M.ª Carmen Izquierdo Gil

¿QUÉ VARIEDADES LÉXICAS ENSEÑAR EN EL NIVEL ELEMENTAL? EL CASO DE ADOLESCENTES FRANCOHABLANTES EN UN MARCO ESCOLAR

El tema de qué variedad o variedades del español enseñar, cualesquiera que sean las características del alumnado, nos lleva a plantearnos la cuestión de la «selección del vocabulario». Como es bien sabido en el campo de la didáctica de las segundas lenguas, toda programación léxica debe establecer una política explícita respecto a las variedades de la lengua que se deben enseñar. Sin embargo, en muchos casos la elección de las variedades léxicas queda finalmente confinada al buen juicio de los redactores de manuales de español o depende en definitiva de los planteamientos de cada profesor.

Dada la amplitud del tema, en este trabajo sólo nos centraremos en la selección de variedades diatópicas y en la enseñanza del registro coloquial en los programas de español en Francia en el nivel elemental. Un análisis de las orientaciones trazadas en los textos oficiales y los resultados de las encuestas pasadas a una muestra de profesores de español de la región francesa Languedoc-Roussillon en 1999 alimentarán nuestra reflexión. Como veremos seguidamente algunos de los datos desprendidos de las encuestas justificarían la elección de ciertas variantes léxicas.

1 ··· Caracterización de la enseñanza del español en Francia.

Entre las diferentes lenguas extranjeras que el sistema de enseñanza francés ofrece al alumno, el inglés ocupa una posición privilegiada como primera lengua extranjera obligatoria a partir de los 11 años (6eme). El estudio de una segunda lengua es, sin embargo, actualmente opcional a partir de 4ème (equivalente a 2° de ESO español). A pesar de ello, las estadísticas muestran que un 90% (AA.VV., 1998: 108) de los alumnos franceses empiezan el estudio de una segunda lengua extranjera, la cual generalmente es el español. Este porcentaje tiende a aumentar con el paso del tiempo, lo que indica una clara consciencia por parte de alumnos, padres y profesores de la importancia de las lenguas extranjeras en el contexto socio-económico actual. Mientras que el estudio de la primera lengua extranjera se prolonga obligatoriamente hasta el final del bachillerato sea cual sea la opción elegida, dicho 90% estudia la segunda lengua extranjera durante dos años (de los 13 a los 15 años), los cuales constituyen el nivel elemental[1].

Este alumnado estudia el español en un espacio exolingüe un tanto peculiar. En primer lugar, denominamos espacio exolingüe a la enseñanza que se dispensa en un país donde se habla otra lengua diferente a la enseñada (Dabene, 1990: 9). La región estu-

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

diada resulta particularmente interesante por su situación geográfica, el Languedoc-Roussillon hace frontera con España. Según nuestras encuestas, la distancia geográfica constituye la segunda razón de elección del español después de la tradición escolar. Señalaremos igualmente que en dicha región existe una fuerte presencia de exiliados españoles del franquismo. Actualmente, la tercera generación de estos exiliados se encuentra en las escuelas del sur de Francia[2]. En definitiva, la proximidad geográfica y la presencia de vínculos afectivos con hispanohablantes pueden determinar un cierto grado de motivación hacia el español.

El alumnado que presentamos constituye un público obligado o forzado (Boixareu, 1993: 66) a estudiar una lengua extranjera que forma parte de un programa escolar. Por otra parte, los adolescentes en situación de escolarización no poseen la madurez suficiente ni un proyecto profesional definido que les motive a prepararse para necesidades comunicativas futuras (Puren, 1995: 140). Algunos profesores encuestados indican, no obstante, que existe un interés más o menos general al iniciar el nivel elemental, debido al efecto novedoso del español en el programa de 4eme. Los encuestados ponen asimismo de manifiesto aspectos del marco de aprendizaje que influyen sobre la motivación del alumno entre los cuales citan los horarios insuficientes (3 horas semanales) para alcanzar los objetivos de un programa que ellos mismos tildan de ambicioso o la obligación de trabajar con manuales pasados de moda o poco atractivos por razones económicas o administrativas.

La característica más notable de la enseñanza del español en Francia es la adopción de un enfoque exclusivamente «cultural», en el cual la lengua sólo es un instrumento para alcanzar los objetivos prioritarios, es decir, el conocimiento de la cultura y civilización hispanófonas. El pedagogo y lingüística francés Christien Puren (1998, 1985) ha puesto en evidencia en varias ocasiones las limitaciones y «efectos perversos» de esta metodología donde la enseñanza de la cultura se realiza en detrimento de la calidad del aprendizaje de la lengua. Puesto que el aprendizaje lingüístico sólo puede efectuarse *por* y *para* la cultura, hay una utilización casi exclusiva de textos auténticos[3] literarios como soporte lingüístico esencial, incluso desde el primer año y primeras horas de enseñanza del español[4]. Los programas oficiales, por su parte, no presentan ninguna formulación explícita ni implícita de las variedades léxicas que se deben enseñar en el nivel elemental. Estas imprecisiones así como el tipo de soportes utilizados nos dejan presagiar que las variables edad, motivación y nivel del alumnado entre otras no se hallan ampliamente consideradas en este enfoque que algunos han calificado de elitista.

2 · · · Variantes diatópicas en la enseñanza del léxico en Francia

El estudio de una variante léxica u otra está relacionado con el denominado vocabulario disponible, es decir, «el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada» (López Morales, 1990: 62). Las unidades léxicas disponibles son aquéllas que acuden en primer lugar a la memoria y poseen fundamentalmente un carácter nocional, ya

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

que están ligadas a temas de conversación o situaciones temáticas muy específicas. Tan disponible puede ser para un hablante español la unidad léxica «*chaqueta*» como para hablantes de ciertos países latinoamericanos la unidad léxica «*saco*». Las dos están relacionadas con el centro de interés «ropa o prendas de vestir», pero ante dicha situación temática cada hablante movilizará una variante léxica u otra según su procedencia geográfica.

Como hemos apuntado previamente los textos oficiales no plantean formalmente la cuestión de las variantes diatópicas en el aprendizaje del léxico del nivel elemental y los autores de los manuales escolares, siguiendo las consignas oficiales, presentan documentos auténticos literarios tanto de autores españoles como latinoamericanos.

A primera vista la opinión de los profesores de español encuestados puede parecer que no es unánime (44% afirman no enseñar contrastes léxicos frente a un 49% que afirma enseñarlos), sin embargo, un análisis más profundo nos indica que la casi totalidad de profesores favorece de forma implícita la enseñanza/aprendizaje de la variante diatópica del español peninsular. Constatamos que muchos de los profesores que afirman enseñar contrastes léxicos, señalan en el espacio de observaciones «*a veces*», «*muy pocas veces*» o «*sólo si aparecen en los documentos del manual*». Este tipo de respuestas nos hace pensar que la decisión de enseñar o no las variantes léxicas hispanoamericanas está en función del autor del manual elegido. Sólo una enseñante indica –y personalmente me uno a ella– que, en cualquier caso, se trata de un ***vocabulario de comprensión*** y no de producción.

Los profesores encuestados son conscientes de la necesidad e importancia de los viajes con el fin de hacer más motivador el aprendizaje del español. Un 38% realizan viajes «*casi todos los años*», un 40% «*de vez en cuando*»[5] y el resto afirma tener el proyecto de realizarlos. Todos estos profesores viajan a España por razones que bien podemos imaginar: la proximidad geográfica y el coste del viaje. Barcelona, Madrid, Andalucía y Castilla-León constituyen los destinos privilegiados de dichos viajes escolares. Sólo un profesor de todos los encuestados evoca la visita de una escuela argentina con la que mantienen intercambios. Parece, por lo tanto, evidente que la distancia geográfica ejerce un peso considerable en la importancia dada a una variante diatópica u otra. Según un estudio de Liceras et al. (1995: 303), los profesores no nativos que enseñan español en Canadá reconocen que las necesidades de los estudiantes americanos son diferentes de las necesidades de los europeos y que la mayor cercanía de la cultura hispanoamericana en su caso cumple un papel importante a la hora de elegir una variedad.

Desde una perspectiva cognitiva, para el alumno de nivel elemental será más fácil aprender una sola variante diatópica. Por otra parte, el aprendizaje del léxico será más rápido y eficaz si el estudiante relaciona en niveles avanzados, por ejemplo, *carro, saco, papa* con las respectivas variantes diatópicas peninsulares aprendidas previamente *coche, chaqueta, patata.* En el mencionado estudio de Liceras et al. (1995) se destaca un mayor interés por conocer ambas variantes léxicas españolas e hispanoamericanas en los estu-

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

diantes de nivel avanzado. El aprendizaje de la variante diatópica peninsular resuelve asimismo otro de los problemas que se le puede plantear al profesor de español: ¿qué variante enseñar: la de Méjico, la de Ecuador, la de Argentina.... ?[6]

La determinación de los objetivos constituye otro aspecto relevante. No es lo mismo formar a profesores y especialistas de español, los cuales conocerán variantes diatópicas, diacrónicas, etc., que sujetos que van a ejercer su profesión en un país de habla hispana determinado que estudiantes adolescentes (Liceras et al., 1995).

En definitiva, creo que sólo en casos puntuales en que el alumnado mantenga un carteo o intercambio con un grupo de escolares latinoamericanos se deben enseñar las variantes diatópicas léxicas propias de dicho país. Al margen de estas situaciones que, en principio parecen muy aisladas, el profesor debe propiciar el estudio y conocimiento activo del español peninsular como punto inicial de referencia y objetivo prioritario en el nivel elemental, ya que la mayor parte de contactos que el alumno puede llegar a establecer los realizará con hablantes españoles.

3 · · · El registro coloquial

Paralelamente a los registros que constituyen la lengua oficial (español literario, académico, administrativo...) existe un español oral, espontáneo y omnipresente en la vida cotidiana de todos los hablantes españoles (en la calle, en la casa, con los amigos).

> Es la manifestación oral la que ocupa un 90% de nuestros intercambios lingüísticos en sus muchas y variadas posibilidades, y de todas ellas, el coloquio es nuestro medio habitual de comunicación (Santos Gargallo, 1994: 437).

Este registro de la cotidianidad queda reflejado incluso en documentos auténticos escritos y orales tales como los tebeos, los diálogos de películas y series televisivas entre otros.

En diferentes ocasiones, algunos investigadores (Duneton, 1998; Santos Gargallo, 1994: 445) han observado la falta de «espontaneidad idiomática» de los estudiantes que viajan al país de la lengua extranjera que han aprendido. Una experiencia común a dichos estudiantes es la de hablar en un español libresco, carente de expresividad y afectividad después de haberlo estudiado durante varios años en sus respectivos países. Este desconocimiento pone en evidencia la ausencia del vocabulario coloquial en los manuales de aprendizaje.

En mi opinión, diversas razones justificarían la inclusión de este registro en el programa léxico de nivel elemental en Francia. Aparte de su extendido uso en la vida diaria de todos los hablantes, el conocimiento del vocabulario familiar despierta cierta curiosidad o interés en el alumnado adolescente. Los profesores encuestados han manifestado en diversas preguntas que este vocabulario supone una fuente de motivación para sus alumnos. Un 54% de los profesores enseña tanto el registro coloquial como el formal, un 34,4% enseña sólo el registro formal y un 8% sólo el registro coloquial. Algunos comentarios del apartado observaciones ponen de manifiesto la importancia de tal vocabulario

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

en el nivel elemental *(«los dos tipos de vocabulario para que no estén desorientados en situaciones reales», «siempre usual que sea formal o coloquial»)*. Otros investigadores (Scherfer, 1989; Romero García, 1998) han constatado este mismo tipo de reacciones en los jóvenes estudiantes. Así pues, en el cuestionario de selección de vocabulario que Scherfer pasó a sus estudiantes alemanes que aprendían francés, éstos contestaban de forma casi unánime que las palabras más interesantes eran las del registro coloquial, las del habla cotidiana.

El carácter opcional del español como segunda lengua extranjera en el nivel elemental debería inclinarnos a presentar una lengua antes expresiva y comunicativa que literaria. El gran porcentaje de alumnos francófonos que estudia español sólo durante dos años debe prioritariamente poseer una competencia comunicativa mínima que le capacite para expresarse y comprender un español usual y frecuente.

Este interés que despierta el vocabulario familiar nos conduce a formularnos diferentes cuestiones: qué variantes coloquiales diatópicas enseñar, a partir de qué nivel y qué estatuto atribuir a este registro (vocabulario de comprensión o de producción). En primer lugar, no soy de la opinión de que los elementos constitutivos de la conversación deban ser relegados a niveles de perfeccionamiento lingüístico. Pienso que el vocabulario coloquial puede y debe empezar a enseñarse desde el nivel elemental e ir incrementando su importancia a medida que el estudiante pasa a otros niveles. Ahora bien, una gran parte del vocabulario familiar va a adquirir en niveles elementales el estatuto de un vocabulario de reconocimiento[7]. Ciertos investigadores (Duneton, 1998; Espi y Brisson, 1996) apuntan que, si bien el dominio activo del habla coloquial sea quizá un objetivo demasiado ambicioso, al menos podemos favorecer un conocimiento receptivo para que el estudiante pueda seguir una conversación banal entre hispanohablantes. Considero que dicho reconocimiento léxico podría asimismo facilitar la lectura de un tebeo o de ciertas emisiones de televisión. En cualquier caso, el reconocimiento supone una herramienta imprescindible a la hora de desenvolverse con éxito en el medio natural de la lengua. En cuanto a qué variantes coloquiales enseñar, la cercanía geográfica con España justificaría de nuevo nuestra elección de la variante coloquial española.

4 ··· Criterios de selección

4.1 ··Cuestiones previas

4.1.1 En primer lugar debemos señalar la diferencia existente entre vocabulario familiar y jerga juvenil. El primero está constituido por unidades léxicas o expresiones empleadas por todos los hablantes en la conversación diaria, cualquiera que sea su categoría social, edad o localidad[8], mientras que la jerga juvenil integra unidades léxicas utilizadas solamente por los jóvenes (por ejemplo, *flipar*), las cuales se caracterizan por su eminente inestabilidad. Estas razones justificarían la exclusión de vocablos pertenecientes a la jerga juvenil en nuestra selección léxica. Aparte de los viajes escolares, los alumnos francófo-

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

nos que llegan a viajar a España suelen hacerlo a partir del último año de bachillerato en adelante. En esos momentos dada la mayor madurez de los estudiantes, la jerga juvenil puede efectivamente resultar de menos utilidad e incluso puede haber evolucionado.

Otra cuestión previa que debemos tener presente es que lo coloquial debe vincularse a la conversación y no a lo vulgar. Eliminaremos, por lo tanto, aquellas expresiones que en una situación real podrían suponer una pérdida de la propia imagen del hablante ya sea porque resultan agresivas o vulgares. En las diversas conversaciones mantenidas con profesores de lenguas extranjeras hemos observado siempre un constante rechazo hacia la enseñanza de este tipo de expresiones que suenan mal tanto en la boca de un nativo como en boca de un extranjero.

Por otra parte, el profesor de español debería plantearse ***cómo*** enseñar el vocabulario coloquial antes de cuestionarse acerca del ***qué*** enseñar. En este sentido, me parece adecuado –con el fin de evitar futuras confusiones–, incitar al alumno a reflexionar sobre las condiciones necesarias para el uso de dicho registro. Esta actividad de reflexión se apoyará en ejemplos extraídos del vocabulario familiar francés[9].

«Tu as lu ce *bouquin*?» (livre) [=libro]
«–Qu'est-ce que vous pensez faire cet après-midi?
–On allait se *balader*!» (se promener) [=pasear]

Estos u otros ejemplos pueden servirnos para hacer observar al alumno que el registro familiar constituye una forma de hablar paralela a la lengua formal u oficial (*bouquin/livre, se balader/se promener, bosser/travailler ou étudier...*). A continuación podemos hacer descubrir a los alumnos bajo qué condiciones empleamos estas palabras:

- ¿Con quién las utilizamos? Con los amigos, con gente que conocemos, en situaciones de confianza... Diversos ejemplos pueden ilustrar esta exigencia del uso del lenguaje coloquial (no se dice *Salut ! [Bonjour ! = Buenos días]* o *je me suis planté(e)* [*je me suis trompé = me he equivocado*] al director del colegio). Es importante que los alumnos comprendan que el vocabulario coloquial no se puede utilizar con cualquiera que uno encuentre, ya que podríamos resultar ridículos o groseros. Por otra parte, podemos explicar que conocer el vocabulario familiar les será útil si llegan a tener amigos españoles, si viajan a España, si se cartean con otros chicos españoles o hablan con ellos por Internet o incluso para comprender películas o tebeos.
- ¿Dónde las utilizamos? En la calle, en el colegio/instituto, en casa, en el bar....
- ¿Para qué? Para hablar. El vocabulario coloquial aparece ante todo en la conversación. Sería importante insistir en el contexto de uso (no en un examen, no en una entrevista de trabajo, porque son contextos formales y hay que cuidar nuestra expresión). Podemos incitar a los alumnos a reflexionar sobre los contextos que toleran o no toleran el uso del lenguaje coloquial (¿se utilizará en una exposición oral en clase?, ¿en una carta a un amigo?, ¿en una carta al director de una asociación que no conocemos?).

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

- ¿Por qué utilizamos el vocabulario familiar? ¿Por qué preferimos decir la palabra «*bouquin*» a «*livre*»? Porque resulta más expresiva, queda más natural con la gente conocida, hay cierta complicidad entre la gente que usa esas expresiones...
- ¿Quién utiliza el vocabulario familiar? Sobre todo los jóvenes, pero también otras personas cualquiera que sea su profesión, categoría social, ideología...[10]

4.2 ··Selección léxica

Una vez que los alumnos son conscientes de las características de este vocabulario, podemos pasar a enseñarles ciertas unidades léxicas o expresiones familiares muy corrientes en la lengua española. Enumeraremos a continuación diversos criterios orientativos a la hora de seleccionar un vocabulario familiar de nivel elemental. Como se observará, algunas unidades léxicas propuestas pueden clasificarse bajo diferentes puntos.

a) Extensión. En primer lugar, podríamos presentar aquellas unidades léxicas coloquiales de alto uso o frecuencia y que, como apunta Sanmartín (1999), están casi integradas al español estándar:

Ese *chaval* tendrá unos 12 años (1999: 215).
Luis es un *tío* muy majo, ya lo verás (1999: 803).
– ¿Cuánto cuesta? – Dos mil pesetas *y pico*.

Un test de familiaridad[11] pasado a hablantes españoles entre 15 y 60 años sobre 70 expresiones coloquiales indica que ciertas unidades léxicas tales como *un montón de, un rollo, fatal, estar hecho polvo,* están muy extendidas en el habla de los españoles.

b) Facilidad. Deberíamos elegir un vocabulario con una dificultad mínima ya sea porque existe una equivalencia formal entre el francés y el español : «José me ha contado una historia *alucinante*, no me la puedo creer» (*hallucinant(e)*), «El concierto ha estado *genial*» (*génial*), «He conocido a un chico *supersimpático*» (*supersympa*); ya sea porque existe un término equivalente en francés con el mismo grado de fuerza expresiva: ¡Qué *morro/cara* tienes! (*Tu es gonflé! Tu as du culot!*), Estoy *hecho polvo* (*Je suis crêvé*).

c) Visualización del significado. Algunas unidades léxicas pueden comprenderse y memorizarse más fácilmente si existe un estímulo visual. Por ejemplo, «¡Qué *chulo*!» se puede ilustrar perfectamente con una viñeta en que un/a adolescente recibe un regalo con una gran cara de alegría; «¡Qué *rollo*!» se puede ilustrar con un chico/a que mira la televisión sin entusiasmo. Otras expresiones visualizables podrían ser: «Luis está *cabreado*» o «Este pastel tiene buena *pinta*».

d) Correlación con hechos gramaticales. Los alumnos suelen aprender en el nivel elemental que ESTAR indica estados físicos o psíquicos, situaciones temporales, pasajeras. Algunos adjetivos típicos que aparecen en los manuales son «*enfadado, cansado*». Si el alumno aprende estos adjetivos, podrá sin dificultad asimilar pos-

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

teriormente las expresiones coloquiales respectivas «*estar cabreado*» y «*estar hecho polvo*».

e) Correlación con necesidades comunicativas:

- Los alumnos pueden aprender el vocabulario coloquial en relación con las funciones comunicativas estudiadas, por ejemplo, para la expresión de los gustos y tiempo libre «Me gusta *salir de marcha* con mis amigos».
- Para la valoración de objetos, situaciones o ideas «Tienes una cartera muy *chula*», «–¿Qué tal el examen? –*Fatal* », «–¿Cómo te lo has pasado? –*Genial*». Para la valoración de un lugar, un paisaje : «Es *precioso*».
- Para la expresión de sensaciones físicas o psíquicas «Me siento *fatal*»
- Para la expresión de los precios y la hora :
  «–¿Cuánto te ha costado? – Mil pesetas *y pico*.»
  «–¿Qué hora será? –Las dos *y pico*.»

f) Campos semánticos:

- la diversión: «*salir de marcha,* un *bocata* de chorizo, una *caña*».
- el dinero: «¿Tienes *pelas*?, ¿Llevas cinco *duros*?»
- medios para intensificar una cantidad o cualidad: *terrible, horrible, genial, total, fatal,* (Briz, 1998: 21). Destacaremos el frecuente uso del prefijo *super-* con adverbios y adjetivos[12].

Consideramos haber mostrado a lo largo de esta comunicación la utilidad de los análisis de necesidades comunicativas a la hora de decidir los contenidos léxicos que deben presentarse prioritariamente en el aula y en los manuales escolares. Nuestro estudio ha intentado poner en evidencia el peso que algunas variables (edad, motivación, nivel de aprendizaje, distancia geográfica) deberían ejercer en las programaciones didácticas del español en Francia. Esperamos, así pues, que las precedentes reflexiones hayan aportado algún interés en el panorama actual de la didáctica del español.

NOTAS

[1] A pesar de que esta segunda lengua extranjera sólo se convierte en obligatoria para los alumnos que deciden realizar una especialidad literaria o socio-económica en el bachillerato, se observa una tendencia a conservar incluso la segunda lengua extranjera hasta casi el final del bachillerato en alumnos de otras especialidades.

[2] Unos sondeos realizados por mí misma en 1996 a alumnos universitarios de 1er año de español de la Universidad de Nîmes (Francia) revelaron que un 66% mantenía algún tipo de contacto con españoles (familia, amigos...).

[3] Bailly (1998: 70) caracteriza el texto auténtico como un documento concebido por un autóctono para un público autóctono. El documento auténtico, extraído así de su contexto de origen, contiene a la vez dificultades sobre la lengua

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...
Centro Virtual Cervantes

y una dimensión cultural. Son textos auténticos los artículos de prensa, las recetas, las letras de canciones, las publicidades, los tebeos, las cartas, los programas de televisión...

[4] El comentario (sobre todo, oral) de dichos soportes constituye una de la actividades principales.

[5] La diversidad de factores que determinan la realización del viaje (presupuesto, comportamiento de los alumnos, número de alumnos interesados, disponibilidad del profesor, alternancia con viajes a Inglaterra, visto bueno de la administración, etc.) explican el hecho de que ese 40% no pueda realizarlos más a menudo.

[6] El proyecto VARILEX cuya base de operaciones se halla en la Universidad de Tokio bajo la dirección del profesor Hiroto Ueda (1995) pone de manifiesto las muy diferentes variantes léxicas que pueden encontrarse en diversas áreas urbanas del mundo hispánico.

[7] Subrayo «una parte», ya que ciertas unidades léxicas o fraseológicas rutinarias del tipo «*¡Hola!, ¡Vale!, ¡Claro!*» deberían forman parte del vocabulario activo.

[8] «*le fric* pour désigner *«l'argent»*, sont des mots employés par tout le monde en France, toutes catégories confondues » (Duneton, 1998: 21) «même les personnes cultivées emploient couramment, dans la conversation familière *bouquin, gosse, vélo*» (Gougenheim, 1964, *apud* Duneton, 1998: 28)

[9] Esta propuesta se sitúa en la línea de trabajo de los defensores del *Awareness Language* en inglés o *L'éveil au langage* en francés (Moore, 1995) para quienes la reflexión o consciencia sobre hechos lingüísticos comparados entre la lengua materna y la lengua extranjera posee efectos altamente positivos en el aprendizaje (mejor comprensión de dichos fenómenos, memorización del vocabulario...).

[10] El presidente de la República, un médico, una vendedora, un obrero, un joven de instituto, el profesor, etc. emplean alguna vez u otra en sus conversaciones la palabra *«boulot» (travail)* [=trabajo] en expresiones del tipo *ce n'est pas mon boulot, quel boulot!, j'ai du boulot, au boulot!* (Duneton, 1998)

[11] Las unidades léxicas propuestas en el test han sido extraídas de la serie *Compañeros* (emitida durante el 1999-2000), de diversas revistas juveniles (*Chicas, SuperPop, Bravo*), de diccionarios especializados en el habla coloquial (Sanmartín, 1999; Martín Sánchez, 1997 entre otros) y de mi propia competencia léxica como hispanohablante. El test incluye 70 unidades léxicas contextualizadas en frases y se pide a los encuestados que valoren las expresiones de 1 a 4 al lado de cada unidad léxica según sea la expresión muy utilizada y extendida (1) a menos usual (4) en la mayor parte de generaciones.

[12] El corpus CREA de la Real Academia Española nos permite apreciar qué tipo de adjetivos y adverbios admiten frecuentemente este prefijo en el habla coloquial «*superbien, superbonito o superchulo, superinteresante, superimportante, superbarato, superpráctico ...*»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1998): *Repères, Références et Statistiques sur les enseignements et la formation,* Paris, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bailly, Danielle (1998): *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais: lexique,* Paris, Ophrys.

Boixareu Vilaplana, Mercedes (1993): *Didáctica del francés como lengua extranjera,* Madrid, UNED.

Briz, Antonio (1996): «Los intensificadores en la conversación coloquial», en A. Briz, J. R. Gómez y M. J. Martínez (coords.): *Pragmática y gramática del español hablado (Actas del II Simposio sobre el análisis del discurso oral),* Valencia, Universidad de Valencia, 13-36.

Dabène, Louise et al. (1990): *Variations et rituels en classe de langue,* Paris, Hatier/Credif, Collection Langues et Apprentissage des Langues.

Duneton, Claude (1998): *Le guide du français familier,* Paris, Editions Seuil.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...

Centro Virtual Cervantes

Espi, María J. y Brisson, Richard (1996): «Hacia una definición del español coloquial», *Langues et Linguistiques,* Université Laval (Québec), 22, 23-42.

López Morales, Humberto (1986): *Enseñanza de la lengua materna,* Madrid, Ed. Plaza Mayor, (5ª ed. 1990).

Liceras, Juana M., Carballo, Alicia y Droege, Sonja (1994-95): «El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera», *Revista de Filología Románica,* Universidad Complutense (Madrid), 11-12, 291-308.

Martín Sánchez, Manuel (1997): *Diccionario del español coloquial,* Madrid, Tellus.

Moore, Danièle (coord.) (1995): *L'éveil au langage,* Collection «Notions en Questions», Rencontres en didactique des langues, nº1, Paris, ENS de Fontenay-Saint Cloud et Université Stendhal Grenoble III.

Puren, Christian (1985): «Remarques sur le problème lexical dans la méthode officielle d'espagnol», *Les Langues Modernes,* 3/4, 57-60.

Puren, Christian (1995): «La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire», *Etudes de Linguistique Appliquée,* 100, 129-149.

Puren, Christian (1998): «La culture en classe de langue : «Enseigner quoi?» et quelques autres questions non subsidiaires», *Les Langues Modernes,* 4, 40-46.

Romero García, Carlos (1998): «Cómo molar cantidubi : expresiones para enterarse de qué va la fiesta», *Boletín ASELE,* 49-56.

Sanmartín, Julia (1999): *Diccionario de argot,* Madrid, Espasa-Calpe.

Santos Gargallo, Isabel (1994): «Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español conmo lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE,* Madrid, 437-447.

Scherfer, Peter (1989): «Réflexions sur l'apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères», *Recherches en Linguistique Etrangère,* Besançon, Annales littéraires de l'Universitaire de Besançon, Les Belles Lettres, XIII, 135-167.

Ueda, Hiroto (1995): «Zonificación del español. Palabras y cosas de la vida urbana», *Lingüística* (ALFAL), 7, 43-68.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL. ¿Qué variedades léxicas enseñar en el n...

Centro Virtual Cervantes