acequias y molinos. El desarrollo posterior del algodón, que requiere más agua y más mano de obra, alteró otra vez el paisaje y la etnografía. Con el algodón llegaron los esclavos negros y la esclavitud está en la base de la separación de México y de la unión de Tejas a la Confederación en la Guerra Civil.

Es preciso tener en cuenta, como ha estudiado Glick en 2007 y 2010, que el agua se asocia a la tierra, es decir, la propiedad de la tierra implica la propiedad de una parte del agua o, si se prefiere, el derecho a usar una tanda de riego, la que se haya establecido como necesaria. El sistema hidráulico que se considera incluye no sólo la captación, almacenamiento y distribución por acequias, sino el aprovechamiento pre-industrial, por molinos de agua o aceñas. En todo sistema de riego en regiones donde el agua es escasa el enfrentamiento mayor se da entre los regantes de cabeza y los regantes de cola. La solución es el establecimiento de turnos y de controles que eviten el robo de agua. El agua se toma de una fuente o de un embalse que la capte y se distribuye mediante la acequia. Como parte de la estructura se incluye un molino. Un tipo andalusí del paisaje hidráulico transformado, agrícola, se inicia

en el Yemen, es decir, incluye a hablantes árabes sudarábigos. El paisaje correspondiente, en el Yemen, está relacionado con la retención del agua de escorrentía, mediante unos complejos mecanismos de captación que la van derivando hacia embalses cerrados por diques. Estos mecanismos, según Glick (2007: 117), son tan complejos como los que se desarrollan para captar el agua de fuentes.

La distribución del agua está relacionada con una amplia terminología, estudiada por Espinar y otros en 1989. Un modelo está relacionado con un préstamo del árabe al léxico agrícola, la *dula, dawla* en árabe clásico. El término es empleado en el sistema yemení de riego, en oasis saharianos, en el sur y sureste de España y en Canarias (pág. 124). En su estudio del *Atlas Lingüístico de Andalucía,* Julio Fernández Sevilla, en 1975, documentó *dula* en algunas localidades de la provincia de Granada, frente a la palabra más frecuente, *tanda,* que es otro arabismo (< *tanẓīm,* 'disposición en serie, regulación'). El sistema de riego y su terminología se llevó a Canarias y, muy posiblemente desde allí, llega a San Antonio, Tejas, como explicó Glick (1972 y 2010, entre otros). Desde el punto de vista del paisaje, se relaciona con la utilización de acequias para el riego y para mover molinos hidráulicos, en una alternancia que tiene que estar bien regulada y que se sigue regulando, de acuerdo con el sistema andalusí, localmente. La *dula* es, precisamente, el sistema de regulación, el turno. En la dula *a la valenciana* el regante, dentro de su turno, toma el agua que quiere. San Antonio sigue un sistema diferente del valenciano, el sistema canario de Tenerife, y la *dula* equivale allí a un día de agua. También, por cierto, desarrolla un uso específico, que no encuentro explicado, aunque sí citado, en otros lugares, el de "una medida de tierra, equivalente a la suerte", por Espinar *et alii*, pág. 125, quizás la tierra que se podía regar con una dula. La propiedad de la tierra, como ya se dijo, está vinculada al derecho a disponer del turno correspondiente de riego. El paisaje hidrológico se asocia con unos elementos lingüísticos que lo configuran desde su origen sudarábigo hasta la realidad tejana, viva desde el siglo XVIII hasta hoy, pasando por al-Ándalus y Canarias.

La vinculación del paisaje y la lengua es tan fuerte que, en las zonas en las que se han destruido las acequias al sur de San Antonio, en el área de la Misión San Juan, la comunidad original se ha disgregado, mientras que donde se han mantenido, en el área de la Misión de San Francisco de Espada, la comunidad, con su lengua hispana, también ha pervivido.

La independencia de México (1821) conllevó cambios profundos en la región estudiada. Los habitantes de Tejas, concentrados sobre todo en esta zona sur, se manifestaron desde muy pronto por su independencia, que consiguieron, finalmente, tras varios intentos, en 1836. Fue consecuencia de la progresiva instalación de colonos anglos, que fueron llegando e instalándose gracias a los acuerdos de sus líderes con el gobierno mexicano y la farsa de una conversión al catolicismo que se deshizo en poco tiempo. Pero la Constitución liberal mexicana de 1824, que rechazaba la esclavitud, no les convenía, puesto que las vastas áreas de Tejas requerían, para estos colonos, mano de obra esclava, como en el Sur de los Estados Unidos, imprescindible entonces para el cultivo del algodón. En realidad, la compra de la Luisiana por los Estados Unidos al gobierno francés napoleónico, en 1803, marcó el destino de Tejas. Para los Estados Unidos era la puerta hacia el suroeste, convicción que se aceleró tras la independencia mexicana y la comprobación de su debilidad en la guerra tejana. Las condiciones de la anexión fueron ventajosas para los tejanos: Tejas conservó los terrenos públicos, el derecho a dividirse en cinco estados y lo garantizó mediante una resolución conjunta de las cámaras legislativas norteamericanas. La independencia y la casi inmediata incorporación a los Estados Unidos tuvieron también ventajas para los hispanos: se les reconoció el derecho a sus tierras, se dio validez a la documentación española, algo que sería bien distinto en la aplicación del tratado de Guadalupe Hidalgo al resto de los territorio de la Nueva España que se incorporaron a los Estados Unidos, al oeste del estado de Tejas. Ya se ha dicho que Tejas, como estado esclavista, luchó con la Confederación. Sufrió, por lo tanto, las consecuencias de la Guerra Civil. Sin embargo, para entonces, ya se había establecido como centro ganadero, con rutas de

transporte bien establecidas hacia el norte, que culminaron con el ferrocarril. Éste convirtió a San Antonio, además, en el gran centro de comunicaciones entre México y la Unión, dando a la ciudad un valor que conserva hoy, el de uno de los centros culturales de México.

El transporte en Tejas, debido a la mala calidad de los caminos y a su dificultad en época de lluvias, así como a la no navegabilidad de los ríos, salvo en zonas limitadas de su desembocadura, en algunos casos, era caro y muy limitado, especialmente cuando la independencia y la mano de obra esclava permitieron el cultivo del algodón. El *Handbook of Texas History* (*Railroads)* proporciona un ejemplo claro: una carreta de bueyes podía llevar tres balas (500 libras cada bala, algo menos de 227 kilos) de algodón a un costo de veinte céntimos por tonelada y milla. Cada carreta recorría unas pocas millas diarias. Sólo diez años después de que se autorizara el primer sistema de ferrocarril en los Estados Unidos, el I Congreso de la República de Tejas, el 16 de diciembre de 1836, aprobó el sistema tejano; pero las oposiciones internas dieron al traste con él en dos años. Un viaje que, en la época de lluvias podía durar día y medio, con pernocta incluida, podía hacerse en una hora y cuarenta minutos en ferrocarril. Aunque para un europeo parezca ridículo invertir ese tiempo para recorrer 56 kilómetros (no para un americano, porque en muchos tramos de tren hoy se tarda lo mismo), la diferencia era y es evidente. No es éste el lugar de resumir la compleja historia del ferrocarril de Tejas. La guerra civil causó daños y retrasos y hasta 1870 no se contó con un sistema medianamente eficaz en las zonas pobladas. En los diez años siguientes la ampliación fue muy notable, incrementándose hasta 1890, cuando lo fundamental del sistema estaba construido y se podía enlazar con el mexicano. Esto hizo de San Antonio el gran centro de comunicaciones con México que sigue siendo hoy (aunque ahora fundamentalmente por carretera) y atrajo a mexicanos de notable importancia en la política mexicana posterior, en los orígenes de la Revolución de 1910. El más notable fue Francisco Ignacio Madero, el autor del Manifiesto de San Luis de Potosí, que realmente se escribió en San Antonio, donde Madero estaba exiliado; pero se publicó en la hacienda de Madero en San Luis.

La Revolución produjo un gran movimiento humano en el sur de Tejas, hasta San Antonio. Fueron muchas las familias que escaparon y el ferrocarril favoreció esa huida. Otros se habían beneficiado del trabajo aportado por el ferrocarril, no tanto como constructores (trabajo de chinos, sobre todo), sino con las varias actividades relacionadas con el ingente movimiento humano que el tendido de las vías propició. Jack Skiles ha estudiado con detenimiento y acierto ese proceso etnográfico. Son años de prosperidad y de fuerte inmigración que llegan hasta la crisis bursátil de 1929. Empezó entonces el éxodo a un México que ya no los reconoció, los trató de *pochos,* por las variaciones de su español, anglicado, y se abrió la primera brecha seria entre los hispanos y los mexicanos de México. Los ecos de estas diferencias se pueden observar en cualquier gran centro comercial de San Antonio los fines de semana, cuando los mexicanos se desplazan a comprar a San Antonio y las dos comunidades hispanas se mantienen claramente separadas. Algunos de estos aspectos diferenciadores se observan también en el estudio de Hilda Velásquez sobre las marcas culturales de la publicidad para hispanos y el tipo de elementos mexicanos que utiliza o descarta

En 1929 se completó, catorce años después de su inicio, otro gran proyecto que había requerido mucha mano de obra, el "Old Spanish Trail" de St. Augustine, FL, a San Diego, CA, un recorrido de 4 533,5 kilómetros, no totalmente pavimentado. En Tejas se convirtió en la carretera 90, que recorre el sur del estado y une, paralela al trazado férreo, San Antonio y El Paso, aunque el recorrido hoy se hace normalmente por la autopista I-10, más al norte. La vía del ferrocarril ha sufrido sólo leves modificaciones. Conviene aclarar que El Paso, que había sido tradicionalmente el centro de comunicaciones de México y Nuevo México, no había sido el lugar de tránsito entre México y San Antonio. El Camino Real de los Tejas discurría mucho más al este. El ferrocarril y la carretera cambiaron este estado de cosas. Algunas diferencias permanecen, El Paso tiene la hora de Nuevo México, una hora menos que San Antonio.

2. El movimiento chicano y la *raza*

Entre 1929 y 1941, entrada de los Estados Unidos en la segunda guerra mundial, se produjo un cierre laboral de la frontera que se invirtió en 1941, cuando la guerra obligó a contratar mexicanos para trabajos que antes desempeñaban los ahora soldados. Una de sus consecuencias, analizada en *Los retos del español* (Marcos-Marín: 2006), fue la aparición del movimiento *chicano.* Además de las consecuencias culturales, como el *Teatro Campesino,* su repercusión en la música, el cine y los movimientos de reivindicaciones obreristas, en los que destaca el nombre de César Chávez, debe recordarse que no se trata de un movimiento reivindicativo de la lengua española, sino de lo que para los latinoamericanos, especialmente entre México y el Paraguay, recibe el nombre de *raza.* Se trata de un sustantivo que designa una percepción antropológica-cultural de la realidad, más que una diferencia étnica; pero que tampoco está totalmente exento de algunas implicaciones étnicas. Por ejemplo, en los Estados Unidos, los hispanos aceptan su no pertenencia al grupo *white* y reservan ese nombre (generalmente en inglés) para los anglosajones en particular y europeos en general: *hispanics* es una cosa y *whites* otra. Es más, el tercer grupo, *black* o, en la preciosa ridiculez de la "corrección política", *African-American,* tampoco entran los negros hispanos, tan africanos y americanos, por lo menos, como los hablantes de *Black-English.*

A. L. Trujillo, en 2011, define la *raza,* en su glosario, en dos sentidos. El primero, restringido, es el uso chicano, en que se trata de una distinción de base étnica con el sentido de "uno de los nuestros", subrayando la pertenencia a un grupo autodelimitado. En un segundo uso, más amplio, se trata de "todos los pueblos de las Américas con algunas raíces culturales españolas" (el texto dice *Spanish,* lo que hace pensar si no sería mejor traducirlo, en este caso, por *hispanas).* En los Estados Unidos los chicanos vinculan la *raza* a la reclamación de *Aztlán,* el mítico territorio indio, ligado a los aztecas, que, por supuesto, nunca estuvieron, a lo largo de su historia, en la mayor parte de él. También hay que tener en cuenta, para explicar cómo la distinción

se ha conservado después de más de ciento cincuenta años, que el grupo chicano se mantiene como un grupo étnicamente diferente porque los contactos con los anglos han tenido lugar a través de las líneas de clase: en un lado estaban los chicanos, como representantes del proletariado, y en el otro los anglos, como representantes de la clase media. Hay también una jerarquía en el trabajo, en la que los chicanos han ocupado tradicionalmente el nivel más bajo. Son factores propios de las sociedades en las que existen lo que se llama *colonias internas* y, como es natural, es una de las razones que explican por qué se puede encontrar una gran oposición, en ciertos padres, a que sus hijos reciban una educación bilingüe: quieren deshacerse del español, para que sus hijos, monolingües en inglés, puedan salir de la clase a la que se han visto reducidos los padres.

En un primer momento la *raza* estaba vinculada también a la religión católica; pero este aspecto ha cambiado, incluso podría decirse, al menos para San Antonio, que los reducidos grupos que se pueden englobar como *protestantes* de confesiones menores pueden ser más activos en términos de la *raza* que los católicos, seguramente porque los católicos de San Antonio tienen también fuertes comunidades no hispanas (siro-libaneses maronitas, griegos, filipinos, italianos, germanos, ingleses e irlandeses) situadas predominantemente en el norte de la ciudad, es decir, en la zona tradicionalmente menos hispana. Esta localización también está cambiando, porque los nuevos inmigrantes mexicanos, de familias ricas y niveles culturales más elevados, se establecen en los nuevos barrios del norte e influyen, lingüísticamente, en el español de las escuelas, la exigencia de una educación bilingüe de mejor calidad y el refuerzo del español en las actividades de sus parroquias católicas. Estos nuevos inmigrantes no se consideran *chicanos.*

Entre 1967 y 1979, dentro del amplio movimiento social, especialmente estudiantil, se originaron repercusiones serias del movimiento chicano en el ámbito educativo. El incremento de la inmigración requería programas de enseñanza que tuviesen en cuenta a los hijos de esos inmigrantes. El programa *Becas para Aztlán* fue diseñado

para que estudiantes chicanos pudieran seguir estudios en México. Se creó como consecuencia de la preocupación de los líderes del *Raza Unida Party* (el *Partido Raza Unida* o, simplemente, *el Partido)* por tener especialmente médicos, investigadores y profesionales de las ciencias sociales en las crecientes comunidades hispanas; pero también contó con financiación del gobierno de México.

El principal interés del *partido* se centró en conseguir el control de los municipios con suficientes votantes hispanos y de los distritos escolares, con el objetivo de desarrollar programas bilingües y biculturales. La idea del bilingüismo debe entenderse claramente en el sentido de que se pudiera utilizar el español, sin ningún tipo de pretensión cultural o normativa, sino como una medida de presión y diferenciación. Conviene no olvidarlo, porque explica el conocimiento insuficiente de muchos de los profesores de español en las escuelas de Tejas (y otros lugares, sobre todo del Suroeste) en la actualidad y el apoyo que recibe la idea del *español de herencia,* es decir, una variante lingüística limitada por su ámbito doméstico y sin fondo cultural más amplio. Naturalmente, la recuperación de ese español que es todavía parte de la vida familiar, generalmente de dos generaciones anteriores, sería un trabajo valioso; pero la pretensión de que tener una abuelita hispanohablante, *per se,* implica unas mejores condiciones para aprender el español no cuenta con ningún fundamento científico y, lo que es peor, puede llevar a posturas de rechazo de todo lo que se salga del propio pegujal. Esto tampoco quiere decir que todo sea desaprovechable. Si la abuelita, con su uso lingüístico de una lengua L, hace que el nieto adquiera una buena base fonológica en la lengua L (y no sucede así de modo regular), el nieto tendrá una ventaja en el aprendizaje de esa lengua L. Para ello han de darse unas ciertas condiciones de contacto, no es una condición metafísica. Si además se dan otros intercambios lingüísticos, en morfología, sintaxis o léxico, ya no se tratará de *hablantes de herencia,* sino de un bilingüismo limitado, de un tipo de *variación.* En la realidad, se está ampliando el uso del término *español de herencia* también a ese bilingüismo parcial, por razones diversas de carácter más social que lingüístico, de manera que acaba signifi-

cando algo tan vago como “estudiante de español alguno de cuyos ascendientes directos habla español en casa”.

3. Demolingüística

En el marco reducido del presente estudio corresponde a este punto un análisis de la estructura demográfica actual de San Antonio y su área de influencia. El censo de 2010 y sus desarrollos posteriores permiten tener una idea clara de la distribución de la población en los condados del área y, en lo que importa en estas páginas, los porcentajes de población que se declara hispana. Hay que insistir en que este término no significa que se trate de anglohablantes. Se ha desarrollado el término ya mencionado de *hablantes de herencia,* ambiguo como pocos, porque en muchas ocasiones estos supuestos herederos del español no manifiestan ningún interés por conservar el idioma, en el que, especialmente en los sectores más pobres de la población, no ven ninguna ventaja, lo que incide, como se verá, en el sistema escolar.

Condado	mi²	km²	Población	% hispano
Bexar	1 239,82	3 211,1	1 785 704	59,1
Kendall	662,45	1 715,7	35 956	21,3
Comal	559,48	1 449,0	114 384	25,8
Guadalupe	711,30	1 842,3	139 841	36,3
Gonzales	1 066,69	2 762,7	20 045	48,8
Wilson	803,73	2 081,7	44 370	38,9
Atascosa	1 219,54	3 158,6	46 446	62,5
Frio	1 133,50	2 935,8	17 702	78,3
Medina	1 325,36	3 432,7	46 765	50,5
Bandera	790.96	2 048,6	20 537	17,3
Uvalde	1 551,95	4 019,5	26 752	70,0
TOTALES	11 064,78	28 657,7	2 298 502	46,2

Tabla 1 Béxar y condados circundantes

En extensión, por lo tanto, el área estudiada (28 657,7 km², algo menos de dos millones y medio de habitantes) es mayor que países independientes como Eslovenia (20 253

km² y algo más de dos millones de habitantes), El Salvador (20 742 km², con una población de más de seis millones), Guinea Ecuatorial (28 052,46 km² y menos de dos millones de habitantes), casi igual que Albania (28 748 km², tres millones de habitantes) y un poco menor que Bélgica (30 528 km², con más de once millones de habitantes). La densidad de población, como se ve, es bastante o mucho menor que la de casi todos esos países. Kendall y Comal, los dos condados del norte, en la zona recolonizada por alemanes y centroeuropeos a finales del XIX y principios del XX, ofrecen un menor porcentaje de hispanos. Esta tendencia, sin embargo, puede sufrir un cambio notable en los años próximos, como consecuencia de la llegada de familias mexicanas con mayores niveles de instrucción y riqueza, que se van instalando en esos condados, frente a la población hispana menos favorecida, que se instala en los del sur y el oeste, preferentemente.

La proyección de la población, sólo de la parte central de este conjunto de condados, para 2013 era la siguiente:

Nombre del área	Total	Anglos	Negros	Hispanos	Otros
San Antonio-New Braunfels MSA	2 285 163	796 962 (34,8%)	138 905 (6%)	1 256 102 (54,9%)	93 194 (4%)

Tabla 2 Proyección de la población para 2013

Esta mayoría del 54,9% se incrementa hasta el 63,3% si se consideran los datos de los condados del este, sur y oeste. Bexar es el cuarto condado de Tejas por población, precedido de Harris (Houston), Dallas y Tarrant (Fort Worth). Hay que recordar que el condado de Harris tiene la segunda población hispana de los Estados Unidos, detrás de Los Ángeles, el condado de Béxar ocupa el sexto o séptimo lugar. La conexión Houston – San Antonio es fácil y frecuente (poco más de dos horas en auto).

Los datos que proporciona el censo de 2010 sobre la población hispana de San Antonio son los siguientes:

Origen	Total	%
Mexicano	705,530	84,10
Puertorriqueño	13,164	1,57
Cubano	2,468	0.29
Centroamericano	10,735	1.28
Suramericano	5,698	0.68

Tabla 3 Población hispana de San Antonio: 2010.

Si bien las cifras de la población que se declara de origen mexicano son elevadas, se puede apreciar una sociedad hispana crecientemente compleja, con una minoría de casi el 16% de hispanos no mexicanos. Una parte de la presencia puertorriqueña se explica porque, al ser San Antonio uno de los centros militares más importantes (educativos, de salud e históricamente, de la Fuerza Aérea), hay un buen número de familias puertorriqueñas en esos servicios. Mucho más interesante es el crecimiento de centroamericanos, con los dominicanos en lugar prominente, y suramericanos, con una fuerte comunidad colombiana, aspectos estudiados por el autor en sus trabajos de *RILI,* 2012 y *RIL,* 2012-2013. Las cifras para la población de origen español o africano hispánico en San Antonio o el conjunto de Tejas son irrelevantes, aunque la actividad cultural de las Casas de España (en todos los casos asociaciones privadas, sin ánimo de lucro y sin apoyo oficial de España) sea grande y creciente, hasta el punto de ser, en Dallas, Houston y San Antonio, aglutinantes de toda la comunidad hispanohablante.

En lo referente al lugar de nacimiento y la nacionalidad, con datos de 2008-2012, puede construirse la siguiente tabla:

Origen	San Antonio, Tx	%	Tejas	EE.UU.
Ciudadanos nacidos fuera	69 784	5,23	5,33	12,87
No ciudadanos nacidos fuera	115 485	8,65	10,93	7,16
Europa	8 813	0,66	0,71	1,56
África	4 305	0,32	0,53	0,51
América Latina	143 851	10,77	11,77	6,79

Tabla 4 Lugar de nacimiento y nacionalidad, 2008-12.

Llama la atención que la tendencia sea a la consistencia de la población local, con menores porcentajes de atracción que el resto de Tejas y el conjunto de los Estados Unidos. Coincide con el reflejo en la literatura local de una sociedad relativamente cerrada, muy consciente, por ejemplo, de su diferenciación con los mexicanos del otro lado del Río Grande. Un dato más, para completar el panorama demolingüístico, es el de las lenguas que se hablan en casa, por número de hablantes. El predominio del español, incluso en relación con el conjunto de Tejas es llamativo; pero también lo es la reducción del porcentaje de las otras lenguas, es una sociedad que se polariza entre el español y el inglés. De hecho, en San Antonio, el término *bilingüe* se ha limitado al bilingüismo entre estas dos lenguas.

Lenguas	**San Antonio, Tx**	**%**	**Tejas**	**EE.UU.**
Inglés	222 868	47,24	65,67	79,64
Español	227 121	48,15	28,18	11,57
Otras lenguas indoeuropeas	10 123	2,15	2,68	4,61
Lenguas de Asia y el Pacífico	9 385	1,99	2,73	3,24
Otras	2 245	0,48	0,73	0,94

Tabla 5 Lenguas que se hablan en casa.

En el conjunto de Tejas, 696 241 km², una extensión equivalente a la de Francia y Suiza juntas, el cuadro demográfico del censo de 2010, en lo referente a los hispanos o latinos, proporciona esta información:

Total población	**25 145 561**	**100,0**			
Total hispanos	9 460 921	37,6	Sólo blancos	6 304 207	25,1%
			Sólo negros	92 773	0,4%
			Sólo indios	90 386	0,4%
			Sólo asiáticos	16 170	0,1%
			Sólo hawaianos	3 736	0,0%
			Sólo otras razas	2 594 206	10,3%
			Dos o más razas	359 443	1,4%
Mexicanos	7 951 193	31,6			
Puertorriqueños	130 576	0,5			
Cubanos	46 541	0,2			
Otros hispanos	1 332 611	5,3			
Total no hispanos	15 684 640	62,4	Sólo blancos	11 397 345	45,3%
			Sólo negros	2 886 825	11,5%
			Sólo indios	80 586	0,3%
			Sólo asiáticos	948 426	3,8%
			Sólo hawaianos	17 920	0,1%
			Sólo otras razas	33 980	0,1%
			Dos o más razas	319 558	1,3%

Tabla 6 Censo de 2010: hispanos y no hispanos en Tejas.

El índice de crecimiento de población del estado de Tejas es del 20,59% muy superior al nacional 9,71%, El índice de San Antonio se sitúa entre ambos 15,97%. La mayor concentración hispana, por tanto, corresponde al sur del estado y tiene su mayor centro urbano y de prestigio en San Antonio. Las nuevas explotaciones de gas y

petróleo de la región garantizan un incremento mayor de la población hispana en los próximos diez años. Los datos del censo pueden incluir un cierto número de indocumentados, pues el censo se rellena de forma anónima; pero es normal suponer que la mayoría de ellos no rellenen los impresos, lo que obliga a incrementar datos y porcentajes de manera notable. Aunque sea muy difícil de calcular ese incremento, es aceptable suponer que será de al menos el 10%. Lingüísticamente, los indocumentados son hispanohablantes, aunque también se está registrando un movimiento creciente de revalorización de las lenguas indias, lo que lleva a comunidades que tienden a desarrollar un bilingüismo del inglés y una lengua indígena. Este rasgo se observa más en comunidades que hablan lenguas mexicanas distintas del náhuatl, la lengua indígena mayoritaria de México. Se trata de un movimiento estudiado por Margarita Hidalgo y otros investigadores relacionados con ese grupo.

4. Una encuesta sobre identidad, bilingüismo y educación

En el semestre de primavera de 2013 un grupo de estudiantes graduados y subgraduados de la Universidad de Tejas en San Antonio[1], en el marco de las asignaturas "Spanish of the United States" y "Principles of Traslation", impartidas por el autor de este trabajo, prepararon una encuesta, que se distribuyó en una de las actividades culturales organizadas por la Casa de España de Antonio, lo cual permitió disponer de 134 respuestas, 90 de ellas de mujeres, un número mayor del habitual hasta entonces y suficientemente representativo.

Se presentó un cuestionario simple, que se reproduce a continuación:

Para la Etnolingüística del español de San Antonio, Tejas

SPANISH LINGUISTIC SURVEY

INDICACIONES: Esta es una encuesta anónima, por favor responda cada pregunta con una ✓.

I. IDENTIDAD

Sexo: ☐ M ☐ F **Edad:** ☐ -25 ☐ 25 a 50 ☐ 50+

¿Dónde nació? ☐ E.U.A. ☐ Fuera de E.U.A.

¿Cuál de las siguientes denominaciones lo describen?

☐ Hispano ☐ Latino ☐ Chicano ☐ Otra:_____

II. EDUCACIÓN

¿Cómo aprendió la segunda lengua?:

☐ En casa ☐ En la escuela ☐Otro:

¿Tiene estudios específicos en español?

☐ No ☐Sí. Por favor especifique cuáles:

¿En dónde estudió los siguientes niveles de escolaridad?:

Elemental:	☐ Fuera de los E.UA.	☐ En los E.U.A.	
Medio:	☐ Fuera de los E.UA.	☐ En los E.U.A.	☐ No aplica
Medio-superior:	☐ Fuera de los E.UA.	☐ En los E.U.A.	☐ No aplica
Superior:	☐ Fuera de los E.UA.	☐ En los E.U.A.	☐ No aplica
Posgrado:	☐ Fuera de los E.UA.	☐ En los E.U.A.	☐ No aplica

III. IDIOMAS

¿Con qué frecuencia habla español en su casa?

☐ Nunca ☐ Casi Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

¿Con qué frecuencia habla inglés en su casa?

☐ Nunca ☐ Casi Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

¿Con qué frecuencia habla español en el trabajo?

☐ Nunca ☐ Casi Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

¿Con qué frecuencia habla inglés en el trabajo?

☐ Nunca ☐ Casi Nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

¿En qué lengua escribe usted habitualmente? ☐ Español ☐ Inglés ☐ Otra

¿En qué lengua lee usted habitualmente? ☐ Español ☐ Inglés ☐ Otra

¿Qué lenguas hablan sus hijos? (puede llenar más de 1 casilla)

☐ No tengo hijos ☐ Español ☐ Inglés ☐ Otra:_____

Sus hijos hablan español en: ☐Casa ☐Trabajo ☐ Escuela ☐ Con amigos ☐No aplica

Sus hijos hablan inglés en: ☐Casa ☐Trabajo ☐ Escuela ☐ Con amigos ☐No aplica

Las respuestas relativas a la identidad, relacionadas con la edad, el género y el nacimiento dentro o fuera de los Estados Unidos dan lugar a la tabla-gráfico 1.

TABLA GRAFICO 1

Suma de NI			DENOM					
EDAD	NACIMIENTO	SEXO	Chicano	Hisp/Lat	Hispano	Latino	Otro	Total general
<25	Dentro	Femenino	4	1	9		12	26
		Masculino			3		4	7
	Fuera	Femenino			3			3
		Masculino			1		1	2
>50	Dentro	Femenino			4	1	5	10
		Masculino	2		4		3	9
	Fuera	Femenino			14	9	9	32
		Masculino	1	3	9	3	3	19
25-50	Dentro	Femenino	3			2	2	7
		Masculino		1	1			2
	Fuera	Femenino			8	1	3	12
		Masculino		1	1		3	5
Total general			10	6	57	16	45	134

Se declaran *hispanos* 57, de los que 28 son mujeres, mientras que 45 (31 mujeres) se declaran *otro.* Estas son las diferencias más importantes, que obedecen a la composición del auditorio, en donde estaba presente un número elevado de diversas procedencias, como se puede ver en la tabla de *otros:*

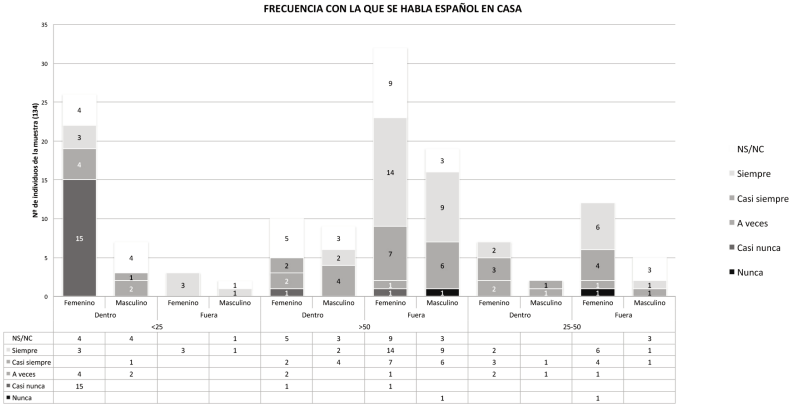
White (caucasian, blanco, -americano): 10	Español: 5	Mexicano: 4	Norteamericano: 2
Anglo: 2	Mexicano-americano: 2	Europeo: 1	Gringo: 1
Polaco: 1	Jewish-Caucasian: 1	Americano: 1	Africano: 1
Humano (anglo-alemán): 1	Sur-Asia: 1	Todas (hispano-latino-chicano): 1	No especifican: 11

Tabla 7: Identidades: *otros*

Los once que no especifican son nacidos en los Estados Unidos, generalmente con estudios superiores, lo que hace suponer que se trata de anglos, lo cual, en total (27-28), está bastante de acuerdo con las asistencias a este tipo de actos. Ello refuerza el carácter predominante de la denominación *hispano.* Aunque la cifra de 10 a favor de *chicano* sea muy pequeña, llama la atención que, para los menores de 25 años, los cuatro casos correspondan a mujeres nacidas en los Estados Unidos y que sólo una persona, varón, mayor de 50 y nacido fuera, se identifique con esta

denominación. Recuérdese, de todos modos, que la proporción mujeres/hombres en la encuesta es de 90/44. La preferencia de *hispano* sobre *latino* especialmente en los menores de 50, es clara y coincide con datos obtenidos en las escuelas y en entrevistas personales.

Los datos referidos a la frecuencia con la que se habla español en casa des mienten claramente la idea de que considerarse *hispano, latino* o *chicano* vaya asociado con el uso del español, ni siquiera en el ámbito doméstico.



	<25				>50				25-50			
	Dentro		Fuera		Dentro		Fuera		Dentro		Fuera	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
NS/NC	4	4		1	5	3	9	3				3
Siempre	3		3	1		2	14	9	2		6	1
Casi siempre		1			2	4	7	6	3	1	4	1
A veces	4	2			2		1		2	1	1	
Casi nunca	15				1		1					
Nunca								1			1	

Tabla 8: español en casa

Cualquier sociólogo medianamente experimentado sabe que en toda encuesta hay un porcentaje de respuestas que corresponden al deseo del encuestado de *agradar* o *acertar* con lo que supone que es la intención del encuestador. En este caso, al tratarse además de los asistentes a un acto cultural muy marcado (una representación teatral por un grupo español), cabe esperar una mayor "connivencia" de los encuestados. Por ello llaman más la atención varios resultados: en primer lugar, que treinta y dos (32) opten por NS/NC y, en segundo, las bajas cifras (8) que corresponden a los que hablan español en casa casi siempre o siempre y son menores de 25 años. En los mayores de cincuenta años que hablan siempre (25) o casi siempre (19) español en casa hay un predominio de mujeres nacidas fuera de los Estados Unidos (14 y 7 respectivamente),

seguidas por los hombres de origen foráneo (9 y 6). Los 32 ejemplos de NS/NC parecen indicar mucho más probablemente que no hablan español nunca o casi nunca en casa y no otra de las respuestas posibles. Hay que tener en cuenta que entre ellos buena parte corresponde a profesores y estudiantes universitarios de español, lo que explica que puedan asistir a una función teatral en español, aunque no lo hablen en casa.

El abandono del español en el sistema escolar tradicional, los castigos impuestos a los niños y niñas que hablaran español en la escuela y el temor paterno a las futuras dificultades laborales de quienes no dominaran el inglés han causado un abandono del español que es notable incluso en un nivel cultural medio alto, como el que representan los sujetos de la encuesta. Es el flujo constante de la inmigración el que actualiza el español en los Estados Unidos. Unido a los altos porcentajes de la inmigración ilegal, contribuye a dar al español un carácter de lengua de gueto, que incide en el rechazo de muchos padres hispanos a su uso en la escuela e, incluso, en la casa. En el área de San Antonio queda por ver qué incidencia podrá tener el crecimiento de inmigrantes con niveles culturales más altos, sobre todo mexicanos, pero no sólo mexicanos, y su ubicación en los mejores distritos escolares.

5. Educación y educación bilingüe

Uno de los argumentos recogidos en la *Declaración de independencia de Tejas,* en 1836, fue precisamente la incapacidad del gobierno mexicano para desarrollar un sistema educativo público en Tejas. Para comprender someramente el sistema educativo de San Antonio es necesaria una breve introducción. El control general, es decir, la autorización para abrir o la decisión de cerrar las escuelas, depende de la *Texas Education Agency,* con sede en la capital, Austin. La agencia administra también las pruebas de *Evaluación de Conocimiento y Habilidades (TAKS* en inglés). El estado se divide en distritos escolares independientes, que son varios en una ciudad grande. San Antonio cuenta con siete distritos. El modelo actual se

basa en el plan federal de educación de 2002, *No Child Left Behind,* que responsabiliza a las escuelas de los resultados de las pruebas estatales y el índice de abandono escolar de acuerdo con un baremo que se basa en cuatro grupos de estudiantes: *whites, hispanics, African-American* y *económicamente desfavorecidos*. Un complejo sistema de financiación garantiza un relativo equilibrio básico entre los distritos de los barrios ricos y los de las zonas pobres. Las dificultades no se originan principalmente como consecuencia de las diferencias económicas, sino como consecuencia de la calidad de los gestores educativos, en último término elegidos por los ciudadanos. Cuando un distrito pobre, como East-Central en San Antonio, en 2013-2014, tiene unos gestores pésimos, los problemas de escolares y maestros son graves y el futuro de algunas escuelas se vuelve inseguro. Los maestros tratan de conseguir contratos en otros distritos y se marchan. La participación internacional para el bilingüismo puede también fracasar. Así, el estado de Tejas tiene un acuerdo de recepción de profesores españoles de primaria y secundaria, con el gobierno de España. Se supone que se contrata a los profesores españoles para dar clase en español en los programas bilingües del distrito. El distrito receptor en San Antonio es East-Central. En realidad, sólo una de los profesores españoles dio la mayor parte de sus clases en español, otro dio todas en inglés y los restantes, la mayoría en inglés. El bilingüismo es una excusa para conseguir sobre todo profesores de ciencias, porque los norteamericanos no quieren ir a esas escuelas. De la docena de profesores españoles, uno regresó en Navidad del primer año y nueve más en junio del primer año, de los tres que se supone dura su estancia. La consecuencia, aunque dura, es innegable: el acuerdo entre los estados participantes y el Ministerio de Educación de España, desde el lado norteamericano, se ve como un modo de conseguir profesores cualificados en sectores deficitarios, más que de potenciar la enseñanza bilingüe.

Los programas propios de educación bilingüe en Tejas han vivido frecuentemente en la ambigüedad creada por su origen reivindicatorio y de enfrentamiento de comunidades. La situación empezó a cambiar en cierto modo

a partir de la década de 1990, cuando los distritos con mayoría anglo empezaron a darse cuenta del interés que tenía el español, como lengua internacional, no como lengua de gueto, y de las ventajas económicas que el bilingüismo conlleva en los sectores sociales en los que sus hijos tenían mayores posibilidades (medicina y derecho, particularmente). También ha ido influyendo, de manera progresiva, la creciente inmigración mexicana de un nuevo tipo, la de los profesionales e industriales o comerciantes de las capas medias y altas de la sociedad de México, que han ido tratando de sacar a sus familias de la situación de terror que ha caracterizado al México del norte, sobre todo, en el siglo XX y primeras décadas del XXI. Eso conduce a una inmigración mexicana del norte, más rica, y otra del sur, más pobre, diferentes incluso en su apariencia física, y crea una nueva fractura dentro de la sociedad, *fresitas* y *pelados.*

El 17 de mayo de 1954, en el juicio de *Brown contra el Consejo de Educación de Topeka*, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos, presidido por Earl Warren, declaró que la segregación racial en las escuelas violaba la Cláusula sobre Protección Igualitaria de la Decimocuarta Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos. Se basó para ello en que la separación por escuelas de estudiantes blancos y negros negaba la igualdad de oportunidades en educación.

Conseguida la igualdad de acceso a las escuelas, sin distinción de raza, el paso siguiente, esencial para el movimiento chicano, fue la lucha por la enseñanza bilingüe y bicultural. Téngase en cuenta que lo realmente importante de ese binomio adjetivo es el segundo, *bicultural.* Lo que importa, dentro de lo políticamente correcto, es que nadie se sienta discriminado por razón de su origen. Si tiene que haber clases en español, hay clases en español, aunque, en muchos casos, la relación entre maestros y alumnos sea en inglés, dentro de esas clases. La preocupación lingüística es muy desigual, los estándares pueden ser muy bajos, puede haber un rechazo decidido a la norma, reflejado en una ignorancia palmaria de la ortografía y, en general, lo que interesa es el español de los Estados Unidos, el de la *raza,* no el español en el mundo. Este aspecto, como ha

estudiado bien Hilda Velásquez, también se manifiesta en la publicidad para hispanos, claramente reducida al ámbito interno, *domestic*.

En 1968 se aprobó la ley de educación bilingüe (*Bilingual Education Act)*. El artículo VII de la ley autorizaba la cesión de financiación federal a los distritos interesados en el desarrollo de la educación bilingüe y también a los investigadores de las distintas cuestiones implicadas. El cambio era notable, aunque la financiación, tras el correspondiente concurso, sólo llegó a un número limitado de distritos. Entre 1880 y 1968, puede decirse, lo esencial era la política lingüística asimiladora, a partir de 1968 se abre una época más cercana al espíritu de la Constitución y se favorece, a veces muy tímidamente, una educación que respete los rasgos de las minorías, especialmente la minoría mayoritaria y ya mayoría en bastantes distritos, la hispana.

Cinco supuestos, según Paulston, en 1978, habrían guiado el desarrollo de la educación bilingüe: el primero de ellos la conciencia de sus ventajas en la igualdad de oportunidades. El segundo de ellos se refiere a su importancia en el desarrollo del conocimiento de la cultura de la "lengua madre", para lograr así un equilibrio entre las dos culturas. En tercer lugar se menciona su importancia metodológica: las ventajas de la educación en la "lengua madre". El cuarto supuesto es que la destreza en el manejo de las dos lenguas a partir de la primera incrementa las habilidades para el aprendizaje, lo que redunda en el éxito educativo del alumno. Finalmente, la quinta, que nos llevaría de nuevo a Sapir, es la conciencia de una relación entre el lenguaje y la cognición, lo que incluye el desarrollo cognoscitivo. Recuérdese que, para Paulston, el cambio de lengua es un parámetro de integración en la nueva sociedad. La educación bilingüe, en consecuencia, se dirige a la mejor integración del alumno en la sociedad a la que pertenece, la norteamericana.

Sesenta años después del caso Brown, un estudio de la Universidad de California en Los Ángeles, con el sugestivo título de "Brown at 60" apunta a la pervivencia de la segregación en las escuelas de Tejas, de una

forma, por supuesto, más sutil. En los barrios de mayor concentración de latinos, sureste, sur y oeste de San Antonio, más de la mitad de todos los latinos asisten a escuelas en las que al menos el 90% de los alumnos proceden de las minorías desfavorecidas (hispanos, indios y negros). El estudio destaca que los latinos son más segregados que los negros en el sistema escolar y que California es el estado con mayor segregación de latinos. Erica Frankenberg, una de las coautoras, observa que las escuelas en las que se practica la segregación "suelen ser escuelas con gran concentración de pobreza y acumulan diversas desventajas educativas para esos alumnos".

En el caso de San Antonio, East Central, el distrito estudiado en 2013-2014, es un distrito suburbano, que son precisamente aquellos en los que la segregación es más clara, según el estudio de UCLA. Junto a porcentaje elevadísimo de familias monoparentales, ofrece también índices elevados de abandono, que hacen pender amenazas de cierre sobre escuelas como la escuela media estudiada, *Legacy,* serios problemas de drogas, necesidad de control de armas en las entradas, indisciplina generalizada, elevado índice de inseguridad, elevado índice de maternidad de adolescentes, con violencia doméstica, asesinatos por arma de fuego y, en el lado escolar, dificultad de contratación de docentes, especialmente de ciencias, mal uso de los programas bilingües, por desviación de los profesores contratados para ese fin hacia otros servicios, pobres resultados en las pruebas estatales y preparación inadecuada para el futuro de los estudiantes que muestran interés y aprovechan. Es, en el caso de Legacy, el resultado de una dirección que procede de un tipo especial de profesores, que son los entrenadores deportivos (*coaches)*, de reducida experiencia docente y que no muestra gran compromiso con el futuro de los alumnos. Es un caso evidente del interés por el mantenimiento de la frontera de clases y de la subordinación de los estudiantes hispanos y sus intereses a las directrices de una administración que también procede de la misma área suburbana; pero no es latina. La probabilidad de éxito de un buen estudiante en una de estas

escuelas es, lamentablemente, mínima y, en bastantes casos, la supuesta educación bilingüe, una falacia.

6. Algunas conclusiones

La posesión de diversas lenguas constituye una riqueza cultural, mientras que el intento de mantener una cultura sin el adecuado conocimiento de la lengua en la que se apoya no ofrece suficientes garantías. La existencia de una variedad cultural, con su correspondiente expresión lingüística (viene a la cabeza Sapir, de nuevo), no justifica ni la fragmentación ni la demolición de la unidad política o administrativa, ni, se puede añadir, el temor a que se produzcan. Las alarmas de los grupos *English only* carecen de fundamento lingüístico. La variedad lingüística y cultural es perfectamente compatible con una unidad política razonablemente establecida. Conviene recordar, con Fernando Savater (2014), que "lo que funda la democracia es el *demos,* no el *etnos"*. Lamentablemente, la confusión acecha a algunos etnolingüistas y ciertos sociolingüistas.

Con todo, es necesario lograr una visión equilibrada. La situación del español en los Estados Unidos y, en concreto, en San Antonio, no es la que se proclama triunfalmente desde las instituciones oficiales españolas o las Academias, ni la que desearíamos muchos sanantonianos. Es una situación que requiere, como hace, por ejemplo, la UNAM, un esfuerzo constante, una presencia continuada y una paciencia infinita. Si se compara 2014 con 1968 quizás no se vean los grandes avances que se soñaron; pero si se compara con 1880, hay que decir que toda la etnografía de los Estados Unidos ha dado un vuelco tan grande, que los resultados, aunque se hagan esperar, tienen que llegar, porque, demográfica y etnográficamente, es un país distinto. Otra cosa es cuáles y cómo sean esos resultados. Profetizar, en el caso de las lenguas, es muy poco aconsejable. Mas se puede recomendar, por ejemplo, que en los programas de intercambio de profesores para proyectos bilingües se asegure que esos profesores van a dar sus clases en español y no van a servir de paliativo a los problemas de profesorado de ciertos distritos, empo-

breciendo más sus posibilidades. El creciente desarrollo económico de la comunidad latina y el incremento de su atractivo para los vendedores dará más fruto si va acompañado de un esfuerzo para prestigiar la lengua española y la cultura en español, que es una lengua para hablar de algo más que el ámbito doméstico.

BIBLIOGRAFÍA

CASTRO, Américo (1948) *España en su historia. Cristianos, moros y judíos,* Buenos Aires: Losada.

CASTRO, Américo (1954) *La realidad histórica de España,* México: Porrúa. Edición renovada en 1962, tercera edición, con nueva introducción, 1966.

ESPINAR MORENO, Manuel, Thomas F. Glick y Juan Martínez Ruiz (1989) "El término árabe Dawla "turno de riego", en una alquería de las tahas de Berja y Dalias: Ambroz (Almería)", en Lorenzo Cara Barrionuevo (coord.), *El agua en zonas áridas. Arqueología e historia. Hidráulica tradicional de la provincia de Almería,* Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 121-141.

FERNÁNDEZ SEVILLA, Julio (1975) *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz. Interpretación y estudio de 200 mapas lingüísticos,* Madrid: CSIC.

FRANKENBERG, Erica (2014) "Brown at 60" http://www.naacpldf.org/brown-at-60 (consultado el 22 de junio de 2014).

GLICK, Thomas F. (1972) *The Old World Background of the Irrigation System of San Antonio, Texas.* El Paso, Texas: Western Press. Versión española en *Los cuadernos de Cauce 2000,* No.15, Madrid, 1988); también en Instituto de la Ingeniería de España, *Obras hidráulicas prehispánicas y coloniales en América,* I, Madrid, 1992, pp. 225-264.

GLICK, Thomas F. (1995) *From Muslim Fortress to Christian Castle: Social and Cultural Change in Medieval Spain.* Manchester: University Press.

GLICK, Thomas F. (1996) *Irrigation and Hydraulic Technology: Medieval Spain and its Legacy.* Aldershot: Variorum.

GLICK, Thomas F. (2007) *Paisajes de conquista: Cambio cultural y geográfico en la España medieval,* Valencia: Universitat de València.

GLICK, Thomas F. (2010) *Los antecedentes en el viejo mundo del sistema de irrigación de San Antonio, Texas.* Granada: Universidad de Granada.

HILDALGO, Margarita (ed.) (2006) *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century.* Berlín: Mouton/ de Gruyter.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di (1999) *Il Gattopardo,* Florencia: Feltrinelli.

MARCOS-MARÍN, Francisco (2006) *Los retos del español,* Frankfurt am Main: Vervuert – Madrid: Iberoamericana.

MARCOS-MARÍN, Francisco (2011) «Los préstamos del español a las lenguas indígenas de Norteamérica», *Lexikon, Varietät,*

Philologie. Romanistische Studien Günter Holtus zum 65. Geburtstag, Anja Overbeck, Wolfgang Schweickard und Harald Völker (Eds.), Berlin etc.: De Gruyter, 517-524.

MARCOS-MARÍN, Francisco (2012) «Confluencia, divergencia y definición de la norma hispana en los EUA», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana,* 19, 55-82.

MARCOS-MARÍN, Francisco (2013) «Para la reconstrucción e interpretación del español de los Estados Unidos de América», *Revista Iberoamericana de Lingüística,* 7, 2012, 69-106.

PAULSTON, Christina B. (1978) "Rationales for Bilingual Educational Reforms: A Comparative Assessment", *Comparative Education Review*, 22/3, 402-419.

SAPIR, Edward (1921) *El lenguaje,* México: Fondo de Cultura Económica, 1954. [1ª ed. *Language*].

SAVATER, Fernando (2014) "Cultura y política", *El País,* Madrid, 22 de julio, 29.

SKILES, Jack (1996) *Judge Roy Bean Country,* Lubbock: Texas Tech University Press.

Texas Education Agency: http://www.tea.state.tx.us/index.aspx (consultado el 22 de junio de 2014).

Texas State Historical Association: *The Handbook of Texas Online,* http://www.tshaonline.org/handbook/online (consultado el 22 de junio de 2014).

TRUJILLO, Armando L. (2011) *Chicano Empowerment and Bilingual Education: Movimiento Politics in Crystal City, Texas,* Nueva York, Londres: Routledge.

VELÁSQUEZ GARZA, Hilda (2012) *Publicidad para Hispanos: el Nuevo Camino hacia el Sueño Americano. Condicionantes Culturales, Retóricos, Léxicos y Gramaticales de las Publicidad en Español en los Estados Unidos. S*aarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.

NOTA

[1] Los estudiantes que participaron en la preparación y administración de la encuesta, dirigida por Francisco Marcos-Marín, fueron: Olga Calderón-Broadstreet, Claudia Camacho, Concepción Domínguez, Piedad Flores, Iván Martínez, Manuel Molina, Beatriz Paneque González, Ernesto Rivas, Elsa Romero, Erika Said White, Raymond Sánchez, J Terrones, Eduardo Valenzuela, Vanessa Vargas, Layla Zamora. Esta encuesta, así como una serie creciente de grabaciones individuales que prosiguen regularmente, se realizó en colaboración con el *Observatorio del español de los Estados Unidos, Inc.,* una corporación sin ánimo de lucro fundada por Francisco Marcos-Marín en San Antonio, Tejas.

DISCURSO CÓMICO Y DISCURSO DE GÉNERO EN LAS TRAGEDIAS GROTESCAS DE CARLOS ARNICHES

Rakhel Villamil-Acera
Adelphi University

Resumen: El discurso cómico y sus funciones en *La señorita de Trevélez* (1916) y *La condesa está triste* (1930), dos de las siete tragedias grotescas de Carlos Arniches, son un arma de doble filo en relación a las cambiantes normas de género imperantes en las primeras décadas del siglo XX. El discurso cómico deja en evidencia emergentes paradigmas de feminidad haciéndolos visibles a la audiencia. Estos paradigmas transmitidos desde el teatro nos aportan información sobre la feminidad y su relación con el poder. A su vez, proyectan un universo de expectativas colectivas consolidadas que sin embargo, cambian de horizontes a medida que avanza el siglo.

Dado que la construcción de género de los protagonistas está culturalmente ligada a unas normas sociales, su performatividad en el teatro pone de manifiesto las expectativas de feminidad de la época y la particular visión con que Carlos Arniches las lleva a escena. El discurso cómico canaliza el discurso de género en estas tragedias grotescas y media unos paradigmas que acompasan y/o sublevan el pulso entre la tradición y la modernidad española.

Palabras clave: discurso cómico y de género, tragedias grotescas, Carlos Arniches, feminidad, poder, tradición y modernidad españolas.

Abstract: Comic discourse and its functions in *La señorita de Trevélez* (1916) and *La condesa está triste* (1930) – two grotesque tragedies by Carlos Arniches – represent a double-edged sword in relation to changing and dominant gender norms during the first decades of the XX century. Comic discourse renders emerging paradigms of femininity visible to the audience. These paradigms transmitted though theater give us information about femininity and its relation to power. They also project well-established collective expectations among the audiences of Madrid, which will eventually change as the century progresses.

Since gender construction of the main characters is culturally attached to social norms, its performativity in the

theater reveals some conventions of femininity of that historical period and also Carlos Arniches's artistic view. Comic discourse mediates the gender discourse of these two grotesque tragedies as well as the dominant paradigms, which either conform to or question Spanish tradition and modernity.

Key words: comic and gender discourse, grotesque tragedies, Carlos Arniches, Spanish feminity, power, tradition and modernity.

1. Discurso, teatro y mujer durante las primeras décadas del siglo XX.

En este estudio entendemos "discurso" como "language in use relative to social, political and cultural formations- it is language reflecting social order but also language shaping social order, and shaping individuals' interaction with society " (Jaworski y Coupland 3). Durante las primeras décadas del siglo XX, el teatro más popular de Madrid fue el género chico. A grandes rasgos se caracterizaba por ser breve, por incluir personajes populares y sobre todo, por su optimismo. Este teatro había creado un discurso cómico que si bien sintonizaba con los valores burgueses de la sociedad de la Restauración, había logrado subvertir el lenguaje del romanticismo. A ello contribuyeron los dialectos literarios, principalmente los que recrean el habla popular madrileña y andaluza que autores como Carlos Arniches, los hermanos Serafín y Joaquín Álvarez Quintero y Pedro Muñoz Seca entre otros, llevaron a escena para deleite del público.[1] Dialecto literario es el recurso estilístico que consiste en la representación de hablas no estándares para caracterizar la lengua de los personajes, a menudo estereotipada, mediante la selección de un número limitado de rasgos lingüísticos. La comicidad de estos dialectos literarios era principalmente verbal y funcionaba como un mediador social que arreglaba los conflictos domésticos a los que se enfrentaban los personajes. De esta manera, se perpetuaba la imagen de una sociedad que paternizaba las clases bajas a expensas de satisfacer el gusto burgués. Sin embargo, desde un punto de vista poético había abierto una línea para la experi-

mentación y los cambios cuya herencia se observa en las tragedias grotescas.

A pesar de que la tragedia grotesca tiene sus antecedentes en el teatro grotesco italiano, no cabe duda de que el espíritu de lo grotesco "llega a Europa tras el proceso de desrealización originado por movimientos estéticos como el simbolismo, el modernismo y finalmente el expresionismo todo ello unido a otras formas de pensamiento como las doctrinas de Freud, Bergson, incluso... el cine de Charles Chaplin" (Sánchez Sánchez 226).[2] Esta idea no implica que el espíritu de lo grotesco necesitó de la llegada a España del teatro italiano porque en realidad, "la deformación grotesca refleja la situación interna general de la sociedad de la época" (Lentzen 71). Las primeras décadas del siglo XX en España se caracterizan por un contexto social inestable debido a los sucesivos y dispares cambios políticos, sociales y económicos que en nada ayudan a posibilitar una estabilidad sino que por el contrario, suponen el desequilibrio necesario para el desarrollo estético del concepto de lo grotesco y su entusiasmada recepción por el público teatral.[3]

La situación social de las mujeres españolas sufrió transformaciones radicales como "el acceso a los niveles superiores de educación, la incipiente incorporación a las profesiones liberales, la integración paulativa en la vida política nacional..." (Nieva de la Paz 11). Estos cambios plantean una redefinición del concepto de ser mujer en estas décadas especialmente, el modelo decimonónico de "ángel del hogar", frente a la incorporación de la mujer a la vida pública. Estos modelos femeninos, el tradicional y el moderno, quedan reflejados en las tragedias grotescas y contribuyen a la formación del discurso de género. Carlos Arniches ha creado figuras de mujer que son motivo de burla. Se trata de un humor heredero en parte del discurso cómico del género chico que ahora coexiste con un poso de tristeza y patetismo, característica del efecto grotesco. Alienadas por la sociedad o por sus familias, sus acciones producen una risa que pone al descubierto conceptos prejuzgados y los límites morales de la España de las primeras décadas del siglo XX.

En 1918 se estrena, *¡Qué viene mi marido!*, primera obra de Arniches que recibe la nomenclatura genérica de

"tragedia grotesca". Dos años antes, en 1916, había estrenado *La señorita de Trevélez* bajo el título de "farsa cómica". Sigue en boga la discusión crítica sobre qué obras se consideran tragedias grotescas y cuáles no, ya que se trata de un problema que el propio Arniches "no resolvió satisfactoriamente" (Ríos Carratalá, *Arniches* 59).[4] Cuando Arniches estrena *La señorita de Trevélez*, llevaba estrenadas casi cien obras, la mayoría de ellas pertenecientes al género chico, por lo que ya estaba más que consolidado como autor cómico por el público de la escena teatral madrileña. La importancia del año 1916 en la trayectoria artística de Arniches fue el reconocimiento por parte de la crítica, concretamente el entusiasmo de los comentarios de Pérez de Ayala ante una obra como *La Señorita de Trevélez* (*Las máscaras* 173). Pérez de Ayala al hablar de don Gonzalo, protagonista de *La señorita de Trevélez*, señala la acertada contraposición de planos opuestos en el personaje ya que "conservar en el fiel la balanza, con risas y lágrimas contrapuestas, es de extremada dificultad en el arte escénico", además de apuntar la genialidad del autor al crear un personaje sabedor de su ridiculez (177). Es sin embargo, en las páginas dedicadas a ¡*Qué viene mi marido*! donde define el nuevo género como una tragedia escrita al revés:

> En la tragedia, la fatalidad conduce ineluctablemente al héroe trágico a la muerte, a pesar de cuantos esfuerzos se realicen por impedir el desenlace funesto. El héroe trágico no tiene más remedio que morirse. Por el contrario, el héroe de la tragedia grotesca no hay manera de que se muera ni manera de matarlo, a pesar de cuantos esfuerzos se realicen por acarrear el desenlace funesto. (188)

Posteriormente, Fernández Almagro se refiere a las tragedias grotescas como una nueva forma de arte que avanza un concepto moderno de entender el mundo y los sentimientos más profundos del ser humano ("Prólogo" 10). Este crítico avala las opiniones de Pérez de Ayala sobre la tragedia grotesca al observar que Arniches "se complace en las antítesis, en la composición de lo más dispar, con una voluptuosidad no exenta de lucha. Se lucha contra el

limitado mundo de las formas sensibles y de los conceptos prejuzgados con anhelo de nuevas ordenaciones" ("Lo grotesco" 2). De hecho, estas obras ponen al descubierto la compasión del autor hacia sus personajes, lo cual supone un cambio radical en la creación y tratamiento de los mismos. Recordemos que en los sainetes, Arniches se ríe a expensas de la clase desfavorecida de quienes ahora se compadece. De ahí, que Fernández Almagro considere este género una nueva línea poética "que desnuda un complejo de aspectos humanos" ("Lo grotesco" 2). Esta línea poética encuentra sus raíces en la manipulación lingüística heredera del género chico pero ahora, los héroes de las tragedias grotescas son grotescos "al verse impuestos por su creador a situaciones, que si bien propias de la comedia, son vistas por ellos con profunda seriedad" (Salinas 185-97). En las tragedias grotescas que nos ocupan, el discurso cómico acompaña la representación tradicional de la feminidad enfrentada ahora a nuevos paradigmas, más acordes con la realidad social contemporánea.

2. Los hermanos de Trevélez: la solterona y el provinciano modernizado.

Si tenemos en cuenta las palabras de Fernández Almagro sobre la modernidad en estas obras en cuanto que luchan contra conceptos prejuzgados y las de Pérez de Ayala, quien subraya el aspecto creativo del autor, es obvio que Arniches está fabricando personajes a su medida.

Alda Blanco, a propósito de *Canción de cuna* (1911) de María Martínez Sierra, reflexiona sobre el simbolismo del final de la obra en la formación del discurso de género. En este final, la protagonista, criada en un convento, sale para casarse, lo cual puede ser interpretado de dos maneras bien distintas. Según Blanco, "se muestra la conformidad de la mujer que acepta su papel de vivir dentro de los espacios materiales y psíquicos acotados para ella" o bien, "muestra la inquietud de la mujer que busca espacios de libertad pero que una vez encontrados es incapaz de hacerlos suyos" (78). El paralelismo con el final de *La señorita de Trevélez* sigue el camino contrario ya que

Flora de Trevélez decide recluirse en un convento para retirarse de la escasa vida pública que tenía. Se trata entonces de observar si los hermanos de Trevélez están llamados a mostrar conformidad con la forma de vivir socialmente esperada para ellos o si por el contrario, muestran inquietud para buscar y habitar espacios nuevos.

Florita de Trevélez es una soltera entrada en años que vive con su hermano mayor en una capital de provincias. Mediante una broma se les hace creer a los Trevélez que Florita tiene un pretendiente amoroso, para gran alegría de su hermano. Al descubrirse la burla, Florita se retira a un convento y Gonzalo se declara autosabedor de su ridiculez.

Ambos personajes son representados como seres ridículos físicamente además de estar alienados socialmente; ella por ser una cursi solterona y él por dejarse llevar por modernas costumbres a sus años, metáfora del universo de expectativas respecto a los papeles de género en la sociedad española de la época. Esta alienación se lleva a través de acotaciones y de diálogo. Se busca desestabilizar la rigidez del signo lingüístico para explorar nuevos mecanismos que permitan acceder a una mecánica anti-realista en la caracterización de personajes. De esta manera, se marionetizan y por tanto, quedan deshumanizados. Leamos por ejemplo, la acotación que presenta a Florita, "*Tose delicadamente. Se abre la ventana poco a poco, y asoma entre las persianas la cara ridícula, pintarrajeada y sonriente de la* SEÑORITA DE TREVÉLEZ" (94). En los diálogos hay un uso exagerado de palabras esdrújulas, acumulación de pronombres pospuestos y cultismos que parodian la retórica modernista y las heroínas del romanticismo como en "¡Cogiónos!" (128), "Figurémelo" (32) o "en el texto de esta carta voy yo misma. Léalo, compréndala y júzguele" (96). En esos momentos en que la lengua se aleja de la imitación empírica y entra en el nivel poético es cuando se alcanza mayor tensión grotesca y comicidad.

Caracterizada como típico personaje del "figurón grotesco" por Ruiz Lagos (280) o como una solterona que se resiste con un "gancho" por Torrente Ballester (261-62), Arniches construye un estereotipo de "ángel del hogar"

decimonónico que por ser anticuado para 1916 produce risa en el espectador.[5] Florita es un personaje atrapado en modelos de feminidad caducados que ha interiorizado el papel de ser mujer conforme al imaginario masculino. Ella no finge su personalidad sino que se presenta tal cual es y ve con normalidad el hecho de esperar a casarse para salir de la casa en la que vive con su hermano.[6] Al descubrirse la verdad, se retira a un convento. Este desaparecer puede interpretarse como la ausencia de un nuevo modelo de ser mujer y existir en una sociedad que aún relegaba a la mujer a la esfera privada es decir, al matrimonio, al amor y a la maternidad. Todo ello, desde una perspectiva relacional, esto es, en cuanto a su parentesco con los hombres por eso, son hermanas, esposas o hijas de. A su vez, como apunta Pérez de Ayala, el héroe de la tragedia grotesca no se muere como ocurre en la tragedia clásica. Flora no sabe la verdad de la burla. Por el contrario, piensa que ha sido víctima de un desengaño amoroso. Si supiera la verdad se moriría y por eso, la única solución que le da Arniches es recluirse. Metateatralmente, se trata de una burla de la heroína romántica, cuyo discurso se torna ahora bufo y de paso, se cuestiona.

A Don Gonzalo se le describe de la siguiente manera: "*Sale sombrero en mano. Viste con elegancia llamativa y extremada para sus años. Va teñido y muy peripuesto*" (101) y su forma de hablar, semejante a la de su hermana, también incluye un excesivo uso del diminutivo como en " Nada, hombre, nada. Total, un trajecillo *higge fashion*, un chalequito de fantasía, una corbata bien entonada, una flor bien elegida, un poquito de *caché*, de *chic*..." (101-102) o en "¡Venid, venid acá, picarillos irreflexivos, imprudentes!" (129), por citar unos ejemplos. La inclusión de anglicismos es muestra de la imagen moderna que Don Gonzalo desea mostrar y hablar como su hermana le hace parecer maternal. Arniches hace uso de la repetición y de palabras extranjeras, mecanismos heredados del discurso cómico tradicional, para crear una expectativa de comicidad conocida por el público.

Gonzalo de Trevélez subordina conscientemente su apariencia física a lo que la sociedad de la época considera juvenil y masculino por amor a su hermana. Es un agente

socialmente subordinado pero moralmente dominante. Se autodefine como "un viejo ridículo" por teñirse el pelo, tener amigos más jóvenes y vestirse de manera "artificiosa, complicada y/o afeminada", las tres acepciones de "amanerado" (*RAE* 53). Estas costumbres nuevas y modernas son motivo de burla por parte de los provincianos. Gonzalo decide quitarse la máscara. Se trata de una anagnórisis propia del melodrama. Como explica Ríos-Font:

> melodrama´s social dimension is conservative rather than progressive. Melodrama is ethical drama. It exists to legitimate and perpetuate the systems of moral values behind the institutions that structure society: family, law, government, and prescribed class and gender roles". Victim-protagonists, always virtuous, are identified with those institutions, and villains personify the threat of disorder. (53)

Al revelar el motivo de su apariencia disonante, Gonzalo hace visible la norma y así, la legitimiza. Sin embargo, también se ponen de relieve lo prejuzgado y las limitaciones sociales. Lo grotesco en Arniches no constituye su adhesión al regeneracionismo como propone Sánchez Sánchez entre otros, sino una propuesta estética moderna e innovadora para su época por mostrar en el teatro la vida con sus propias contradicciones, alejándose de las tendencias miméticas imperantes.

La risa es un fenómeno social y según Henri Bergson, corrige la conducta del ser humano. En esta obra es una técnica de dominación aplicada a figuras definidas como marginales esto es, las mujeres, que funciona como un vehículo conciliador para evitar que el público aburguesado se sintiera mal al reírse de la desviada performatividad de género de los hermanos de Trevélez. Como señala Pepa Anastasio, a propósito de la presencia femenina en los escenarios y la amenaza que esto suponía para la burguesía *noucentista*, se trata de una burguesía que "considera cualidades esenciales femeninas: la pasividad, la modestia, la virtud, la falta de interés por la sexualidad" (203). A su vez, al explicar el monólogo hablado de María Martínez Sierra *Una vida de mujer*, Anastasio observa

que se mencionan "aspectos que social y culturalmente empiezan a definir los roles de género: el colegio de monjas y la instrucción en habilidades que hacen de la joven burguesa una buena candidata para el matrimonio —el francés, el piano, bordar y soñar" (205). Flora decide irse al convento porque a pesar de tocar el piano y soñar con enamorarse, ya es mayor para el matrimomio. De este modo, Arniches expone una cuestión social como es el papel de la soltera y el trato injusto que recibe para proponer la educación como posible solución colectiva. De hecho, la educación caracterizará el nuevo tipo de "mujer moderna", a quien encontramos representada en el personaje de Gloria, de *La condesa está triste* (1930).

3. Gloria: una "mujer moderna".

Los casi quince años que transcurren entre el estreno de *La señorita de Trevélez* (1916) y *La condesa está triste* (1930) dejan una huella clara de la evolución del discurso de género en la sociedad española. Antes de la Guerra civil, numerosas escritoras y pensadoras como Concepción Arenal, Emilia Pardo-Bazán, Carmen de Burgos, Margarita Nelken o María Martínez Sierra entre otras, dejaron en sus escritos reflexiones sobre la identidad femenina. Carlos Arniches recrea en Gloria un nuevo tipo de mujer que posee educación, trabaja fuera del hogar y participa en la vida pública, acorde con el discurso de género avanzado por estas escritoras. Sin embargo, el discurso serio sobre la "mujer moderna" se suaviza con el discurso cómico.

La hermana de Gloria, Finita, sale con un señor mucho mayor que ella y su madre, Mila, con un joven de veinticinco. Finita está enamorada de los millones de su viejo acompañante y Mila de la idea de volver a sentir pasión amorosa en este caso, junto a un caradura cuyos planes secretos incluyen aprovecharse económicamente de ella. Gloria es una "mujer moderna", "versión española de esa *new woman* que tanto se distinguió por la lucha por el sufragio femenino", porque es ingeniera y porque decide salvar el honor de su familia (Nieva de la Paz 110). Se trata de dos actividades tradicionalmente llevadas a cabo

por hombres. Como apunta Nieva de la Paz, el trabajo femenino durante los años veinte y treinta "pasó a ser el auténtico `caballo de Troya´ de las crecientes demandas de emancipación por parte de las españolas de las clases medias, que desde finales del siglo XIX se incorporaban, venciendo múltiples dificultades, a las `nuevas profesiones´" (110). El hecho de que Gloria ejerza una profesión es motivo de burla en su propia familia, quien trivializa su dedicación profesional al referirse a ella como "La señorita ingeniero" (10), "mademoiselle Serrín" (15) o simplemente no saben exactamente cuál es su trabajo y la confunden con un "fogonero" (15). Solamente su prima Nela tiene buenas palabras sobre ella y la admira cuando dice, "¡Ay , chica, será algo rara; pero tienes una hermana que me encanta! Es de una independencia salvaje. Creo que tiene relaciones con un ebanista. ¡Qué original! El otro día la vimos en Estampa con un mono. ¡Iba vestida de lavacoches o fontanero?" (24). Para Nela, de familia aristócrata, Gloria representa el nuevo tipo de mujer porque trabaja, está enamorada de otro ingeniero industrial y se viste con ropa masculina. La comicidad que se desprende de la ignorancia de no saber la profesión de quien tanto admira resta importancia al hecho de que Nela piense que el camino elegido por Gloria sea loable. Enseguida la conversación se centra en los amoríos de Nela y su reflexión sobre el nuevo tipo de mujer se desvanece. Así, el discurso serio sobre la independencia femenina se anula con el dicurso cómico.

Tras una sesión de fotos en la que Gloria aparece vestida de nuevo con un mono de mecánico, una boina y las gafas de conducir en el ténder de un tren, un periodista le hace una entrevista. Evidentemente, Gloria es una curiosidad para la sociedad de la época. De ahí, que sea portada de varias revistas. La entrevista revela la postura de Gloria ante su decisión de estudiar y las nuevas modas. Leamos el siguiente diálogo:

PERIODISTA.-	¿Usted siguió esta carrera por propia vocación, no?
GLORIA.-	¡Ah!, por supuesto.
PERIODISTA.-	Por distinguirse, naturalmente, de esas señoritas ociosas que...

GLORIA.- No, señor; por el deseo de hacer algo útil que entretuviera mi vida; nada más.
PERIODISTA.- (*Escribiendo*) Utilidad y entretenimiento. Y claro, que cuando usted ha estudiado es que está fuera de las costumbres del gran mundo ?...
GLORIA.- No, señor, no estoy fuera.
PERIODISTA.- (*Escribe*) No está fuera. ¿Entonces, el gran mundo no le parece a usted mal?
GLORIA.- Tan interesante como otro cualquiera.
[...]
PERIODISTA.- Bueno; pero por lo menos la molestará la frivolidad con la que sus individuos proceden...
GLORIA.- No, no me molesta.
PERIODISTA.- (*Escribe*) No, no la molesta.
GLORIA.- No, no me molesta porque generalmente, tiende a la frivolidad todo el que tiene resueltas las necesidades fundamentales de la vida. (47)

Arniches da voz a una mujer moderna que quiere ser útil en su sociedad, es decir, participar en la vida pública a pesar de ser hija de una condesa y tener sus "necesidades fundamentales de la vida" resueltas. Para Gloria, ser útil y entretenerse son también necesidades que ella cubre con educación y trabajo, a diferencia de su hermana, quien se mueve por intereses económicos o su madre, por un amor ideal. Esta obsesión por el dinero es, junto a los comentarios de Gloria sobre la moda de las faldas cortas, sobre que las mujeres fumen o salgan solas, una sinécdoque de la avanzada modernidad española.[7]

El tío de Nela, quien es un duque, resume el pensamiento masculino hasta entonces imperante cuando le dice a Gloria, "... Por lo que respecta a ti, ¡es una lástima!... Tener sentido común...¡una chica tan mona! ¡Con el papel que hubieses podido hacer en sociedad! (32). También afirma, "tus exaltaciones románticas me conmueven" cuando Gloria defiende su estatus de aristócrata que debe defender el honor familiar, achacando a la juventud el deseo de femenino de defender la honra (32). Estos comentarios sacan a la luz el pensamiento de José Ortega y Gasset sobre la inferioridad intelectual de la mujer o los de Gre-

gorio Marañón sobre la diferenciación sexual y su defensa del papel maternal de las mujeres.[8] Si estos comentarios son motivo de risa es que en efecto, a pesar de estar frente a una obra teatral, Arniches retiene parte de la realidad social para poner en evidencia un pensamiento colectivo conocido por el público. Es risible porque contrasta con el discurso del feminismo durante la década de los veinte y lo trivializa con un discurso cómico que quita importancia a un asunto social serio, como ocurría con los comentarios de Nela sobre la mujer moderna. Así, el humor funciona como mediador social.

Durante el segundo acto, Gloria decide que será ella quien revele a su madre la verdad sobre su joven pretendiente, lo cual le hace reflexionar sobre su deseo de individualidad: "Por eso yo he querido salirme un poco de este mundo; ser algo por mí misma y para mí misma; escoger libremente mi cariño para que sea como un resplandor que ilumine todas mis horas. Con esto no quiero dar ninguna lección a nadie, pero dejo huella en un camino: la que quiera, que la siga" (68). Esta arenga es una anagnórisis donde Gloria comparte su pensamiento sobre la necesidad de la mujer de habitar espacios propios, de salirse de los que la sociedad patriarcal tenía dispuestos para ella. Esta idea la acerca al pensamiento de Emilia Pardo Bazán quien ya en 1892 "defiende la importancia de educar a la mujer, no tanto para mejorar sus contribuciones al bien social, sino por su bien individual" (Johnson 29). Arniches recurre al melodrama para volver a situar al público en un discurso conocido, preconizar un final sentimental y mitigar las ideas feministas de Gloria. De esta manera, mientras Gloria sigue con un modo independiente de vida pero con su novio, su madre asegura su fortuna y su hermana la aumenta con su matrimonio. A su vez, Mila se declara sabedora de su ridiculez y culpable por haberse enamorado de un joven a su madura edad, lo cual vuelve a poner de relieve los límites de la moral común. Como afirma Brooks, "Melodrama ... strives to find, to articulate, to demonstrate, to `prove` the existence of a moral universe which, though put into question, masked by villainy and perversions of judgment, does exist and can be made to assert its presence and its categorical force among men"

(20). En este caso, al igual que ocurría con Flora, Arniches deja constancia de una sociedad que establece una visión masculina de lo que era ser mujer. En definitiva, "la sociedad oficial española del siglo XIX y aún del siglo XX basaba la continuidad del orden establecido en el sometimiento de la mujer a las normas de un orden patriarcal que determinaba su dependencia física, económica y legal del varón" (Anastasio 208).

4. Conclusión.

El canon literario español viene filtrado por la visión masculina de lo que significaba ser mujer. Arniches simplifica en estas dos tragedias grotescas las imágenes femeninas de "ángel del hogar" y "mujer moderna" que se venían enfrentando desde finales del siglo XIX. Flora es un modelo femenino anquilosado en otra época, grotesca imagen del "ándgl del hogar" y por eso, es motivo de risa. Sin embargo, su decisión final de recluirse en un convento hace visible al público el determinismo sobre el papel convencional de la mujer. En cambio, Gloria es el nuevo tipo de mujer que ha hecho de la educación un camino hacia su individualidad e independencia del imaginario masculino. Por eso, recibe el escarnio de su propia familia. Los finales recurren al melodrama para devolver cierto orden a las contradicciones sociales expuestas por Arniches y el discurso cómico media entre una realidad en periodo de cambios y una ficción que mitiga nuevas posibilidades de ser mujer. Bajo esta perspectiva, Arniches es un escritor que como explica Serge Salaün a propósito del cuplé, "reproduciría convenciones, estereotipos y esquemas ideológicos donde se enraizarían todos los conservadurismos" (193). Por una parte, al tratarse de un escritor que procede de la industria teatral del género chico, Arniches sigue las expectativas de comicidad que el público tenía sobre él. Por otra parte, pone en escena los dos estereotipos de mujer y al hacer esto, presenta una sociedad cambiante. De ahí, las referencias a la modernidad. Anastasio habla sobre la amenaza que las cupletistas representan para el orden pariarcal imperante "por su aspiración a crearse

una vida independiente fuera de la opción del matrimonio, y por su posición privilegiada en las tablas" (208). Arniches ha creado a Gloria, quien tiene una vida independiente y una profesión sin rechazar la relación sentimental que mantiene con Alfredo. Este nuevo modelo de mujer no rechaza el matrimonio, sino que propone la educación como el camino para conseguir independencia del canon patriarcal. A pesar de la amenaza que este modelo supone a este canon, el hecho de que se presente bajo una perspectiva cómica suaviza el impacto.

La visión masculina de la realidad social que nos presenta Arniches en estas dos tragedias grotescas avanza un concepto moderno de entender el papel de la mujer al llevar a escena conceptos prejuzgados que por desfasados o modernos no encajan en el imaginario colectivo. El discurso de género y el cómico van de mano porque reflejan un orden social tradicional pero al mismo tiempo, posibilitan la puesta en escena de elaboraciones culturales que lo desafían y subvierten. Esta contraposición entre lo tradicional y lo nuevo, produce un efecto grotesco que es moderno porque se buscan maneras alternativas de ser hombre o mujer fuera de la norma. Por eso, estas tragedias grotescas son fundamentales para entender la evolución del discurso de género y la modernidad durante las primeras décadas del siglo XX.

OBRAS CITADAS

ANASTASIO, Pepa. "¿Género ínfimo? El cuplé y la cupletista como desafío." *Journal of Iberian and Latin American Studies.* Vol. 13, Nos 2-3, August/December (2007): pp. 193-216.

ARNICHES, Carlos. *La señorita de Trevélez. ¡Que viene mi marido!* Madrid: Cátedra, 2008.

—. *La condesa está triste*. Madrid: Gráfica Literaria, 1930.

BADOS CIRIA, Concepción. "Intelectuales de la Edad de Plata (7). La Edad de Plata y la misoginia". *Centro Virtual Cervantes*, Rinconete (2009): p. 1.

BERGSON, Henri. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

BLANCO, Alda. "Maternidad, libertad y feminismo en el pensamiento e María Martínez Sierra." En Nieva de la Paz, Pilar. *Roles de género y cambio social en la literatura del siglo XX*. Amsterdam/New York: Rodopi, (2009): pp. 65-85.

—. "Teóricas de la conciencia feminista. Introducción". En *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XX*. Barcelona: Icaria Anzazyt, (1998): pp. 445-467.

BROOKS, Peter. *The Melodramatic Imagination*. New Haven and London: Yale University Press, 1995.

FERNÁNDEZ ALMAGRO, Melchor. "Información teatral. Lo grotesco en el teatro". *La Voz*, 6 de junio, 1929: p. 2.

—. "Prólogo" a *Teatro escogido de Carlos Arniches IV*. Madrid: Estampa, 1932.

JAWORSKI, Adam y Nikolas COUPLAND. *The Discourse Reader*. Londres: Routledge, 1999.

JOHNSON, Roberta. "El concepto de la soledad en el pensamiento feeminista español". En Nieva de la Paz, Pilar. *Roles de género y cambio social en la literatura del siglo XX*. Amsterdam/New York: Rodopi, (2009): pp. 23-44.

LENTZEN, Manfred. "La tragedia grotesca de Carlos Arniches y el teatro grotesco contemporáneo".En *Estudios sobre Carlos Arniches*. Alicante: Intituto de cultura "Juan Gil-Albert", (1994): pp. 61-74.

NIEVA DE LA PAZ, Pilar. *Roles de género y cambio social en la literatura del siglo XX*. Amsterdam: Rodopi, 2009.

PÉREZ DE AYALA, Ramón. *Las Máscaras*. En *Obras Completas*, III, Madrid: Aguilar, 1966.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 21ª edición. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

RÍOS CARRATALÁ, José Antonio. *Arniches. El escritor alicantino y la crítica*. Alicante: Caja de ahorros provincial de Alicante, 1990.

RÍOS-FONT, Wadda C. *Rewriting Melodrama. The Hidden Paradigm in Modern Spanish Theater*. London: Associated University Presses, 1997.

RUIZ LAGOS, Manuel. "Sobre Carlos Arniches: sus arquetipos y su esencia dramática." *Segismundo. Revista Hispánica de Teatro*, II, num. 44, (1967): pp. 279-300.

SALAÜN, Serge. *El cuplé (1900-1936)*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

SALINAS, Pedro. *Literatura española del siglo XX*. México: Lucero, 1941.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Juan Pedro. "La señorita de Trevélez: Tragedia grotesca de Carlos Arniches." *Revista de Filología*, 24, abril (2006): pp. 225-236.

TORRENTE BALLESTER, Gonzalo. *Teatro español contemporáneo*. Madrid: Guadarrama, 1957.

NOTAS

[1] Sumner Ives caracteriza el dialecto literario como "a stylized representation of speech by means of nonstandard, regional, social, or even individual features" (1971, p. 146).

[2] La tragedia grotesca tiene sus antecedentes en el teatro grotesco italiano. En 1913 Luigi Chiarelli estrenó *La mascara e il volto*, obra que explica cómo la máscara encubre una realidad decadente y los verdaderos sentimientos. La simultaneidad entre lo risible y patético con lo serio es lo que da lugar a lo grotesco.

[3] La primera Guerra Mundial (1914-1918), en la que España no participó, supuso una considerable mejora en la economía nacional, que sin embargo, benefició mayoritariamente a la burguesía. A pesar del desarrollo industrial, la acumulación de capital por parte de la burguesía derivó en un acuciado malestar entre las clases trabajadoras. El problema de la lucha de clases se observa en la huelga general de 1917 en plena guerra mundial y en la creación del Partido Comunista Español en 1921, entre otros acontecimientos. Los partidos políticos son incapaces de crear gobiernos coherentes, las huelgas de trabajadores se suceden y los movimientos nacionalistas siguen firmes con sus propuestas. Por otra parte, los militares organizados crean las Juntas Militares de Defensa en 1917, y en 1921 termina la guerra colonial en Marruecos con un imprudente ataque de las tropas españolas causó miles de bajas. La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) puso el gobierno de las provincias en manos de militares, la retirada de los partidos políticos y la consecuente disolución de las Cortes. Sin embargo, el desarrollo industrial y económico siguió durante estos siete años beneficiando a los pequeños y grandes empresarios, a expensas del bienestar de las clases trabajadoras y los agricultores. En 1931, un año después del final de la dictadura, se instaura como resultado de las elecciones municipales la Segunda República (1931-1936).

[4] José Antonio Ríos Carratalá considera *¡Qué viene mi marido!* una farsa cómica más que una tragedia grotesca. Explica que dicha obra fue vista como una farsa por las reseñas de la época y que a su vez, "carece de un héroe central que reúna los requisitos necesarios para combinar lo grotesco con la tragedia" (*Arniches* 60).

[5] Para Manuel Ruiz Lagos los figurones grotescos "son figuras hechas para reír y que en su tamaña pobreza humana terminan por arrancar lágrimas en el espectador" (298).

Resume Sánchez Sánchez los tres tipos de solterona propuestos por Torrente Ballester, "la que espera, la que se resiste con un "gancho" y la que se propasa. Flora de Trevélez pertenecería al segundo caso. Ella quizás fue mal enseñada por su hermano y ahora ya es tarde para recuperarse porque su "gancho" ya no tiene efecto en una sociedad cambiante en la debe dejar paso a las nuevas y jóvenes chicas como Maruja, Solita y Conchita" (233). Se trata de las criadas.

[6] Como señala Alda Blanco, a la mujer "se le adscribió el hogar como espacio propio, el único ámbito para su existencia" (Blanco 1998, 446).

[7] Por ejemplo, Gloria afirma que "con dinero uno va donde quiere independientemente de la clase social", la falda corta "educa la vista y

la tranquiliza" y "un cigarrillo en manos de una mujer tiene cierta gracia atractiva" (48).

[8] Como afirma Concepción Bados Ciria, "frente a los avances femeninos en el terreno social e intelectual de las primeras décadas del siglo XX, hombres eminentes como el filósofo José Ortega y Gasset y escritores como Rafael Cansinos Assens y Jacinto Benavente, científicos como Santiago Ramón y Cajal o Gregorio Marañón y, sobre todo, la influencia de las teorías del sociólogo y filósofo alemán Georg Simmel, que enfatizaban la inferioridad intelectual de las mujeres, ejercieron un discurso misógino recogido en las revistas y periódicos o tratados más importantes de la época" (1).

TESTIMONIOS

EL CÍRCULO ANDALUZ DE BUENOS AIRES

Verónica Zumárraga
Fundación Ortega y Gasset Argentina

Sabino Araujo llegó a Buenos Aires en 1910, en compañía de su madre y hermana. Había nacido en Tarifa, provincia de Cádiz, el 27 de febrero de 1884. Aquí ya estaba Giordano, su hermano menor, para orientarlo en los primeros pasos en suelo americano y, fundamentalmente, para dejarse cuidar por este hermano mayor que desde los dieciséis años cargaba con la responsabilidad de conducir a la familia. El padre, Juan Araujo, les había dejado a los hijos en herencia sus ideas socialistas y su Imprenta Nueva, que funcionaba en la localidad de La Línea. En ella Sabino había aprendido directamente de su padre el arte de imprimir. Juan Araujo había muerto en 1900, y en plena adolescencia su hijo mayor había tomado las riendas de la Imprenta y de la casa, riendas que mantuvo entre sus manos al llegar a la Argentina, y que no soltó hasta el final de su vida, dado su sentido de la responsabilidad, su capacidad de emprendimiento y su vocación de impresor, que en Buenos Aires le dio de comer a él y a su familia, además de ampliar notablemente sus horizontes. Tenía un oficio del que estaba orgulloso, y eso es un tesoro cuando se llega, buscando labrarse una posición, a una ciudad de inmigrantes.

"La París de Sudamérica" vivía su gran momento, porque la República Argentina festejaba con bombos y platillos su primer Centenario. Tenía motivos para estar orgullosa: se contaba entre las diez naciones más poderosas del mundo, le correspondía el 50% del producto bruto sudamericano (y no tenía más que siete millones de habitantes) y asimilaba corrientes inmigratorias en un número solo superado por los Estados Unidos. Respecto de la inmigración española, y puesto que estamos centrados en un inmigrante andaluz, diremos que en 1895 la ciudad de Buenos Aires tenía 664.000 habitantes, de los cuales 80.000 eran españoles, constituyendo el 24% de la población urbana. Pero la inmigración española fue verdadera-

mente masiva en la primera década del siglo XX (y recordemos que Sabino Araujo llegó con su familia en 1910). Entre 1895 y 1904 la inmigración familiar española aumento en un 121%.

Dada su inclinación republicana, no lo habrá conmovido la llegada de la Infanta Isabel, hermana de Alfonso XII, para la celebración del Centenario, pero sus ojos de recién llegado habrán visto con interés los desfiles a lo largo de una flamante Avenida de Mayo embanderada de celeste y blanco, por la que circulaban los Presidentes de países hermanos, los tripulantes de los barcos de todo el mundo que honraban a la patria desde el Río de la Plata y una población cosmopolita y entusiasmada.

Desde su llegada Sabino buscó la compañía de sus paisanos, frecuentó la masonería de perfil bajo (el complemento pertenece a Estela Araujo, hija de Sabino, y nuestra informante) y se relacionó con los inmigrantes de todos los orígenes, que en Buenos Aires eran varios. Estela Araujo nos aporta este simpático dato: con amigos rusos festejó la famosa nevada que en 1918 cayó sobre Buenos Aires. Por una vez, toda la cuidad se cubrió de blanco, y Sabino se sumó a la alegría nostálgica de esos inmigrantes rusos que llevarían impresa en el corazón la imagen de los paisajes de infancia, eternamente blancos.

El Círculo Andaluz de Buenos Aires había nacido en 1913 con el propósito, tan necesario como entendible, de cobijar a los andaluces que habitaban la ciudad y de estimular sus emprendimientos. Socios dilectos de este Círculo, los hermanos Araujo. Sabino y Giordano se habían lanzado a la aventura impresora creando los Talleres Gráficos Araujo Hnos., con sede en la Av. Rivadavia 1731, a pasos del Congreso de la Nación. La capacidad de Sabino se advierte en estos hechos: alcanza la vicepresidencia del Círculo Andaluz, pone al servicio de la institución sus conocimientos y en abril de 1922 aparece el primer número del *Boletín del Círculo Andaluz*, publicación mensual que superará los veinte años de existencia al servicio de la institución y la colectividad andaluza. Los hermanos Araujo se complementaban muy bien también en esta empresa: Giordano escribía en el *Boletín*, en tanto Sabino lo organizaba, cumpliendo con el rol de director que siempre asumió en su vida.

El 8 de abril de 1922 con un Gran Festival en su sede, el Círculo Andaluz festeja la aparición de su *Boletín*. El programa del día tiene el color y el sabor de la institución:

1 Sinfonía Aires Andaluces
2 Conferencia a cargo del Dr. Martín Deden: "Andalucía, el hombre y sus cosas"
3 El barítono Pablo Scaffatti cantará pasajes de "Molinos de viento"
4 El pianista José Romero tocará piezas de su repertorio
5 Baile y tertulia

Es el mismo aire que se respira en las fiestas de Carnaval que realiza el Círculo, con sus concursos de mantones y mantillas, en los festejos florales, en los tés danzantes y en verbenas andaluzas que se llevaban a cabo habitualmente en su sede, sede cambiante, por cierto, que en 1925 está en Moreno al 1200, en 1926 en Belgrano al 1700 y en 1928 en Carlos Pellegrini al 400, pero siempre cerca de la españolísima Avenida de Mayo, por donde la colectividad andaluza se movía como en casa.

En octubre de 1922 Marcelo Torcuato de Alvear asume la presidencia de la Nación. Sabino asiste al acto de toma de mando en representación del Círculo Andaluz de Buenos Aires, y cuando le llega el momento de estrechar la mano del presidente, en voz bien alta, pronuncia su nombre y su cargo de vicepresidente, para que el más alto mandatario registre la existencia no solo de la institución que él representa, sino de la fuerte inmigración andaluza que en este gran país está intentando echar raíces con la únicas herramientas de la honestidad y el trabajo. Fue tan enérgico su gesto que a partir de él, todos los que vieron llegado el turno de estrechar la mano del flamante presidente también dijeron su nombre y cargo con voz segura.

Y van pasando los años. Sabino crea la Biblioteca Social del Círculo Andaluz; contribuye a establecer una línea alemana de vapores que unía Buenos Aires con Cádiz y que terminaba en Hamburgo, con lo que proporciona a su colectividad un vínculo esencial con la patria lejana; en julio de 1924 pone a su hermano Giordano al frente de

Andalucía, *Revista de vinculación hispanoamericana*, de frecuencia mensual, porque el *Boletín* le resulta estrecho para todo lo que como mediador cultural desea transmitir; promociona la obra de pintores andaluces como José Cruz Herrera, Luis Contreras, Julio y Enrique Romero de Torres. Y no deja de trabajar para su imprenta.

¿Fue él quien se acercó a la Institución Cultural Española, que en 1923 patrocinó el viaje de Américo Castro a la Argentina? ¿Logró acceder directamente al ilustre visitante y pedirle que pronunciara una conferencia en el Círculo Andaluz? Los *Anales* de la ICE registran buena parte de la actividad que el estudioso realizó en las ciudades de Buenos Aires y La Plata a lo largo de ese año, pero curiosamente no consignan ésta, por lo que podemos pensar que visitar el Círculo Andaluz de Buenos Aires fue una decisión personal de Américo Castro.

En el texto marco de esta conferencia Giordano Araujo tiene el cuidado de precisar que la versión taquigráfica que está haciendo pública no fue revisada por el profesor Castro. Teniendo en cuenta esa salvedad, destacamos que el tono del expositor es aquí más fraterno, más cercano, más audaz incluso que en los otros lugares. Y habiendo leído las conferencias pronunciadas por él a lo largo de ese año, tanto en la Argentina como en Chile, sostenemos que el tema elegido para ese viernes 19 de octubre en el Círculo Andaluz tiene un grado de compromiso que no tuvieron sus otras apariciones: hablar de la vida y la obra de un hombre brillante que se suicida a los treinta y tres años ya es un compromiso, como lo es sostener que Unamuno es solo un continuador de Ganivet (quien incluso le allanó el camino a Giner de los Ríos), y hasta nos parece que ante las dos posturas delineadas, Castro se juega en esta conferencia por la de Ganivet-Unamuno y le interesa menos la de Joaquín Costa. Son materias que le atañen directamente.

Como dijimos, su alocución está precedida de un texto marco a cargo del redactor del Boletín, Giordano Araujo, quien diplomáticamente se refiere a la ICE en estos términos elogiosos, agradeciéndole quizás el hecho de haber permitido que Américo Castro pronunciara una conferencia fuera del programa oficial:

> "Nunca será bastante elogiada la obra que ha echado sobre sus hombros la Cultural (E)española, cuya presidencia tan digna y acertadamente ejerce el eminente médico don Avelino Gutiérrez, una de las figuras más destacadas de la colectividad española en América del Sur. Todos los hombres a cuya gestión se debe su paso por las universidades argentina(s), ni uno solo ha defraudado las esperanzas de los amantes de la cultura y del saber y tal acierto hace acreedora a tan meritoria sociedad de la gratitud de la Argentina como asimismo a la de la colectividad española".

A continuación resulta conmovedor el modo con el que Salvador Moreno, presidente del Círculo, agradece a Castro su presencia en esa casa, pero el paratexto también emociona cuando da cuenta del fervor de los asistentes, de las características de la institución y de la entrega del expositor, que vio interrumpido su discurso por los aplausos de un público entusiasta, en un encuentro en que el marco, el locutor, el alocutario y el referente son genuinamente andaluces. Tanto que el lector del siglo XXI advierte que solo en la Buenos Aires de 1923, y en las inmediaciones de la Avenida de Mayo, pudo darse un encuentro en el que el fenómeno de la inmigración andaluza se pusiera de manifiesto con tanta fuerza.

Salvador Moreno aprovecha la ocasión para adjudicar a todos los andaluces la capacidad de trabajo que muestra Américo Castro en Buenos Aires:

> "Significa para mí un alto honor tener que abrir este acto, en el cual va a ocupar nuestra modesta tribuna el doctor Américo Castro. Puede ser que alguien juzgue pueril, el que yo y muchos asociados, sintamos una grande y profunda satisfacción por el hecho de que el doctor Castro es andaluz, basándose de que la ciencia y las artes no tienen patria. Para nosotros el hecho tiene importancia: la visita a la Argentina del doctor Castro es una rectificación de la versión tan antojadiza como difundida, de la indolencia con que se pretende caracterizar a los andaluces. Llamado por las Universidades de Buenos Aires y La Plata, en su breve estada ha dado un constante mentís a los prejuicios, pues viene desarrollando una acción plausible e inteligentísima y una actividad asombrosa".

Luego explica que ha acordado con el visitante no dar a su intervención el carácter de "conferencia", dado que éste prefiere, de un modo más informal, proponer una "conversación", que llegará a ser incluso íntima, tal como desde el comienzo propone Castro, quien cautiva al auditorio con el vocativo inicial: "Queridos paisanos".

El contenido de esta "conversación" podrá apreciarlo a continuación el lector de la *Revista Iberoamericana de Lingüística*, pero antes de ello queremos destacar que en los *Anales* de la ICE los cursos y conferencias de Américo Castro pronunciados ese año están glosados o resumidos, no transcriptos en su totalidad, en tanto que ésta es la versión completa de la exposición de esa tarde; que esta versión taquigráfica se publica por primera vez después de su aparición en el número 20 del *Boletín del Círculo Andaluz* (noventa años después) y , finalmente, que la colección de dicho *Boletín*, a la que todavía no hemos podido acceder en su totalidad, actualmente solo se encuentra en la biblioteca privada de la señora Estela Araujo (y que en nuestras grandes bibliotecas ni siquiera hay números sueltos).

El Círculo Andaluz siguió dando pasos firmes. Gestiona el trámite de traslado y emplazamiento del Patio-Glorieta con que el Ayuntamiento de Sevilla honró a la ciudad de Buenos Aires. El famoso "Patio Andaluz", recientemente restaurado, forma parte de El Rosedal de Buenos Aires, y es un referente cultural tan importante como el Monumento de los Españoles, del que es vecino. Si los habitantes de Buenos Aires contamos con esta hermosa glorieta, la más grande fuera de España, es gracias al Círculo Andaluz, quien el 12 octubre de 1929, ante el presidente Hipólito Yrigoyen, dio por inaugurado este paseo, cuyo centro es una fuente en la que rodeándola se lee lo siguiente: "A la caballerosa y opulenta ciudad de Buenos Aires en testimonio y comunicación espiritual, Sevilla ofrece esta muestra de la industria de Triana, el barrio de los laboriosos alfareros y de los intrépidos navegantes".

Los avatares de la política, el estallido de la guerra civil y la instalación del régimen franquista repercutieron fuertemente dentro del Círculo Andaluz. Las actividades e iniciativas se diluían por cuestiones ideológicas, y los republicanos empezaron a ser mal vistos a medida que Franco

obtenía mayor poder. Para 1944 nada quedaba de esta institución.

Pero la vida continuaba, y los hermanos Araujo decidieron volcar sus energías en un nuevo emprendimiento: la Librería y Editorial Araujo. En ella publicaron una diversidad de títulos, agrupados en la Colección Programa (*Lazarillo de Tormes*, *Herman y Dorotea*, *El sí de las niñas*, *Fuenteovejuna*, *Entremeses*, *Historia de Belgrano y de la Independencia*, *El conde Lucanor*, *La verdad sospechosa*, *Hamlet*, *La cautiva*, *M'hijo el dotor*, *Las de Barranco*, *Barranca abajo),* la Colección la France Eternelle y la Colección Universal, que satisfacían las necesidades de los estudiantes secundarios. También publicaron la revista masónica *Verbum* y la Colección Códigos (Civil, de Comercio, Penal, de Procedimientos de Minería y Rural, de Justicia Militar, de la Provincia de Buenos Aires). El precio accesible fue la clave del éxito de estas colecciones.

Sabino Araujo murió el 22 de agosto de 1970. Con su muerte se cierra la editorial, un eslabón en la cadena de las muchas fundadas en la Argentina por tantos españoles cultos, conocedores de su oficio y dispuestos a desarrollarlo generosamente entre nosotros.

Cuando a principios de 2013 encaré la tarea de localizar esta conferencia de Américo Castro sobre Ángel Ganivet, tomé conciencia del número de instituciones similares al Círculo Andaluz de Buenos Aires que existen y existieron a lo largo de la República Argentina. Sin embargo, nadie podía dar cuenta de ésta que en 1923 había publicado un Boletín. La señora Ana Simón, directora del "Centro Cultural Andalucía", de Santos Lugares, en la provincia de Buenos Aires, tomó sin embargo buena nota de mi búsqueda, y cuando en una actividad de su institución conoció a Estela Araujo y su saga familiar, recordó mis preguntas y nos puso en contacto. La búsqueda me había llevado un año, al cabo del cual di con el texto buscado y toda su información marginal. El libro escrito por Estela Araujo (*Juan Araujo. Alborada del socialismo en Andalucía*. Buenos Aires, Dunken, 1910, 324 págs.) proyecta incluso esa información hasta la ciudad de Tarifa, de donde proviene su familia.

Agradezco a estas dos señoras, tan argentinas como andaluzas, tan andaluzas como argentinas, la generosidad

con la que brindaron tanta información, pero, sobre todo, la responsabilidad con que ejercen ellas también la tarea de mediadoras culturales, tarea que fue tan importante en el pasado, y sigue siendo tan importante en el presente.

DOCUMENTOS

GANIVET EN UN MOMENTO INICIAL DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

Américo Castro

(Texto recuperado y preparado para esta impresión por Francisco A. Marcos Marín, University of Texas at San Antonio, con la colaboración en Buenos Aires de Verónica Zumárraga y la autorización de Estela Araujo.)

Año 11	Buenos Aires, Noviembre de 1923	N.º 20

BOLETÍN DEL CÍRCULO ANDALUZ
PUBLICACIÓN MENSUAL

Dirección y Administración: Bmé MITRE 1254 U.T. 2708 Libertad	Toda la correspondencia al Secretario del Círculo	Se distribuye gratuitamente y se envía por correo a las personas que lo soliciten

El profesor Américo Castro en el Círculo Andaluz
Una brillante conferencia del gran filólogo andaluz sobre Angel Ganivet

El viernes 19 del p[róximo] p[asa]do mes, llevóse a cabo la anunciada conferencia con que el profesor Don Américo Castro, ilustre maestro de maestros, honró al Círculo Andaluz.

El profesor Américo Castro, hombre agobiado por sus estudios y por sus compromisos contraídos en España ante la Cultural y la Facultad de Filosofía y Letras, de la que es director del recientemente creado Instituto de Filología, es un hombre representativo de la joven España, ávida de saber y ávida de enseñar.

Nunca será bastante elogiada la obra que ha echado sobre sus hombros la Cultural española, cuya presidencia tan digna y acertadamente ejerce el eminente médico Don

Avelino Gutiérrez, una de las figuras más destacadas de la colectividad española en América del Sur.

Todos los hombres a cuya gestión se debe su paso por las universidades argentina, ni uno solo ha defraudado las esperanzas de los amantes de la cultura y del saber y tal acierto hace acreedora a tan meritoria sociedad a la gratitud de la Argentina como asimismo a la de la colectividad española.

El profesor Castro no nos había ofrecido una conferencia precisamente, más bien prefirió y ello fué un acierto, hablarnos un rato de aquel escritor paisano suyo, malogrado en temprana edad, que se llamó Ángel Ganivet.

Una enorme concurrencia llenó nuestro salón de actos ante la perspectiva de oír hablar a tal maestro de la palabra, abriendo el acto nuestro presidente, el señor Salvador Moreno, quien dijo lo que sigue del admirado paisano:

"Señoras, señores:

Significa para mí un alto honor tener que abrir este acto, en el cual va a ocupar esta nuestra modesta tribuna el doctor Américo Castro. Puede ser que alguien juzgue pueril, el que yo y nuestros asociados, sintamos una grande y profunda satisfacción por el hecho de que el doctor Castro es andaluz, basándose de que la ciencia y las artes no tienen patria. Para nosotros el hecho tiene importancia; la visita a la Argentina del doctor Castro es una rectificación de la versión tan antojadiza como difundida, de la indolencia con que se pretende caracterizar a los andaluces. Llamado por las Universidades de Buenos Aires y La Plata, en su breve estada ha dado un constante mentís a esos prejuicios, pues viene desarrollando una acción plausible e inteligentísima y una actividad asombrosa.

Al ir a visitarlo lo hemos visto agobiado por el trabajo; le pedimos visitara nuestra casa, solicitándole nos diera una conferencia. El, muy amablemente, nos atendió, haciéndonos presente que, dado [*sic]* sus muchas ocupaciones y el deseo de venir a hablar con nosotros sin reticencias, de cosas íntimas, quería no se le diese a su visita proyecciones de conferencia, conviniendo versara su disertación sobre Angel Ganivet, escritor andaluz prematuramente desaparecido, a quien se le tiene un poco olvidado y del que nosotros tenemos un especial interés en difundir

su obra. Sobre este tema hablará el doctor Castro esta noche, sin lineamiento riguroso de conferencia, puesto que él no ha querido darle ese carácter, a nosotros nos ha de satisfacer más, por lo espontánea, una conversación en el sentido que el orador la ha planeado.

Llamo la atención, especialmente de los andaluces, sobre el autor que, injustamente olvidado, el orador ha de actualizar. No es porque se ignoren los escritores en nuestro país ni en la República Argentina, los autores andaluces son leídos constantemente: Ricardo León, Bécquer, los hermanos Quintero y a [*sic]* otros muchos, en diversas materias.

Pero a pesar de no ser antiguo el escritor Ganivet, por muchos es ignorado; dejamos a palabra al doctor Américo Castro, que él con su autoridad e inteligencia logrará despertar vuestro interés, para cuyo propósito solicito vuestra atención".

Al terminar el señor S. Moreno, que fué muy aplaudido, el profesor Américo Castro ocupó la tribuna, recibiendo un nutridísimo y prolongado aplauso a guisa de cordial saludo de la numerosísima concurrencia que en ese momento ya llenaba el local de nuestro salón de actos, ocupado totalmente al punto de permanecer de pie mucha concurrencia.

Acallada tan elocuente manifestación de aprecio al andaluz eminente que iba a dirigirnos la palabra, el doctor Américo Castro comenzó su discurso, del que publicamos la versión taquigráfica, la cual queremos hacer la salvedad de que no ha sido revisada por el profesor Castro.

"Queridos paisanos:

Realmente yo no estoy para conferencias; vosotros merecéis si yo hubiese venido en plan de conferencia, que hubiese hecho un esfuerzo, realmente el mayor de que hubiese sido capaz, porque, dónde mejor podía uno dar sus esfuerzos, lo poco bueno que puede hacer, que en el círculo de los íntimos, donde se evoca todo eso que es añoranza, que es el fondo del alma en todos nosotros, en que se forma nuestra esperanza en armonía con el pasado y con la tradición local; pero, realmente, me encuentro muy cansado y teniendo que hacer más de lo que podía, y, sólo como invitación familiar yo acepté el honor que significaba para mí el venir a esta casa. Por consiguiente, lo que voy a decir es

algo muy sencillo, algo muy íntimo, que no aspira a remontarse en un plano profundamente literario.

¡Angel Ganivet, es Ganivet! Su nombre hoy, como justamente dice el Presidente de esta casa, está rodeado de un poco de indiferencia y un mucho de olvido; le toca a Ganivet la triste suerte que ha cabido a muchos precursores. Ganivet, sin embargo, se encuentra unido a un momento inicial de la historia de España, momento que cada vez aumenta en importancia, como podemos comprenderlo cuando tomamos la lejanía necesaria para apreciar sus consecuencias. Su figura, quizás muchos de vosotros la recordéis, brazos y piernas desproporcionados, cuerpo corto con poco garbo, desaliñado, enemigo de la convención social; poco conversador, llano, rodeado de un cierto nimbo de extravagancia misteriosa, que hizo que muchos granadinos consideraran a Ganivet (granadinos vulgares, sin duda), como uno de tantos que se descarrían, como pervertido un poco por el extranjero, o por las mismas costumbres del siglo. Este hombre hirsuto y selvático, nacido en aquella maravillosa Cuesta de los Molinos, que quizás muchos de vosotros estaréis viendo desde aquí, este hombre humilde comienza sus estudios muy tarde; se gradúa de bachiller casi a los 20 años; se hace abogado cerca de los 25; estudia filosofía y letras en la Universidad de Granada (lo poco que en ella podía aprender); con una infatigable labor gana una plaza de archivero bibliotecario; quiso también hacer oposición a una cátedra de griego, y fue vencido por alguien que sabía más griego que él; y este enervado autodidacta, todo lleno de talento, poseído de esos gérmenes románticos que tanto se dan en la psicología del español, y especialmente en la del andaluz, cae violentamente en el centro de Europa, y se encuentra en Bélgica, en un pueblo lejano, en un país extraño; deja ver sus peregrinas costumbres en Finlandia, y después va a Riga y en Riga se suicida. Se suicida echándose por un balcón, sobre el río helado, rompiendo con su cuerpo los témpanos de hielo.

La muerte de Ganivet, suicidio muy raro y extravagante, acabó por darle, sobre todo para los espíritus burgueses y vulgares, una aureola algo demoníaca, algo mefistofélica. “He ahí el fin que tienen las malas cabezas”, he oído

decir de niño a muchas gentes en Granada. Se decía que la causa de este suicidio fueron amores complicados, más que contrariados; ¡quién sabe! Quizás hay cartas que encierran el misterio de la muerte de Ganivet; pero todavía no han sido dadas a luz; este hombre, pues, cae en el centro de Europa; recorre Francia, Bélgica, Alemania, Finlandia, los países más progresivos de entonces; ingiere, más que asimila, la cultura europea. Los granadinos, sobre todo el pequeño grupo de sus amigos, esas gentes que se reunían en la fuente del Avellano, en la calle Sacramento, a meditar, a oír a Ganivet decir cosas interesantes, lo convirtieron en un ídolo. "Sabía varias lenguas; sabía el griego, el alemán; sabía tal o cual cosa". No, Ganivet sabía mucho menos de lo que se decía; y, precisamente uno de los ministerios de los que venimos a cumplir con calma el estudio del espíritu nacional, es el de poner las cosas en su punto; de Ganivet no se necesita hacer un ser de leyenda; tiene para nosotros un valor real. Lo interesante es que Ganivet se entera de lo que es España, fuera de ella. No supo lo que era España, hasta que pasó las fronteras y se halló en las soledades de Amberes; este hombre, que vivía en un mundo extraño para los demás, reflexiona sobre el problema de España, ese terrible problema que obsesiona a las gentes más selectas de nuestra patria, y que por desidia, sabe Dios cuántos años aún va a preocuparnos. España atravesaba la situación que todos conocen; era el momento de la guerra colonial de 1898, cuyas consecuencias quizás felizmente Ganivet no pudo conocer; era un momento de honda sacudida en el alma de España; hasta entonces el país había vivido en el letargo, por no decir en la inconsciencia, jurando todavía por la bravura de la infantería, que se cubrió de laureles en San Quintín; pensaban en la eficacia de la escuadra española, y en todas esas cosas que se llaman gloria nacional.

Este es el espíritu que reflejaban hombres que han ocupado altos puestos, y con los cuales se discutía públicamente sobre los problemas que preocupaban al país.

Después de 1890, empezaron a decir que no estaban conformes; que aquello no iba bien, que no, que no, que no, y eran Joaquín Costa, Unamuno, Macías Picavea, pero, entre los primeros, entre los más enérgicos, entre los que

con más corazón y más fuerza sentían el problema, Angel Ganivet. Después de 1890, en sus cartas en "El Defensor de Granada", cartas que versaban sobre Granada la Bella, y que después era correspondencia de Finlandia, modelo de observación en un país extraño, en la cual seguramente los finlandeses encontrarían observaciones inteligentes, notas justas que les harían ver muchas particularidades de su espíritu que tal vez ellos espontáneamente no verían; eran las "Cartas Finlandesas". Y en este libro podemos ver la preocupación de Ganivet por el problema español. Tal vez Ganivet no vio claro; Ganivet se atracó y no tuvo tiempo de digerir aquella vianda de cultura europea, tan fuerte como el más sazonado guiso de nuestra cocina popular; no tuvo tiempo de asimilar aquella tremenda ingestión de Tolstoi, Schopenhauer; de hombres que figuran en parte en su libro interesantísimo titulado "Hombres del Norte". Pero si nosotros hacemos hoy alguna objeción a la forma en que Ganivet veía España, es evidente que en aquel momento no se podía ver de otra manera. Ganivet se encuentra con que el país está mal; Ganivet es un hombre que se educa en Granada, que ve lo que es la Universidad de Granada, que comprende la porquería del término medio de las provincias españolas; por otra parte se le presenta esa interrogación angustiosa que se presenta a todo patriota; de que aquello está mal; ¡qué [*sic]* está mal!; y sin embargo, a pesar de que está mal, nosotros no podemos formular el mismo juicio sobre España, sobre nuestras provincias, sobre nuestras regiones, diciendo que es igual a alguno de esos pequeños países como Turquía y otros, sin prestigio alguno. Entonces a Ganivet se le aparece por primera vez el problema con toda su trágica magnitud. ¿Cómo un país tan maravilloso, que ha hecho tantas cosas grandes y sigue haciendo tantas aún; cómo puede tener estas horrendas cualidades, estos terribles defectos? (Aplausos).

Bien, se dá esa dualidad, y entonces se dibujan en el pensamiento español esas dos corrientes que yo quería presentarles; la de Joaquín Costa: europeización, europeización, europeización por encima de todo; otra, la que representa Unamuno, que es en cierto modo un alumno de Ganivet; todos los que creemos que Unamuno es un inno-

vador, nos equivocamos; Unamuno es solamente un continuador de Ganivet: "No; lo que pasa es que España se ha apartado de su verdadera trayectoria; de tener un arte formado y una literatura propia, con Lope de Vega, Calderón y tantos otros, otra sería la suerte de España". Ganivet tuvo buen cuidado de definir y explicar bien estas cosas, a las cuales tan pocos le dedican su atención. Y aquí puedo citar lo que sucede con Norte América respecto a los países sudamericanos; cuando en cualquier parte de Europa se habla de los americanos, se sobreentiende que se trata de los norteamericanos; porque creen que Norte América es la que representa toda la América, porque posee una cultura que es como la cultura media europea; pero en cambio el yankee no tiene personalidad; sigue sin trayectoria y sin solución de continuidad esa cultura media europea.

Lo que quieren ellos para España entonces, es labrar una vida personal, una cultura personal, una independencia, y por eso tienen que luchar con el medio; y aquí leeré un pasaje cualquiera, de los característicos en Ganivet:

"Para entretener mis ocios estoy escribiendo un libro que trata de algo parecido a esto de que ahora hablo: de la constitución ideal de la raza española. Al componerlo podría haber empleado el sistema moderno: me hubiera dirigido a todos y cada uno de los españoles; les hubiera tomado las medidas; los hubiera clasificado, como se clasifican [*sic]* a los criminales según Bertillón, y hubiera deducido el tipo medio de nuestra raza. Algo me hubiera facilitado el trabajo dirigir una circular a todos los sastres y sombrereros de España, pidiéndoles las medidas de sus clientes. Después hubiera compuesto un formidable volumen, que nadie hubiera leído, pero, que, como justa compensación, quizás fuera traducido a una o varias lenguas, y me abriera las puertas de alguna Academia. Yo renuncio tanto honor y empleo los viejos recursos; viajo por todas partes, y pongo en ejercicio a la buena de Dios mis cinco sentidos. Ver, oir [*sic]*, oler, gustar y aun palpar, esto es, vivir, es mi exclusivo procedimiento; después estas sensaciones se arreglan entre sí ellas solas, y de ellas salen las ideas; luego con esas ideas compongo un libro pequeño que, sin gran molestia, pueden leer una docena de amigos; y de ahí no pasa la cosa. En buena hora que se estudie y

se enseñe cuanto las necesidades vayan exigiendo. Necesitamos maquinistas, electricistas, obreros mecánicos; créense escuelas, y tengamos todos aquellos órganos útiles para la vida colectiva; pero que el organismo principal, con su viejo carácter, quede en pie; que la introducción de una cosa nueva no lleve consigo la destrucción de una vieja. No hay que destruir nada; lo que no sirve ya, se cae sin que lo empujen".

Es decir, Ganivet concibe la ciencia de la ideología, como un desarrollo de lo espontáneo, de lo natural, de lo elemental en la vida de los hombres y en la vida de los pueblos; y ya veis a donde va a parar la cosa; nosotros no tenemos tal vez un sistema de administración pública perfecto. No estamos en condiciones de ejercer el protectorado en Africa; ya veréis lo que dice Ganivet sobre el Norte de Africa. Es evidente que el español está lleno de cualidades maravillosas. Es enérgico, tiene espíritu individual, tiene un conjunto de condiciones que durante la Historia le han dado fama de honorable, valiente, emprendedor, en todas partes de Europa, e hicieron que la lengua española diera la vuelta al mundo. Pero, ¿no sería más recomendable, dice, que envainárамos de una vez para siempre las espadas, y al mismo tiempo, ahondando, ahondando, no dice exactamente cómo, pero piensa uno, de un modo a la vez romántico y místico, labrar un país que no sería como los restantes europeos, que representaría algo fuerte, original, y tan digno de respeto como cualquier otra forma de civilización?

Y aquí viene lo interesante para mí; Ganivet llenaba de admiración cuando en Granada era el único escritor que decía que no olía a casero, y miraba a todo con ojos críticos; pero, lo interesante es observar cómo interpreta la cultura europea; se le aparece la península con sus perspectivas amables para el futuro; se le aparece casi todo ya modelado, y especula. Y precisamente por el contraste que presenta España con los países por donde anduvo, es que va a sacar esas enseñanzas para proyectarlas sobre España y justificar las ideas que tiene sobre ella.

Y ocurre con Ganivet algo sumamente típico de nuestro pueblo; él es español, de tal manera español, que busca en los demás lo que hay de bueno para después aplicarlo a lo

suyo. Porque ocurre con el español que va al extranjero, que no va ingenuamente, sino que va a exportar, a inducir estas o las otras cosas. No nos parecemos a otros países, no nos parecemos al Japón, por ejemplo; porque, tomemos a las figuras más excelsas, no al comerciante que va a sus negocios y no se fija en otras cosas; tomemos a aquellas personas, las más instruidas, las de mejor condición, las de máxima inteligencia, que van sistemáticamente a infiltrarse con los problemas de la cultura, y salen en una época realmente tenebrosa, en 1840; salen a Europa para llevar a cabo una empresa realmente fantástica para muchos, que ha tenido consecuencias enormes para el pensamiento español del siglo XIX, entre estos Don Julián Sanz del Río, del cual se han dicho muchas ligerezas, y no pocas por Don Marcelino Menéndez y Pelayo; Don Julián del Río, hombre de inmenso valer, de inteligencia honda, se va por Europa, se va a Alemania, pero no se fija en la filosofía media y en los progresos que en cuanto a ella se realizaban en el siglo XIX, sino que se va a buscar al filósofo más místico y romántico; se va a buscar a Krauser; ¿por qué busca este hombre la filosofía de Krauser, por qué este misticismo y este romanticismo? Porque este misticismo, este romanticismo, armonizaba con el espíritu de la raza española. ¿Qué es lo que produce España? España produce obras morales; ahí tenéis a Cervantes; eso es lo que está en la tradición de la raza, desde Séneca. Pues bien; va a formar una filosofía en Europa que las consecuencias originales que produce son en filosofías de lo mejor de la moral aplicada. Va a Europa a tomar de ella, aquello que puede españolizar. ¿En quién se fijaría Ganivet? En los anarquistas. Digamos por adelantado que para Ganivet el símbolo del pueblo español está dado en aquel cuadro terriblemente realista en que se ve aquel español, con los brazos abiertos y en actitud amenazadora. Y dice Ganivet: ese es el gesto del español, ese gesto formidable de protesta enérgica, de vehemencia íntima; pero ese hombre que protesta, que se irrita, que blande sus brazos en esa forma trágica, querría tener una ley que no se definiese más que de esta manera: "Todo español está capacitado para hacer lo que le de [*sic]* la gana. (Aplausos). Y esta ley la lleva Ganivet en su espíritu. Se ve en él a lo lejos al Tols-

toi romántico, nihilista, anarquizante, pero lleno de espíritu cristiano. No creo que fuera católico, pero me parece que profundamente cristiano tenía el espíritu Ganivet. Y Tolstoi era eso. Schopenhauer es otro cuyas huellas se ven en él. Formidables individualistas, filósofos místicos. Esto es lo que Ganivet ve en Europa. A principios del siglo presente nos había traído una filosofía romántica y anarquizante a Europa; y, después de todo, ¿no es una filosofía de esta laya la que late en las páginas de Unamuno?

De esta suerte nosotros vemos de una manera elemental y a grandes rasgos lo que era la personalidad de Ganivet, hombre de cultura personal, enemigo del orden mediocre, moral e intelectual. Su libro sobre Pío Cid es, después de todo, la magnificación de un héroe que realiza ese ideal, eso que quería hacer Ganivet. Es obvio decir que Pío Cid que va a la conquista del reino de Maya, es Ganivet; este conquistador va allí al centro de Africa, toma como objeto de experiencia a los salvajes, pero construye su civilización maya a base de las maneras peculiares de ser de Ganivet en los últimos días.

En una revista que apareció en Madrid por 1898, y que siguió publicándose, revista en la cual se habló de todos los acontecimientos importantes de la época; allí es donde escribió un artículo Ganivet que tiene este título: "Ñá, ñá"; yo leí con ansiedad ese artículo cuyo sentido es este: "Si vosotros vais a un pueblo salvaje donde la gente tiene costumbre de comer carne cruda, vosotros debéis tomar un tasajo igual". Aquí tenéis algo muy propio y muy típico de la manera de ser de Ganivet. Yo me represento su actitud; la explico en primer lugar por lo precipitado de su cultura; después por la necesidad apremiante e imperiosa que sentía todo español de primera clase como él, de salvar de una manera rápida al país, y no se le ocurren los senderos lentos, difíciles y a larguísima fecha. El quería algo que satisficiese más rápidamente a los españoles; que pudiese tener eficacia más inmediatamente; es preciso hacer una cosa completamente distinta de la que venimos haciendo desde hace tres siglos; es preciso abrir las fronteras; es preciso que nuestras escuelas no sean como las que tenemos ahora; es preciso mandar a centenares de gentes a Europa para que traigan costumbres; Ganivet no lo con-

cebía así; porque deseaba llegar pronto a la solución; pero vemos que cambiar rápidamente no es posible; no tenía Ganivet experiencia de la vida intelectual; no había visto lo bastante de cerca las culturas europeas para concebir lo que Joaquín Costa de la evidente realidad. Costa visita la exposición de París en 1889 y dice: lo que tenemos que hacer en España es mandar gente fuera. Ganivet no lo ve así; no se lo reprocho, no se lo echo en cara; y digo esto: que para definirlo, es preciso personas que le hayan estudiado de una manera especial. Queda el valor último de Angel Ganivet: el de haber sido uno de los primeros que se plantean el problema de España; el problema de España no se lo han planteado los españoles desde tiempos de Carlos III, y en parte los de la época romántica, con Larra, pero no con la energía suficiente, y en las postrimerías del siglo XIX todos estos individuos que son Angel Ganivet, Unamuno, Joaquín Costa, y en últimos términos Azorín, Picavea, Maeztú [*sic]*, Pérez de Ayala, Inclán y Ortega y Gasset, son los hombres que han hecho posible una España que no es una gran cosa todavía, pero que quizás señale para el futuro un rumbo algo grande; y el principio de este movimiento yo lo vería señalado en esto que ocurre en el país, en lo que reflejan las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos –andaluz, de Ronda. – Sacando como siempre a colación el punto de vista religioso, a la larga se convence todo el mundo de que la obra de Giner de los Ríos no ha podido realizarse sino edificando sobre estos hombres, que habrían tratado de sacudir la conciencia colectiva y ver rumbos nuevos por donde ha de encaminarse, pero no habría podido hacerse esa labor sin Ganivet. Y ahora he decidido fijarme exclusivamente en aquello que es cultura intelectual.

El doctor Castro habló del lugar preferente que ocupan en París y en otros importantes centros científicos muchos españoles, entre ellos algunos andaluces, consagrados a la ciencia y demostrando la capacidad científica que con frecuencia se nos niega en el extranjero, siendo esta la forma de actualizar el problema de nuestra cultura superior y a la que Ganivet consagró toda su vida abnegadamente. A continuación leyó el párrafo que transcribimos del libro de Ganivet "Idearium español".

"España tiene un interés demasiado visible para que necesite de aclaraciones, por conservar el territorio del otro lado del Estrecho alejado cuanto más mejor de la acción política de Europa, y este interés por nadie estará mejor servido que por los que actualmente lo sirven. Si nosotros nos dejásemos llevar de esos deseos tradicionales, sin contar como no contamos hoy con los medios indispensables para completar la obra del ejército y de la política, y lográsemos establecer nuestro protectorado o dominación sobe Marruecos, quizás no serviríamos más que de introductores de los famélicos comerciantes de Europa; y en tanto que estos recogían la utilidad práctica del cambio de poder, nosotros recogeríamos la odiosidad del pueblo dominado, que vería en nuestra acción la causa manifiesta de todos los ataques dirigidos contra sus sentimientos exclusivistas y por naturaleza refractarios a la civilización europea. (Aplausos). Seríamos, pues, factores inconscientes de intereses contrarios a nuestros intereses y obreros de nuestra propia ruina. La guerra de Africa es una prueba patente de que la política africana no está apoyada aún por intereses vitales de nuestra nación, sino por entusiasmos populares, vagos, indefinidos. Cuando se acomete una empresa exigida por una necesidad real de expansión, de abrir campos a las energías exuberantes de un país, la victoria militar, sean cuales fueren los obstáculos que se interpongan, deja detrás de sí más profundo rastro que el que ha dejado nuestra victoria".

Nada más, señores.

A la terminación de tan elocuentísima y jugosa disertación, el profesor Castro fue aplaudidísimo, dándose por terminado el acto.

La comisión directiva obsequió al doctor Castro, formándose con tal motivo una amenísima reunión, en la que tuvimos el placer de oír a Gloria Bayardo recitar con toda su alma para ser escuchada por el maestro, que aplaudió entusiasmadísimo el delicado arte de la alumna más sobresaliente de Alemany Villa.

En suma: una velada memorable para el Círculo Andaluz y todos los interesados en la elevación de nuestra cultura.

IN MEMORIAM

MANUEL ARIZA, PROFESOR Y FILÓLOGO (1946-2013)

Francisco Marcos-Marín
University of Texas at San Antonio

El fallecimiento de Manuel Ariza, catedrático que fue de las universidades de Extremadura y Sevilla, profesor en la Complutense, Pisa y Málaga, además de viajero y conferenciante sobre todo en Europa, pero también en América, discípulo de Rafael Lapesa y Alonso Zamora Vicente, representante español en grupos de trabajo europeos distinguidos, es además, por sus características personales, una doble pérdida. Se pierde por un lado al profesor, al filólogo; pero también se pierde (y duele más), al compañero, al amigo, desde los años lejanos de la Licenciatura en Filosofía y Letras, entre 1963 y 1968. En aquella universidad tan confusa, tan distinta, nos acercábamos a los mundos entrevistos en viajes de ferris franceses entre Marsella y Túnez, cargueros turcos, *Akdeniz, Karadeniz,* por el Mediterráneo oriental, en viajes a Francia o Italia en autobús o en tren, recorridos toponímicos por la Península en el SEAT 600 paterno, tratando de abrir puertas que, a partir del 68, fueron quedando cada vez más expeditas. En aquella universidad, tan convulsa, tan enriquecedora, la lectura y la amistad eran valores cultivados con la firmeza de una fe que ha configurado nuestras existencias.

Es natural, aunque sea falso, embellecer el pasado, porque, como dijo Wordsworth, "la belleza persiste en el recuerdo". Y ahora estoy hablando del recuerdo de la amistad. Al corregir las líneas que escribí el 15 de octubre de 2013 y adaptarlas para *RIL,* sin quitares su sentido originario, tengo que añadir el dolor por la pérdida reciente de otra compañera de promoción y querida amiga de los dos, María Teresa Navarro, filóloga inglesa, con quien y con cuyo marido, Jorge Urrutia, Manuel compartió muchos años en Cáceres y Sevilla. En aquellos años, la mejor estructuración de los estudios universitarios nos permitía compartir los estudios con los compañeros de todas las Filologías, la Filosofía y la Historia.

Nos construimos, sin duda, un panorama amplio, que luego seguimos disfrutando.

Los amigos persisten por encima del tiempo y el espacio. Manuel Ariza y yo, aunque no compartiéramos todos nuestros cursos en la Facultad y viviéramos la mayor parte de nuestros años profesionales en lugares diferentes, compartimos, desde 1964, cosas fundamentales de nuestras vidas, muchas de ellas familiares y algunas tan señaladas, en el anecdotario personal, como el fin de ese año, la primera vez que mis padres me dejaron salir a una fiesta después de las uvas, porque también iba Manolo y todo parecía muy aceptable. Teníamos dieciocho años.

Las amistades, quizás especialmente entre hombres, van marcadas por tiempos de gran intercambio y estados latentes que son períodos en los que, como en los buenos vinos, los posos se van sedimentando. También se marcan porque abarcan distintos tipos de actividad e imponen ritmos diversos a nuestro vivir.

Los dos empezamos en el mundo de los textos, cuando los intereses literarios tenían -puede ser- más fuerza que los lingüísticos, y fue la realidad de aquella Facultad de Letras la que nos llevó a los caminos rectos de la Filología: más Elías Terés y Dámaso Alonso, en mi caso, más Alonso Zamora Vicente en el suyo y, para los dos, Rafael Lapesa.

Ambos comenzamos con trabajos textuales que tenían mucho de literarios: la épica medieval y el arabismo, para mí, la literatura contemporánea y el humorismo, para él. Es como si hubiéramos arrancado de extremos opuestos para recorrer, en sentidos inversos, el mismo camino. El suyo lo llevó finalmente al siglo XII, el mío, pasando por la Romania Nova, el español de los Estados Unidos en el siglo XXI, por ejemplo, parece también ir retomando los orígenes.

Cuando el 15 de octubre de 2013, a pocas horas de conocer la noticia, dediqué la primera parte de mi clase de estudios graduados en San Antonio, Tejas, a explicar a mis alumnos quién era Manuel Ariza, estaba explicando también quién era yo, quiénes son Soledad Salazar, Jorge Urrutia, José Pérez Lázaro o Enrique Arrufat, vidas profesionales diferentes que arrancan de un mismo tiempo universitario y, claro, quiénes son otros muchos hombres y

mujeres cuyos nombres son -como se dice- suficientemente conocidos. Para que mis alumnos me entendieran, tuve que comenzar por una inolvidable anécdota de don Rafael Lapesa, al inicio de nuestras carreras. Don Rafael le dijo a Manolo que el curso siguiente le encargaría la materia de "Toponimia y Onomástica", una asignatura optativa. Manolo le contestó:

- Don Rafael, que yo no sé nada de eso.

La respuesta de Lapesa -muy suya- fue irrefutable:

- Pues sepa.

Lo hizo y, además de iniciar su carrera profesional española de cuyo magisterio escriben sus discípulos emocionadas despedidas, prolongadas en internet, consiguió colocar a España en los grupos de trabajo que (generalmente desde Alemania, cómo no) preparaban las grandes colecciones (hoy, bases de datos) de información sobre los nombres de lugar y de persona. Y es que, a través de su aire desgarbado y distraído, mortal pitillo en mano, cuando no un vaso de whisky, más allá de los horrorosos chistes "lapesianos", sabía mantener una férrea disciplina de trabajo, compatible con un sentido puro de la libertad. Había horas para todos y para todo en el ambiente de la Facultad, en Pisa, Madrid, Málaga, Cáceres o Sevilla, donde los alumnos siempre podían encontrarlo y donde él, misteriosamente, sabía encontrar tiempo y lugar para investigar y escribir.

La Onomástica, la Fonología Histórica, la Historia de la Lengua, el Comentario de textos, el estudio de un siglo completo, años y páginas, fueron compatibles con una actividad social tan intensa como la requerida por la institución que debía reunir esos saberes, llevarlos de los investigadores a los estudiantes, la Asociación de Historia de la Lengua Española, que creó, animó con congresos multitudinarios presididos (Sevilla, 1990) por SSMM los Reyes Juan Carlos y Sofía (también eso ha cambiado) y a cuyo frente supo poner a los más distinguidos profesores del momento, que no pudieron negarse, porque era imposible decir que no a una insistencia tan generosa y tan desprendida. A Manolo, como a todos los grandes individualistas, le importaba el trabajo bien hecho, no el medro personal. Su historia académica lo demuestra.

Mi escasa paciencia para esas actividades sociales acabó llevando nuestra amistad a un largo estado latente, con un hilo de publicaciones intercambiadas y encuentros en reuniones científicas o visitas familiares. Cuando hablé con él por última vez, ya por teléfono, pocas semanas antes del final, el tiempo de nuestra amistad seguía siendo el mismo y su voz sonaba tranquila y coherente, con una aceptación disciplinada de la realidad. Poco después, con motivo de un correo mío para comunicarle el fallecimiento de Sam Armistead y preguntarle si recordaba algo de su paso por el seminario de Lapesa, en nuestros años iniciáticos, recibí el que resultó su último correo electrónico: "Envidio tu memoria. No recuerdo haberle visto nunca. Un abrazo." Cuando volví a llamar, sólo pude hablar con Ninfa o dejar un mensaje en el contestador.

Detrás de estos días de dolorido sentir viven y vivirán personas, recuerdos y lugares compartidos: Italia, con Pisa en primer lugar, Alemania, Norteamérica (especialmente Madison y Montreal). También los lugares de España donde íbamos, primero en el 600 paterno y luego en mi flamante Citroën, a estudiar la toponimia menor y, de paso, hablar de todo, probar (muy a lo Zamora Vicente) vinos y comidas de la tierra y hacer planes para un futuro que nunca se dejó sujetar a ellos. Así aprendimos, entre otras muchas cosas, que Olmeda de las Flores había cambiado su nombre original, Olmeda de la Cebolla, porque sus habitantes no eran conscientes de que esa palabra "cebolla" no era tal, sino una etimología popular por *Yubaila,* en árabe 'montecito'. Una pena, porque si la hubieran llamado *Olmeda del Montecito,* hubieran sido fieles a su propia historia toponímica, sin cebolla. Anécdotas y anécdotas.

Libros, cartas, separatas. En el verano de Madrid, las carpetas en cuyos lomos rojos una etiqueta dice "ARIZA" y el estante de la biblioteca, arriba, donde está la A, han sido recorridos, las dedicatorias releídas, como la correspondencia, tan extensa. Las dedicatorias, por ejemplo, permiten reconstruir reacciones y posiciones ante las circunstancias profesionales. Así, la que acompaña a la fotocopia de su artículo "Sobre las jarchas. Notas lingüísticas", del *Homenaje a Zamora Vicente,* explicita la diferente actitud suya y mía ante la informática (y el humor): "Para Paco, un artículo

hecho a mano, sin ordeñador (*sic*)". Uno de los daños colaterales de internet es, sin duda, la reducción o desaparición de esas cartas en las que las reflexiones personales se mezclaban con las noticias profesionales, las dudas sobre el trabajo en curso, la felicitación y el comentario de las publicaciones recibidas. Largas horas de relectura y vivencias. Largas horas, ya no tan largas.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Karima Bouallal, «La influencia del español en la lengua tamazight rifeña»..... 5

Pablo Fernández-Merino Gutiérrez, «Metodología y análisis de la disponibilidad léxica de español para grupos específicos: inmigrantes adultos»..... 13

Yun Sil Jeon, «El nuevo programa de lengua para el primer ciclo en Coastal Carolina University»..... 79

Francisco A. Marcos-Marín, «Para la Etnolingüística del español de San Antonio, Tejas»..... 97

Rakhel Villamil-Acera, «Discurso cómico y discurso de género en las tragedias grotescas de Carlos Arniches»..... 133

TESTIMONIOS

Verónica Zumárraga, «El Círculo Andaluz de Buenos Aires»..... 153

DOCUMENTOS

Américo Castro, «Ganivet en un momento inicial de la Historia de España»..... 163

IN MEMORIAM

Francisco A. Marcos Marín, «Manuel Ariza (1946-2013)»..... 177

Fechas de recepción y aprobación de artículos

Karima Bouallal, La influencia del español en la lengua tamazight rifeña (3 de mayo de 2014 / 14 de agosto de 2014)
Pablo Fernández-Merino, Gutiérrez Metodología y análisis de la disponibilidad léxica de español para grupos específicos: inmigrantes adultos (13 de junio de 2014 / 22 de julio de 2014)
Yun Sil Jeon, El nuevo programa de lengua para el primer ciclo en Coastal Carolina University (12 de junio de 2014 / 17 de julio de 2014)
Francisco A. Marcos-Marín, Para la Etnolingüística del español de San Antonio, Tejas (10 de junio de 2014 / 17 de julio de 2014)
Rakhel Villamil-Acera, Discurso cómico y discurso de género en las tragedias grotescas de Carlos Arniches (15 de julio de 2014 / 14 de agosto de 2014)
Verónica Zumárraga, El Círculo Andaluz de Buenos Aires (10 de junio de 2014 / 17 de julio de 2014)
Américo Castro, Ganivet en un momento inicial de la Historia de España (10 de junio de 2014 / 17 de julio de 2014)
Francisco A. Marcos-Marín, Manuel Ariza (1946-2014) (10 de mayo de 2014 / 14 de agosto de 2014)

Revista Iberoamericana de Lingüística (R.I.L.) tiene como principal objetivo ofrecer las contribuciones y los diferentes estudios científicos en torno a los diversos aspectos de la lingüística en el mundo iberoamericano o desde la perspectiva de los autores que trabajan en ese entorno científico. R.I.L. se publica anualmente. Toda la correspondencia debe dirigirse a la dirección postal *Universitas Castellae* (R.I.L.), Apartado 37, 47080 Valladolid, España. En todo caso es preferible el envío por correo electrónico al editor de la publicación en España (Ricardo de la Fuente) ricardodelaf@hotmail.com. En el correo electrónico, así como en el archivo que se adjunte, deben constar todos los datos del autor: afiliación universitaria y dirección postal y electrónica. Los trabajos que se envíen no deben superar los 30 ff.a doble espacio (incluidas notas y bibliografía), o 7000 palabras. El sistema de referencias debe guiarse por las normas del *MLA Handbook* o seguirá las siguientes instrucciones:

- Libros: Apellido (s), Nombre, *Título* (cursiva) (Lugar: editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- Artículo en revista: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), *Nombre* de la revista (cursiva), volumen/número (año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- Artículo en obra colectiva: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), Editor (es), *Título* (cursiva) (Lugar: editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- en las notas a pie de página el orden de cualquier referencia debe ser Nombre, Apellido, etc.

No se acepta el uso de subrayados o negritas, sólo las cursivas, salvo que formen parte de algún sistema de notación objeto del trabajo. Tampoco (misma excepción) los signos: <>, «» , { }.

Abreviaturas más frecuentes: *cfr., o.c.* (obra citada), *idem, ibidem, v.* (ver).

Se debe colocar un espacio después de cada signo de pun-

tuación, también antes de guiones (para homogeneizar se recomienda el uso del guión corto).

Para las elipsis debe utilizarse el corchete y tres puntos dentro del mismo […].

Las reseñas darán toda la información del libro, además del número de páginas, el traductor si lo hay, etc. el nombre del reseñador se debe incluir al final del texto.

Editado el número se hará llegar a los autores un ejemplar de la revista. Para publicar en esta revista es necesario ser suscriptor de la misma. Una vez aceptado el artículo, el autor está obligado a suscribirse a dos años de esta publicación.

Para cualquier duda en relación a la publicación, abreviaturas aceptadas, etc. consúltese anticipadamente con el editor de la revista. Los autores interesados en separatas las pueden solicitar anticipadamente (25) y deberán abonar 100 euros.

Los artículos enviados, que deberán ser originales, serán revisados por dos lectores externos a las entidades editoras, que realizarán las oportunas observaciones; en caso de disparidad se enviará el trabajo a un tercer lector externo, y sólo se aceptará el trabajo cuando dos de los informes sean positivos.

Las lenguas en las que los trabajos se pueden presentar son: español, portugués e inglés.

R.I.L. está incluida en Latindex (directorio y catálogo), y seleccionada para la Base de Datos ISOC. También se envía para su indización a DIALNET.

La suscripción anual es de 20 euros para España y 30 euros para el extranjero. Las personas interesadas en una suscripción pónganse en contacto a través del siguiente correo electrónico: cuc@universitascastellae.es

BASE DE DATOS

