DONDE DIGO "COCHE" DIGO "CARRO"

Manuela González Bueno
Universidad de Kansas

Introducción

- GENERACIÓN DEL APRENDIZAJE

En reconocimiento de la necesidad existente de educadores con experiencia en tecnología, el departamento de educación de los EE.UU. comenzó una iniciativa en 1999 para preparar a futuros profesores en la utilización de tecnología para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Smith, Smith, y O'Brien, 2001). El programa de Preparación de Educadores del Mañana en el uso de Tecnología, conocido también como el Programa PT3 (Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology) concedió $75 millones a 225 becarios en todos los EE.UU. Uno de los recipientes del proyecto PT3, el proyecto *Learning Generation* (LearnGen) de la Universidad de Kansas, se enfoca en desarrollar la capacidad de los estudiantes de magisterio para ayudar a los profesores en la generación de innovaciones tecnológicas y en la transferencia de esta habilidad a sus experiencias pedagógicas (Smith, Smith, y O'Brien, 2001). El proyecto de LearnGen ha intentado lograr esta meta a través de la creación de las Cohortes de Innovación Tecnológica (TIC). El papel de cada TIC consiste en diseñar, implementar y evaluar una innovación tecnológica destinada a integrar tecnología en la educación de maestros.

Esta ponencia describe el progreso de una cohorte de lengua extranjera (español) hacia el diseño de una innovación tecnológica consistente en un mapa interactivo de la diversidad lingüística del español (MIDILE).

La cohorte de español como lengua extranjera

El diseño de todas las TIC sigue un formato similar:

1. Un profesor del programa de educación de maestros.
2. Dos estudiantes del programa de educación de maestros.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

3. Un profesor del departamento de la materia correspondiente (Ciencias, Ciencias Naturales, Matemáticas, … etc.)
4. Un maestro de una escuela pública del área local.
5. Uno o dos estudiantes de una escuela pública del área local.

Los siguientes individuos son los miembros, antiguos y actuales, del TIC de español:

1) Una profesora de educación de idiomas extranjeros en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Kansas, hablante nativa de español. Ella ayuda con la conceptualización del proyecto, y se cerciora de que los métodos y los objetivos sean apropiados a las metas de aprendizaje del idioma extranjero.
2) Una maestra de español en fase de pre-certificación, también nativa de español. Ella investiga la viabilidad del proyecto y coordina los aspectos técnicos iniciales. En colaboración con la profesora de educación, proporciona el contenido y diseño del proyecto. Esta persona se graduó y dejó el puesto. Un nuevo miembro de la cohorte está a cargo de los aspectos técnicos del proyecto. Éste no es hablante nativo de español, pero dada la íntima colaboración entre los miembros del equipo, esto no ha planteado ningún problema grave.
3) Un estudiante de doctorado de educación de idioma extranjero e instructor en el departamento de español, donde enseña y coordina cursos básicos de español. Es hablante nativo de español, y está particularmente interesado en el estudio de las variedades dialectales de esta lengua.
4) Una especialista y directora del programa de español básico del Departamento de Español en la Universidad de Kansas. Ella contribuye con la evaluación del proyecto y su impacto sobre aprendices principiantes de español en un contexto educativo universitario. Su función es la de observar la reacción y respuesta de sus propios estudiantes y de los instructores que enseñan español en el departamento.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

Está previsto el reclutamiento de un maestro de español y de los estudiantes de una escuela del área local para más adelante, cuando el proyecto esté más cercano a su fase de puesta a prueba. Este maestro y los estudiantes contribuirán con sus propias ideas y evaluación del proyecto.

La cohorte de español se formó porque se reconoció que la lengua española tiene muchas variedades y que los estudiantes de español de las escuelas secundarias en EE.UU. raramente tienen la oportunidad de experimentar el sabor y la particularidad únicos que existen en los diversos dialectos. Se decidió que era necesario un sitio "web" que proporcionara muestras de diversos dialectos en un formato de multimedia que pudiera servir de recurso para estudiantes de español en todas partes, especialmente en el estado de Kansas. Se realizaron pruebas experimentales de técnicas de grabación, y se inició el diseño del sitio "web". Luego se finalizó el diseño y producción de las primeras muestras dialectales.

El enfoque del TIC de español es poner diversas muestras orales auténticas de la lengua española a disposición de estudiantes de español con pocas oportunidades de viajar y/o de tener acceso a manifestaciones orales de la cultura hispánica. Tradicionalmente, y dependiendo del nivel de accesibilidad a otras fuentes alternativas, la lengua oral se presenta a los estudiantes de la sala de clase en forma de cintas de audio y de video, además de las habilidades orales del profesor de la lengua. Dado que la lengua española es tan rica en dialectos, generalmente se expone a los estudiantes en la sala de clase a un arsenal muy limitado de estas variedades. Al mismo tiempo, las oportunidades de comunicarse oralmente con hablantes nativos de español también son limitadas.

Por lo tanto, la meta del TIC de español es facilitar a los estudiantes el acceso a la lengua española oral auténtica vía el Internet. Como la lengua española se utiliza en muchas áreas geográficas (España, México, Chile, Argentina, Venezuela…) con muchas variedades dialectales, los miembros del TIC de español han previsto crear un banco de muestras orales de español que sirva de escaparate de los diversos acentos, vocabulario y expresiones varias encontradas en cada uno de los países de habla

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

hispana. Por ejemplo, el español dice "coche" mientras que el mejicano dice "carro"; una tortilla en España es algo totalmente diferente de una tortilla en Méjico, por dar algunos ejemplos. Esta idea podría expandirse en el futuro para incluir muestras de bilingüismo existentes en muchas áreas hispánicas (Quechua, Aymará, Guaraní, Catalán, Vasco, etc.) Como seguimiento a este proyecto, también quisiéramos facilitar el contacto entre los hablantes y los estudiantes de español vía audio-correo, de manera que los aprendices tuvieran oportunidades de oír y de hablar con verdaderos hablantes de estas variedades.

Inicialmente, hemos construido un sitio "web" con dos áreas distintas: La parte principal muestra los diversos acentos, así como vocabulario y expresiones particulares de cada región. Además, se han incluido varias actividades y herramientas para facilitar la auto evaluación de los resultados educativos. Para la parte de seguimiento, se contactarán hablantes nativos de español de todo el mundo hispánico (vía instituciones académicas) a los que se les pedirá que se ofrezcan como voluntarios para ser corresponsales orales. Los mensajes enviados entre estos individuos y los usuarios de nuestro sitio "web" serán audio-mensajes, es decir, se intercambiarán grabaciones cortas en forma de audio-archivos. De esta manera, los usuarios tendrán no solamente la oportunidad de oír hablantes nativos de cada variedad de español, sino que también podrán practicar sus propias habilidades orales en un contexto de comunicación verdadera.

MIDILE

El resultado del proyecto de TIC de español, que es también el interfaz para los usuarios, es el mapa interactivo de la diversidad lingüística del español (MIDILE). Consiste en un mapa pulsable del mundo de habla hispana en el que, al seleccionar los países, se presenta a los usuarios con información oral, escrita y visual sobre la región seleccionada. Además, se han establecido conexiones con las emisoras de radio locales que permitirán que los usuarios escuchen producciones orales auténticas, de la vida real y en tiempo real, del español.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

- Contenido

El trabajo del TIC de español comenzó haciendo grabaciones iniciales y ensayando el formato del proyecto. Una vez que se llegó a un acuerdo en cuanto al formato final, el TIC de español continuó con las sesiones de grabación. Para obtener un nivel máximo de calidad de sonido, la grabación de los hablantes tuvo lugar en una cabina insonorizada en el centro académico de recursos Ermal Garinger de la Universidad de Kansas. Hasta la fecha, se han grabado a 14 individuos oriundos de 7 países de habla hispana: Argentina, Costa Rica, México, España, Paraguay, Chile y Perú. Estas grabaciones consistieron en la representación oral de dos diálogos para los que se facilitó de antemano el guión. El contenido de los diálogos se eligió de manera que mostraran los diversos acentos, vocabulario y expresiones varias que se encuentran en cada uno de los países representados. En puntos específicos de los diálogos, se les proporcionó a los hablantes una palabra o una frase en inglés para que utilizaran la manifestación dialectal específica de su variedad individual del español. Por ejemplo, en el diálogo sobre las compras de ropa, todos los hablantes leyeron el siguiente diálogo:

- *[Hey, (name)]……., ……. ¿te puedo pedir un favor?*
- *[Yes, of course]. ¿Qué quieres?*
- *Es que necesito ir al [mall] ……. para comprarme un [outfit] …….. nuevo.*

Una vez que los hablantes insertaron sus palabras correspondientes, los diálogos resultaron de la siguiente manera:

Perú:

- *Hola, Arturo. ¿te puedo pedir un favor?*
- *Sí, claro. ¿Qué quieres?*
  Es que necesito ir al centro comercial para comprarme ropa nueva.

Chile:

- *Hola, Alex. ¿te puedo pedir un favor?*

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

- *Sí, claro. ¿Qué quieres?*
- *Es que necesito ir al mall para comprarme una tenida nueva.*

Los guiones completos de los diálogos se incluyen en el apéndice 1.

- Actividades

Junto a los enlaces de los varios audio-archivos, los usuarios encuentran actividades de comprensión diseñadas para ayudarles a determinar su nivel de aprendizaje. El enfoque de estas actividades está en el vocabulario diferente de cada país. Por ejemplo:

¿Qué problema había con la primera opción de cine?[1]

La respuesta es que podría ser que ya no hubiera entradas, pero los oyentes tendrán que entender los dos diversos términos usados en Chile y Perú para referirse a "tickets": "Boletos" y "entradas", respectivamente.

Más ejemplos de actividades de comprensión se encuentran en el apéndice 2.

- *Evaluación*

También se anima a los usuarios a que prueben sus habilidades en el reconocimiento del origen de los hablantes. Yendo al enlace "Assessment" ('evaluación'), encontrarán avisos tales como el siguiente:
Intente identificar el dialecto y seleccione el botón al lado del nombre del país al que usted cree que representa la selección.

[1] Las preguntas de comprensión y, en general, la lengua usada en las actividades, es el inglés. Los usuarios responderán, pues, a la pregunta en inglés *What might be the problem with the first theatre option?*

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

Clip 1: Peru / Chile

Clip 2: Peru / Chile

Otros ejemplos de estos ejercicios de auto-evaluación se pueden encontrar en el apéndice 3.

Los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Los objetivos pedagógicos de este proyecto corresponden a las metas de los estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Standards Collaborative, 1999):

- *Comunicación:* Los usuarios se comunican en la lengua objeto de estudio en las áreas interpretacional e interpersonal.
- *Culturas:* Se expone a los usuarios a la extensa variedad de manifestaciones culturales encontradas en el mundo de habla hispana.
- *Conexiones:* Dependiendo del contexto de los diálogos que se incluyan en el futuro, se pueden conectar otras disciplinas con el contenido de este sitio. Por ahora, dado que los únicos dos temas disponibles son los de la compra de ropa y el transporte, las conexiones con Ciencias y Estudios Sociales parecen ofrecer algunas posibilidades viables: Los maestros podrían señalar la relación entre diversos tipos de ropa y el tiempo local; o, en el caso del transporte, la relación entre los medios de transporte y los recursos naturales.
- *Comparaciones:* Aunque la comparación a que se refieren los Estándares es entre la cultura nativa de los aprendices y la cultura objeto de estudio, este concepto se puede extender aquí a la comparación entre las diversas culturas hispanas, es decir, entre las varias comunidades lingüísticas españolas.
- *Comunidades:* El sitio permite a los usuarios acceder a comunidades de la cultura hispana, cercanas o remotas, ya que tienen acceso directo a comunicarse con los miembros de las diferentes comunidades.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

Autenticidad

Aunque los diálogos estaban previamente diseñados, se les pidió a los hablantes que los interpretaran de una manera espontánea, haciendo que la interacción sonara tan natural y auténtica como fuera posible. En esta fase inicial, el sitio ofrece dos hablantes representativos de cada país, generalmente de la misma región, usando la misma variedad lingüística. En el futuro, sería ideal incluir representantes de más de una variedad lingüística dentro del mismo país (por ejemplo, Andalucía y Castilla, en España; la región Andina y la costera, en Venezuela; … etc.)

Conclusiones y planes futuros

La recogida de datos continúa en la forma de grabaciones de hablantes de otras regiones de habla hispana. Aunque aún en construcción, el sitio se puede visitar en su fase actual en *www.learngen.org/cohorts/spanish/*. Se espera que pronto el sitio ofrezca una gran cantidad de muestras orales que representen a la extensa comunidad mundial de hablantes de español. Una vez que este proyecto se ponga a disposición de cada maestro y estudiante de español, su contenido y posibilidades se podrían ampliar con las contribuciones de usuarios futuros. Invitamos a otros individuos que estén relacionados de alguna manera con la enseñanza y aprendizaje de otros idiomas extranjeros a que repliquen esta misma idea en el contexto de sus lenguas extranjera particulares. Por ejemplo, para mostrar las variedades orales del francés (Francia, Bélgica, Canadá, Luisiana, Camerún, etc.); o las variedades orales del alemán (Alemania, Suiza, Bélgica, etc.)

Además de conseguir los objetivos iniciales del Programa PT3 de preparar educadores en la utilización de la tecnología para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, esperamos que este proyecto contribuya a un plan educativo universal que implique el reconocimiento y la celebración de la diversidad humana, en general, y de la diversidad de la lengua española, en particular.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFIA

Smith, S.J., Smith, S.B., & O'Brien, J. *Technology through Innovation and Collaboration: PT3*. Ponencia presentada en la American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), Dallas, TX. Marzo 2001.

Standards Collaborative. *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press Inc. 1999.

APÉNDICE 1: GUIÓN DE LOS DIÁLOGOS

Compra de Ropa : Chile

Marcela: Hola Alex ¿te puedo pedir un favor?

Alex: Sí claro ¿Qué quieres?

Marcela: Es que necesito ir al mall para comprarme una tenida.

Alex: Bueno, entonces yo te acompaño. ¿Para qué necesitas una tenida?

Marcela: Es que mi primo Simón se va a casar y quiero estrenar algo nuevo para la boda.

Alex: Oye, ¿y qué tipo de ropa piensas llevar? ¿Una falda? ¿o un vestido? ¿O, si no, unos pantalones de vestir?

Marcela: La verdad es que no estoy segura. Estaba pensando en una falda negra de material brillante con una blusa. Pero si encuentro un vestido que me guste ¡mejor!

Alex: Eso mejor lo decides al ver la ropa ¿verdad? ¿Ya tienes zapatos y calcetines?

Marcela: Sì, ya compré unos tacos altos y, pues, no voy a ponerme calcetines, sino medias pantis ¿Sabes? También me hacen falta algunos accesorios.

Alex: Yo tengo unos aros y un collar de perlas que te gustarán mucho.

Marcela: ¡Fantástico! Sabes que yo no puedo ponerme aros porque no tengo orificios en las orejas. Pero sí te voy a pedir prestado ese collar de perlas.

Alex: Bueno. Pero vamos al mall porque si no van a cerrar y vas a quedarte sin nada que ponerte.

Marcela: Bueno, Vamos.

Compra de Ropa: Perú

Melissa: Hola Arturo¿te puedo pedir un favor?

Arturo: Sí claro¿Qué quieres?

Melissa: Es que necesito ir al centro comercial para comprarme ropa nueva.

Arturo: Bueno, entonces yo te acompaño. ¿Para qué necesitas ropa nueva?

Melissa: Es que mi primo Simón se va a casar y quiero estrenar algo nuevo para la boda.

Arturo: Oye, ¿y qué tipo de ropa piensas llevar? ¿Una falda? ¿o un vestido? ¿O, si no, un pantalón de vestir?

Melissa: La verdad es que no estoy segura. Estaba pensando en una falda negra brillante con una blusa. Pero si encuentro un vestido que me guste ¡mejor!

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

Arturo: Eso mejor lo decides al ver la ropa ¿verdad? ¿Ya tienes zapatos y medias?
Melissa: Sí, ya compré unos tacones y, pues, no voy a ponerme medias, sino pantis ¿Sabes? También me hacen falta algunos accesorios.
Arturo: Yo tengo unos aretes y un collar de perlas que te gustarán mucho.
Melissa: ¡Perfecto! Sabes que yo no puedo ponerme aretes porque no tengo huecos en las orejas. Pero sí te voy a pedir prestado ese collar de perlas.
Arturo: Bien. Pero vamos al centro comercial porque si no van a cerrar y vas a quedarte sin nada que ponerte.
Melissa: Bueno, Vamos.

Transporte: Chile

Alex: Hola ¿vamos al cine esta tarde?
Marcela: Me gustaría, pero tengo el auto en el taller.
Alex: Hmmm a mí no me gusta manejar en el centro, con todo el tráfico. Pero podríamos ir en taxi.
Melissa: Los taxis son muy caros. Si vamos al cine solamente me queda dinero para billete de micro o de metro.
Alex: Bueno, a mí me da igual. ¿A qué cine vamos?
Melissa: Podemos ir al Imperial, que están dando una película muy buena.
Alex: ¿Y si ya no tienen boletos?
Melissa: Entonces podemos caminar al Central, que está solamente a dos cuadras
Alex: ¡Fantástico!

Transporte: Perú

Arturo: Hola ¿vamos al cine esta tarde?
Melissa: Me gustaría, pero tengo el auto en el taller.
Arturo: A mí no me gusta manejar en el centro, con todo el tráfico. Pero podríamos ir en taxi.
Melissa: Los taxis son muy caros. Si vamos al cine solamente me queda dinero para el micro o el metro.
Arturo: Bueno, a mí me da igual. ¿A qué cine vamos?
Melissa: Podemos ir al Imperial, que están dando una película muy buena
Arturo: ¿Y si ya no tienen entradas?
Melissa: Entonces podemos caminar al Central, que está solamente a dos cuadras
Arturo: ¡Perfecto!

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

APÉNDICE 2: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Clothing

1. Where does Melissa want to go?

2. What does she want to buy?

3. What is it that she already has?

4. What does she want to borrow from her friend?

View the correct answers

Transportation

1. What means of transportation are the speakers not taking?

2. Which means of transportation can't they afford?

3. What might be the problem with the first theatre option?

4. How far apart are the two theatres?

View the correct answers

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

Apéndice 3:

Ejemplos de ejercicios para el reconocimiento de variedad lingüística

1. Directions: In this assessment you will be able to test your ability to identify different dialects presented on this site. Click on the link to hear each selection and then listen. Try to identify the dialect and then select the button next to the name of the country whose dialect you think the selection represents.

Clip 1 Chile | Peru
Clip 2 Chile | Peru

2. Directions: In this assessment you will identify a word difference between several dialects of Spanish. Listen to the selection and then in the spaces below type the different words of each dialect you hear. After you check your answers you will be asked to identify the country that is associated with each term.

Click here to listen

The different terms used for "outfit" are:

_____ and _____

The different terms used for "tickets" are":

_____and _____

View the correct answers

3. Directions: Notice the different terms used for "socks" in different dialects of Spanish. Click each word to hear it. Now identify the country associated with this term by selecting the correct country from the provided list.

Calcetines | Chile | Peru |

Medias |Chile| Peru |

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

ESPAÑOL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: ASPECTOS DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

Luis Guerra Salas
M.ª Elena Gómez Sánchez
Universidad Europea de Madrid

0. Introducción

En el contexto de la disponibilidad léxica, los medios de comunicación pueden ser considerados un "centro de interés", un tema que actúa como estímulo verbal a partir del cual podemos recabar un paradigma léxico determinado. Esta investigación surge de la necesidad de enseñar, a los estudiantes extranjeros de comunicación que cursan sus estudios en nuestra universidad, el español especializado que realmente necesitan. Nuestro trabajo pretende establecer esta parcela del léxico disponible, con el fin de planificar adecuadamente la enseñanza del español de los medios a los estudiantes extranjeros de comunicación, en sus vertientes de periodismo escrito, radiofónico y televisivo. Además de las cuestiones metodológicas propias de este tipo de estudios (confección de la muestra, características de la prueba asociativa y de su aplicación, edición de los materiales, etc.) este trabajo se detiene también en la relación entre disponibilidad léxica y vocabulario con fines específicos.

1. Marco teórico

1.1. Disponibilidad léxica

Los estudios de disponibilidad léxica pretenden obtener el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada. A diferencia del léxico básico (que recoge las palabras de frecuencia más estable, sea cual sea el tipo de texto), el léxico disponible está compuesto por vocablos poco frecuentes, que solo se actualizan en el discurso si el tema lo requiere. Los trabajos pioneros de esta orientación surgieron propiciados por las investigaciones de Gougenheim y sus colaboradores, que culminaron con la publicación de *L´Élaboration du français fondamental,* en 1964; durante muchos años, la escuela francesa marcó la pauta de estas investigaciones.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

En el ámbito hispánico surge ya desde los años 70 la figura de H. López Morales, verdadero catalizador de esta clase de estudios en nuestra lengua, y director y coordinador del proyecto panhispánico, cuyo objetivo es elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para las diversas zonas del mundo de habla hispana, con el fin de establecer posteriores comparaciones de tipo lingüístico, dialectológico, sociolingüístico y cultural. Aun cuando esta sea la orientación de muchos de los estudios actuales, no hay que olvidar que el proyecto francés inicial estaba estrechamente relacionado con la lingüística aplicada a la enseñanza del francés como lengua extranjera.

1.2. Aplicaciones pedagógicas de la disponibilidad léxica

La lingüística aplicada, ya sea a la enseñanza de la lengua materna o de la lengua extranjera o segunda, encuentra en los léxicos disponibles un instrumento objetivo imprescindible para planificar y graduar la enseñanza del vocabulario. Los primeros trabajos de disponibilidad léxica se centran en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Sin embargo, tradicionalmente, en el ámbito hispánico se han orientado sobre todo a la enseñanza de la lengua materna, desde los trabajos iniciales de López Morales en 1973 con escolares de Puerto Rico.

Los trabajos de disponibilidad léxica relacionados con el español como lengua extranjera se pueden clasificar en dos tipos: por un lado, aquellos que analizan el léxico presente en distintos manuales para la enseñanza del español a extranjeros (como los de Benítez y Zebrowsky [1993] y Benítez Pérez [1994a, 1994b]; y el de García Marcos y Mateo García [2000], del que tenemos noticia por Carcedo [2000]), en los que se coteja este vocabulario con el de las investigaciones sobre disponibilidad y sobre el habla culta de diferentes zonas del mundo hispánico; y, por otro, las investigaciones que rastrean el vocabulario disponible de los estudiantes de E/LE, que se convierten así en informantes (como los de A. Carcedo [2000] y M. Samper [2002]). La principal hipótesis de estos últimos trabajos es “la firme creencia en la validez de la disponibilidad léxica para la programación de la enseñanza del vocabulario de la lengua extranjera cuando nos servimos de los datos que arrojan las pruebas de disponibilidad aplicadas a los propios estudiantes extranjeros” (Carcedo 2000, p. 9).

Por su novedad, nos detendremos en los trabajos de A. Carcedo y M. Samper.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

La investigación de A. Carcedo utiliza los 16 centros de interés habituales en los estudios hispánicos desde los años 90 (y que coinciden con los de los primeros estudios de disponibilidad para el francés). La encuesta se aplica a 350 informantes divididos en 4 grupos según su conocimiento de español (2 grupos de preuniversitarios, de 150 estudiantes cada uno, con una media de 120 y 240 h. de clases de español; y 2 grupos de universitarios de 25 alumnos cada uno que siguen enseñanzas de lengua española o traducción e interpretación de español, con una media de 16 y 42 créditos dedicados al estudio del español). Las variables de la investigación son, además del nivel de estudios, la lengua materna del alumno (sueco o finés), el conocimiento de otra(s) lengua(s) románica(s) y el sexo. Aunque inicialmente previstas, se desecharon por su nula incidencia las variables de lugar de residencia (pues la variante urbana era abrumadoramente mayoritaria) y de libro de texto utilizado (pues 18 de los 19 centros encuestados utilizaban el mismo manual). Como es habitual en las investigaciones hispánicas más recientes, se trabaja con listas abiertas y con un tiempo de reacción de 2 minutos para cada centro. En cuanto a los criterios de edición, se siguen los del proyecto panhispánico, que se basan, a su vez, en los criterios de edición del léxico disponible propuestos por J. A. Samper (1997). Para el procesamiento informático de las encuestas se empleó el programa *LexiDisp* (F. Moreno, J. E. Moreno y A. J. García, 1995) que emplea para el cálculo del índice de disponibilidad la fórmula de López Chávez y Strassburger (1991), adoptada para el proyecto panhispánico, y que se ha demostrado más adecuada que la inicial elaborada por Lorán y López Morales en 1983, revisada por Butrón (1991). Carcedo se interesa especialmente por el grupo preuniversitario (que le permite la comparación con las investigaciones del proyecto panhispánico) y divide las conclusiones de su trabajo en cuantitativas, cualitativas y referidas a la comparación con otros grupos de informantes hispanohablantes (Cádiz, Puerto Rico, República Dominicana y Zamora). La conclusión final de su trabajo es que el léxico disponible español de los preuniversitarios finlandeses, cuantitativamente adecuado a su nivel de estudios, resulta poco acorde en el aspecto cualitativo con las necesidades léxicas reales de la comunicación cotidiana entre los hispanohablantes, como revela el cotejo con los diccionarios de hablantes nativos[1]. Por tanto, considera que la programación curricular

[1] Un 70% del vocabulario español más disponible de los nativos solo es compartido por unos pocos

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

debería incluir, ya en este fase temprana de aprendizaje, unidades que por su alto índice de disponibilidad entre los hispanohablantes se muestran como las más rentables, postponiendo la incorporación de otras que parecen serlo mucho menos.

M. Samper cuenta con una muestra de 45 estudiantes de E/LE pertenecientes a los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Las variables de su encuesta son sexo, conocimiento de otras lenguas, nivel de estudios de español (inicial, intermedio, avanzado y superior) y lengua materna (inglés, italiano, japonés y otras). Como Carcedo, trabaja con los 16 centros de interés habituales, listas abiertas y 2 minutos de tiempo de reacción; emplea el programa *LexiDisp* para el procesamiento informático de los datos y el cálculo de los diferentes índices. Añade a los criterios de edición de J. A. Samper (1997), otros específicos para tratar las respuestas de los hablantes no nativos, relativos a la corrección gráfica, el tratamiento de los extranjerismos, la unificación en la presentación de las unidades y la amplitud de las relaciones asociativas. Las conclusiones a las que llega son las siguientes: la disponibilidad léxica de los encuestados es mucho menor que la que arrojan los trabajos con hispanohablantes. Hay relación asociativa entre el factor "nivel de conocimiento del español" y la cantidad, tanto de palabras como de vocablos (pese a una leve desviación entre los dos últimos niveles). Existe relación asociativa entre el factor "lengua materna" y la cantidad de palabras y vocablos (con ventaja para los estudiantes japoneses). Por último, la comparación de sus datos con los de la investigación de Carcedo (1999), adelanto de la comentada arriba, indica una coincidencia notable en cuanto a las unidades que ocupan los primeros puestos de disponibilidad, además de un mayor número de palabras en las encuestas salmantinas.

2. Nuestro estudio

2.1. Aproximación al objeto de estudio

Como adelantábamos en la introducción, esta investigación pretende conocer el léxico más estrechamente vinculado a los medios de comunicación con un fin pedagógico:

---

estudiantes finlandeses o está ausente por completo de sus recuentos. Palabras como *codo, tronco, oído, cerebro, riñón* (en el centro de interés 1); o *chaquetón, chándal, minifalda gabardina* (en el centro de interés 2) con un índice de disponibilidad superior a 0,1 entre los hispanohablantes, no aparecen en la lista finlandesa.

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

enseñar, a los estudiantes extranjeros de comunicación que cursan sus estudios en nuestra universidad, el español especializado que realmente necesitan. Este propósito implica, entre otros, definir los siguientes aspectos: qué se entiende por vocabulario "especializado", cuál es su límite con el vocabulario "común" y de qué manera podemos conocer la extensión del primero; todo ello aplicado al campo de los medios de comunicación. Más concretamente, los objetivos de este trabajo son:

1. Conocer los vocablos disponibles y su grado de disponibilidad con respecto a tres centros de interés (prensa, radio y televisión).
2. Conocer la relación entre la productividad de palabras y vocablos para los tres centros de interés.
3. Conocer el grado de incidencia de las variables "sexo" y "carrera" manejadas en el estudio.

Delimitar el concepto "vocabulario especializado" supone situar éste en el contexto más general del lenguaje científico y técnico, entendido como el "conjunto de todos los sublenguajes especializados de las diversas ramas de la ciencia y de la técnica (...)" (B. M.ª Gutiérrez, 1998, p. 16). Como esta autora señala, los lingüistas difieren notablemente a la hora de establecer el estatus de este lenguaje con relación a la lengua común: mientras que para algunos se trata de la lengua natural orientada a un conocimiento especializado, otros la conciben como un sistema autónomo, con registros propios e independiente de la lengua común. En nuestra opinión, la lengua empleada por los profesionales de la comunicación puede asimilarse a la noción de "lengua especializada", con el sentido en que emplea este sintagma P. Lerat, para quien es "la lengua natural considerada como instrumento de transmisión de contenidos especializados" (Lerat, 1997, p. 17). Se trata de un lenguaje "estudiado" que se incluye entre los registros más cuidados de los hablantes, no tanto por ser realizado con un elevado grado de conciencia lingüística, cuanto por ser utilizado por los profesionales de un área de conocimiento determinada y ser fruto de un aprendizaje previo y consciente (B. M.ª Gutiérrez, 1998, pp. 16-17).

Para recabar las unidades léxicas de esta lengua especializada, hemos recurrido a las pruebas asociativas propias de los estudios de disponibilidad. Desde sus inicios estas pruebas han consistido en solicitar a los informantes términos relacionados con un

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes

centro de interés dado, concebidos estos como áreas temáticas que dirigen el pensamiento en una dirección determinada. Si bien la mayoría de los estudios emplea 16 áreas (tradicionalmente consideradas las más representativas por ser las más comúnmente compartidas por los hablantes, independientemente de su procedencia social, geográfica, profesión, etc.[2]), el deseo de adecuar los centros al entorno de cada comunidad de habla, a los objetivos específicos de las investigaciones y a la edad de los informantes ha dado lugar a una gran variedad a partir de la propuesta francesa inicial[3]. Una visión detallada de la evolución de los centros de interés empleados por las distintas investigaciones de disponibilidad, desde Gougenheim hasta nuestros días, se recoge en Carcedo (2000, pp. 57-62). La flexibilidad en la selección de los centros de interés en función de los objetivos de la investigación es la que nos ha permitido establecer tres áreas temáticas para nuestro estudio.

2.2. Metodología

2.2.1. Los centros de interés

La selección de "prensa", "radio" y "televisión" obedece al paralelismo con los tres ámbitos en los que mayoritariamente se desarrollará la labor profesional de los estudiantes de comunicación.

2.2.2. La muestra y sus variables

La muestra de nuestro estudio está formada por 124 estudiantes de 1º y 4º curso de las carreras de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Derecho, distribuidos por sexo y curso conforme se indica en la tabla 1. El deseo de recabar el vocabulario de un

[2] Estos centros son: 1. Partes del cuerpo humano. 2. La ropa. 3. La casa (sin los muebles). 4. Los muebles de la casa. 5. Alimentos. 6. Objetos situados en la mesa para las comidas. 7. La cocina: muebles y utensilios. 8. La escuela: muebles y material escolar. 9. Calefacción e iluminación. 10. La ciudad. 11. El campo. 12. Medios de transporte. 13. Trabajos del campo y del jardín. 14. Animales. 15. Juegos y diversiones. 16. Profesiones y oficios.

[3] Estas variaciones pueden consistir simplemente en añadir nuevos centros de interés a los 16 dados (como hacen algunas de las investigaciones vinculadas al proyecto panhispánico), en modificar parcialmente el número de centros y su naturaleza (como hizo Dimitrijevic, 1969, al reducir los campos a 11, e incluir entre ellos las novedades de "ciencia" y "política"), en adaptar alguno de los centros de interés a un entorno concreto (por ejemplo, "calefacción e iluminación" pasa a ser "iluminación y aire acondicionado" y "La escuela" pasa a ser "La universidad" en el *Léxico disponible de Puerto Rico*), o en reformular totalmente tanto el número de centros como su naturaleza (así, el trabajo realizado en Chile por Vargas Sandoval, 1991, trabaja con 6 centros nuevos: arte; derecho; economía; política; sentimiento; y teología).

ASELE. Actas XIV (2003). MANUELA GONZÁLEZ BUENO. Donde digo «coche» digo «carro»
Centro Virtual Cervantes