ISSN 2373–874X (online) 030-04/2017SP

Reshaping Hispanic Cultures

2016
Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship

Vol. II. Language Teaching

Rosana Hernández-Nieto y Francisco Moreno-Fernández (eds.)

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Presentación

El Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard nació con la finalidad de promover el conocimiento sobre la lengua española y la comunidad hispana en los Estados Unidos. Esa promoción incluye el aliento para que los estudiantes se acerquen al ámbito del español, del hispanismo y de la ciencia que se expresa en español; incluye también el apoyo a investigaciones preocupadas, de un modo u otro, por esos mismos temas; incluye, en definitiva, la difusión de la lengua y la cultura hispanas en el entorno de la Universidad de Harvard y, por extensión, de la prestigiosa comunidad universitaria de Massachusetts.

Con esta intención en el ánimo, el Instituto Cervantes en Harvard organiza los simposios denominados «Reshaping Hispanic Cultures», cuya primera edición se celebró en 2016. Estos encuentros se conciben como un espacio para la presentación de propuestas y el intercambio intelectual. Los convocados son estudiantes, profesores y todos los interesados en dar a conocer sus estudios, materiales e investigaciones sobre las culturas hispánicas en su sentido más amplio. Una de sus peculiaridades, sin embargo, es que el espacio está abierto a estudios incipientes, a nuevos investigadores, a propuestas en desarrollo. En cierto modo, el simposio se ofrece como banco de pruebas para que puedan presentarse y debatirse, en sus fases iniciales, investigaciones relativas al espacio hispano, en todas sus dimensiones, y como foro para que nuevos estudiosos acumulen una experiencia académica que enriquezca su desarrollo personal y profesional.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Estas páginas ofrecen el fruto de algunos de los trabajos presentados en el simposio celebrado en 2016, que tuvo lugar en Harvard, en las dependencias del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Estos estudios, variados en sus temas y metodologías, se publican tras recibir los correspondientes dictámenes positivos. Los autores proceden de diferentes universidades y de distintos países, lo que interpretamos como prueba del interés que la iniciativa del simposio ha suscitado en el ámbito del hispanismo. No han podido publicarse todas las comunicaciones presentadas en el simposio, pero las que aquí se ofrecen reflejan el excelente nivel de los participantes que acudieron a la llamada del Instituto Cervantes.

Decía Cervantes, en la segunda parte del Quijote, que cada uno es artífice de su ventura. Confiamos en que la ventura de esta publicación sea buena y que asimismo se transfiera a las futuras ediciones del simposio «Reshaping Hispanic Cultures», en el que tanta ilusión y trabajo hemos depositado.

Francisco Moreno-Fernández

Director del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard

Director ejecutivo del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Presentation

The Cervantes Institute at Harvard University was founded with the objective of promoting knowledge of the Spanish Language and of the Hispanic community in the United States. This objective includes encouraging students to engage in studies of the Spanish language, Hispanic culture and the science of language. Additionally included in this goal is support for research concerned, in one way or another, with the following themes: the spread of the Spanish language and culture in the area surrounding Harvard University and by extension, the prestigious university community of Massachusetts.

With this intention in mind, the Cervantes Institute at Harvard organizes symposiums named "Reshaping Hispanic Cultures", of which the inaugural event was celebrated in 2016. These meetings are conceived as a space for the presentation of proposals and intellectual exchange. Attendees include students, professors and all those interested in publicizing their studies, materials and research concerning Hispanic cultures in the broadest sense. One of the peculiarities, nevertheless, is that this space is open to incipient studies, new investigations and proposals in development. In a way, the symposium acts as a test-space, allowing one to ponder and debate research in its initial stages as it pertains to the Hispanic space, in all of its dimensions and additionally as a forum so that new researchers can accumulate academic experience that enriches their personal and professional development.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

These pages offer the fruit of some of the work presented in the 2016 symposium that took place at Harvard University and was hosted by the Observatory of the Spanish language and culture in the United States. These studies, varied in their themes and methodologies, are issued after receiving the corresponding positive opinions. The authors come from different universities and distinct countries, which we interpret as evidence of the interest that the symposium's initiatives have aroused in the field of Hispanism. All of the papers presented at this symposium could not be published, but those presented here reflect the excellent level of participants who attended the call of the Cervantes Institute.

In the second part of Don Quixote, Cervantes says that everyone is the architect of their fortune. We trust that the success of this publication will be good and carry-over to future editions of the symposium, "Reshaping Hispanic Cultures", in which we will have deposited much hope and work.

Francisco Moreno-Fernández

Director of the Cervantes Institute at Harvard University

Executive Director of the Observatory of the Spanish language and Hispanic cultures in the United States

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Índice

La comunicación no verbal del español desde la perspectiva del estudiante de ELE estadounidense 9
Helena Sofía Belío Apaolaza

Atenuación pragmática en la expresión de actividades de imagen: un estudio contrastivo de conversaciones coloquiales en español e inglés 39
Bethany Ann Bello

«Dale la vuelta a la tortilla»: (Re)diseño curricular de dos cursos de E/LE de nivel intermedio 103
Montserrat Bores y Lorena Camacho

Videojuegos y teatro clásico: tan lejos y tan cerca 149
César Díaz-Faes Pérez, Manuel González Riojo, Alejandro Romero Hernández y Borja Manero Iglesias

#NotMyAbuela: Conceptual Blending, Mock Spanish, and the Failure of a Political Campaign Strategy 175
Celeste Moreno Palmero

Leadership Strategies to Incorporate Social Justice in non-Latino Teaching Practices 203
Ramón Talavera-Franco

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La comunicación no verbal del español desde la perspectiva del estudiante de ELE estadounidense

Helena Sofía Belío Apaolaza

Tema: Enseñanza de español como lengua extranjera en los Estados Unidos

Resumen: En este trabajo se presenta un recorrido por los elementos de la comunicación no verbal del español desde el punto de vista intercultural y, más específicamente, desde la perspectiva del aula de español como lengua extranjera en el contexto estadounidense. Para ello, se recogen ejemplos ilustrativos que evidencian las diferencias culturales y su repercusión en la comunicación entre las culturas hispanohablantes y estadounidense anglófona. Además, se exponen los resultados de un trabajo de campo realizado a través de un cuestionario reflexivo a estudiantes universitarios de ELE. Todo ello se aprovecha para considerar la importancia de la enseñanza de la comunicación no verbal en las clases de español de los Estados Unidos.

Palabras clave: ELE Estados Unidos, comunicación no verbal, interculturalidad

0. Introducción

La descodificación completa del mensaje en interacciones comunicativas cotidianas se produce cuando el receptor comprende no únicamente los elementos verbales sino también, y en mayor medida, los no verbales. Birdwhistell (1952) señala que solo el 35% de la información nos llega a través de canal verbal, mientras que el 65% restante se transmite por signos no verbales; Mehrabian (1972), por su parte, establece que solo el 7% proviene del canal verbal, mientras que el 38% depende del paralenguaje y el 55% de la expresión facial. Para ejemplificar lo anterior, solo basta pensar en la ironía: la

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

mayoría no podría captarse sin recursos no verbales como la entonación, la sonrisa o los gestos asociados a ella. También se puede reflexionar sobre las llamadas telefónicas, las cuales resultan más difíciles de seguir que si se observara la expresión facial y otros gestos que acompañan al discurso del interlocutor. Es más, para un estudiante de una lengua extranjera, comunicarse por teléfono es una tarea complicada, no solo por tratarse de lengua oral sino también porque valerse de la observación de la comunicación no verbal del emisor es una estrategia fundamental para captar el significado del mensaje. De hecho, las conversaciones telefónicas no aparecen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en un nivel A1, y en un A2 se restringen a contenidos preparados o predecibles (Instituto Cervantes 2006). Así, interactuar por escrito, por ejemplo, a través de mensajes de texto, resulta una tarea más manejable que aporta seguridad. Sin embargo, desde el punto de vista de un hablante nativo, si reflexionamos sobre este canal de comunicación, seguramente recordemos algún malentendido que hayamos tenido por falta de recursos propios de la comunicación no verbal. De hecho, *WhatsApp,* una conocida aplicación móvil, cuenta con una infinidad de emoticonos con diferentes expresiones faciales que están, precisamente, para suplir las limitaciones del lenguaje verbal. Además, esta aplicación añadió también las notas de voz, para que, además del lenguaje verbal y las expresiones faciales, sus usuarios dispongan de recursos paralingüísticos como la entonación o el silencio.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

A colación de lo anterior, conviene hacer referencia a lo que Poyatos denomina «la triple estructura de la comunicación», la cual define como el «continuo verbal paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas» (1994a: 130). En esta triple estructura, el paralenguaje y la kinésica pueden manifestarse de tres formas diferentes: simultáneamente al lenguaje verbal; como sustituto sintáctico del lenguaje verbal alternando con las palabras en la misma frase; o independientemente del lenguaje verbal, con el paralenguaje constituyendo una forma de frase sin ambigüedad alguna, o acompañada solo de kinésica (Poyatos 1994a: 133-164). Los creadores de *WhatsApp* probablemente no hayan leído a Poyatos; sin embargo, también han observado la comunicación humana y han creado una aplicación lo más efectiva posible para sus usuarios. Ambos han llegado a la misma conclusión: en muchas ocasiones, el lenguaje verbal no es suficiente para que se den intercambios completamente satisfactorios.

Tras esta sucinta introducción al concepto de la triple estructura de la comunicación, se puede subrayar que la estructura del mensaje está compuesta por lo verbal y lo no verbal. Pero, ¿qué es exactamente el concepto de comunicación no verbal? Poyatos (2003: 68) la define como «las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua construcción». En su definición, introduce una palabra clave que vertebra el sentido de todo este trabajo: cultura. Y es que

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

el valor de esos signos depende de la cultura en la que sean emitidos. A este respecto, ya Argye (1967:123) advertía que todos los grupos sociales desarrollan normas, pautas compartidas de percepción y pensamiento, modales de comunicación, interacción y apariencia, actitudes y creencias comunes.

En este sentido, Poyatos incluye los elementos de la comunicación no verbal dentro de los culturemas, los cuales define como: «cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores» (Poyatos 1994a: 37). Blanco Santos (1998: 27) recalca que estos son hábitos aprendidos. Incluso podríamos afirmar que son hábitos adquiridos. Por ello, cobran especial importancia en la clase de ELE, ya que los estudiantes habrán adquirido unos culturemas diferentes a los de la lengua meta, los cuales deberán enseñarse en el aula.

En el caso que nos atañe, el estudiante de ELE estadounidense, las ideas anteriores tienen gran trascendencia por dos razones. Por un lado, el español es una lengua emergente en los Estados Unidos[1] y el contacto con hispanohablantes puede producirse más frecuentemente que en los estudiantes

[1] Lacorte y Suárez García (2016: 3) señalan que de 2000 a 2010, la población hispana aumentó un 43%. Las últimas estimaciones en censos calculan que la población hispana supone el 17% de la población total de los Estados Unidos, de la cual el 74% habla español en el hogar. Además, también apuntan que las proyecciones para 2060 son que el 28% del país será hispano. Fernández Vítores (2015: 9), por su parte, establece que para 2050, los Estados Unidos serán el país con más hablantes de español en el mundo.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

en otros países (sin tener en cuenta la inmersión). Por otro lado, la cultura anglohablante estadounidense y las culturas hispanohablantes pertenecen a categorías culturales bien diferenciadas. Entre otras, la primera es una cultura de contexto de comunicación bajo (con una tendencia a transmitir la información explícitamente), en contraste con las culturas hispanohablantes, de contexto de comunicación alto (con mucha información implícita). A este respecto, Hall y Reed Hall (1990: 146) señalaron que en contraste con los franceses (también de contexto de comunicación alto):

> Americans are often uncomfortable with indirectness and sometimes miss nonverbal cues: subtle shifts in voice; slight, almost imperceptible changes in body posture or breathing. This failure to perceive or understand nonverbal clues means that Americans often miss a build-up of tension in people such as French, and, as a consequence, fail to realize that something is wrong until a crisis develops.

Además, los estadounidenses anglohablantes son una cultura monocrónica y de no contacto, mientras que las culturas de Hispanoamérica y España son policrónicas y de contacto. Estas diferencias se explicarán a lo largo de los siguientes apartados.

A continuación, se hará un recorrido por los diferentes elementos de la comunicación no verbal, incidiendo en las diferencias interculturales. Para ello, se mostrarán los resultados de un trabajo de campo realizado a estudiantes de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

español en Simmons College, Boston. Este se trata de un cuestionario en línea, suministrado a través de la opción «formularios» en documentos de *google,* voluntario y anónimo, en el que participaron 62 alumnos (60 mujeres y dos hombres, de entre 18 y 22 años). De esos 62, se tuvieron en cuenta solo 56, ya que los seis restantes no tenían el inglés como lengua materna. Así, la muestra considerada es anglohablante materna y solo nueve hablan otra lengua de manera fluida (tres personas francés y solo una persona para cada una de las siguientes: alemán, chino, ruso, portugués, vietnamita y tagalo). En cuanto a su nivel de español, el 42,8% pertenece a niveles iniciales (*Spanish 101* y *102*), el 41% a niveles intermedios (*Spanish 201* y *202*) y el 16,1% a niveles avanzados (*Spanish 245*). Por otro lado, el 89,3% no tiene familia hispanohablante y el 10,7% restante sí; el 67,9% tiene amigos hispanohablantes mientras que el 32,1% no. En cuanto a la frecuencia que interactúan con hispanohablantes (sin considerar a su profesor), el 21,4% lo hace frecuentemente, el 37,5% ocasionalmente, el 33,9% casi nunca y el 7,1% nunca.

I. Elementos de la comunicación no verbal: contraste cultural

En este trabajo se clasifica la comunicación no verbal en las siguientes categorías: kinésica, proxémica, cronémica y silencio. Además, también se

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

añaden, a caballo entre la kinésica y la proxémica, los saludos (abarcando también despedidas y presentaciones)[2].

Kinésica

La kinésica, como se ha recogido en la introducción, es una parte notable de la estructura significativa del mensaje. Esta, a su vez, se divide en gestos, maneras y posturas. Los gestos son «movimientos conscientes e inconscientes principalmente con la cabeza, la cara (incluyendo la mirada) o las extremidades, dependientes o independientes del lenguaje verbal paralingüístico, alternado con él o simultáneamente y que constituyen una principal forma de comunicación» (Poyatos 1994b: 201).

Ekman y Friesen (1969: 62-88) dividen a los gestos en *emblemas* (actos no verbales que permiten una transposición oral directa o una definición de diccionario, como 'estar loco' girando el dedo índice alrededor de la sien), *ilustradores* (actos no verbales que sirven para ilustrar y reforzar lo que se dice, por ejemplo, señalar), *muestras de afecto* (configuraciones faciales que muestran el estado afectivo), *reguladores* (gestos que mantienen y regulan el intercambio comunicativo, por ejemplo, asentir con la cabeza siguiendo al interlocutor) y *adaptadores* (manipulaciones del propio cuerpo como agarrarse, frotarse o rascarse).

[2] La comunicación no verbal se divide tradicionalmente en paralingüística, kinésica, proxémica y cronémica. Sin embargo, para el cometido de este trabajo se ha considerado pertinente una modificación en la clasificación.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Una de las primeras preguntas para introducir el tema en el cuestionario fue si pensaban que los hispanohablantes gesticulan mucho al hablar, a lo que un 41,1% contestó que sí y solo un 10,7% que no (el resto, 48,2%, señaló que no sabía). De hecho, uno de los comentarios fue el siguiente: «I think Spanish native speakers are more engaging and expressive». Seguidamente, se les preguntó si habían tenido algún malentendido con hispanohablantes provocado por gestos, a lo que el 83,9% contestó que no frente a un 16,1% que sí. En este punto, conviene señalar la clasificación de Muñoz López (2008: 17), quien sintetiza la descodificación de las construcciones kinésicas en tres tipos. En primer lugar, puede darse una *descodificación correcta*, donde nuestro alumno capte perfectamente el significado, ya sea porque esa construcción está presente también en su lengua, ya sea por el empleo de diferentes estrategias; en segundo lugar, se puede producir una *descodificación cero*, donde el interlocutor percibe la construcción kinésica pero no la descodifica o donde el interlocutor ni siquiera la perciba, luego sea imposible que la descodifique; y, en tercer lugar, una *descodificación falsa*, donde la construcción kinésica no es interpretada correctamente. Del 16,1% que contestó que había tenido un malentendido, la mayoría se trata de descodificación cero: en ocho ocasiones señalaron que fue porque no entendieron el gesto y en otras ocho porque no sabían que el gesto tenía un significado atribuido; mientras que solo se recogen dos casos de descodificaciones falsas, es decir, porque tienen el mismo gesto en inglés pero para una expresión diferente.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Algunos de los malentendidos fruto de gestos emblemáticos con los que me he encontrado en mis clases como profesora de ELE en los Estados Unidos son el gesto de 'pensar' en el español de España, que se realiza muy similarmente al de 'estar loco' ambos girando el dedo índice alrededor de la sien pero con una velocidad más lenta para 'pensar' (equivalente a la expresión 'darle vueltas a algo' en España), o los gestos para 'ser tacaño', en España doblando el codo con el puño cerrado hacia arriba y en Hispanoamérica dando unos toques con la mano en el codo contrario, los cuales mis alumnos interpretaron icónicamente como gesto sexual para el de España y como signo de dolor corporal para el hispanoamericano.

También se pueden encontrar otro tipo de malentendidos gestuales en gestos reguladores, como es el caso de la mirada. Como señalan Hall y Reed Hall, comparando las culturas americana[3] y francesa (la cual sería en este aspecto semejante a las hispanohablantes): «During conversation American maintain eye contact while listening but shift their eyes away and back when they speak; this level eye contact is much less intense that than of the French» (1990: 142). O en muestras de afecto, como la sonrisa: «Americans smile a lot in greetings and during formal introductions; except in large cities, they occasionally even smile at strangers the pass in the street» (Hall y Reed Hall 1990: 142).

[3] Con 'americana' se refieren a estadounidense anglófona, excluyendo Latinoamérica y Canadá.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Siguiendo con los diferentes elementos kinésicos, las *maneras* son las formas en las que realizamos cualquier acción, por ejemplo, llevarnos la comida a la boca. Poyatos señala que están «principalmente aprendidas y ritualizadas socialmente». Lo mismo apunta sobre las *posturas*, «también ritualizadas (…) comunican (…) el sexo, la posición social, el origen cultural, el estado de ánimo, etc.». (1994b: 201). En este punto podemos referirnos a la postura de sentarse en el aula. Algo de lo que más me desconcertó en mis primeras clases como profesora de español en los Estados Unidos fue cómo se sentaban mis alumnos: deslizando y acomodando su cuerpo hasta el final de la silla (lo que coloquialmente podríamos llamar 'repantingados') y con las piernas abiertas. Junto con esta postura, eran continuos sus estiramientos desplegando todo su cuerpo. Hasta conocer que se trataba de un culturema, pensaba que no sentían interés y que el hecho de que fuera una profesora joven no les producía respeto. En esos primeros días, acudí también a un seminario sobre pedagogía donde exponían tres renombrados ponentes estadounidenses. En el turno de preguntas, mientras uno de ellos contestaba, su compañero, sentado, se colocó las manos en la nuca y abrió los brazos, a la vez que deslizó el cuerpo hacia la parte final del asiento. Como española, me quedé perpleja con su postura corporal. Con el tiempo, me di cuenta que había analizado esa postura y la de mis alumnos desde mi propia cultura, creando así un prejuicio de mala educación que nada tiene que ver con la realidad.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

A este respecto, en el cuestionario se les preguntó sobre su valoración acerca de diferentes comportamientos en clase, entre ellos estirarse, sentarse con las piernas abiertas y sentarse con el cuerpo extendido hasta el final del asiento. Sobre estirarse, la mayoría (54 frente a 2) lo considera apropiado; para sentarse con las piernas abiertas, también hay más sujetos que lo valoran como apropiado (36 frente a 20); sin embargo, para estar sentados deslizando y extendiendo su cuerpo, 20 lo consideran apropiado frente a 36 inapropiado. Aquí conviene recordar que la mayoría de encuestados son mujeres (55 frente a un hombre), por lo que estos resultados podrían ser diferentes si hubiera más hombres o un equilibrio entre ambos sexos. Como apunte, Corros Mazón señala que «[l]os norteamericanos de clase media o baja asocian el cruzarse de piernas o el mantener las piernas paralelas con afeminamiento. De ahí que prefieran esa postura [piernas abiertas] que en España puede resultar maleducada y grosera» (2002: 121).

Proxémica

Cestero (2006: 63) señala que «[e]l sistema proxémico está conformado por los hábitos relativos al comportamiento, el ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción». Sánchez Benítez (2009: 3) recoge una clasificación de la proxémica en tres tipos: conceptual, social e interaccional. La *conceptual* son los hábitos de creencia y comportamiento relacionados con el espacio, como 'aquí', 'ahí', 'allí',

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

'cerca' o 'lejos'. La *social* consiste en el uso que hacemos del espacio cuando nos relacionamos con otras personas, por ejemplo cuando preferimos sentarnos en un banco en la calle que esté vacío, o en un asiento de tren cuyo contiguo esté desocupado. La *interaccional*, por último, se ocupa de la distancia que adoptamos en las actividades comunicativas interactivas. Esta última es dividida por Hall (1973: 184-194) en íntima (para realizar actos más personales), personal (la distancia básica de la conversación), social (la de actos sociales comunes, donde se intercambian cuestiones no personales) y pública (en actos formales, donde los participantes tienen que amplificar recursos como la voz para facilitar la comunicación).

En el tema que nos atañe, posee interés la proxémica interaccional, ya que no todas las culturas consideran apropiada la misma distancia física personal o social. Como aclara Knapp, apoyándose en estudios realizados por científicos de la conducta, «en el comportamiento humano se da el fenómeno de la territorialidad, lo que ayuda a regular la interacción social, pero que también puede ser fuente del conflicto social» (1980: 114).

Aquí se puede retomar la diferencia entre culturas de contacto y no contacto. Las culturas hispanoamericanas y española son de contacto, con menor distancia física y mayor contacto corporal interactivo que la estadounidense anglófona, de no contacto (Knapp 1980: 123-124). Hall, en un análisis de conversaciones entre ejecutivos latinoamericanos y norteamericanos anglohablantes, observó

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

que la conversación empezó en el principio del pasillo de 10 metros pero acabó en el otro extremo. Este desplazamiento se produjo por «una serie continuada de pasos hacia atrás del norteamericano e igual ritmo de pasos hacia delante del latinoamericano» (Corros Mazón 2002: 124).

Davis (1971: 116) apunta que para los norteamericanos anglohablantes la distancia conversacional adecuada es de aproximadamente setenta centímetros. Esto puede contrastar, como en el ejemplo anterior entre ejecutivos, con los hispanohablantes, ya su distancia apropiada puede resultar agresiva para el anglohablante de los Estados Unidos y, a su vez, la actitud distante del estadounidense puede parecer engreída para el hispanohablante. Watson señala que las culturas de contacto describen a las de no contacto como avergonzadas, indiferentes, sospechosas, distantes, frías y reservadas. Por el contrario, las de no contacto caracterizan a las de contacto como demasiado familiares, agresivas, hostiles y con un tono de voz muy elevado (Schmidt 2013: 126).

De los sujetos encuestados en nuestro cuestionario, un 37,5% piensa que los hispanohablantes tienen una distancia conversacional diferente respecto a los estadounidenses, un 5,4% selañó que no y el 57,1% contestó que no sabía. De los que contestaron que sí, el 77,8% considera que los hispanohablantes hablan más cerca. Dos de los comentarios fueron los siguientes: «they seemed not to be afraid of closing in with an acquaintance, I think they are daring and good at allowing people to come closer»; «Spanish speakers seem to have a more

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

physical social manner than us». Sin embargo, de todos los encuestados, solo dos se han sentido incómodos porque un hispanohablante estuviera demasiado cerca. Esto probablemente tenga relación con que su contacto con hispanohablantes es fundamentalmente ocasional o casi nunca.

Además de la distancia física, en la proxémica se incluye la conducta táctil, donde también encontramos diferencias. En cuanto a la proxémica íntima o personal, un estudio de Jourard observó conversaciones entre parejas en cafeterías de diferentes ciudades del mundo: mientras que en San Juan (Puerto Rico) se tocaron 180 veces en una hora, en Gainsville (Florida) solo lo hicieron en dos ocasiones (Schmidt 2013: 123-124). En lo que respecta a la proxémica social, en un estudio con 27 alumnos estadounidenses de inmersión en España, Corros Mazón (2002: 130) encontró que muchos estudiantes veían poco usual que la gente española no se disculpase al chocarse en la calle, en el metro o al cruzarse. También observó que a muchos de los estudiantes les había llamado la atención la afectividad de las parejas en la calle en comparación con lo que sucede en los Estados Unidos.

Muñoz López (2008: 29), para concluir con este apartado proxémico, atribuye la pertenencia de los estadounidenses a las culturas de no contacto a su herencia puritana:

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

> El problema es que los norteamericanos viven una cultura de 'no contacto' al igual que sus antepasados británicos. En parte es el resultado de su herencia puritana. Hall señala que pasamos años enseñando a nuestros hijos a no aproximarse demasiado, a no recostarse sobre nosotros. Equiparamos la proximidad física con el sexo, de manera que al ver a dos personas muy cerca la una de la otra, presumimos que están cortejándose o conspirando. En situaciones en que nos vemos forzados a estar demasiado cerca de otras personas, como en el metro, tratamos cuidadosamente de compensar ese desequilibrio. Miramos hacia otro lado, nos damos la vuelta y si se realiza un contacto físico real, tensamos los músculos del lado en que éste se produce. La mayoría de nosotros consideramos que ésta es la única manera correcta de proceder.

Saludos: kinésica y proxémica

A caballo entre la proxémica y la kinésica, encontramos los saludos (donde también se pueden incluir las presentaciones y despedidas), ya que abarcan, por un lado, los gestos, maneras y posturas con los que se llevan a cabo y, por otro lado, la distancia y el contacto con los que se realizan.

Una anécdota relatada por H. Ned Seeyle y recogida en Corbet y Moore (1981: 85) introduce esta categoría:

> While attending a New Year's Eve Celebration, an American married to Guatemalan was overheard to say: 'You see all these people? They are my wife's relatives. And every damn one of them has kissed me tonight. If another Guatemalan man hugs and kisses me, I'll punch him right in the face'. The man, as Seelye points out, failed to adjust to two aspects of the Latin culture: the extended family relationship and the custom of me embracing each other.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Efectivamente, el estadounidense se sintió incómodo dentro de su inmersión en la familia guatemalteca. En cuanto a nuestros sujetos encuestados, que no se encuentran en una situación de inmersión, cuando se les preguntó sobre las diferencias que encontraban entre los hispanohablantes y estadounidenses anglohablantes a la hora de saludarse, el comentario más repetido fue el referente a la costumbre del beso en las mejillas (uno o dos) algo que no forma parte de su cultura: «I barely see Americans greeting with cheek kisses that much». A este respecto, Soler-Espiauba (2000: 7) comenta lo siguiente:

> En España besamos en múltiples ocasiones: al saludar a alguien, al despedirnos de esa persona, al entrar o salir de casa, al acostarnos o levantarnos (…) En encuestas practicadas con 15 estudiantes norteamericanos a quienes se presentaban las mismas situaciones, sólo una joven de origen mejicano respondía afirmativamente en estos casos. Los encuestados confesaban que, en caso de besar, lo hacían en casa, pero muy excepcionalmente en la calle o en lugares públicos (…) Los hombres entre sí se saludarían con un apretón de manos, nunca con una palmada en la espalda (…).

En nuestro estudio, se les preguntó sobre cómo saludarían a personas concretas (sin especificar el lugar o momento del día), y la mayoría lo haría con un abrazo y/o moviendo la palma de la mano abierta a amigos/amigas, dando un abrazo y/o un beso en los labios a la pareja, dando un abrazo a un familiar, con la palma de la mano o solo con palabras a un compañero de clase y a conocidos, y solo con palabras a desconocidos, profesores o jefes. Solo en la pareja y en el miembro de la familia el beso en la mejilla fue mencionado (nunca los dos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

besos). Después, se les preguntó sobre cómo se sentirían si fueran saludados con dos besos cuando se les presenta a alguien nuevo o siendo saludados por un amigo: en ambas ocasiones se impone la respuesta 'extraño/sorprendido' (un 60,7% en la presentación y un 58,9% en el saludo); las otras opciones eran 'incómodo' (10,7% en presentaciones y 1,8% en el saludo) y 'normal' (28,6% en presentaciones y 39,3% en el saludo).

Además, otros comentarios acerca de los hispanohablantes fueron los siguientes: «affectionate», «touchy», «more contact», «more close and personal», «less distance with acquitances and strangers than USA», «more intímate» o «more physical». Uno, curiosamente y contrariamente a lo que sintió el esposo de la guatemalteca en el ejemplo previo, comentó que: «they are more welcoming; they give you kisses on the cheeks and hug you which is something nice, you feel more loved».

Cronémica

La cronémica, definida por Cestero (2004: 604-605), consiste en la concepción del tiempo y el uso que hace el ser humano de él y que comunica, bien pasivamente ofreciendo información cultural, bien activamente modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Esta autora distingue entre tres tipos de cronémica: conceptual, social e interactiva o interaccional. La *conceptual* se refiere a los hábitos de comportamiento y creencias relacionadas con el concepto de tiempo,

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

lo que incluye la planificación del tiempo, la realización de una o varias actividades a la vez y los conceptos de puntualidad e impuntualidad o pronto y tarde. La cronémica *social,* en segundo lugar, abarca los signos culturales que muestran el manejo de las relaciones sociales, como la duración de determinados encuentros sociales, estructuración de actividades diarias o momentos apropiados para determinadas actividades sociales.

En relación a lo anterior, se puede retomar la diferencia entre culturas policrónicas y monocrónicas establecida por Hall y Reed Hall (1990: 14-15). Las policrónicas se caracterizan por la simultaneidad de acciones y dar más importancia a la acción misma que al calendario donde se enmarca, distraerse fácilmente y cambiar a menudo y fácilmente de planes; mientras que en las monocrónicas el tiempo se experimenta de forma lineal dedicándose a una sola cosa con el calendario inalterable y dando prioridad a la rapidez[4]. También existe una tendencia a las relaciones cortas en las monocrónicas frente a construir relaciones duraderas en las policrónicas. Estos autores clasifican como policrónicos a latinos y mediterráneos y como monocrónicos a americanos del norte (sin incluir México), suizos, alemanes o escandinavos. Vemos que las culturas hispanas, policrónicas, contrastan con la cultura estadounidense,

[4] Oliveras (2000: 42-46) ejemplifica esta clasificación de manera muy efectiva: dos personas policrónicas conversando en la calle darán prioridad a la conversación (optando por llegar tarde a su próxima cita) antes que interrumpir abruptamente la conversación; mientras que dos monocrónicas darán prioridad a su calendario establecido.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

monocrónica. En este punto, podemos considerar el concepto de puntualidad e impuntualidad.

En nuestro cuestionario se les presentó la situación de una invitación a cenar a casa de un amigo/a. El 32,1% señaló que llegaría 5 minutos antes, el 30,4% a la hora señalada, el 17,9% 10 minutos antes, el 8,9% 15 minutos antes, otro 8,9% lo haría cinco minutos tarde y un 1,8% 10 minutos tarde (solo una persona); nadie seleccionó ni 15 ni 30 minutos más tarde. De hecho, ante la pregunta de cómo se sentirían si ellos fueran los que invitaran y sus comensales llegaran 30 minutos tarde, el 58,9% contestó 'molesto' y el 21,4% 'triste'. Esta pregunta se repitió para la situación de organizar una fiesta y que los invitados llegaran una hora tarde: el 53,6% se sentiría 'molesto' y el 6,7% 'triste'. En contraste con la cena, aquí el 28,6% contestó que no le importaría, mientras que cenando solo lo hizo el 7,1%. Esto se deba probablemente a las características de ambas situaciones, siendo la espera a todos los comensales algo fundamental en el ritual de la cena, mientras que en una fiesta esta puede ser más flexible. Estos resultados contrastarían con las culturas hispanohablantes, ya que, en el caso de la cena, el llegar antes o justo a la hora establecida, se podría considerar como una presión o apresuramiento por parte del comensal para que esté todo listo a tiempo. Y en cuanto a la fiesta, llegar una hora después de lo establecido (o incluso más tarde) es una práctica muy generalizada entre los jóvenes. El contraste se puede apreciar en alguno de los comentarios de los encuestados:

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

«my Spanish friends seem much more relaxed about time» o «there is a more lax approach to meeting up with others».

Por último, se habla de la cronémica *interactiva* o *interaccional,* la cual está relacionada con la duración de signos de otros sistemas de comunicación con valor informativo, bien porque refuerza el significado de sus elementos, bien porque especifica o cambia su sentido. Aquí se debe mencionar el concepto de turnos de palabra. Como adelanta Poyatos (1994a: 247-248), estos no se establecen igual en todas las lenguas:

> En el mundo anglosajón uno trata de evitar el hablar a la vez desde el momento en que se inicia tal situación, excusándose por la intromisión ('Sorry'), y entonces el hablante *A* acepta probablemente la interrupción. (...) Sin embargo, he tenido muchísimas ocasiones de comprobar la confusión que causa en ellos el tener que escuchar, por ejemplo, a un matrimonio español, italiano o libanés relatando un viaje, la mujer y el marido cada uno por su lado y con constantes 'repeticiones', 'conclusiones simultáneas, 'correcciones' mutuas, etc., estableciendo ejes interactivos y visuales independientes que generan gran tensión y obligan a los oyentes simultáneos a hacer gestos de confusión y a sonreír embarazosamente.

Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro cuestionario no están en consonancia con las afirmaciones anteriores, ya que, en una conversación entre amigos, el 57,1% considera 'normal' interrumpirse. Solo el 21,43% lo considera 'extraño' y el 14,3% 'irrespetuoso' (el 7,1% seleccionó 'otro'). Hubiera sido conveniente especificar el término 'normal' para observar unos resultados más concluyentes. En cualquier caso, serían muy interesantes futuros estudios que

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

analizaran la frecuencia de interrupción y solapamiento entre las culturas hispanohablantes (también las diferencias intraculturales) frente a la cultura estadounidense anglohablante, teniendo en cuenta factores como el sexo, la edad o las situaciones comunicativas. Como apunte, puedo remitirme a mi experiencia en el aula: de todas las actividades de práctica de comunicación no verbal con mis alumnos estadounidenses de niveles avanzados, la de establecer turnos de palabra en conversaciones informales (solapándose, recuperando y robando el turno) es la que más dificultades presenta.

Silencio

El silencio debe analizarse como signo dentro de la triple estructura del lenguaje y no como un vacío o laguna entre actividades verbales o no verbales (Poyatos 1994a: 183). De hecho, es fundamental en el terreno práctico de interacción social. Los silencios tienen varias funciones en los intercambios comunicativos: abrir el turno, añadir una pregunta confirmativa de lo dicho, intercalar un gesto, dudar ante una palabra, autocorregirnos o hacer memoria (Poyatos 1994b: 165-169).

Como profesores de ELE, debemos conocer que el silencio no tiene el mismo valor o significado en todas las lenguas y culturas. En las culturas occidentales (incluyendo las de este trabajo: estadounidenses, hispanoamericanas y española), el silencio prolongado en la interacción comunicativa suele resultar incómodo, especialmente si se da con contacto visual. En español tenemos alternantes paralingüísticos que emitimos ante los denominados 'silencios

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

incómodos', como toses fingidas o forzadas, carraspeos o leves risitas. Además, utilizamos recursos lingüísticos como secuencias del tipo 'en fin', 'bueno', 'pues sí', o incluso son habituales secuencias como '¡qué callados nos hemos quedado todos!' o '¡no hablemos todos a la vez!'. Estos recursos también son frecuentes en inglés, donde, además de la secuencia 'an angel is passing', tienen el equivalente, 'don't everybody speak at once!' (Poyatos 1994a: 180-182).

En español, uno de los temas más recurrentes para evitar silencios incómodos, por ejemplo dentro de un ascensor, es el tiempo meteorológico. Parece que también es la tendencia general de los estudiantes encuestados, ya que fue el tema más repetido junto con la lentitud del ascensor y halagos sobre la ropa. En cuanto a sus emociones ante los silencios incómodos, hay una división casi equitativa: un 48,2% se siente incómodo frente a un 51,8% que no. Una división parecida encontramos ante la pregunta de si hablan con desconocidos en los ascensores: 46,4% sí lo hace mientras que un 53,6% contestó negativamente.

Para concluir, se puede señalar que en otras culturas el silencio posee valores diferentes. Por ejemplo, en los indios Maliaseet de Canadá, resulta descortés que los blancos reanuden el discurso demasiado rápido después de unos segundos de silencio, pues ellos están todavía formulando sus respuestas (Poyatos 1994a: 181). Los japoneses, por su parte, dan unas connotaciones positivas al silencio, un valor de meditación, de contemplación y de respeto; mientras que la locuacidad puede ser considerada como rasgo de inmadurez o superficialidad

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

(Capper: 2000). En cuanto a la cultura china, el silencio puede denotar un desacuerdo que no se hace explícito para evitar confrontaciones directas (Hidalgo del Rosario 2011: 61).

II. La comunicación no verbal en el aula de ELE estadounidense

En este punto se debe subrayar que la comunicación no verbal forma parte de la cultura. Enseñar una lengua no solo es enseñar su vocabulario o gramática, sino que la cultura es una parte tan importante como los anteriores. Y no solo la cultura con «C» mayúscula (lugares, tradiciones, personajes o historia) sino también la conciencia, actitudes y valores culturales que permiten que nuestro alumno sea competente interculturalmente.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* sitúa muchos de los elementos no verbales dentro de «Saberes y comportamientos socioculturales», concretamente, en el apartado «Relaciones Interpersonales». Algunos a los que se hace referencia son las «fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)» (Instituto Cervantes 2006).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La comunicación no verbal, pues, debe ser enseñada como un elemento más de la lengua e integrada con el resto de componentes lingüístico-culturales y no en compartimentos estanco a modo de conocimiento como curiosidad cultural donde no se fomenta su adquisición. Siguiendo las ideas de Cestero, necesitamos que nuestros alumnos pasen por un proceso natural que va desde la presentación (explícita o implícita), seguido por actividades de práctica y refuerzo y la culminación en actividades para la adquisición. Además, debe graduarse por niveles, teniendo en cuenta la funcionalidad, la frecuencia de aparición y la dificultad (Cestero 2004: 611). Al igual que con el resto de elementos de la lengua, lo no verbal trabajado durante los niveles iniciales, debe ser recordado y ampliado en los intermedios y superiores. Este proceso es fundamental, ya que aunque tengan un nivel verbal avanzado, puede que desconozcan por completo lo no verbal de la lengua. Por ello, debemos adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes y en función de ellas, decidir cómo y qué elementos son más pertinentes en el aula.

Debemos fomentar el autoconocimiento, la autocrítica, la comparación reflexiva, el respeto y el entendimiento. Así pues, debemos incidir tanto en la riqueza de la existencia de diferencias entre las culturas hispanas y estadounidense como en el puente que ofrecen las similitudes. En todo ese proceso, nuestro papel es el de guía y mediador entre las dos culturas. Solo así lograremos que nuestros alumnos sean no solo personas interculturales, sino también 'transculturales'

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

(Meyer 1991), es decir, mediadores entre su cultura, otras culturas y las culturas hispanohablantes.

Como profesores de español en los Estados Unidos, sabemos que los materiales disponibles todavía tienen muchas carencias para adquirir la competencia intercultural, y especialmente la comunicación no verbal. Por ello, debemos crear materiales específicos que se integren en los contenidos que estemos trabajando, así como graduarlos progresivamente en el currículo de los diferentes cursos de español. Afortunadamente, enseñar español en los Estados Unidos tiene numerosas ventajas. Por un lado, en nuestras clases tenemos acceso a la tecnología y los alumnos están muy familiarizados con ella. Por otro lado, es un país con una gran población hispana, por lo que a pesar de que nuestros estudiantes no estén en situaciones de inmersión, tienen la posibilidad de conocer e interactuar con la cultura meta. Esas dos ventajas deberíamos aprovecharlas y sacar el mayor rendimiento de ellas. Por ejemplo, tecnológicamente hablando, se pueden explotar materiales reales como videos de entrevistas, películas, *sketches, broadcasts* o textos e imágenes totalmente accesibles en la red. Y en cuanto a la ventaja de tener a la población hispana en el propio país, podemos organizar intercambios lingüístico-culturales, entrevistas guiadas o asistencia a eventos hispanohablantes como parte de las tareas a realizar donde sean los alumnos quienes enfrenten directamente las realidades interculturales.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

III. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha reflejado cómo la comunicación no verbal es trascendental para la codificación y descodificación del mensaje en interacciones comunicativas. Además, se ha señalado el carácter cultural de los signos no verbales, lo que otorga una gran importancia a su enseñanza en ELE en los Estados Unidos, ya que nuestros alumnos pertenecen a categorías culturales diferentes de las culturas hispanoamericanas y española pero es probable que no sean conscientes de ello. Concretamente, se ha explicado que las culturas hispanohablantes son de contexto de comunicación alto, de contacto y policrónicas; frente a la cultura estadounidense, de contexto bajo, de no contacto y monocrónica.

Después del recorrido intercultural por los elementos no verbales, así como por el análisis reflexivo del trabajo de campo, se ha observado que las diferencias más notables se encuentran en la distancia y contacto físico interactivos y en los saludos, así como en la cronémica social y conceptual. El silencio, por el contrario, es el elemento no verbal más similar. Además, se ha podido observar que la diferencia a la hora de saludar es la más evidente para los alumnos encuestados, seguida por la distancia física. Para investigaciones futuras, sería interesante hacer estudios sobre la cronémica interaccional, es decir, el establecimiento de turnos de palabra, así como en la frecuencia de uso gestual.

Los resultados del cuestionario reflexivo llevado a cabo en este trabajo, así como los estudios de los autores citados, nos servirán para guiarnos a la hora de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

integrar los elementos no verbales del español en el aula de ELE de los Estados Unidos, siempre dentro de un proceso significativo aprovechando las posibilidades de la realidad del país.

Referencias

Argyle, Michael (1967). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Editorial.

Birdwhistell, Ray L. (1952). *Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University Press of Kentucky.

Blanco Santos, María Cristina (1998). «La comunicación y su relación con la cultura», en A. M. Cestero (coord.) *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, p. 17-36.

Capper, Simon (2000). «Nonverbal communication and the Second Language Learner: Some pedagogic considerations». *The language teaching online*, 24: 19-23. http://goo.gl/uqJzAn [Consultado el 03-05-2016].

Cestero, Ana María (2004). «La comunicación no verbal», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 593-616.

Cestero, Ana María (2006). «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía». *ELUA,* 20: 57-77. http://goo.gl/SQJ6MS [Consultado el 07-05-2014].

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Corbet, S. y J. Moore (1981). «Teaching non verbal communication in the Second Language Classroom», en M. W. Conner (ed.) *A Global Approach to Foreign Language Education.* Skokie: National Textbook Company, p. 83-92.

Corros Mazón, F. J. (2002). «Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE», en J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.) *Forma: Interculturalidad*. Alcobendas: SGEL, p. 119-136.

Davis, Flora (1971). *La comunicación no verbal.* Madrid: Alianza Editorial.

Ekman, Paul y Wallace V. Friesen (1969). «The repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding». *Semiótica,* 1: 49-98.

Fernández Vítores, David (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015.* Madrid: Instituto Cervantes. http://bit.ly/1NODpvB [Consultado el 26-04-2016].

Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración local.

Hall, E. T. y M. Reed Hall (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.

Hidalgo del Rosario, Ana Vanessa (2011). «Cultura y comunicación no verbal en la clase de ELE/L2 con estudiantes sinófonos». Universidad de Gran Canaria: trabajo de fin de máster. *RedELE.* http://goo.gl/2f2xeD [Consultado el 07-05-2014].

Iglesias Casal, Isabel (1997). «Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación», en K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (dirs.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). Alcalá de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 463-472.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. http://goo.gl/NtNeKH [Consultado el 12-04-2016].

Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.* Barcelona: Paidós.

Lacorte, Manel y Jesús Suárez-García (2016). «Enseñanza de español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro». *Informes del Observatorio/Observatorio Reports IO/OR 18-02/2016SP*. Instituto Cervantes at Harvard University. http://goo.gl/0Yp9js [Consultado el 26-04-2016].

Meyer, M. (1991). «Developing transcultural competente: casa studies of advanced foreign language learners», en D. Butjes y M. Byram (eds.) *Developing Languages and Cultures.* Clevedon: Multilingual Matters.

Mehrabian, Albert (1972). *Silent Messages*. Belmont: Wadsworth.

Muñoz López, José Juan (2008). «Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE». Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija. *RedELE.* http://goo.gl/K8FW76 [Consultado el 7-05-2014].

Oliveras, Angels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Poyatos, Fernando (1994a). *La comunicación no-verbal I. Cultura, lenguaje y conversación.* Madrid: Istmo.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

_____ (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

_____ (2003). «La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación». *Revista de Investigación Lingüística*, 2: VI: 67-83.

Sánchez Benítez, Gema (2009). «La comunicación no verbal». *MarcoELE*, 8: 1-16. http://goo.gl/Ddhb7K [Consultado el 7-05-2014].

Schmidt, Sarah (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de ELE.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. http://goo.gl/Lc4jM1 [Consultado el 03-05-16].

Soler-Espiauba, Dolores (2000). «Lo no verbal como un componente más de la lengua». *Espéculo.* http://goo.gl/Xydd8X [Consultado el 07-05-2014].

Helena Sofía Belío Apaolaza
Simmons College y Universidad de Salamanca

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Atenuación pragmática en la expresión de actividades de imagen: un estudio contrastivo de conversaciones coloquiales en español e inglés

Bethany Ann Bello

Tema: Atenuación para actividades de imagen en inglés norteamericano y español peninsular

Resumen: Análisis contrastivo de la atenuación para actividades de imagen en la conversación coloquial del inglés norteamericano y del español peninsular.

Palabras clave: atenuación, imagen, pragmalingüística, conversación coloquial, Val.Es.Co., CCASE, español, inglés

0. Introducción

Este trabajo presenta un breve estudio contrastivo de la atenuación como categoría pragmática y su empleo en la conversación coloquial del inglés estadounidense y del español peninsular para realizar actividades de imagen. Se explica cómo estas actividades de imagen bien se dirigen al oyente, constituyendo así un acto de cortesía, bien se dirigen al propio hablante como una actividad de autoimagen. Además, se examina esta faceta de la atenuación pragmática en el habla coloquial tanto del inglés como del español a partir de dos corpus orales: Val.Es.Co para el español peninsular y CCASE para el inglés estadounidense. Se pretende, por un lado, contrastar la presencia del fenómeno

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

en estas dos lenguas desde una perspectiva sociolingüística y, por otro lado, descubrir las premisas culturales que expliquen el empleo de la atenuación por parte de los hablantes de las respectivas regiones.

I. Concepto de atenuación pragmática

La noción de atenuación, tratada desde un punto de vista semántico-discursivo, surge por primera vez en la investigación de Lakoff (1972), a través del término *hedging*, con el que el autor se refería a aquellas unidades léxicas o expresiones cuya función es «to make things fuzzier or less fuzzy». Desde entonces, el concepto ha sido analizado en numerosos trabajos, sobre todo en los últimos treinta años. Entre otros, conviene citar, por su contribución en este campo, a Fraser (1980), Holmes (1984a, 1984b), Bravo (1993), Briz (1995, 2003, 2006, 2012), Hübler (1983), Meyer Hermann (1988), Caffi (1999, 2007), Ferrer y Sánchez (1998), Pons (2003), Alvarez y Joven Best (2005), Giora *et al.* (2005), Albelda (2008a, 2013), Holmlander (2008), Cestero (2010, 2012). Estos trabajos han profundizado en esta estrategia retórica, a la vez que recogen diferentes recursos de la lengua que caen bajo su alcance.

A pesar de las muchas aproximaciones teóricas sobre la atenuación, nos referimos a la definición de Caffi (1999: 882) y a lo que esta autora denomina *mitigation* para explicar el fenómeno de modo claro y completo. Define así este fenómeno: «the result of a weakening of one of the interactional parameters, and a downgrading when the parameters involved are scalar. Mitigation is one of the

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

two directions of modulation, namely the rhetoric stylistic encoding of an utterance». Según Caffi, la mitigación es un concepto estilístico al que se pueden adscribir distintas funciones desempeñadas por medios lingüísticos heterogéneos. En tanto que la atenuación debilita uno de los parámetros de la interacción, Caffi (2007, 2010) explica que este afecta a la asignación de los derechos y deberes introducidos en el acto de habla y, así pues, altera su intensidad e impacto. Reduce la obligación de los participantes y promueve el logro de los objetivos interaccionales. Por todo ello, la atenuación sirve como una herramienta para facilitar una interacción libre de amenazas tanto a la imagen del hablante como del oyente.

La caracterización de Caffi subraya uno de los aspectos más básicos de la atenuación: se emplea frecuentemente para regular la relación interpersonal y social entre los hablantes y contribuir, así, a las metas deseadas en la comunicación. Describirla como una función estratégica no necesariamente supone su relación con la imagen cortés, ni siquiera con la imagen. Simplemente, Caffi hace hincapié en la importancia de dar cuenta del objetivo comunicativo inherente a su uso. Este también es un aspecto muy presente en las definiciones de Briz (2003, 2006, 2010) de este fenómeno:

> La atenuación, de acuerdo con lo escrito en varios trabajos, es una categoría pragmalingüística cuya función consiste en minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla y el papel de los participantes de la enunciación con el fin de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

> lograr la meta prevista, el *acuerdo* (o en minorar en su caso el *desacuerdo*), que es el fin último o primero, según se mire, de toda conversación (Briz 2006: 8).

En definitiva, las funciones de la atenuación son múltiples; solo en el caso de que el uso en el discurso influya en la imagen del hablante o del oyente tendrá repercusiones corteses o de imagen, es decir, repercusiones en la relación social de las personas implicadas.

Conviene señalar también que la atenuación no puede asentarse de manera universal, pues cada cultura y lengua posee un modo propio y único de utilizarla en la comunicación. Nuestro propósito tiene, por tanto, dos vertientes: primero, evitar el posible malentendido de que la atenuación se comporta del mismo modo en cualquier lengua y, segundo, hacer consciente al lector de que adquiere un carácter diferente en cada cultura. La forma en la que los hablantes emplean la atenuación dependerá, en gran medida, de los rasgos socioculturales del grupo; el modo único que demuestra una cultura de utilizar el fenómeno se observará en las estrategias lingüísticas de su idioma.

II. Las teorías de la cortesía y actividades de imagen

El presente estudio se centra en analizar el empleo de la atenuación para realizar actividades de imagen. Es decir, se analiza la atenuación empleada con el fin de proteger la imagen o reparar un daño causado a la imagen de los

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

hablantes involucrados en una conversación. Por lo tanto, a continuación se repasan brevemente dos teorías fundamentales para el desarrollo de estos dos conceptos, las de Goffman (1967) y Brown y Levinson (1987). Después, se explica con más detenimiento la propuesta de la cortesía mitigadora (Albelda 2003; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996; Carrasco 1999), la cual es la teoría de cortesía a la que nos hemos adherido para nuestra investigación.

Concepto de face *de Goffman (1967): imagen y territorio*

El deseo de preservar sagradamente nuestra personalidad, de evitar el conflicto, de mantener el equilibrio interaccional y de protegernos a nosotros mismos representa el dilema del que se ha ocupado la cortesía durante décadas. El primer investigador en aportar una explicación en cuanto a la preservación de la imagen de las personas en los encuentros conversacionales fue Goffman (1967). Este autor establece dos conceptos clave relacionados con este aspecto: 'imagen' y 'territorio'.

En primer lugar, en cuanto a la 'imagen' o *face*, Goffman postula que cada persona presenta una imagen pública durante la interacción. Define este término como «the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes [...]» (Goffman 1967: 5). Según Goffman, todo el mundo posee unas necesidades o deseos de imagen cuando se encuentra en una actuación pública; compara esta imagen con una máscara que

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

las personas se ponen para presentarse ante otros en la interacción. Deseamos que esa imagen sea preservada, aprobada y valorada por los demás.

En segundo lugar, el término 'territorio' representa el lado negativo de la imagen en el sentido de que demuestra nuestro deseo de no ser cohibidos ni coartados durante la interacción. El concepto de territorio se relaciona con el ámbito de actuación del ser social como son los pensamientos, sentimientos y el territorio temporal, espacial y corporal, todos los cuales queremos ver respetados para poder actuar libremente. Las necesidades positivas junto con las negativas de la imagen y del territorio rigen nuestro comportamiento en la conversación.

Brown y Levinson (1987) y la imagen pública

Sin duda, la contribución más elaborada e influyente en el campo de la cortesía se encuentra en las investigaciones de Brown y Levinson (1987). Desde sus principios y hasta la actualidad, sus teorías han sido sometidas a incesante debate y han incitado la aplicación de esta propuesta a diversas lenguas, lo cual ha supuesto recoger un buen número de críticas al observar que no se adecua a todas y cada una de las culturas.

Según Brown y Levinson (1987), existen dos vertientes de la imagen que cada hablante posee y dos tipos de cortesía que se llevan a cabo en el esfuerzo por protegerlas. Por un lado, la imagen negativa simboliza el deseo de cada persona de disfrutar de una integridad territorial; supone que no se le impongan las cosas

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

y se le deje actuar libremente sin verse coartado o limitado por los demás. En este sentido, la imagen negativa de Brown y Levinson corresponde con la idea de territorio que introdujo Goffman (§2.1.). Por otro lado, está la imagen positiva: el deseo de cada persona de que los demás aprueben o valoren sus intenciones o acciones (Brown y Levinson 1987: 62). Los autores mantienen que este concepto es universal y que los rasgos que ejemplifican la imagen pública deseable varían de una cultura a otra.

La cortesía negativa, por tanto, constituye una acción compensatoria dirigida al deseo de no dificultar la libertad de acción ni de estorbar la atención del destinatario. Según Brown y Levinson (1987: 129), es la esencia del comportamiento respetuoso. La cortesía positiva, por su parte, se describe como una compensación dirigida a la imagen positiva del destinatario. Consiste en satisfacer parcialmente el deseo del hablante que comunica que sus propios deseos son, en cierto sentido, similares a los de su destinatario (Brown y Levinson 1987: 101). Veamos un par de ejemplos en los que se puede observar la atención a la imagen del destinatario, que se manifiesta en la preocupación por cuidarla:

(1) Correo electrónico de una empleada a su jefe[5]:
Perdón por molestarle, pero quería pedirle un favor. Sé que habíamos quedado en que cogería mis vacaciones la segunda mitad de agosto, pero resulta que mi

[5] Los ejemplos sin referencia representan fragmentos que se han creado específicamente para ilustrar la información teórica aquí presentada.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

marido las tiene los primeros quince días. Me preguntaba si sería posible hacer un cambio. Si puede ser, se lo agradecería mucho y si no, lo entiendo. Gracias por su tiempo y consideración.

(2) Publicación en Facebook escrita por una chica sobre su hermano mayor:
So thankful for the best big brother ever! Not only did he help us move today on the hottest day of the year, but he also offered to watch the kids this weekend so we can go out! Thanks, Chris. I love you to the moon and back!

En el ejemplo (1), la empleada sabe que podría vulnerar la imagen negativa de su jefe cuando le solicita que cambie el periodo de sus vacaciones. Dado que el horario ya se ha fijado, corre el riesgo de molestarle y, en el caso de que le sea imposible por cómo afectaría a los otros empleados, de dañar su imagen como buen jefe. Además, intenta salvar su propia imagen positiva porque sabe que debería haberle notificado esta preferencia hace tiempo. Su petición pone en peligro su imagen como una trabajadora competente y responsable. Vemos, pues, el intento de proteger la imagen negativa del jefe y la positiva de la empleada.

Por su parte, en el ejemplo (2), tomado de una página electrónica estadounidense, una hermana agradece a su hermano públicamente por su ayuda durante una mudanza. Refuerza su imagen positiva reconociendo su esfuerzo y generosidad con su familia, halagándole por sus cualidades como hermano y asegurando que aprecia su trabajo. A la vez, la hermana salvaguarda

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

su propia imagen positiva porque, si no le extendiera las gracias, parecería egoísta y desagradecida.

Las acciones que crean conflicto en la interacción y ponen en peligro la propia imagen del hablante o la del interlocutor se listan a continuación. Los autores proponen el recurso a la cortesía verbal cuando se formulan actos que amenazan la imagen pública (*face-threatening acts*), los cuales obligan al hablante a suavizar lo dicho y, por tanto, a emplear mecanismos corteses. Proponen una categorización de cuatro tipos de actos amenazantes a las imágenes positiva y negativa, tanto del oyente como del hablante:

1) Actos que amenazan la imagen negativa del oyente: por ejemplo, ordenar, aconsejar, amenazar, advertir.

2) Actos que amenazan la imagen positiva del oyente: por ejemplo, quejarse, criticar, sacar un tema tabú en la conversación.

3) Actos que amenazan la imagen negativa del hablante: por ejemplo, aceptar un ofrecimiento, aceptar el agradecimiento, prometer sin estar dispuesto a llevar a cabo la promesa.

4) Actos que amenazan la imagen positiva del hablante: por ejemplo, disculparse, aceptar cumplidos, confesar algún error propio.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Nueva propuesta de la cortesía: cortesía mitigadora y valorizadora

A pesar de la gran aportación que representa la teoría de Brown y Levinson (1987), ha resultado ser el blanco de muchas críticas. Una de las principales es su visión extrema sobre las funciones de la cortesía. Para estos autores, la cortesía se emplea para proteger y salvar la imagen. En estudios más recientes, sin embargo, se han reconocido otras funciones y, por tanto, otro tipo de cortesía. Hernández-Flores (2004: 101) hace constar la presencia de una nueva cortesía resaltando tres funciones atribuidas: la atenuación de posibles riesgos para la imagen, la reparación de posibles daños a la imagen y el realce de la imagen sin la presencia de amenazas. Esta última función de realzar la imagen es la que algunos críticos echaban en falta en previas teorías. Asimismo, se ha identificado cierta confusión entre la cortesía y la imagen, tal y como se representa en el caso de la propuesta de Brown y Levinson (1987). Previamente, la cortesía negativa se asociaba únicamente con la imagen negativa y la cortesía positiva con la imagen positiva. Albelda (2003, 2007), sin embargo, contradice esta correspondencia y confirma que ambos tipos de cortesía se pueden referir a las dos clases de imagen.

En este sentido, Albelda (2003, 2007) engloba bajo el membrete de 'cortesía positiva' aquellas estrategias que refuerzan la imagen sin que sean llevadas a cabo por motivos negativos. Bajo la expresión 'cortesía negativa' incluye aquellas estrategias que se originan por la existencia de posibles amenazas. Tanto la

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

cortesía positiva como la negativa, así entendidas, se pueden combinar con las actividades de imagen, dando lugar a estas posibilidades:

1. Cortesía negativa orientada hacia la imagen negativa.
2. Cortesía negativa orientada hacia la imagen positiva.
3. Cortesía positiva orientada hacia la imagen positiva.
4. Cortesía positiva orientada hacia la imagen negativa.

Estas posibles combinaciones entre cortesía e imagen permiten entender mejor la confusión transmitida por la propuesta de Brown y Levinson (1987). Así pues, autores como Albelda (2003), Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996), Carrasco Santana (1999: 15) y Bravo (2011), sin renunciar a una gran parte de las valiosas aportaciones de la teoría de Brown y Levinson, reconocen que los adjetivos 'positivo' y 'negativo' resultan apropiados para la noción de imagen, pero que no son adecuados en referencia a la cortesía. En ese sentido, se prefiere establecer dos categorías que engloben todos los actos de habla que suponen la expresión de la cortesía verbal y que identifican mejor las funciones que esta realiza: la *cortesía mitigadora* y la *cortesía valorizadora*. Por un lado, la *cortesía mitigadora* busca la protección de la imagen, tanto la del interlocutor como la del propio hablante. Por otro lado, la *cortesía valorizadora* pretende estimar positivamente las imágenes de los interlocutores. Con el reconocimiento de estos dos tipos de cortesía somos capaces de observar el fenómeno

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

pragmático en su totalidad y evaluar mejor su funcionamiento en las conversaciones.

De acuerdo con Kerbrat-Orecchioni (1996: 54), la cortesía mitigadora «consiste en evitar un *FTA* (*face-threatening act)* o suavizar su realización, tanto en lo que concierne a la imagen negativa (por ejemplo, orden) como a la imagen positiva (crítica) del destinatario». Albelda (2004: 175) señala que la cortesía mitigadora es de carácter negativo, viene motivada por un posible riesgo de amenazas al interlocutor y se dirige a evitarlas o repararlas. En cambio, la cortesía valorizadora, expresión sugerida por Carrasco Santana (1999), es de carácter positivo; surge en situaciones en las que no existe un posible riesgo de amenazas y su cometido es producir actos corteses. Los denominados *face-flattering acts (FFAs)*, o actos que halagan la imagen, también propuestos por Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996), representan los actos comunicativos de los que se suelen servir los interlocutores para llevar a cabo la cortesía valorizadora. Puesto que aquí nos limitaremos a observar la atenuación, dejamos la cortesía valorizadora y la intensificación para un futuro estudio y nos centramos únicamente en el fenómeno pragmático de la atenuación y su presencia junto con la cortesía mitigadora y las actividades de imagen en la conversación coloquial.

Fijémonos en el ejemplo (3), en el que se emplean mecanismos de atenuación y cortesía mitigadora. La madre (B) y el hijo (A) de esta muestra hablan sobre una

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

picadura que ha recibido A. En la conversación vemos que A quiere quitarle importancia, sin embargo B considera que merece atención médica:

(3)
A: it's just a silly bug bite/ it'll go away in no time
B: **I don't know/ maybe you're right but I think it would be better** to see a
doctor just in case

En (3), observamos que B expresa desacuerdo con A, puesto que considera mejor que su hijo acuda al médico. Dicho desacuerdo se acompaña de cortesía mitigadora («I don't know/ maybe you're right but I think it would be better») para no provocar algún sentimiento de ofensa a su hijo y para lograr que siga su consejo.

III. Relación entre la atenuación lingüística y la cortesía

De acuerdo con Albelda y Briz (2010) la relación entre atenuación y cortesía se puede explicar de la siguiente manera:

> Ambos fenómenos presentan muchos puntos de intersección, pero cada uno actúa en un ámbito distinto: la atenuación es un hecho lingüístico, mientras que la cortesía es social. Si bien la atenuación es uno de los principales modos de formular la cortesía lingüística, no es el único. Asimismo, la atenuación puede desempeñar otras funciones, además de las corteses (Albelda y Briz 2010: 2).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

La distinción reside en que la atenuación es una de las funciones de las que se puede aprovechar un hablante para ser cortés o, dicho de otro modo, la cortesía es una de las razones por las que se emplea la atenuación.

Briz (2006: 8) apunta tres posibles relaciones entre los conceptos de atenuación, cortesía e imagen: (1) atenuación sin imagen y sin cortesía; (2) atenuación con imagen y sin cortesía; y (3) atenuación con imagen y con cortesía. Consideremos unos ejemplos de cada clase para ilustrar estas categorías.

En el ejemplo (4), observamos cómo la atenuación se emplea sin fines corteses y sin imagen para trasmitir algo extendido y común a varias personas.

(4) (Valencia, Entrevista 9 Preseea, ápud Albelda y Briz 2010: 3)
A: cuéntanos un día cualquiera de trabajo/ o una semana
B: pues depende de lo que entre en el almacén/ ee la oferta que haya/ oferta que no hayaa/ el cliente que **te** venga o el cliente que no **te** venga/ porquee aunque la agenda la **tengas** apretada/ siempre **te** falla
alguno// entonces **aprovechas** ese tiempo/ o para meter datos en el ordenador// oo paraa escribir

El hablante B utiliza la atenuación para generalizar lo dicho y para expresar que lo que dice es algo extendido y asumido por mucha gente. No hay cortesía y tampoco influye la imagen en lo que dice. En el siguiente ejemplo (5), la atenuación mediante el segmento reparador «bueno/ yo no es que lo sepa seguro», se emplea para proteger la imagen de hablante A, por si acaso Juan

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

viene y resulta que A no tenía razón en decir que no venía. Vemos, por tanto, un uso atenuante para velar por la autoimagen de A, pero sin que medien fines corteses:

(5) (Briz 2005: 57)
B: pues ya parece que todo el mundo ha dicho que se apunta a la excursión//¡yuju! ya era hora de que nos montáramos algo juntos
A: Juan no vendrá/ bueno/ **yo no es que lo sepa seguro**→

En el siguiente ejemplo, (6), se muestra el uso de la atenuación con implicaciones ahora para la imagen y la cortesía. B, a quien se le han pedido explicaciones por no haber asistido a un plan con los amigos, se justifica de la ausencia a través de distintas estrategias atenuadoras. Además del cuidado de la imagen del oyente (cortesía), se realiza una protección de la autoimagen (imagen del propio hablante). El objetivo de la atenuación en (6) es poner los medios para que el hablante A acepte las excusas de B por no haber acudido al cine y comprenda sus razones sin molestarse:

(6) (Briz 2005: 57)
A: ¿cómo es que no viniste el sábado al cine TÍO?
B: **no sé**/ es que claro como tú dijiste que a lo mejor no salíais/ entonces yo
pensé que **podía ser** que fuera yo solo y no haber nadie/ por eso//
¿entiendes? pues→

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Los ejemplos (4) y (5) ilustran casos atenuantes sin necesidades corteses, mientras que en (6) se atenúa por razones de cortesía. En ese sentido, podemos caracterizar la atenuación como una categoría principalmente semántico-pragmática. Por un lado, semánticamente, la atenuación supone una menor precisión significativa y hace borroso el significado de una palabra o expresión. Por otro lado, pragmáticamente, la atenuación representa una estrategia cuyo valor da a entender algo más allá de lo expresado; su interpretación es juzgada según el contexto.

IV. Relación entre cultura y lengua y su impacto en la cortesía verbal

Como se ha señalado, existe el peligro de adoptar una perspectiva etnocentrista en el análisis de la presencia de la cortesía mitigadora en las diversas lenguas debido a la manera tan singular que tiene cada cultura de aplicar e interpretar estas normas. Es decir, aunque sostenemos que la cortesía es universal porque cada cultura la emplea de una forma u otra, negamos rotundamente la posibilidad de teorizar sobre su aplicación de modo generalizado dada su diversidad dentro de cada cultura.

Como apunta Haverkate (1994), «existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no solo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica» (1994: 12). Las

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

diferencias a las que se refiere están relacionadas con los valores y las actitudes de la gente que forma parte de cierto grupo o sociedad. Estas influyen sobre los tipos de cortesía que se utilizan y la frecuencia con que se hace, ya que determinan las necesidades que tienen en cuanto a sus imágenes. Hernández Flores (1999: 38) explica que las culturas mantienen grados distintos de sensibilidad hacia los riesgos con los que se enfrentan en la interacción.

Asimismo, la investigación de una variedad de culturas y sus correspondientes lenguas ha conducido al desarrollo de dos patrones que, en primer lugar, permiten atribuir determinadas características a una cultura a luz de sus tendencias lingüísticas y sociales y, en segundo lugar, explican y justifican su comportamiento cortés. Para visualizar los dos patrones, piénsese en un *continuum*: en un extremo se encuentra la *cultura de acercamiento* o *de solidaridad* y en otro extremo se encuentra *la cultura de distanciamiento* (diferencia propuesta por Briz 2004 y Haverkate 2004), cada una con sus respectivas características. En las culturas de distanciamiento priman las estrategias destinadas a producir efectos de respeto y de diferenciación social; en las culturas de solidaridad predominan las estrategias corteses relacionadas con la valoración positiva del destinatario y la creación de lazos de amistad, de cooperación y de afiliación (Barros 2011: 23). Es preciso remarcar que se trata de categorías graduales, por lo que no pueden ser vistas en oposición, sino como tendencias hacia uno de los extremos.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Partiendo de esta propuesta del *continuum* de culturas, sostenemos que la cultura estadounidense se inclinaría hacia el lado de distanciamiento mientras que la española lo haría hacia el lado de acercamiento o solidaridad. Basamos esta distinción, en primer lugar, en la caracterización de los dos tipos de culturas en este *continuum* y en nuestra experiencia personal en cada cultura. Nos referimos a la lista de los rasgos de cada tipo de cultura propuesta por Briz (2006: 13) para mostrar las características de cada tipo de cultura.

Acercamiento:
- atenuantes
+ valorizantes
+ intervenciones colaborativas
+ habla simultánea
+cercanía física al hablar

Distanciamiento:
+ atenuantes
- valorizantes
- intervenciones colaborativas
- habla simultánea
- cercanía física

Para las culturas de acercamiento o de solidaridad, por un lado, se ha identificado una fuerte presencia de actos de habla de cortesía valorizadora y de intervenciones colaborativas. Los interlocutores suelen solaparse en la conversación y mantienen poca distancia física entre ellos. Hay una menor presencia de actos atenuados. Esta descripción parece más congruente con lo que sabemos sobre las interacciones entre hablantes españoles. Por otro lado, en las culturas de distanciamiento predominan los actos atenuados y los hablantes son menos propensos a utilizar actos de habla con cortesía valorizadora o a intervenir colaborativamente. Es menos habitual que los hablantes pertenecientes a culturas de distanciamiento hablen al mismo tiempo que su interlocutor y es más común que mantengan más espacio físico durante

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

una conversación. Sin duda, estas características serían más propias de los hablantes estadounidenses.

En segundo lugar, hemos situado las culturas más o menos cercanas a los extremos del *continuum* después de considerar varios estudios realizados por otros investigadores sobre ellas con respecto al vínculo entre la lengua y los rasgos culturales. Por ejemplo, en su estudio contrastivo entre los españoles y los británicos, Haverkate (1994: 62) postula que los españoles son más tolerantes o menos sensibles hacia las violaciones de su intimidad, de sus territorios conceptuales, de sus derechos físicos y de sus derechos de libre voluntad. En cuanto a la cultura estadounidense, de acuerdo con los resultados de una investigación llevada a cabo por Dumitrescu (2011: 41), en comparación con los hispanohablantes, los anglohablantes norteamericanos dieron las gracias a sus familiares y amigos más a menudo, especialmente por favores pequeños o predecibles y cumplidos.

En definitiva, a la luz de la ubicación de las culturas en cuestión en el *continuum* aquí descrito y la caracterización que esa situación conlleva, resulta razonable predecir que la atenuación con fines corteses y para actividades de imagen tendría una presencia más fuerte en la conversación coloquial del inglés estadounidense y que no aparecería con tanta frecuencia en la conversación coloquial del español.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

V. Corpus de conversaciones coloquiales: Val.Es.Co y CCASE

Para comprobar cómo se manifiesta la atenuación con fines corteses y actividades de imagen en el inglés y el español, analizamos dos corpus orales de conversación coloquial, uno de cada lengua. Nos acogemos a un enfoque científico inductivo que parte del análisis de corpus de conversaciones reales enunciadas en un contexto situacional concreto. De esta manera, conseguimos muestras reales de las dos lenguas en cuestión y aseguramos un análisis completo y fiel al objetivo de este trabajo.

El corpus de conversaciones españolas (Val.Es.Co.)

El corpus Val.Es.Co. (2002) recoge diecinueve conversaciones clasificadas de acuerdo con dos criterios. Por un lado, se organiza según la prototipicidad o carácter periférico de la conversación; por otro lado, existe un bloque de diez conversaciones organizadas por niveles socioculturales (alto, medio y bajo). En total, el corpus abarca trescientas cuarenta y una horas de grabación. Las conversaciones se han obtenido, en su mayoría, mediante grabaciones secretas. Tienen lugar en espacios familiares para los participantes y hay de dos a cuatro interlocutores. Los hablantes seleccionados son nativos de la Comunidad Valenciana o son residentes de una duración prolongada.

Para la presente investigación, sin embargo, tomamos solo una parte representativa del corpus Val.Es.Co., diez conversaciones, con un total de 236

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

minutos, para que el análisis resulte paralelo y homogéneo con el corpus de creación propia americano, que también consta de diez conversaciones con un total de 234 minutos. Además de disponer de las transcripciones de estas conversaciones, hemos tenido acceso a los audios, cedidos por parte del propio equipo de investigación de Val.Es.Co. aunque estos no se encuentran publicados.

El corpus de conversaciones estadounidenses (CCASE)

Al no disponer de un corpus de conversaciones coloquiales americanas que se adecuara a nuestra investigación, se creó específicamente uno para llevar a cabo los análisis del presente trabajo. Lo denominamos *Colloquial Corpus of American Spoken English* (*CCASE*).

Conviene tener en cuenta que el corpus de inglés, a diferencia del corpus Val.Es.Co., es un corpus más humilde en sus objetivos. Se han recogido y transcrito diez conversaciones, frente a las diecinueve en la publicación de 2002 de Val.Es.Co. Por su parte, el presente corpus estadounidense se elaboró en principio para el análisis de la atenuación e intensificación para actividades de imagen en la conversación coloquial. No obstante, creemos haber desarrollado un corpus suficientemente completo y muy cercano en rasgos a su análogo español, de modo que se pueden trabajar objetivamente en comparación.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La creación de un nuevo corpus permitió aplicar los mismos fundamentos del grupo Val.Es.Co. y, así pues, diseñar un corpus con semejantes características en términos de la técnica y duración de grabación, los rasgos de coloquialidad, los participantes y una variedad sociocultural. Los siguientes criterios, adoptados del corpus español, son los que guiaron el desarrollo del nuevo corpus de inglés americano:

a) Los participantes debían ser nativos del noreste de los Estados Unidos (la región de Nueva Inglaterra y Nueva York) o llevar varios años viviendo en esa región[6].

b) Las grabaciones debían ser secretas (con grabadora oculta). El permiso y autorización de los hablantes para su empleo con fines de investigación fue posterior a la grabación[7].

c) Se debía obtener una muestra variada y representativa de participantes con diversos rasgos sociolingüísticos. Es decir, los participantes elegidos representarían una mezcla equilibrada de hombres y mujeres de distintas edades, con varios niveles de estudios y de diferentes niveles socioculturales.

[6] Este criterio nos pareció de suma importancia a luz de la gran variedad de acentos y dialectos en los Estados Unidos. Asimismo, como se ha visto, Val.Es.Co. limitó sus grabaciones a poblaciones de la Comunidad Valenciana, por las mismas razones y por los dialectos de las diferentes regiones.

[7] No vemos ningún problema legal, puesto que todas las grabaciones se han hecho en entornos familiares y a amigos íntimos de la propia investigadora, todos ellos mayores de edad.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

d) El total de la duración de las conversaciones estadounidenses debía equivaler aproximadamente al total de la duración de la selección de conversaciones en español.

e) Se emplearon para la transcripción la mayor parte de los signos propuestos por el sistema Val.Es.Co. Se dejó de lado solo aquellos referentes a los tonemas, por no ser la prosodia objeto de estudio principal del presente análisis. Bastó, por tanto, realizar la denominada «transcripción amplia» (Briz y Val.Es.Co. 2002).

En total, el corpus de inglés estadounidense está compuesto de diez conversaciones, para un total de 234 minutos; las conversaciones transcurren entre, como mínimo, dos hablantes y, como máximo, siete[8]. Consideramos que diez conversaciones coloquiales proporcionan una muestra rica y representativa del estudio, suficiente para el estudio del fenómeno lingüístico que conforma nuestro objeto de estudio.

[8] Quisimos limitar el número de hablantes a cuatro, uno de los criterios que se procuró seguir (aunque tampoco siempre se consiguió) en el corpus Val.Es.Co, pero no resultó posible siempre. Sin embargo, el alto número de participantes no ha supuesto en este caso ningún problema de comprensión de la interacción; si acaso solo ha podido suponer más complicaciones para la transcripción.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

VI. Ficha metodológica para el análisis de la atenuación

Nuestro método de análisis se ha centrado en la creación de una ficha metodológica para el análisis de la atenuación en ambos corpus. Esta ficha está diseñada para observar cómo este fenómeno se manifiesta en la cortesía mitigadora. Sin embargo, recordemos que, a pesar de que la cortesía tiende a acompañar a la atenuación, no es siempre el caso. La atenuación puede manifestarse en la conversación con funciones que no sean ni corteses ni relacionadas con la autoimagen. Del mismo modo, la cortesía puede estar presente sin recursos de atenuación o de intensificación. Por ello, la metodología utilizada aquí asegura que solo los enunciados que se consideran corteses o que implican a la autoimagen, a través de mecanismos atenuantes, formarán parte de la investigación.

Para el desarrollo de esta ficha, se ha partido de un instrumento ya elaborado: en Briz y Albelda (2013) y en Albelda *et al.* (2014) se propone una ficha exhaustiva para identificar y analizar la atenuación. A partir de las fichas existentes, se extrajeron las variables más pertinentes para nuestro trabajo y se adaptó coherentemente a los objetivos de la presente investigación.

Esta ficha adaptada está formada por tres secciones: las funciones comunicativas, las tácticas lingüísticas y los factores situacionales. Ha servido tanto para el análisis cualitativo, como para el cuantitativo. El análisis cualitativo se ha llevado a cabo a través de la observación y reconocimiento de las

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

funciones y tácticas empleadas en los fragmentos extraídos y teniendo en cuenta los factores socioculturales inherentes. Para el análisis cuantitativo, se han recogido y organizado los casos de cada función, táctica y factor sociocultural, y se han incorporado en tablas Excel organizadas a través de un sistema de codificación. A partir de estas tablas, hemos podido comparar la frecuencia de uso de cada función y táctica en las dos lenguas.

A continuación, se presentan los elementos de la ficha de atenuación, los cuales permiten al analista encontrar, caracterizar y explicar la función cortés y/o de autoimagen de la cortesía.

Las funciones comunicativas

Las siguientes funciones describen el propósito por el que un interlocutor atenúa su habla en la conversación. Junto con la función, se proporciona un ejemplo de uno de nuestros dos corpus que la representa.

1. Velar por sí mismo autoprotegiéndose por lo dicho o por lo hecho [salvaguarda del yo, *curarse en salud*], con un interés de ganar o no perder imagen. En el ejemplo (7) el hablante cuida su propia imagen y repite expresiones de ignorancia. Ha afirmado que es racista y que no le gustan los negros. Cuando sus amigos se muestran sorprendidos intenta justificarse:

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

(7) (Val.Es.Co. 2002 [L.15.A.2: 851-857])

E: noo/ me acerco tranquilamente peroo/ **yo qué sée**// los ves y y te da una

cosa por dentro que→ // y **no sé por qué**/ o sea yo no quiero ser así pero

yo soy así y punto/ me tengo que aceptar como soy/ tampoco voy a

decirme yo pues no no no ¡ay! ahora me gustan los negros/// **yo qué se↓**

yo cuando me enteré que una tía que vivía conmigo se enrolló con un negro↑

2. Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta [salvaguarda yo-tú]. En el ejemplo (8), el hablante recurre al uso modalizador del tiempo verbal, el condicional, para realizar un acto directivo de modo atenuado. También utiliza la forma ritualizada 'por favor' para atenuar su petición:

(8) (*CCASE* 2014 [2: 489-490])

K: no/ I think it was better used in the rice (3") oo /// **could you pass me a pliece of bread- piece of bread please?**

3. Reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en el territorio del otro [salvaguarda yo-tú]. En el ejemplo (9), después de negar rotundamente lo que ha dicho su interlocutor, el hablante emplea una táctica de concesividad para reparar su error y reconocer la verdad del comentario anterior:

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

(9) (Val.Es.Co. 2002 [RB.37.B.1: 48-51])

A: porque ya comentándolo p'allá↑// le dije– digo mira digo qué reloj m'he encontrao→/ di(go) ¡madre mía!// d'algún trasto será

B: sí↓ yoo hoombre↓ yo pienso en principio si sería de oro

A: DE ORO↓ ¡qué va↓! **bueno↓ la correa sí que era→ bueno↓ de oro**

4. Reparar una amenaza a la imagen de uno mismo o una intromisión en el territorio propio [salvaguarda yo- yo]. El hablante en el siguiente ejemplo (10), critica su trabajo y halaga el puesto prestigioso de su novia. Por no parecer quejica y no dar la impresión de que su trabajo es insignificante, repara su habla con una concesiva:

(10) (*CCASE* 2014 [1: 1470-1475])

C: so she deals with like very important cool customers

R: tsa!

C: and I work with like the *oh okay you need someone to like change the light bulb in the* [*classroom*?]

B: [(LAUGHTER)]

C: *yeah call Corey and* (( )) **but no it's good though**

Las tácticas lingüísticas o formas de expresión de la atenuación

Después de determinar la función de la atenuación, pasamos a revisar, por un lado, las tácticas lingüísticas o formas de expresión que atenuaban el habla y, por otro lado, la frecuencia con la que se recurría a cada una en las diversas conversaciones del corpus. La siguiente lista, también adaptada de Briz y Albelda

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

(2013) y de Albelda *et al.* (2014), muestra las tácticas lingüísticas o formas de expresión que atenúan el habla. Ha servido para analizar tanto la conversación en español peninsular como para la conversación en inglés estadounidense:

1. Modificadores morfológicos internos: sufijos, diminutivos (-ito, -illo, -ico, etc.; -y, *-ish*, para el inglés);
2. Modificadores externos: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos proposicionales o extraproposicionales (*un poco, algo, como, o en plan, más o menos; a little, just, more or less, in a way* etc.);
3. Términos o expresiones más suaves en el contenido significativo que otras posibles alternativas de su mismo paradigma significativo: litotes, eufemismos (*no están tan malos, no es fácil; it's not bad, she could do better*);
4. Empleo de palabras extranjeras: (*c'est la vie; faux pas, excusez moi, que será será*);
5. Usos modalizadores ("dislocados") de los tiempos verbales (*yo diría que, quería pedirte que, estarán; I would say, I wanted to ask you, they must be*);
6. Empleo de verbos, construcciones verbales, así como de partículas discursivas con valor modal que expresan opiniones en forma de duda o probabilidad (*creer, parecer, ser posible, tal vez, posiblemente; to think, to seem, to be posible, probably, maybe*);

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

7. Empleo de verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia sobre lo que alguien sabe o es capaz (*no saber, no estar seguro, seguramente, no soy la persona más apropiada; to not know, to not be sure, to not be able to say*);
8. Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona (*en mi opinión, a mi parecer, digo yo; in my opinión, it seems to me, that I know*), o a un determinado ámbito o espacio personal (*por lo menos en mi pueblo; at least in my house/school/town*, etc.);
9. Peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresados de forma indirecta (*quieres, tendrás, por favor, no querrá; could you, would you, you wouldn't, might you, please*);
10. Expresiones de disculpa (*perdona, lo siento; excuse me, I apologize, sorry*)
11. Estructuras sintácticas o significados condicionales, concesivos o temporales (*si no me equivoco, si te parece; if you don't mind, if you could*);
12. Partículas y construcciones justificadoras o de excusa (*es que, porque, como, que [causal], lo que pasa es que; it's just that, what happens is, you see*);
13. Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas (*si te dijera lo que pienso..., conociéndolo...; if I told you what I really think, knowing him...*);

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

14. Impersonalizaciones (I): apelar al juicio de la mayoría mediante pronombres, formas verbales impersonales, generalizar para despersonalizar (*habrá que, dicen que, al parecer; we'll have to, they say that, apparently*);
15. Impersonalizaciones (II) a través del recurso al estilo directo (*todo el mundo dice, el que siembre tormentas, recoge tempestades; everyone says, what goes around comes around*);
16. Movimientos de reformulación: actos que matizan, corrigen o suavizan los actos anteriores (*bueno lo hago yo, vente si puedes, oye; on the second thought…, come if you can, I mean…*);
17. Movimientos concesivos: (*sí,… pero; no, pero; no es que… pero; no, tienes razón; bueno…. pero; vale… pero; yeah, but; no, but; no, you're right; it's not that… but*);
18. Partículas discursivas (sobre todo, evidenciales) que inciden en la franqueza de lo dicho y lo objetivan, haciendo ver que es algo normalmente compartido por los demás (*a decir verdad, sinceramente, obviamente, evidentemente; to tell you the truth, the truth is, honestly, clearly, obviously*);
19. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto que buscan y solicitan el consentimiento del interlocutor (*¿no?, ¿vale?, ¿eh?, ¿qué te parece?, ¿sabes?; you know?, okay?, right?, what do you think*?), que le dan opciones (*¿o qué?, or what?*), que buscan su alianza o que minimizan desacuerdos o disconformidades;

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

20. Uso de formas de tratamiento (formas pronominales como *usted* o nominales, como nombres propios) y de fórmulas apelativas convencionalizadas del tipo *oye, mira, escucha, mujer, hombre, va, venga;* nombres propios*; come on, listen for a second, man, dude*;
21. Empleo de elementos paralingüísticos o gestuales como mecanismos de atenuación: (*risas, laughter*);
22. Otras.

Los factores situacionales

Nuestro análisis tiene en cuenta cinco factores situacionales que nos han parecido los más relevantes para el reconocimiento de los actos corteses de nuestra investigación: el marco físico, la relación vivencial y saberes compartidos, la relación social y funcional, la relación de los interlocutores en cuanto al sexo (mujeres u hombres) y la relación de edad entre interlocutores (≤ 25, 26-55, >55).

En la Tabla 1 pueden verse gráficamente los cinco factores con sus posibles variantes.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Tabla 1. Factores situacionales analizados en el corpus.

Marco físico (E)	Relación vivencial (F)	Relación social[9] (G)	Relación de edad[10] (H)	Relación de sexo (I)
1. Cotidiano	1. Amigo/s	1. H = O	1. H -: hablante menor que el oyente.	1. MM
2. No cotidiano	2. Pariente/s	2. H + O	2. H +: hablante mayor que el oyente.	2. MV
	3. Colegas de trabajo + conocidos	3. H - O	3. H =: intervalos de edad próximos.	3. VM
	4. Colegas de trabajo – conocidos			4. VV
	5. Conocido/s			5. Mm
	6. Desconocido/s			6. Vm

H: hablante; O: oyente; V: varón; M: mujer; m: mixto.

Estos factores permiten estudiar si los actos corteses y de autoimagen realizados con atenuación están relacionados con las distintas variables sociolingüísticas de los hablantes involucrados. Es decir, aclaran la cuestión de si factores como la relación entre los interlocutores, sea vivencial o social, la edad o el sexo, afectan al uso de la atenuación para actividades de imagen. Tales categorías hacen hincapié en el contexto compartido entre los interlocutores, el cual influye en qué se dice y cómo se dice, puesto que afectan a los resultados del análisis final.

[9] La relación social representa la relación jerárquica del hablante respecto al oyente.
[10] H es quien realiza la actividad atenuadora.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

VII. Resultados del análisis de la atenuación en los corpus

Las funciones de la atenuación en los corpus

Según el concepto del *continuum* de culturas presentado anteriormente, hemos caracterizado la cultura estadounidense como una cultura de distanciamiento en la que se tiende a emplear más actos de habla atenuados para la protección de imagen, y la cultura española como una cultura de acercamiento, la cual sería menos propensa a recurrir a la atenuación para evitar posibles daños a la imagen. De acuerdo a esta caracterización y partiendo de otras investigaciones relacionadas y nuestra experiencia personal con las dos culturas, la hipótesis al comienzo del proceso analítico era que la atenuación para actividades de imagen se utilizaría más frecuentemente en la conversación estadounidense que en la española peninsular. Es decir, esperamos encontrar más ocurrencias del fenómeno en el corpus CCASE que en el corpus Val.Es.Co.

En este séptimo apartado, presentamos los resultados del análisis de la atenuación con fines corteses y para actividades de imagen en la conversación coloquial del inglés estadounidense y del español peninsular. En primer lugar, exploramos las funciones de los actos de habla atenuadores en Val.Es.Co. y en CCASE para contrastar la frecuencia con la que los hablantes usan la atenuación con un determinado motivo en ambos idiomas. En segundo lugar, nos centramos en las tácticas lingüísticas utilizadas en la atenuación para actividades de imagen para ver los mecanismos empleados por los hablantes en los corpus. En

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

tercer y último lugar, destacamos los rasgos sociosituacionales de los participantes de Val.Es.Co. y CCASE que emplean la atenuación con fines corteses o de autoimagen con el fin de aclarar si existe una correlación entre el uso de la atenuación para actividades de imagen, los perfiles de los interlocutores y la situación comunicativa en la que se encuentran.

Antes de profundizar en los resultados, es necesario explicar que se utilizará el término 'ocurrencia' para referirse a la unidad de habla extraída de la conversación que representa un solo uso de la atenuación. Puesto que no ha sido nuestro objetivo trabajar con unidades de la conversación y delimitar el corpus en actos, hemos tomado una unidad metodológica mínima para el estudio de estos fenómenos pragmáticos, por lo que nos hemos decantado por un término que expresa solo el valor de la muestra y que es el de *ocurrencia.*

Corpus Val.Es.Co.

Observar los motivos por los que los hablantes recurren al fenómeno en una conversación representa nuestro primer objetivo. La Tabla 2 muestra el número de veces que cada una de las cuatro funciones de atenuación fue identificada en cada conversación analizada del corpus Val.Es.Co.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Tabla 2. Números absolutos de las funciones de la atenuación en el corpus Val.Es.Co.

	Conversaciones de Val.Es.Co.[11]										
Función	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1. Velar por sí mismo.	40	3	1	4	3	9	0	0	3	0	**63**
2. Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro.	22	8	4	9	5	4	5	1	2	4	**64**
3. Reparar una amenaza a la imagen del otro.	9	0	1	2	2	1	0	0	0	1	**16**
4. Reparar una amenaza a la imagen de uno mismo.	3	0	1	0	2	0	0	0	1	1	**8**
Número total de funciones analizadas	**74**	**11**	**7**	**15**	**12**	**14**	**5**	**1**	**6**	**6**	**151**
Número total de ocurrencias analizadas	**74**	**11**	**7**	**15**	**10**	**14**	**5**	**1**	**6**	**6**	**149**

A primera vista, en los resultados de la Tabla 2 destaca que las funciones 1 y 2 se emplean casi el mismo número de veces y son las funciones mayoritarias. La función 3 aparece 16 veces en un total de 151 registros, y la función 4 solo aparece 8 veces. También destaca que la primera conversación contiene 74 de las 149 ocurrencias con atenuación para actividades de imagen. Profundizaremos más adelante en la justificación de una cifra tan alta, pero por ahora es suficiente decir que atribuimos esto, por un lado, a que es la conversación más larga del corpus, y por el otro, a que los temas de la conversación son más polémicos, lo cual se presta al uso frecuente de la atenuación.

En total, hemos encontrado 149 ocurrencias en el corpus de Val.Es.Co. que contienen atenuación con fines corteses y de autoimagen (ver Tabla 2). Sin

[11] Clave de las conversaciones en el corpus Val.Es.Co:

1: L15	3: RB37	5: G68G69	7: BG210	9:VC117
2: RV114	4:AP80	6: MT97	8: H25	10: PG119

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

embargo, el número de funciones es 151, superior al total de fragmentos. Esta disyunción se explica cuando consideramos que el análisis de dos ocurrencias de atenuación para actividades de imagen ha conducido a la conclusión de que el hablante utiliza la atenuación con dos motivos diferentes. El hablante utiliza la atenuación para actividades de imagen para velar por su propia imagen y para proteger la de su destinatario. Hernández Flores (2002) ya señaló esta posibilidad: «la posible preocupación de la imagen de D es solo consecuencia del intento de salvar la de H», donde H es el hablante y D es el destinatario (2002: 55).

A partir de estos resultados, concluimos, por tanto, que los hablantes españoles del corpus Val.Es.Co. utilizan la atenuación, sobre todo, en casos en los que quieren velar por sí mismos, protegiéndose de lo dicho o lo hecho y también para prevenir una posible amenaza a la imagen de otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta.

Corpus CCASE

La Tabla 3 presenta los números absolutos de las funciones de las ocurrencias de atenuación para actividades de imagen en el corpus de inglés estadounidense. De la misma manera que observamos en el corpus de español, los números de las funciones 1 y 2 son los más altos de las cuatro posibilidades, seguidos por la función 3 y, después, por la función 4. No obstante, se observa

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

que la distribución entre las cuatro funciones está más equilibrada aquí que en el corpus de español.

Tabla 3. Números absolutos de las funciones de la atenuación en CCASE.

	Conversaciones de CCASE										
Función	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1. Velar por sí mismo.	12	5	1	1	4	14	5	2	3	4	**51**
2. Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro.	14	10	3	9	1	2	7	7	1	2	**56**
3. Reparar una amenaza a la imagen del otro.	17	2	0	1	0	0	1	2	0	0	**23**
4. Reparar una amenaza a la imagen de uno mismo.	10	0	0	0	0	0	2	2	2	1	**17**
Número total de funciones analizadas	**53**	**17**	**4**	**11**	**5**	**16**	**15**	**13**	**6**	**7**	**147**
Número total de ocurrencias analizadas	**41**	**17**	**4**	**11**	**5**	**14**	**13**	**12**	**6**	**7**	**130**

El número total de ocurrencias en las conversaciones de CCASE con atenuación para actividades de imagen es 130. El número total de funciones lo supera, como también sucedía para el corpus español, por la misma razón que hemos afirmado previamente: en ciertos casos, se concluyó que la función de la atenuación era doble. También hemos de señalar que el número de ocurrencias con atenuación para actividades de imagen es considerablemente más alto en la primera conversación del corpus que en las otras nueve conversaciones. Como también explicamos en el caso de Val.Es.Co., atribuimos esto, por una parte, a la larga duración de la conversación (50 minutos). Otro factor que resulta único en esta conversación es el hecho de que los hablantes están en un restaurante y hablan con la camarera. Los momentos de interacción con ella cambian el tenor

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

funcional de la conversación de interpersonal a transaccional, lo cual conduce a la necesidad sociocultural de emplear la cortesía.

Conclusiones contrastivas

A pesar de la hipótesis respecto al uso de la atenuación para actividades de imagen en las dos lenguas, nuestro análisis de los corpus ha producido resultados que contradicen parcialmente nuestra idea original. Según la caracterización de la cultura estadounidense como más distanciadora y la española peninsular como más solidaria, la suposición más lógica era que los estadounidenses emplearían la atenuación con más frecuencia que los españoles. Al final, no obstante, hemos identificado más ocurrencias de la atenuación cortés y de autoimagen en las conversaciones españolas que en las conversaciones estadounidenses.

Tabla 4. Comparación de las funciones de las ocurrencias de atenuación en español e inglés.

	Val.Es.Co.	CCASE
Número absoluto de ocurrencias identificadas de la atenuación para actividades de imagen	149	130

Estos resultados no significan el rechazo de nuestra hipótesis, sino que nos obligan a acotar los límites de la afirmación y matizar las conclusiones sobre el uso de la atenuación en ambas lenguas. Al reflexionar sobre los datos recogidos, consideramos que hay dos posibles justificaciones principales que deben tenerse en cuenta para juzgar estos resultados. Estas justificaciones explican el número

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

más alto de ocurrencias en el corpus español y también mantienen conformidad con el lugar de cada cultura en el *continuum* de acercamiento y distanciamiento. En primer lugar, se conjetura que la hipótesis sobre una mayor frecuencia de atenuación en la cultura estadounidense vendría delimitada, quizás, por el tipo de situación comunicativa y no solo por la cultura; así, sería más esperable la atenuación en las interacciones transaccionales, como por ejemplo las que tienen lugar en restaurantes, en bancos, durante reuniones, entre otras. En suma, lo que se puede hipotetizar es que la atenuación será más frecuente en la cultura estadounidense entre personas con menos familiaridad. Sostenemos que estas mismas circunstancias dentro de la cultura española, sin embargo, no exigirían el uso de la atenuación con tanta fuerza.

En la primera conversación del corpus CCASE, los cuatro hablantes principales están cenando en un restaurante y la camarera interviene para presentarse, tomar nota y servir la comida. Obsérvese el uso de la atenuación en el siguiente ejemplo, (11), cuando la camarera apunta su pedido. W es la camarera y los demás son clientes:

(11) (*CCASE* 2014 [1: 373-408])
W: you want a couple more minutes?
B: no **I think we're [ready]**
R: [**I think we're] [good**]
B: [yeah]
W: ok what are you gonna have?
B: I **just** have a **quick** question [about=]

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

W: [sure]

B: = uum// the two for ten

W: mm hmm

B: can he substitute// thee- well he wants

W: these entrees are only under the three for sixteen

B: oh

W: the two for ten entrees are down here

B: ook

C: **maybe we want a few [more minutes**]

B: [oh that's what you wanted]

W: (LAUGHTER)

R: oh no I think/ they've [got what he wants]

B: [perfect] yeah the bruschetta pasta

C: **let's start** over here

W: yeah!

B: yeah

W: the bruschetta chicken pasta yeah what are you gonna have?

C: all right (( ))

B: ((chicken pasta))

C: **could I have** the flat iron?

W: no

R: (LAUGHTER)

W: of course honey you can have the flat iron/ how would you like that cooked [medium rare]

C: [medium]

W: medium

C: **please**

W: and what two sides?

C: **could I have** the roasted ve ge ta ble medley

W: absolutely

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Expresiones como ‘creo que estamos listos’, ‘solo tengo una pregunta’, ‘quizás queremos unos minutos más’, ‘podría tener’, y ‘por favor’ son mecanismos de atenuación utilizados por los clientes cuando hablan con la camarera; si la conversación ocurriera en el ámbito español, probablemente no se emplearían tantos mecanismos atenuantes.

En segundo lugar, para justificar un mayor número de ocurrencias de atenuación en el corpus español, proponemos que la frecuencia del uso de la atenuación depende, en gran medida, de uno de los rasgos situacionales, ya señalados por Val.Es.Co. (2002): la seriedad o nivel de sensibilidad del tema sobre el que los interlocutores están hablando. En el caso del español, es razonable sugerir que, por tratarse de una cultura de solidaridad, los hablantes son más propensos a sacar temas más bien polémicos o temas que tienden a despertar una variedad de sentimientos y a confrontar puntos de vista de los interlocutores. Los hablantes no temen ofender o amenazar las imágenes de los demás, precisamente por ser una cultura de acercamiento, en la que son más fuertes los lazos de camaradería y solidaridad que comparten los hablantes. Sin embargo, ese sentido de solidaridad no resulta tan fuerte como para borrar la necesidad de atenuar el habla y proteger la imagen tanto del oyente como del propio hablante.

Independientemente de la disparidad entre el uso de la atenuación, al centrarnos en las funciones observamos una clara similitud de los porcentajes de uso de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

cada función entre los dos corpus. Veamos en la Tabla 5 los porcentajes de las funciones de la atenuación en cada corpus bajo una misma tabla.

Tabla 5. Porcentajes de las funciones de atenuación en CCASE y Val.Es.Co.

Función	Porcentaje en el corpus Val.Es.Co.	Porcentaje en el corpus CCASE
1 Velar por sí mismo autoprotegiéndose por lo dicho o por lo hecho.	41,7%	34,7%
2 Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro.	42,4%	38,1%
3 Reparar una amenaza a la imagen del otro.	10,6%	15,6%
4 Reparar una amenaza a la imagen de uno mismo.	5,3%	11,6%

Curiosamente, los porcentajes de las funciones atenuantes demuestran un alto grado de congruencia entre ambas lenguas en cuanto a la frecuencia de uso de cada una y el *ranking* de dichos porcentajes es el mismo. Por consiguiente, aunque no podemos afirmar que la atenuación se usa de modo equilibrado en inglés estadounidense y español peninsular, sí podemos constatar que los motivos que llevan a hacer uso del fenómeno son sumamente parecidos.

Tácticas de atenuación en los corpus Val.Es.Co y CCASE

Corpus Val.Es.Co.

En el corpus Val.Es.Co. se han reconocido 227 tácticas de la atenuación para actividades de imagen. El número de tácticas es mucho mayor que el número de ocurrencias (149), puesto que en diversas ocasiones se utiliza más de una

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

táctica en una misma ocurrencia del fenómeno. Observemos el siguiente ejemplo (12) en el que A expresa su opinión sobre el hecho de que el trabajo de las personas que se consideran videntes esté relacionado más bien con el campo de la psicología:

(12) (Val.Es.Co. 2002 [MT.97.A.1: 81-85])
A: y que la mayoría↑ pues funcionan↑/ pues mira/ como videncia↑/ **no sé**
cómo decirte/ no hay que estudiar nada↑ y se lo nota↑ uno/ hay muchos
que dicen que se lo notan/ y **a lo mejor** pues **lo que pienso yo** que no lo
son sino que más bien son sicólogos

En esta ocurrencia, A se esmera en atenuar su opinión utilizando tres tácticas diferentes. La frase 'no sé cómo decirte' permite que finja cierto grado de incertidumbre para suavizar la firmeza de su postura. Emplea la locución adverbial 'a lo mejor' para atribuirle duda a su opinión, y una frase acotadora de la opinión 'lo que pienso yo', para dejar claro que es su propia opinión y no imponerla, así, a sus interlocutores. El hablante se sirve de varios mecanismos, por lo tanto, en una misma ocurrencia, algo que ocurre recurrentemente en los dos corpus.

Curiosamente, la táctica 7 es la más frecuente en el corpus Val.Es.Co.; se presenta en 48 ocurrencias en las diez conversaciones. La táctica 7 representa

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

los verbos o partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre o ignorancia, lo cual incluye expresiones como *no sé*, *yo qué sé* y *no estoy seguro*, entre otras. Esta táctica es seguida en frecuencia por la táctica 19, que se emplea 32 veces en el corpus: se trata de las expresiones de control de contacto tales como *¿sabes?*, *¿no?*, *¿eh?* y *¿vale?* Otras tácticas usadas con frecuencia son las expresiones de control de contacto (táctica 19, 32 veces), verbos y partículas discursivas que expresan opiniones en forma de duda (táctica 6, 17 veces), peticiones, preguntas y mandatos expresados de forma indirecta (táctica 9, 17 veces) y uso de formas de tratamiento (táctica 20, 16 veces).

También conviene resaltar que más de la mitad de las tácticas empleadas en el corpus Val.Es.Co. fueron registradas en la primera conversación, L.15.A.1. Si nos atenemos a la propuesta en el apartado anterior de que el uso de la atenuación está estrechamente vinculado a los temas de conversación y al grado de polémica inherente a ellos, resulta lógico el reconocimiento de tanta atenuación y, por lo tanto, tantas tácticas lingüísticas en L.15.A.1. Los temas de la conversación según su ficha técnica son: oposiciones, ligues, infidelidad, homosexualidad, racismo, carné de conducir, alcohol, salidas nocturnas. Suelen ser temas delicados y controvertidos que, por sí mismos, incitan opiniones y emociones fuertes y pueden suponer amenazas a la imagen si los hablantes no cuidan su habla.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

En el corpus estadounidense, se emplean un total de 161 tácticas a lo largo de las diez conversaciones. Podemos afirmar que los hablantes americanos acuden a los modificadores externos, táctica número 2, más que a cualquier otro mecanismo para atenuar su habla para una actividad de imagen. La táctica se encuentra 32 veces en el corpus y consiste en palabras o expresiones como 'un poco' (*a little*), 'algo así' (*something like that*), 'simplemente' (*simply, just*) y 'más o menos' (*more or less*).

Otra táctica que se presenta con frecuencia es la 9, encontrada en 19 ocasiones; esta representa peticiones, preguntas y mandatos expresados de forma indirecta. A continuación, presentamos un ejemplo del corpus de esta táctica:

(13) (*CCASE* 2014 [4: 157-159])

M: **can I ask you** to bring this inside if you're goin in

J: sure

M: thank you

Los interlocutores de CCASE 4 son familiares, y están reunidos en casa de uno de los hermanos para celebrar su cumpleaños. Todos están sentados fuera en el jardín mientras que M asa carne en la barbacoa. En este ejemplo, el hablante M pide un favor a su cuñada de modo indirecto. De hecho, para realizar el acto cortés, pide permiso para pedirle un favor a su cuñada, J. Este tipo de expresión

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

indirecta no resulta extraño en la cultura estadounidense; al contrario, es lo esperado en una situación de ese tipo y, por ello, se reconoce el mecanismo repetidamente en el corpus.

Otras tácticas que los hablantes estadounidenses emplean a menudo en el corpus CCASE son el empleo de verbos o partículas discursivas que expresan opiniones en forma de duda (táctica 6, 16 ocurrencias), expresiones de control de contacto (táctica 19, 15 ocurrencias), expresiones de disculpa (táctica 10, 14 ocurrencias) y términos o expresiones más suaves que otras alternativas (táctica 3, 13 ocurrencias).

Conclusiones contrastivas

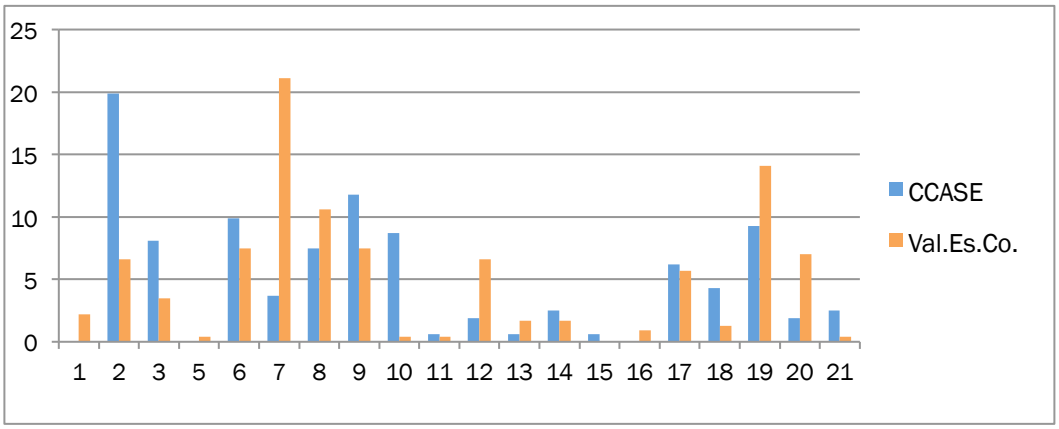
Para comparar de manera más visual la frecuencia con la que los hablantes de ambas lenguas acuden a cierta táctica para realizar un acto de atenuación con cortesía o de autoimagen, hemos calculado el porcentaje de uso de cada táctica en el corpus. Estos porcentajes se exponen en la Figura 1.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 1. Tácticas lingüísticas de la atenuación con fines corteses en CCASE y Val.Es.Co.



La figura muestra cinco diferencias considerables con respecto al uso de las tácticas en los dos idiomas. En primer lugar, la táctica 2, el uso de los modificadores externos, se usa un 13,3% menos en Val.Es.Co que en CCASE. Es indiscutible, pues, que los hablantes estadounidenses demuestran una marcada tendencia a usar la táctica 2 a la hora de realizar una actividad de imagen. El siguiente ejemplo extraído de CCASE 2 muestra un uso del modificador externo en inglés entre un marido y su mujer:

(14) (*CCASE* 2014 [2: 366-370])
S: did you get enough to eat?/// are you better/ now/ **a little bit** better?
[cuz you were]
M: [I'm all right]

En (15) la hablante S, la mujer de M, le pregunta si se siente un poquito mejor después de haber cenado. Atenúa su pregunta con *a little bit* ('un poquito'),

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

porque implica que antes estaba malhumorado y quiere evitar que su oyente se ofenda.

En segundo lugar, se observa una disparidad notable en la táctica 3, términos o expresiones más suaves que otras posibles alternativas, con un 8,1% en CCASE y un 3,5% en Val.Es.Co. El siguiente fragmento (16) representa el empleo de esta táctica.

(15) (*CCASE* 2014 [9: 202-206])
M: of course o- our marriage was way better this second/ oh! / the first one
K: the first kid kills ya
M: yeah/ weell weh- we were- we were [on the rock=]
S: [cause you have no idea]
W: = **we were on the rocks** to begin with

El hablante W de (16) utiliza la expresión *to be on the rocks* para atenuar que su matrimonio iba mal y, así, protege su imagen y la de su mujer ante sus interlocutores.

En tercer lugar, la táctica 7, el empleo de verbos o partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre o ignorancia, representa un 21,1% de las tácticas utilizadas por los hablantes españoles. Frases como 'no sé', 'yo qué sé' y 'no estoy seguro' abundan en el corpus con el objetivo de alejar al hablante de lo

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

dicho. Los españoles emplean la táctica 17% más en su corpus que los hablantes estadounidenses.

(16) (Val.Es.Co. 2002 [L.15.A.2: 851-857])

E: noo/ me acerco tranquilamente pero/ **yo qué sée**// los ves y y te da una

cosa por dentro que→// y **no sé por qué**/ o sea yo no quiero ser así pero

yo soy así y punto/ me tengo que aceptar como soy/ tampoco voy a

decirme yo pues no no no ¡ay! ahora me gustan los negros/// y**o qué se↓**

yo cuando me enteré que una tía que vivía conmigo se enrolló con un negro↑//

La hablante E, quien habla con dos amigos y expresa sus sentimientos sobre las personas de raza negra, emplea las expresiones *yo qué sé* y *no sé por qué* para fingir incertidumbre o ignorancia. Usando la táctica 7, trata de distanciarse de su mensaje y disminuir el efecto negativo que podría ejercer en su imagen.

Asimismo, los resultados de las tácticas 10 y 20 revelan diferencias entre los corpus. La táctica 10, representativa de la disculpa, apenas aparece en Val.Es.Co., pero tiene una fuerte presencia en CCASE. La propensión de los estadounideneses a disculparse constituye un rasgo congruente con su caracterización de una cultura de distanciamiento. Este resultado, por tanto, es consistente con lo que esperábamos descubrir en los corpus. La táctica 20 también muestra un contraste considerable en el uso de formas de tratamiento.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Estas formas se usan en solo un 1,9% de las ocurrencias en *CCASE* frente a un 7% en Val.Es.Co. Sin ni siquiera divulgar en las conversaciones del corpus, es posible afirmar que los españoles emplean formas de tratamiento más que los estadounidenses basándonos simplemente en nuestros conocimientos de ambas lenguas. En inglés se puede nombrar ejemplos como *man*, *dude*, *buddy*, *hey*, y *listen*, pero no suelen usarse con frecuencia. Al contrario, en español, el uso de las formas de tratamiento es altamente común en el habla coloquial e incluyen: tía, tío, mujer, hombre, chica, chico, oye y escucha, entre varios otros. Este resultado, por tanto, representa lo esperado en el análisis.

Por último, aparte de estas cinco diferencias marcadas, el resto de porcentajes es bastante similar en ambos corpus. Obsérvese, por ejemplo, la similitud entre los corpus en las tácticas 6 y 17. El mecanismo de expresar una opinión en forma de duda, la táctica 6, y el de conceder la verdad al hablante antes de presentar una postura contraria, la táctica 17, constituyen dos estrategias con porcentajes similares en ambas lenguas. Por todo ello, podemos concluir que tanto los hablantes del español peninsular como los hablantes del inglés estadounidense utilizan una variedad de las mismas tácticas lingüísticas para atenuar su habla, ser corteses y proteger sus propias imágenes en la conversación.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Junto con las funciones de la atenuación y las tácticas lingüísticas empleadas para realizarla, nuestro análisis también ha tenido en cuenta la influencia de los rasgos situacionales que podrían afectar al empleo del fenómeno en la conversación coloquial. Los cinco rasgos que han formado parte de nuestro análisis y que detallamos previamente en el apartado 5 eran: el marco físico, la relación vivencial y saberes compartidos, la relación social y funcional, la relación de edad y la relación de la variable *sexo* entre los interlocutores. Cada ocurrencia de la atenuación identificada en los corpus ha sido analizada con respecto a estos factores. En lo que sigue, nos detenemos a comentar los resultados de cada categoría y qué sugieren estos sobre el uso de la atenuación en cada cultura.

El marco físico

Tabla 6. Números absolutos y porcentajes del marco físico en CCASE y Val.Es.Co.

Marco físico	Val.Es.Co.		CCASE	
Cotidiano	147	99%	115	88%
No cotidiano	2	1%	15	12%

Los resultados de esta categoría reflejan, en última instancia, algo con lo que encaja la propia naturaleza de la conversación coloquial, esto es, que su gran mayoría ha sucedido en un marco físico cotidiano; de ahí que la mayor parte de casos de atenuación se produzcan en espacios físicos cotidianos.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores

El uso de la atenuación en CCASE está relativamente esparcido por las seis clases de relación. Sin embargo, casi el 80% de la atenuación en Val.Es.Co. ocurre entre amigos y parientes. Hemos propuesto que el mayor número de ocurrencias atenuadas en Val.Es.Co. sobre CCASE se podría justificar por el hecho de formar parte de una cultura de solidaridad; los hablantes españoles son más arriesgados y tendentes a abordar temas controvertidos, mientras que los hablantes estadounidenses serían más propensos a abandonar o evitar un tema polémico.

Tabla 7. Números absolutos y porcentajes de la relación vivencial en Val.Es.Co. y CCASE.

Relación vivencial	Val.Es.Co.		CCASE	
Amigo/s	86	58%	15	12%
Pariente/s	32	21%	40	31%
Colegas del trabajo + conocidos	14	9%	23	18%
Colegas del trabajo - conocidos	0	0%	0	0%
Conocido/s	1	1%	29	22%
Desconocido/s	2	1%	23	18%

El hecho de que el 80% de la atenuación en Val.Es.Co. suceda entre amigos o parientes apoya nuestra idea de que los hablantes se sientan cómodos con estas personas para conversar sobre temas personales o problemáticos; no obstante eso, recurren a mecanismos de atenuación para salvaguardar las imágenes. Por su parte, los estadounidenses, miembros de una cultura que se ubica hacia el lado de distanciamiento en el *continuum*, emplean la atenuación para

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

actividades de imagen durante todo tipo de interacciones, siempre cuidando su habla en el esfuerzo por evitar amenazas a la imagen durante la conversación.

Relación social y funcional entre interlocutores

Tabla 8. Números absolutos y porcentajes de la relación social en CCASE y Val.Es.Co.

Relación social	Val.Es.Co.		CCASE	
Relación de igualdad H=O	113	76%	86	66%
Relación jerárquica H+O	24	16%	27	21%
Relación jerárquica H-O	10	7%	17	13%

H: hablante; O: oyente.

Ambos corpus muestran que el empleo de la atenuación ocurre con más frecuencia entre interlocutores con un mismo nivel sociofuncional: 76% de las ocurrencias en Val.Es.Co. y 66% en CCASE. Reconocemos que estos porcentajes son altos, en parte, porque suele ocurrir que los hablantes de una conversación coloquial en un marco cotidiano tienen este rasgo en común, con lo cual sería erróneo concluir que la atenuación se usa mayormente entre hablantes del mismo nivel sociofuncional. Es más bien una limitación de nuestro corpus. No obstante, puesto que la atenuación ha sido aquí empleada entre interlocutores de un nivel de vida igualado, sí podemos afirmar que su empleo no es necesariamente favorecido por una disparidad sociofuncional.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Tabla 9. Números absolutos y porcentajes de la edad en CCASE y Val.Es.Co.

Relación de edad	Val.Es.Co.		CCASE	
Hablante menor que el oyente H-	14	9%	23	18%
Hablante mayor que el oyente H+	7	5%	21	16%
Intervalos de edad próximos H=	126	85%	89	68%

H: hablante.

En el corpus CCASE, el 68% de las ocurrencias atenuadas se registran entre interlocutores con un intervalo de edad próximo; el mismo grupo representa un 86% de los casos en Val.Es.Co. Destaca, sin embargo, que en CCASE es evidente que la atenuación se manifiesta cuando el hablante es mayor que el oyente (16%) y menor que el oyente (18%), mientras que en Val.Es.Co. estas cifras son más bajas: 9% cuando el hablante es mayor y 5% cuando el hablante es menor que el oyente. Volvemos a resaltar que el alto porcentaje entre los interlocutores de un intervalo próximo de edad se debe, en parte, a que los hablantes de una conversación suelen ser de edades parecidas.

De todas formas, los resultados apoyan nuestra propuesta de que la atenuación para los estadounidenses no viene determinada tanto por los rasgos situacionales de los hablantes, sino que es un fenómeno socialmente necesario para todos los miembros de la cultura cuando el tema de conversación lo exige. En Val.Es.Co., al contrario, se hace más alta su presencia especialmente cuando los hablantes abordan temas más delicados o conflictivos, lo cual tiende a

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

suceder entre personas con confianza como, por ejemplo, entre amigos, que muchas veces son de un intervalo de edad próximo.

Relación de la variable sexo entre interlocutores

Tabla 10. Números absolutos y porcentajes de la variable sexo en CCASE y Val.Es.Co.

Relación variable sexo	Val.Es.Co.		CCASE	
Mujer a mujer MM	33	22%	49	38%
Mujer a varón MV	21	14%	17	13%
Varón a mujer VM	31	21%	23	18%
Varón a varón VV	1	1%	4	3%
Mujer a mixto Mm	23	15%	26	20%
Varón a mixto Vm	9	6%	10	8%

V: varón; M: mujer; m: mixto.

Los resultados del sexo de los hablantes y oyentes en las ocurrencias de la atenuación revelan que los corpus son altamente comparables en este sentido. En CCASE las ocurrencias de la atenuación para actividades de imagen ocurren más comúnmente entre mujeres, es decir, cuando ambas, hablante y oyente son mujeres, con un 38% de las ocasiones en que el fenómeno se reconoce. Esta relación entre interlocutores también es la más frecuentemente observada en Val.Es.Co., con un 22%, seguida por el uso de la atenuación por un hablante varón a una oyente mujer en 21% de los casos. Esta relación también representa un 18% de las ocurrencias en CCASE.

Asimismo, es evidente la carencia de ocurrencias de la atenuación con un hablante varón dirigiéndose a un oyente varón o a un grupo mixto, tanto en Val.Es.Co. como en CCASE. El uso frecuente de la atenuación por parte de las

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

mujeres podría atribuirse a la alegada mayor preocupación que sienten por las imágenes de los demás y por su propia imagen. Debido a este rasgo, el hombre también cuidaría sus palabras al hablar con una mujer.

VIII. Conclusiones

A través del análisis de la atenuación con fines corteses y actividades de imagen, ha sido posible observar el comportamiento sociolingüístico de los hablantes estadounidense y españoles y descubrir cómo se asemejan y cómo contrastan las tendencias lingüísticas de estas culturas en situaciones cotidianas. Para entender la función de la atenuación y su rol en la expresión de cortesía y actividades de autoimagen, se ha definido el fenómeno y se ha explicado su impacto en el habla. También se ha realizado un breve recorrido de las teorías de Goffman (1967) y Brown y Levinson (1987) por ser dos teorías fundamentales de la cortesía; se ha profundizado, sobre todo, en la cortesía mitigadora, señalándola como la visión más acertada y apropiada para nuestro estudio.

Por otro lado, el *continuum* de culturas propuesto por Briz y Hernández ha resultado un elemento clave en el esmero por comprender cómo las características socioculturales de un grupo de hablantes influyen en la forma en la que estos interactúan durante una conversación coloquial. Según las descripciones de una cultura de acercamiento y una de distanciamiento, cada una situada en un extremo de esta escala gradual, y conforme a otras

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

investigaciones y a nuestra experiencia personal, se ha postulado que los Estados Unidos son más representativos del distanciamiento y España, del acercamiento.

Por todo ello, nuestro análisis ha partido de la hipótesis de que la atenuación sería más frecuentemente empleada en la conversación coloquial de inglés que en la de español. Este análisis se ha realizado sobre dos corpus orales: Val.Es.Co. para el español peninsular y CCASE para el inglés estadounidense. Se ha tomado una selección de diez conversaciones de Val.Es.Co, las que se ajustaban mejor a los objetivos de este trabajo. Por su parte, CCASE, el corpus de inglés compuesto de diez conversaciones ha sido elaborado, en un principio, para esta investigación, y ha sido diseñado usando el corpus Val.Es.Co. como modelo. El proceso analítico se ha llevado a cabo gracias a una ficha metodológica de la atenuación adaptada de una más exhaustiva de Albelda y Briz (2013). Esta ficha permite el análisis de las funciones, las tácticas lingüísticas y cinco factores socioculturales de las situaciones en las que ocurre la atenuación para actividades de imagen.

A pesar de la predicción apuntada al comienzo del análisis, los resultados demuestran que se ha identificado más atenuación con fines corteses y para actividades de imagen en el corpus español que en el corpus estadounidense. Al considerar las conversaciones que han conducido a tal conclusión, hemos propuesto algunas explicaciones que justifican este resultado sin rebatir el

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

carácter solidario o distanciador de las culturas. En primer lugar, sugerimos que la atenuación para actividades de imagen en el inglés estadounidense entra en juego sobre todo durante interacciones transaccionales. Los españoles, por su parte, no emplearían la atenuación con tanta frecuencia en este tipo de interacción. El presente análisis, sin embargo, se centra en conversaciones coloquiales que, en su mayoría, son interaccionales y no transaccionales. En segundo lugar, sostenemos que los estadounidenses, al ser propensos a evitar temas conflictivos durante una conversación, no atenúan su habla simplemente porque no se presenta ninguna amenaza. Al contrario, los españoles, siendo una cultura de solidaridad, se sienten menos coartados para conversar sobre temas delicados o polémicos; no obstante, se preocupan por cuidar las imágenes involucradas y de ahí el empleo frecuente de la atenuación.

Por último, hemos observado y contrastado las funciones de la atenuación, los mecanismos lingüísticos utilizados para atenuar el habla y los rasgos socioculturales que los hablantes representan. Explorar estos aspectos de la conversación y profundizar en la conexión entre lengua y cultura nos ha permitido mostrar y comprobar las diferencias y similitudes entre dos lenguas de suma importancia en nuestra sociedad global; nos ha brindado la oportunidad de fomentar una conciencia intercultural entre los miembros de dichas culturas y entre los que se interesan por aprender más sobre ellas.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Referencias

Albelda Marco, Marta (2004). «Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal», en D. Bravo y A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, p. 109-134.

_____ (2008). «Influence of situational factors in the codification and interpretation of impoliteness». *Pragmatics, Quarterly Publication of the International Pragmatics Association,* 18:4: 751-773.

_____ (2013). «La atenuación: tipos y estrategias», en J. R. Gómez Molina (coord.): *El español de Valencia. Estudio sociolingüístico*. Frankfurt: Peter Lang, p. 315-343.

Albelda Marco, Marta y Ana María Cestero Mancera (2011). «De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística». *Español actual: Revista de español vivo*, 96: 121-155.

Albelda Marco, Marta y Antonio Briz Gómez (2010). «Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales», en M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València. http://www.uv.es/aleza

Albelda Marco, Marta, Antonio Briz Gómez, Ana Mª Cestero, Dorota Kotwica y Cristina Villalba (2014). «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español». *Oralia*, 17: 7-62.

Álvarez Muro, Alexandra y Carolina Joven Best (2005). «Atenuantes y sus funciones corteses. Manipulación y seducción en conversaciones entre mujeres de Mérida», en D. Bravo (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en*

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken, p. 119-144.

Ballesteros Martín, Francisco José (2002). «Mecanismos de atenuación en español e inglés. Implicaciones pragmáticas en la cortesía». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación,* 11. http://bit.ly/2m6hqyL

Barros García, María Jesús (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalinguístico*. Granada: Universidad de Granada.

Bravo, Diana (1993). *La atenuación de las divergencias mediante la risa en negociaciones españolas y suecas.* Publicaciones de la Universidad de Estocolmo.

Briz Gómez, Antonio (1995). «La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática», en L. Cortés (ed.) (1995): *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, p. 103-22.

Briz Gómez, Antonio (2003). «La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española». *Actas del Primer Coloquio del programa Edice*.

_____ (2005). «Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación coloquial española», en D. Bravo (ed.) *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken, p. 53-91.

_____ (2006). «Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América». *Lingüística Española Actual*, 29/1: 5-40.

_____ (2010). «El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas», en I. Fonte Zarabozo y L. Rodríguez Alfano (coords.) *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México: Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

_____ (2012): "La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?", en J. E. Morales y otros (eds.) *Miradas multi-disciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico.* Barranquilla: Universidad del Atlántico-Programa EDICE, p. 33-75.

Briz Gómez, Antonio y Grupo Val.Es.Co (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*, Anejo de *Oralia*. Madrid: Arco Libros.

Brown, Penélope y Stephen Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Caffi, Claudi (1999). «On mitigation». *Journal of Pragmatics*, 31:7: 881- 909.

_____ (2007). *Mitigation*. Oxford: Elsevier.

_____ (2010). «Weakening or Strenghtening?: A Case of Enantiosemy in Plato's *Gorgias*», en G. Kaltenböck, W. Mihatsch y S. Schneider (eds.) *New Approaches to Hedging*. United Kingdon: Emerald Group Publishing, p. 181-202.

Carrasco Santana, Antonio (1999). «Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson». *Pragmalingüística*, 7: 1-44.

Cestero Mancera, Ana María (2010). «Las estrategias de atenuación: estudio sociolingüístico». *Actas del IX Congreso de Lingüística General*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Cestero Mancera, Ana María (2012). «Estudio sociolingüístico de la atenuación en el corpus PRESEEA-Madrid», en A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

F. Paredes García (eds.) *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 1897-1906.

Curcó, Carmen y Anna de Fina (2002). «Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España», en M. E. Placencia y D. Bravo (eds.) *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: Lincom Europa, p. 107-140.

Dumitrescu, Domnita (2011). *Aspects of Spanish Pragmatics*. Nueva York: Peter Lang.

Ferrer, María Cristina y Carmen Sánchez (1998). «Diálogo coloquial: la atenuación». *Oralia*, 1: 213-222.

Fraser, Bruce (1990). «Perspectives on Politeness». *Journal of Politeness Research,* 14: 219-236.

Giora, Rachel, Ofer Fein, Jonatton Ganzi, Natalie Alkeslassy y Levi Hadas (2005). «On Negation as Mitigation: The Case of Negative Irony». *Discourse Processes*, 39: 1: 81-100.

Goffman, Ervind (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Doubleday-Anchor.

González, Cristóbal (2007). «De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural», en C. Pastor Villalba (coord.) *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes, p. 101-127.

Haverkate, Henk (1994). *La Cortesía Verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Hernández Flores, Nieves (1999). «Politeness ideology in Spanish coloquial conversation: the case of advice». *Pragmatics* 9: 1: 37-49.

_____ (2004). «La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social», en D. Bravo y A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, p. 95-108.

_____ (2009). «Percepciones de cortesía en México y España. Una comparación a través del test de hábitos sociales», en L. Rodríguez Alfano (ed.) *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. Nuevo León: UANL-Programa EDICE, p. 165-218.

Holmes, Janet (1984a). «Modifying illocutionary forcé». *Journal of Pragmatics*, 8: 345-365.

_____ (1984b): «Hedging your bets and sitting on the fence: some evidence for hedges as support structures». *Te Reo*, 27: 47-62.

Holmlander, Disa (2008). «Atenuación con y sin cortesía. Un estudio de conversaciones interculturales entre españoles y suecos», en A. Briz *et al.* (eds.) *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia: Universitat de València, p. 730-754.

Hübler, Alex (1983). *Understatements and Hedges in English*. Amsterdam: John Benjamins.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1992). *Les interactions verbales*. París, Armand Colin. 3 vols.

_____ (1996). *La conversation*. París: Seuil.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Lakoff, Robin (1973). «The logic of politeness or, minding your p's and q's», en *Papers from the ninth regional meeting*. Chicago: Linguistic Society, p. 292-305.

Meyer-Hermann, Reinhard (1988). «Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado)», en *Anuario de Estudios Filológicos* XI, pp. 275-290.

Pons Bordería, Salvador (2003). «From agreement to stressing and hedging: spanish *bueno* and *claro*», en G. Held (ed.) *Partiken und höflichket*. Frankfurt am Mein: Peter Lang, p. 219-236.

Bethany Ann Bello
Universidad de Valencia

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

«Dale la vuelta a la tortilla»: (Re)diseño curricular de dos cursos de E/LE de nivel intermedio

Monserrat Bores y Lorena Camacho

Tema: Los retos pedagógicos en el rediseño y diseño curricular en un contexto universitario en los Estados Unidos

Resumen: Estudio comparativo de los retos pedagógicos en el rediseño y diseño curricular de dos cursos de E/LE de nivel intermedio en un contexto universitario en los Estados Unidos.

Palabras clave: lengua española, cultura hispana, literatura, E/LE, diseño curricular, rediseño curricular, currículo integrado, nivel intermedio, B1, enseñanza por contenidos, Estudios Culturales

0. Introducción

Entre los principales objetivos de los departamentos de Lenguas Extranjeras en los Estados Unidos no sólo está promover una mayor comprensión de una lengua y su cultura, sino incrementar de forma significativa el número de estudiantes matriculados en los programas de Lengua y de Literatura, y esto se consigue mejorando la calidad y la efectividad del currículo.

No cabe duda de que uno de los principios fundamentales para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea significativo y efectivo es el de facilitar una enseñanza centrada en el estudiante. Sin embargo, motivar a estudiantes

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

universitarios con un perfil académico que no solo exige aprender la lengua, sino encontrarle un beneficio a esta en la vida real, puede convertirse en una ardua tarea si el docente se conforma con los libros de texto que se pueden encontrar en el mercado. Pese a que contamos con un gran número de manuales, el problema no solo está en encontrar uno que cubra todos los objetivos didácticos o que utilice la metodología con la que el docente se identifica, sino que se adecúe al grupo de aprendientes en cuestión y que las actividades y temas propuestos respondan a sus intereses y tengan una aplicación práctica real. El docente, por tanto, se enfrenta al reto de encontrar estrategias de enseñanza alternativas para mantener la motivación en sus estudiantes y para cerrar la brecha entre la lengua meta y aquellos. Así pues, la solución está en la participación directa del docente en la gestión del proceso de elaboración del diseño curricular.

En los últimos años está adquiriendo una mayor fuerza la idea de que los currículos unidireccionales (primero lengua y después literatura/contenido), no terminan de funcionar, satisfacer o motivar, por lo que ha surgido una nueva corriente que defiende los múltiples beneficios del currículo integrado, en el que lengua y contenido están al mismo nivel y el contenido supone un material que es cognitivamente interesante y demandado por los estudiantes y que va más allá de la lengua o de la cultura meta (Met 1991: 282). Y es que la adquisición de lenguas se facilita cuando se enfoca en conceptos significativos para el

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

aprendiente, pero además incluye elementos nuevos que la enriquezcan (Krashen 1982).

Así pues, nuestro objetivo principal en el diseño curricular debe ser el currículo integrado para poder facilitar el acceso a otros cursos no ya de niveles avanzados, sino de Literatura, Estudios Culturales y Fines Específicos.

A continuación, se presentarán dos casos prácticos de dos cursos de nivel intermedio (B1) basados en contenidos y que se (re)diseñaron no solo por necesidades del Programa de Español de la Universidad de Princeton, sino para cubrir los intereses y demandas de los estudiantes.

I. Caso práctico 1: Rediseño (SPA 107)

A la hora de enfrentarse al diseño curricular, todos tenemos muy claro qué debemos enseñar, cuándo y cómo enseñarlo, y el sistema de evaluación. Sin embargo, y como ya se ha mencionado, lo fundamental a la hora de diseñar un currículo es el contexto en el que nos encontramos y, por supuesto, el grupo meta (los estudiantes) que debe ser el criterio básico y central a la hora de tener en cuenta el resto de criterios.

SPA 107, curso de nivel intermedio, es el último del requisito de lengua en Universidad de Princeton y sus estudiantes muestran en numerosas ocasiones

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

una falta de interés o de compromiso con el aprendizaje del español –debido a que se suele entender este nivel como un repaso de estructuras gramaticales que ya se han enseñado anteriormente[12]–, por lo que muchos no continúan matriculándose en cursos de niveles avanzados.

Asimismo, este tenía asignado un libro de texto que proponía temas aparentemente muy complejos para tratar en un nivel B1 (intermedio) y contenidos gramaticales que no seguían el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)[13] y que se presentaban de forma descontextualizada. Es por esto que una de las principales preocupaciones era que los estudiantes se desmotivaran aún más por la complejidad del curso; sin embargo, tanto en las evaluaciones como en las entrevistas individuales que se hacen a final de curso, señalaron que los temas les parecían muy interesantes, pero creían que el libro de texto no los presentaba de forma atractiva, ni actualizada, sino de forma generalizada, lo que hacía que la distancia entre lengua/contenido/cultura y estudiante fuera aún mayor. Esto se debe a que el tipo de estudiante con el que nos encontramos aquí muestra un gran interés y preocupación por la realidad global actual (política, economía, inmigración, globalización, el cambio climático…).

[12] Al llegar a un nivel intermedio no solo conocen el presente de subjuntivo en la mayoría de contextos de uso, sino el pluscuamperfecto de subjuntivo para la segunda condicional.

[13] Los libros de texto editados en los Estados Unidos no siguen el PCIC y el orden en que se presentan las estructuras gramaticales y funciones comunicativas parece seguir el de ESL (*English Second Language*, inglés como segunda lengua).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Así pues, se tomó la decisión de, además de incluir y/o eliminar contenidos funcionales y gramaticales para ajustarlos a los propuestos por el PCIC, buscar la forma de darle un enfoque más actual y real a los temas que se tratan en este curso. Esto implicó la búsqueda de materiales que fueran muestras reales de lengua –tomados de periódicos, televisión, radio, foros…– así como la constante actualización de estos para garantizar el interés del grupo meta y su motivación.

Uno de los capítulos del libro de texto que tenía asignado el curso era sobre «la sociedad en transición», en el que se trata un tema que podría ser muy interesante de abordar en clase como es el activismo juvenil. Sin embargo, la forma en la que se presenta no es actual –probablemente para que se pueda adaptar a cualquier contexto y época–, lo que hacía que los estudiantes no se sintieran identificados ni se quisieran implicar. En este caso, lo que el manual proponía era reflexionar sobre las diferencias entre 'activismo juvenil' y 'servicio juvenil', para pasar después a tratar el servicio militar obligatorio en algunos países hispanohablantes como tema cultural, contenidos que no despertaban ningún interés en los aprendientes. Por otro lado, en cuanto a la gramática, en este capítulo del libro solo se veía se para expresar impersonalidad y el imperfecto de subjuntivo (descontextualizado y en todos los contextos de uso del presente de subjuntivo estudiados previamente) –más propio este último de un nivel avanzado o B2–.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

A la hora de rediseñar el curso, se decidió seleccionar primero el contenido y, una vez elegidos los temas, se buscó qué contenidos funcionales y gramaticales se ajustaban mejor a aquellos, teniendo siempre en cuenta que se correspondieran con los propuestos por el PCIC para un nivel B1 o intermedio.

Así pues, se tomó el 'activismo juvenil' como el tema central sobre el que girara el capítulo, ya que son muchos los acontecimientos actuales y ocurridos recientemente que permiten abordar cuestiones de carácter político y social que fácilmente promueven el interés. Pero, para llegar a esto, se propuso introducir el capítulo con «problemas que preocupan a la sociedad», lo que sirvió para hablar de 'conciencia ciudadana' y de la supuesta «falta de interés de los jóvenes hacia la política» (la 'generación ni-ni' en países hispanohablantes y sus diferencias), finalizando con los «movimientos de indignados» alrededor del mundo para conectarlos con movimientos estudiantiles en el campus de la Universidad de Princeton.

En cuanto a los contenidos funcionales y gramaticales, dichos temas permitieron trabajar, además de la expresión de la opinión, el acuerdo o desacuerdo y la argumentación, contenidos como la expresión de la impersonalidad con 'se', ofrecer soluciones con oraciones de valoración subjetiva y con el 'se' pasivo reflejo e impersonal, y expresar indignación con verbos de sentimiento + subjuntivo.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

A continuación, se mostrará –paso a paso– el rediseño de este capítulo, al que decidimos llamar «conciencia social y política» y que consta de ocho sesiones de clase de 50 minutos de duración cada una.

Propuesta didáctica

La Tabla 1 muestra los temas que se han incluido en el capítulo, pensados para dos sesiones de clase, y los contenidos funcionales y gramaticales.

Tabla 1. Contenidos culturales y funcionales del capítulo. Lorena Camacho ©

Contenidos culturales	Funciones comunicativas y estructuras gramaticales
Preocupaciones de la ciudadanía	Expresar opinión, (des)acuerdo, argumentar y conectores del discurso.
Conciencia ciudadana	Expresar impersonalidad con 'se' (pasivo reflejo e impersonal). Ofrecer soluciones con 'se' pasivo reflejo.
Los jóvenes y la política	Expresar opinión, (des)acuerdo y argumentar. Ofrecer soluciones con oraciones de valoración subjetiva.
Movimientos de indignados	Expresar indignación, rechazo y empatía con verbos de sentimiento + subjuntivo.

Preocupaciones de la ciudadanía

En primer lugar, para hablar de problemas que preocupan a la sociedad, se les pidió que, en grupos, se pusieran de acuerdo sobre qué cinco cuestiones inquietaban más a la sociedad estadounidense y, después, que individualmente dijeran cuál es el que a ellos más les preocupaba.

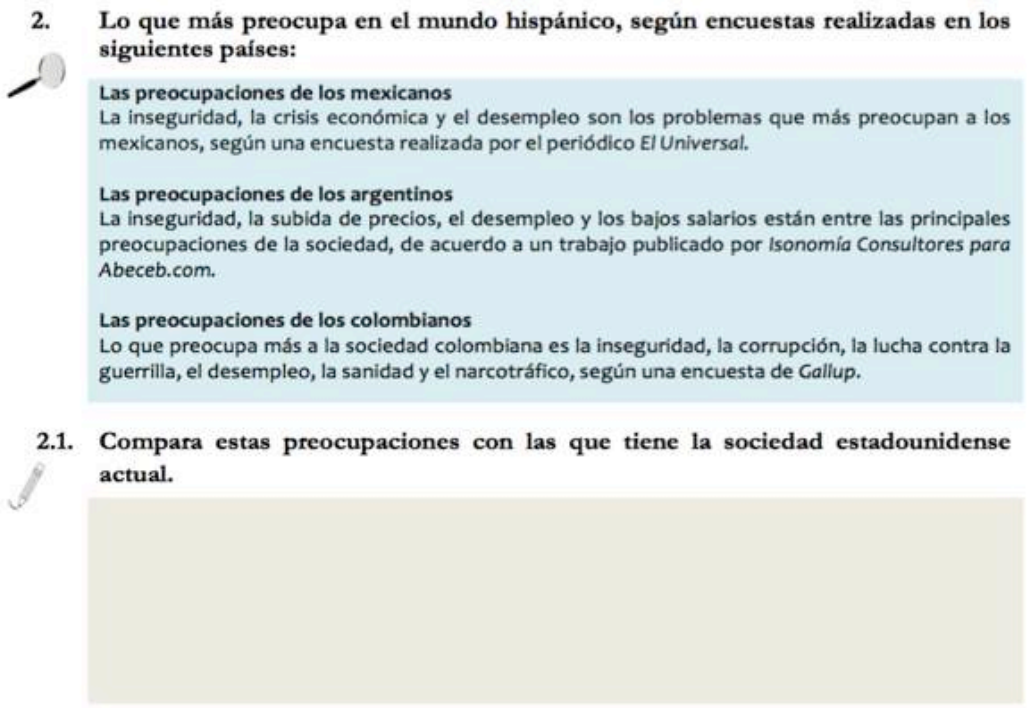
A continuación, se les mostró un texto en el que se mostraba cuáles eran las mayores preocupaciones en el mundo hispánico, según los resultados de encuestas en tres países latinoamericanos, para que reflexionaran sobre las similitudes y diferencias con los Estados Unidos, como muestra la Figura 1.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 1. Texto sobre preocupaciones del mundo hispano y actividad complementaria. Lorena Camacho ©



2. **Lo que más preocupa en el mundo hispánico, según encuestas realizadas en los siguientes países:**

Las preocupaciones de los mexicanos
La inseguridad, la crisis económica y el desempleo son los problemas que más preocupan a los mexicanos, según una encuesta realizada por el periódico *El Universal*.

Las preocupaciones de los argentinos
La inseguridad, la subida de precios, el desempleo y los bajos salarios están entre las principales preocupaciones de la sociedad, de acuerdo a un trabajo publicado por *Isonomía Consultores para Abeceb.com*.

Las preocupaciones de los colombianos
Lo que preocupa más a la sociedad colombiana es la inseguridad, la corrupción, la lucha contra la guerrilla, el desempleo, la sanidad y el narcotráfico, según una encuesta de *Gallup*.

2.1. **Compara estas preocupaciones con las que tiene la sociedad estadounidense actual.**

Posteriormente, se les mostró textos sobre manifestaciones contra reformas sanitarias y privatización de la sanidad pública en Colombia y España, lo que permitió comparar la situación que viven algunos países del mundo hispánico con la de los Estados Unidos para así poder hacer un debate sobre el llamado *Obamacare* (PPACA en inglés o Ley de protección al paciente y cuidado de salud asequible). Para evitar posibles conflictos ideológicos, se recomienda que el profesor decida quién está a favor y quién en contra, de forma que defiendan esa postura independientemente de su afinidad política. En cuanto a los contenidos funcionales y gramaticales, estos temas favorecen la práctica de la expresión de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

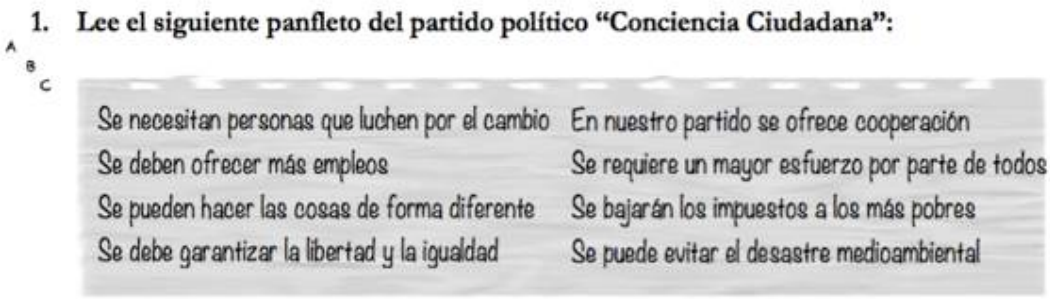
la opinión, el acuerdo o desacuerdo y la argumentación, así como los conectores del discurso.

Conciencia ciudadana

Para introducir el tema, se pidió a los estudiantes que, en grupos, reflexionaran sobre el concepto 'conciencia ciudadana' y sobre el papel de la educación y el sistema educativo en ésta. Se propuso, además, que meditaran sobre colectividad frente a individualismo, justicia e igualdad, lo político y lo moral.

A continuación, y para introducir un contenido gramatical, se mostró un panfleto político de un partido, incluido en la Figura 2, en el que se detallan algunos de sus principios mediante el uso de estructuras con 'se' para expresar impersonalidad.

Figura 2. Texto para presentar 'se' para expresar impersonalidad. Lorena Camacho ©



1. **Lee el siguiente panfleto del partido político "Conciencia Ciudadana":**

A
B
C

Se necesitan personas que luchen por el cambio	En nuestro partido se ofrece cooperación
Se deben ofrecer más empleos	Se requiere un mayor esfuerzo por parte de todos
Se pueden hacer las cosas de forma diferente	Se bajarán los impuestos a los más pobres
Se debe garantizar la libertad y la igualdad	Se puede evitar el desastre medioambiental

Después de haber explicado las posibles dudas gramaticales, se les pidió a los estudiantes que buscaran soluciones a los problemas de los que se habló en la primera sesión de clase, utilizando las estructuras 'se debe', 'se puede', 'se

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

necesita'... Finalmente, se les pidió que hicieran una puesta en común sobre qué preocupa a los estudiantes de Universidad de Princeton y qué se debía hacer para solucionar esos problemas.

Puesto que este tipo de estructuras gramaticales suelen resultar difíciles para algunos estudiantes, dedicamos otra sesión de clase para hacer una actividad complementaria que ayudara a reforzarlas y a adquirirlas. En esta, se propuso el tema del voluntariado, pidiéndoles primero que contaran su experiencia como voluntarios, pasando después a una actividad en la que hubiera intercambio comunicativo de cada uno de ellos con el resto de compañeros. El profesor asignó a cada estudiante una ONG –se les dio una tarjeta con la descripción de esta– y entregó una hoja de trabajo en la que tenían que anotar qué se hacía en cada una de ellas. Cada estudiante tenía que preguntar a cada compañero «qué se hace en tu ONG» para poder adivinar los objetivos de cada una de ellas.

Los jóvenes y la política

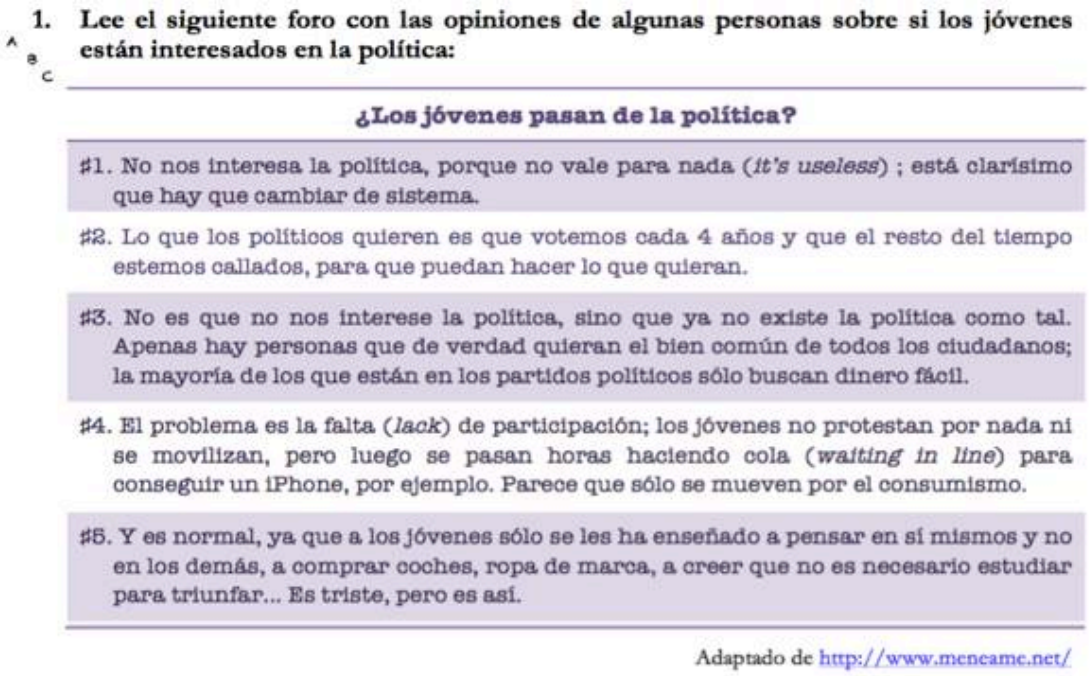
Para empezar, y utilizando la pregunta de un foro que se encontró en internet, se preguntó a los estudiantes si a los jóvenes no les interesaba la política y, después de hacer una puesta en común, se les dio a leer los siguientes comentarios incluidos en la Figura 3.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 3. Foro sobre los jóvenes y la política. Lorena Camacho ©



1. **Lee el siguiente foro con las opiniones de algunas personas sobre si los jóvenes están interesados en la política:**

¿Los jóvenes pasan de la política?

#1. No nos interesa la política, porque no vale para nada (*it's useless*) ; está clarísimo que hay que cambiar de sistema.

#2. Lo que los políticos quieren es que votemos cada 4 años y que el resto del tiempo estemos callados, para que puedan hacer lo que quieran.

#3. No es que no nos interese la política, sino que ya no existe la política como tal. Apenas hay personas que de verdad quieran el bien común de todos los ciudadanos; la mayoría de los que están en los partidos políticos sólo buscan dinero fácil.

#4. El problema es la falta (*lack*) de participación; los jóvenes no protestan por nada ni se movilizan, pero luego se pasan horas haciendo cola (*waiting in line*) para conseguir un iPhone, por ejemplo. Parece que sólo se mueven por el consumismo.

#5. Y es normal, ya que a los jóvenes sólo se les ha enseñado a pensar en sí mismos y no en los demás, a comprar coches, ropa de marca, a creer que no es necesario estudiar para triunfar... Es triste, pero es así.

Adaptado de http://www.meneame.net/

Una vez leídos los comentarios se les preguntó si se identificaban con alguno de ellos y si encontraban similitudes con lo que sienten los jóvenes estadounidenses. Seguidamente, se les pidió que en grupos intentaran reflexionar sobre las causas del desinterés de la juventud por la política y qué se debería hacer para que los jóvenes se interesaran más.

Para introducir la gramática que se pretendía trabajar, se presentó una actividad[14], como muestra la Figura 4, en la que un joven interesado por la política ofrecía soluciones usando estructuras de valoración subjetiva (oraciones

[14] La imagen pertenece a José María Bueno Castellote y se ha tomado del Banco de Imágenes y Sonidos del MECD.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

subordinadas sustantivas + subjuntivo) y se les pidió que hicieran lo mismo con respecto a cuestiones políticas en los Estados Unidos.

Figura 4. Texto para presentar estructuras de valoración subjetiva para ofrecer soluciones. Lorena Camacho ©

2. Aquí tienes un ejemplo de jóvenes que sí se interesan por la política y que ofrecen posibles soluciones a los problemas que sufre su país:

A B C

- *Es urgente que se reduzca el número de parados (desempleados).*
- *Es imprescindible que se acabe con la corrupción y el fraude.*
- *Es aconsejable que bajen los impuestos y que no haya más recortes.*
- *Es importante que los políticos sean más honestos.*
- *Es necesario que tengamos sanidad gratuita para todos, así como una educación de calidad.*
- *Es necesario que un gobierno democrático garantice la pluralidad, la tolerancia y el consenso de opiniones.*
- *Además, es fundamental que se condene todo tipo de totalitarismo.*

A continuación, se comentó que tanto en Latinoamérica como en España, desde los inicios del s. XXI, hay una generación de jóvenes conocida con el nombre de 'generación ni-ni' y se les preguntó por qué creían que recibía ese nombre, si no habían escuchado hablar sobre ella. Finalmente, se les mostró un vídeo[15] en el que se habla sobre la 'generación ni-ni' en Latinoamérica y se hizo un ejercicio de comprensión auditiva, incluido en la Figura 5.

[15] http://www.youtube.com/watch?v=ITYHCR-Xajo

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 5. Actividad de comprensión auditiva sobre el vídeo. Lorena Camacho ©

A. COMPRENSIÓN AUDITIVA

Después de ver el vídeo, di cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles son falsas:

1. **La generación Ni-Ni son jóvenes que no han estudiado y que, por eso, no pueden encontrar trabajo.** _____
2. **El alto número de jóvenes en América Latina y la decepción escolar favorecen la existencia de esta generación.** _____
3. **Según este economista, hay un 18% de jóvenes entre 15 y 24 años que ni estudian ni trabajan actualmente en Latinoamérica.** _____
4. **Una de las opciones para que estos jóvenes ganen dinero rápido y fácil es el crimen organizado.** _____
5. **Para acabar con este grave problema lo mejor, según el economista, es olvidarse y seguir adelante.** _____

A modo de conclusión, se les preguntó qué opinaban sobre dicha generación y si también existía en su país, y qué era necesario hacer para que estos jóvenes buscaran otras vías para mejorar su futuro.

Movimientos de indignados

Primeramente, y en estrecha conexión con la supuesta falta de interés de los jóvenes por cuestiones políticas y sociales, se les mostró recientes movimientos de indignados (#YoSoy123, Primavera árabe, *Black Lives Matter*, #AyotzinapaSomosTodos…) y se les asignó uno a cada grupo para que buscaran

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

información en internet y así pudieran explicar sus causas y consecuencias al resto de la clase.

Después, se les preguntó qué otros movimientos de indignados (actuales o del pasado) conocían y si sabían de alguno que se hubiera producido en Universidad de Princeton. El año pasado hubo manifestaciones en contra del nombre de una de las escuelas (Woodrow Wilson, político, abogado, presidente de la Universidad de Princeton y vigésimo octavo Presidente de los Estados Unidos, pero que defendió la esclavitud y la segregación racial) y, curiosamente, el día que se trató este tema en clase (en el semestre de primavera de 2016) el presidente Christopher L. Eisgruber comunicó mediante un *email* a toda la comunidad universitaria la decisión de mantener el nombre, lo que permitió llevar a cabo un encendido e interesante debate.

En la siguiente sesión de clase, se preguntó a los estudiantes si habían oído hablar sobre el movimiento 15-M y se les dio a leer un texto con el que pudieran tener más información. Después, se les pidió que compararan dicho movimiento con el *Occupy Wall Street* para ver sus semejanzas y diferencias.

En cuanto a la gramática, el objetivo de esta sesión de clase era expresar indignación, mostrar rechazo y empatía; así que, para presentar dicha función comunicativa, se les mostró un texto, incluido en la Figura 6, en el que un joven expresaba su indignación con el gobierno de su país.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 6. Texto para presentar la expresión de la indignación en español. Lorena Camacho ©

3. Lee ahora lo que dijeron estos jóvenes indignados ante los medios de comunicación:

A B C

Estamos hartos de que los políticos **sean** corruptos y **nos avergüenza que** la Justicia no los **condene**.

Nos indigna que sus sueldos **sean** tan altos, porque es un insulto hacia los ciudadanos.

Nos parece increíble que el Gobierno y la Iglesia no **condenen** los crímenes del franquismo.

No soportamos que se salve a los bancos y no a las personas.

No aceptamos que el país **esté** en manos de la clase política corrupta.

Esperamos que cambie la situación con el nuevo gobierno.

Finalmente, y como actividad para practicar la expresión oral, se les preguntó si había algo que les indignara –de la política de su Estado, de la legislación (leyes) de su país, de las políticas de género, de las políticas de admisión de algunos restaurantes, hoteles, discotecas…

Resultados

Pese a lo complejo que pueda parecer este capítulo para un nivel intermedio, este es uno de los que mejor funciona en clase, pues se tratan temas que retan al estudiante a comunicar y a intercambiar información sobre temas que realmente le interesan, le importan o, incluso, le afectan.

Estos son algunos de los comentarios de estudiantes en las evaluaciones del semestre de otoño de 2015:

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

- «SPA 107 was very interesting. We talked about things like immigration, politics, etc. This not only exposed me to more Spanish, but also gave me a snapshot of Spanish news and current events».
- «This course was the best Spanish course I have taken. It was the most engaging and most challenging, because we had the chance to talk about relevant topics».
- «SPA 107 presented interesting and relevant topics for discussion. The course materials packet was stimulating, and engaging, and I preferred it than learning out of a textbook».

II. Caso práctico 2: Diseño (SPA 108)

Los claros y abundantes beneficios que proporcionan el desarrollo y la implementación de un currículo integrado han hecho de esta práctica pedagógica uno de los caminos más transitados en los últimos años por las instituciones educativas que ofertan cursos de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. A pesar de su gran aceptación, el desarrollo de un currículo integrado no deja de ser uno de los puntos de inflexión que mayores retos presenta para los Departamentos de Lenguas Extranjeras y para los educadores de L2 debido al diálogo interdisciplinar que exige este tipo de visión curricular.

En el caso particular de la Universidad de Princeton, la iniciativa de desarrollo de un currículo integrado surgió de la necesidad de crear rutas eficientes que

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

condujeran al incremento de estudiantes matriculados en los cursos optativos dictados en español. Inicialmente, esta labor de reorganización de las prácticas de aprendizaje/enseñanza de español se llevó a cabo durante el ciclo académico 2013-2014 y se centró en el diseño de dos cursos: SPA 108 (intermedio) y SPA 207 (avanzado). En este artículo únicamente se discutirá el diseño del curso SPA 108 puesto que la finalidad de este trabajo consiste en presentar y reflexionar sobre los puntos de encuentro y desencuentro entre dos propuestas metodológicas de dos cursos de nivel intermedio.

En primera instancia, es necesario destacar que, a diferencia del rediseño de los contenidos del curso SPA 107, el caso concreto de SPA 108 exigió el diseño total de esta asignatura ya que se buscaba desarrollar una propuesta educativa que, al mismo tiempo que integrara elementos culturales, respondiera a los principales cambios que había identificado Arthur E. Levine (2000) como los factores que dieron origen al proceso de transformación de la educación superior en los Estados Unidos a finales del s. XX. Para ser competitivas, las instituciones educativas debían aceptar que la era digital no sólo había incrementado la oferta educativa a través de programas de estudio en línea, sino que también había aumentado la diversidad del cuerpo estudiantil de manera exponencial (Levine 2000: 14). Las necesidades generadas por los miembros de una sociedad digital, basada en el tráfico multidireccional de información, provocaron la transformación de los objetivos sobre los que se fundamentaba la educación superior.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Poco a poco, la transmisión unidireccional de contenidos predeterminados y la figura del profesor como fuente de conocimiento dejaron de ser los únicos aspectos a considerar en la enseñanza de español. Para la primera década del s. XXI, el proceso de aprendizaje y los estudiantes se habían convertido en los principales elementos de los cursos de español. Así, y con la intención de saciar las demandas de este milenio, la enseñanza de español como lengua extranjera en la Universidad de Princeton inició el proceso de desarrollo de nuevos métodos pedagógicos centrados en el estudiante.

En consonancia con la educación centrada en el alumno, el proyecto curricular de SPA 108 demandó la selección e incorporación de temáticas culturales lo suficientemente atractivas e intelectualmente provocadoras para un grupo meta caracterizado por contar con una plétora de intereses personales y de exigencias académicas, pero que, al mismo tiempo, compartía algunos elementos en común. A grandes rasgos, el cuerpo estudiantil de este curso intermedio se distinguía: a) por ser parte de una institución privada de educación superior reglada, b) por entrar con un nivel de español que oscilaba entre B1 y B2, c) por pertenecer a un grupo homogéneo respecto al rango de edades, el cual constantemente fluctúa entre 17 y 21 años, d) por ser miembros activos de la generación digital caracterizada por la rapidez e inmediatez en la producción y consumo de materiales culturales, y e) por estar familiarizados con el modelo pedagógico conocido como *flipped classroom*, el cual se distingue por el trabajo individual del estudiante fuera de clase centrado en la revisión de contenidos

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

gramaticales, léxicos o culturales, así como la aclaración, retroalimentación y práctica grupal guiada por el profesor durante las horas de clase[16].

Frente a la particularidad de este grupo meta, el siguiente paso del diseño curricular de SPA 108 consistió en implementar un modelo de enseñanza de español por contenidos fundado en la visión interdisciplinar de los elementos culturales que se abordarían a lo largo del semestre. Al respecto, y aún sin tener en claro la temática del curso, se sabía de antemano que este proyecto educativo debía alejarse de las ofertas editoriales del mercado norteamericano de enseñanza de lenguas extranjeras que, de cierta manera, decidían los contenidos a partir de un consumidor ideal que no respondía directamente ni a las necesidades del programa de E/LE de la Universidad de Princeton, ni a las inquietudes de los estudiantes. En otras palabras, nuestra propuesta curricular no pretendía dar pinceladas con brocha gorda sobre los elementos culturales que sutilmente reproducen una visión estereotipada de las culturas hispanohablantes, ni tampoco buscaba cubrir aquellos contenidos culturales que

[16] Diane B. Marks, en su revisión sucinta de este modelo educativo, aclara que este tipo de aproximación pedagógica no es una práctica reciente; por el contrario, desde finales de la década de los sesenta se han utilizado métodos centrados en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, antes del s. XXI, este tipo de actividades era identificado como 'trabajo de preparación' antes de clase. Con la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza, algunos educadores de secundaria en los Estados Unidos desarrollaron tutoriales para complementar el aprendizaje de sus estudiantes y/o para ayudar a los alumnos que no podían asistir a clases. Esta segunda fase en el desarrollo de un modelo educativo centrado en el estudiante y complementado por las nuevas tecnologías comenzó a tener gran aceptación y reconocimiento en la segunda década del s. XXI. Hoy en día, este modelo pedagógico es conocido como *flipped classroom* y requiere que los estudiantes sean expuestos con anterioridad al material que se trabajará en clase con el propósito de que las actividades o proyectos en clase exijan y contribuyan al desarrollo de habilidades y procesos mentales más sofisticados (Marks 2012: 242).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

de manera «imparcial» intentan darle cabida a algunas comunidades de hispanohablantes apegándose a un cuestionable criterio de «representatividad geográfica». En gran medida, el principal reto del diseño de SPA 108 consistía en identificar primeramente ciertos aspectos culturales del mundo hispanohablante que fueran lo suficientemente «flexibles» o «maleable» para que posteriormente el estudiante, con la guía y ayuda del profesor, lograra establecer conexiones significativas entre estos elementos, aparentemente alejados de su realidad, haciéndolos relevantes en su propio contexto. Al igual que el proceso de rediseño de SPA 107, este modelo de enseñanza por contenidos exigía el reconocimiento del contexto y los intereses de los alumnos para ofrecer materiales que respondieran directamente a sus necesidades.

Así, y con la intención de atender, de manera simultánea, a los cuatro elementos que identificamos aquí como 'los cuatro pilares' de la enseñanza de lenguas extranjeras por contenidos: a) aspectos culturales, b) funciones comunicativas de la lengua, c) contenidos gramaticales y d) elementos léxicos, se determinó que tanto la Ciudad de México como Los Ángeles, dos ciudades con grandes poblaciones de hispanohablantes, eran temáticas lo suficientemente amplias y, a la vez, social y culturalmente complejas para ser exploradas en la sala de E/LE.

Una vez limitada la temática general de estudio fue necesario incorporar un marco teórico desde el cual se pudieran ubicar los contenidos y trazar más fácilmente interconexiones significativas a lo largo de todo el semestre, pues

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

estos enlaces son los que realmente contribuyen a que el estudiante de lenguas extranjeras alcance cierta competencia comunicativa y, sobre todo, adquiera competencia global sobre la diversidad de las culturas de habla hispana. Para seleccionar una visión teórica, se pusieron en la balanza las oportunidades que ofrecía el campo de los Estudios Culturales con respecto a la descripción y análisis de los objetos y prácticas culturales que serían revisados en el aula de E/LE. Al respecto, el trabajo de Heidi Byrnes (2002), titulado *The Cultural Turn in Foreign Language Departments: Challenge and Opportunity*, fue esencial para reafirmar que la opción más viable para reducir la distancia entre lengua y estudios literarios en los departamentos de lengua en los Estados Unidos consistía en enfocarse en las diversas maneras en que la lengua y la cultura se intersectan constantemente a través de prácticas socioculturales y lingüísticas.

Para incluir los Estudios Culturales en el aula de E/LE, fue importante distanciarse de la visión de la cultura como un sistema abstracto que simplemente hace uso de una lengua y/o como un elemento meramente aditivo, es decir, como un componente ancilar en el estudio de una lengua que puede agregarse o eliminarse sin tener repercusiones en el desarrollo de las competencias del estudiante de una lengua extranjera. A diferencia de otras propuestas, nuestro diseño curricular pretende percibir el español como el punto de encuentro de diversos discursos y prácticas culturales y, a la vez, valorar cada

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

aspecto cultural como un elemento esencial para el desarrollo de las competencias del alumno en esta lengua moderna[17].

Para atender a todos estos objetivos, se retomó la aproximación funcionalista de la enseñanza de lenguas desarrollada por Michael Halliday (1985). Dicha perspectiva resalta que el proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en las funciones de la lengua –inseparables del contexto, registro, texto y estructura de un texto– contribuye a que la relación simbiótica entre la lengua y la cultura surja de manera natural. Esta visión particular de la interacción entre lengua y cultura fue fundamental para el diseño de SPA 108, ya que si el objetivo final del curso era incrementar las competencias y habilidades del estudiante –incluyendo su capacidad crítica y reflexiva– era necesario aproximarse a la lengua como un sistema de significados, los cuales surgen gracias a que vienen acompañados de formas específicas (Halliday 1985: xiv). En este sentido, el contenido gramatical y léxico incluido en SPA 108 contribuiría directamente a la comprensión de la lengua como un sistema complejo que se manifiesta por medio de textos, los cuales son el resultado directo de situaciones y contextos concretos.

[17] En consonancia con las conclusiones de Levine (2000) y Byrnes (2002), el diseño curricular de este curso debía ubicarse alrededor de las necesidades del estudiante: «instead of beginning with an isolated reflection on content or knowledge areas that should be included in our instructional programs, we need to link that reflection to language-acquisitional issues, a connection that would result in our selecting, from among the many possibilities, those content features that are most suitable for adult language teaching and learning» (Byrnes 2012: 222).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La consecuencia de incluir esta visión funcionalista de la lengua en el campo de los Estudios Culturales fue la ampliación del concepto de 'texto' comúnmente utilizado en el campo de la enseñanza de E/LE. Un texto se podría presentar en diversos formatos –digital, impreso, multimedia, efímero, etc.– y podría incluir diferentes manifestaciones, desde obras artísticas hasta prácticas culturales generadas tanto por la cultura de masas como por la llamada 'alta cultura'. Al mismo tiempo, los Estudios Culturales integrados en la enseñanza de lengua demandaron la implementación de una nueva práctica de aprendizaje en el aula de E/LE: la reflexión crítica sobre el contenido y los rasgos textuales, así como el análisis del contexto desde el cual surgen ciertos productos culturales, los actores sociales que los produjeron y la receptividad que tuvieron entre los miembros de determinado grupo de la población. Las oportunidades educativas que brindaban los Estudios Culturales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras permitieron la entrada de diversas disciplinas en el aula de E/LE.

Debido a su constante revisión crítica de la cultura –entendida como el conjunto de prácticas humanas que transforman la experiencia individual, la vida cotidiana y las relaciones de poder y sociales–, los Estudios Culturales ofrecen una perspectiva interdisciplinar que conduce al estudiante a detectar con mayor facilidad la forma en que se intersectan diversos discursos culturales que incluyen desde la visión estereotipada de las culturas e identidades hasta las expresiones disidentes y alternativas generadas por algunos actores sociales. El característico cruce interdisciplinar de los Estudios Culturales –historia,

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

economía, literatura, estudios de género, estudios de la comunicación, sociología y antropología cultural, entre otras disciplinas–, prometía ser un terreno fértil para captar el interés de un grupo diverso de estudiantes, así como para identificar, analizar, reflexionar y cuestionar la visión estereotipada y extendida sobre cada componente cultural explorado en el aula de E/LE.

Dentro de este proceso de diseño curricular, el siguiente paso fue trasladar todas estas conclusiones surgidas de la reflexión sobre las relaciones entre lengua y cultura al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras para elaborar y organizar un modelo de enseñanza. En esta propuesta, cada unidad didáctica tendría que englobar las necesidades del alumnado, la temática del curso y la visión teórica de la relación entre lengua, cultura y los usos de la lengua.

Para lograr lo anterior, se retomó el sistema de planeación didáctica desarrollado por Grant Wiggins y Jay McTighe (2005) conocido como *backward design* o 'diseño a la inversa'. En concreto, este esquema de diseño curricular ofrece dos componentes que consideramos clave para el éxito de un curso de enseñanza de lengua por contenidos: a) una clara estrategia de organización de los objetivos didácticos de cada lección atendiendo siempre a nuestros intereses, en este caso, a los cuatro pilares de la enseñanza de español por contenidos y, sobre todo, b) un proceso reflexivo en la selección de aquellas actividades y tareas que aporten beneficios para alcanzar las metas de aprendizaje previamente determinadas.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

En cursos complejos como SPA 108, en donde se exploran dos ciudades a través de contenidos culturales para que el alumno aumente varias competencias en una segunda lengua, es crucial que el profesor tenga una visión clara sobre el objetivo que se persigue en cada lección o unidad didáctica. Se debe tener en claro hacia dónde y hasta dónde se desea llegar en cada clase. En otras palabras, cada objetivo didáctico debe ser inferido de manera lógica a partir de los resultados que se pretende alcanzar (Wiggins y McTighe 2005: 14). El 'diseño a la inversa' de SPA 108 reafirmó la necesidad de alejarse cada vez más de los manuales de enseñanza de español y de adentrarse en la elaboración de materiales exclusivos para este curso intermedio.

La interconexión de la ciudad y la enseñanza de español

Como es sabido, en la implementación de cualquier sistema de planeación didáctica es necesario realizar ciertas modificaciones para responder a las necesidades de cada institución, del alumnado y del profesorado. De modo que el 'diseño a la inversa' o 'de marcha atrás' de SPA 108 no fue la excepción a esta regla.

A pesar de que SPA 108 abordaría temáticas sobre la Ciudad de México y Los Ángeles, no se debía perder de vista que este curso seguía siendo un curso de lengua enseñado a través de contenidos culturales que girarían en torno a estas dos ciudades. En otras palabras, el objetivo central del curso consistía en aumentar la competencia lingüística de estudiantes no nativos por medio de la

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

adquisición de cierta competencia cultural. En ningún momento las ciudades, como temática fundamental del curso, debían convertirse en el único enfoque de esta asignatura. Quedaba claro, pues, que SPA 108 no era un curso de historia de la Ciudad de México ni de Los Ángeles; tampoco era un curso de sociología, literatura o arte. SPA 108 era un curso de enseñanza de español. Como resultado, fue necesario ajustar constantemente las tuercas y tornillos del 'diseño a la inversa' para conceder la misma relevancia tanto a la temática cultural como a la adquisición de ciertas estructuras gramaticales, contenidos léxicos y funciones comunicativas.

En este proceso de ajuste y planeación, la mayor dificultad consistió en hacer que cada lección y cada unidad temática no solo siguiera los pasos del 'diseño a la inversa', sino que, en su totalidad, presentara una secuenciación lógica de los contenidos revisados en las lecciones anteriores y que se encadenaran de manera orgánica con los contenidos posteriores. En este punto dentro del laborioso proceso de diseño curricular surgieron las siguientes preguntas: ¿Cómo lograr que un curso que tiene como temática central dos grandes urbes, al mismo tiempo atienda a objetivos concretos de aprendizaje de español para hablantes no nativos? ¿Qué tipo de contenidos culturales debería llevarse a la sala de clase y cómo respondería cada uno a las expectativas departamentales o institucionales con respecto al nivel de adquisición de lengua que, tentativamente, debían demostrar los estudiantes antes de matricularse en los cursos optativos? ¿Qué tipo de evaluación podría ser empleada como evidencia

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

de la comprensión y de la competencia lingüística del alumno? O, ¿cómo cuantificar o medir el grado de competencia cultural, intercultural o global que adquiere un estudiante en un curso de E/LE por contenidos?

A continuación se presenta, a grandes rasgos, una propuesta didáctica que, desde nuestro punto de vista, logra conceder la misma importancia a los contenidos culturales, funcionales, gramaticales y léxicos en el 'diseño a la inversa' de las unidades didácticas.

Propuesta didáctica

Como se mencionó previamente, para trasladar los conceptos esenciales sobre la enseñanza de español por medio de contenidos hacia el campo de la práctica fue necesario establecer conexiones significativas entre la Ciudad de México y Los Ángeles a través de un hilo conductor que se encargara de unir estas dos metrópolis culturales. Sin embargo, dicho común denominador también debía contribuir a la transformación y ampliación, a lo largo del semestre, de la visión desde la cual el alumno observa y reflexiona sobre una cultura *extranjera* y sus actores sociales. El punto de intersección de todas estas necesidades pedagógicas se localizaba en la concepción y percepción de la ciudad como un texto conformado por múltiples dimensiones.

Una vez considerada la ciudad como un texto para ser leído e interpretado, la clave para enhebrar los contenidos culturales radicaba en el desarrollo de una

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

narrativa o entramado que interconectara ciertos aspectos culturales y que permitiera reciclar constantemente tanto el conocimiento previo de los estudiantes, como todos los rasgos lingüísticos y culturales abordados dentro y fuera de la clase a lo largo del semestre.

Al considerar la ciudad como un espacio legible, como un texto en constante construcción con múltiples identidades y subculturas, con expresiones formales e informales, legales e ilegales de las problemáticas que se viven en ciertas comunidades, las posibilidades para abordar este espacio vivo aumentaron de manera exponencial. Frente a este mapa lleno de diversas rutas fue necesario enfocarse en algún elemento en concreto que contribuyera a formar una visión más clara, no solo de la ciudad, sino de sus habitantes. De ahí que se decidiera trabajar sobre identidades urbanas contemporáneas que captaran gran parte del carácter actual de los pobladores de la Ciudad de México y de Los Ángeles para que los contenidos, claramente, resultaran más cercanos al estudiante de español del s. XXI.

Con el objeto de articular de manera efectiva los contenidos de este curso se decidió trabajar con dos identidades urbanas. Por un lado, en las unidades didácticas dedicadas a la Ciudad de México se abordaría la identidad chilanga–la cual se refiere a la vida económica, cultural, social, de género, etc., de los habitantes de la Ciudad de México–, mientras que en las secciones destinadas a Los Ángeles se trabajaría alrededor de la identidad chicana –conocida también

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

como la identidad mexicoamericana, la cual incluye los estilos de vida de las personas que viven en los Estados Unidos y que mantienen una conexión cultural con México sin importar que hablen español, inglés o *spanglish*. Ambas identidades, además de ofrecer rasgos esenciales para comprender las expresiones culturales de estas dos metrópolis hoy en día, permiten también establecer conexiones directas entre cada una debido al cruce de estas dos identidades a través de los movimientos migratorios desde el territorio mexicano hacia la nación estadounidense y viceversa. En la organización de los contenidos de SPA 108, la identidad chilanga y la chicana se transformaron en el bastidor que sostendría el tejido y el diálogo crítico entre estos dos espacios urbanos, sus habitantes y sus prácticas culturales.

Concretamente, durante la primera parte del semestre, los alumnos se aproximan a la Ciudad de México a través de la exploración de la identidad chilanga, de la memoria de la ciudad, de los espacios femeninos y de los espacios masculinos. Esta parte del curso es esencial para comprender la última temática sobre México centrada en la identidad de los jóvenes mexicanos del s. XXI y el futuro de este país. Por otro lado, en la segunda parte del curso se aborda la ciudad de Los Ángeles, California, concretamente, el este de Los Ángeles, no solo porque ahí se concentra gran parte de la población chicana, sino porque en esta zona surgieron importantes movimientos sociales y políticos mexicoamericanos. En promedio, se contempla que cada unidad temática se

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

revise en cuatro horas de clase, más el trabajo previo fuera de clase que es esencial para el éxito de cada hora lectiva.

A continuación, en la Tabla 2 se incluyen los contenidos revisados en la primera unidad didáctica sobre la Ciudad de México.

Tabla 2. Unidad didáctica organizada en torno a los contenidos culturales. Monserrat Bores ©

Tema 1. La Ciudad de México, sus habitantes y sus espacios			
Contenido cultural	Contenido funcional	Contenido gramatical	Contenido léxico
¿Quiénes son los chilangos? Texto: Audiovisual	Describir lugares, personas y cosas en presente.	Pronombres y adverbios de relativo.	(ser) aguantador, (ser) tolerante, país, averiguar, juntarse, estar orgulloso de.
Tiempo libre en la Ciudad de México Texto: Lectura	Describir costumbres y comportamientos en presente.	Pronombres y adverbios de relativo con presente de subjuntivo después de antecedentes conocidos, indefinidos o negativos.	diario, mareo, manchar, ojear, ensuciarse, desplomarse, enterarse de, mantenerse al día.
Ciudad intervenida (1): la revolución horizontal Texto: Audiovisual	Declarar con expresiones afirmativas en presente y pasado. No declarar con expresiones negativas en presente y pasado.	Construcciones con presente e imperfecto de indicativo Es/Era + verdad, evidente, seguro, obvio, cierto, claro, indudable, verdad + que + presente/imperfecto de indicativo. Construcciones con presente e imperfecto de subjuntivo No Es/Era + verdad, evidente, seguro, obvio, cierto, claro, indudable, verdad + que + presente/imperfecto de subjuntivo.	venidero, sitio, animación, huella, panteón, muerte, muerto, central de abastos, biblioteca, destruir, transformar, enfocarse en.
Ciudad intervenida (2). Texto: Animación	Valorar costumbres y comportamientos.	Construcciones con presente e imperfecto de subjuntivo: Es /Era lógico, natural, normal que. Es /Era + adjetivo que no significa 'evidente'. Es /Era + sustantivo que no significa 'verdad'.	Reciclar el vocabulario de las tres primeras clases.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La Tabla 2 ilustra la forma en que los cuatro pilares de la enseñanza de español por contenidos se colocan en un mismo nivel sin conceder prioridad a ningún elemento en particular. En esta propuesta didáctica, los cuatro contenidos son esenciales para la comprensión y exploración de cada unidad temática.

Por cuestiones de espacio, en este artículo únicamente se incluye la primera lección titulada «¿Quiénes son los chilangos?». Gracias a este ejemplo, el lector podrá formarse una mejor idea sobre el funcionamiento de este modelo didáctico.

La identidad chilanga

Como parte de las actividades de tarea para hacer en casa, primero se pide que los estudiantes observen las siguientes tres imágenes, incluidas en la Figura 7, que utilizan el lenguaje publicitario –símbolos y textos breves–, y ofrezcan su propia de definición sobre lo que, desde su punto de vista, significa la palabra «chilango». Esta actividad de inferencia cognitiva tiene como objetivo principal reconocer, validar y reactivar el conocimiento previo de los estudiantes.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 7. Imágenes para estimular la inferencia cognitiva[18].

Una vez completada esta actividad, los alumnos observan un audiovisual en el cual varios habitantes de la Ciudad de México explican, a partir de su propia experiencia, lo que significa 'ser chilango'[19]. Es importante resaltar que se eligió este videoclip porque ofrece la visión de hombres y mujeres que pertenecen a diferentes clases sociales y niveles educativos, lo cual permite mostrar una visión más compleja sobre la identidad chilanga y para resaltar la dificultad que implica definir cualquier identidad, incluyendo las identidades urbanas.

Al mismo tiempo, y con el objeto de disminuir el grado de ansiedad que puede producir el visionado de un material original, se provee una lista con el vocabulario esencial y/o desconocido para el estudiante, incluyendo expresiones coloquiales características del español de México.

[18] Fuentes: «Amor chilango» es un logotipo diseñado para la Editorial Expansión por Manon Iturbide y Guillermo Caballero (2003) y se puede consultar en www.chilango.com. La imagen «I love DF» pertenece a David Celis y se puede consultar en http://www.zazzle.co.uk/i_love_df_postcard-239255788177238766. La fotografía «Chilango» pertenece al blog *Soy corazón chilango* (2009) y se puede consultar en http://mispodescuchas.blogspot.com.

[19] Audiovisual disponible en www.youtube.com/watch?v=gV4CpSIqFhs.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Desde la primera lección se incluye material *no científico* que explora el significado de la palabra 'chilango' para que los estudiantes se den cuenta que la identidad y las manifestaciones culturales no se transmiten únicamente por medio de vías formales. Por el contrario, cualquier identidad nacional o urbana no es exclusiva de las instituciones ni de los discursos oficiales. Las expresiones culturales de las identidades urbanas incluyen tanto voces disidentes como mensajes emitidos por las minorías y las personas *comunes*.

Después de ver el audiovisual y con el objeto de medir la comprensión auditiva de los estudiantes se les pide que completen un ejercicio, incluido en la Figura 8, en donde tienen que discernir cuáles son las oraciones ciertas y cuáles son falsas. Esta lista de oraciones no es una transcripción de las opiniones de los entrevistados. Cada oración es una reelaboración de las ideas centrales presentadas en el audiovisual y, a la vez, incluye algunas sutilezas del lenguaje, como la inclusión de adverbios, para monitorear la atención que ponen los estudiantes en los detalles.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 8. Actividad de comprensión auditiva sobre el audiovisual. Monserrat Bores ©

Ahora decide si las siguientes oraciones son ciertas o falsas según lo que acabas de escuchar en el videoclip.

		Cierto	Falso
1.	Las personas que aparecen en el video saben claramente qué significa la palabra "chilango".		
2.	La palabra "chilango" se usa para describir a las personas que nacieron en la frontera (*border*) entre México y los EEUU.		
3.	El término "chilango" está relacionado con la inmigración del campo a la ciudad, es decir, con los mexicanos que se desplazan a la Ciudad de México en buscar de mejores oportunidades.		
4.	Algunas de las personas entrevistadas usan la palabra "chilango" para identificar a las personas que viven en la Ciudad de México y en el D.F. (Distrito Federal).		
5.	De cierta manera, la palabra "chilango" expresa una rivalidad entre la gente que vive en la Ciudad de México y la gente que vive en los demás estados de la República Mexicana.		
6.	Ser "chilango" es únicamente una forma de hablar.		

Después de este ejercicio de comprensión y con la intención de familiarizar a los estudiantes con la geografía y la política mexicana, se les pide que consulten en la red si existe alguna diferencia entre el Distrito Federal y la Ciudad de México.

Por último, se pide que los estudiantes escriban cinco adjetivos que cada uno asocia comúnmente con la Ciudad de México y después den su propia definición sobre ¿quiénes son los chilangos? El objetivo de estas dos últimas actividades consiste en resumir y organizar sus pensamientos y opiniones sobre los habitantes de la Ciudad de México tomando en consideración la información que encontraron en internet, las opiniones de las personas entrevistadas en el audiovisual y el conocimiento previo de los estudiantes sobre esta ciudad y sus habitantes.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Una vez que llegan a clase, y como actividad inicial, los estudiantes comparten sus reflexiones sobre lo que significa la palabra 'chilango' y, con la guía del profesor, se aclara cualquier duda sobre el contenido del audiovisual y sobre las diferencias entre la Ciudad de México y el Distrito Federal a través de la proyección del siguiente material adicional incluido en la Figura 9.

Figura 9. Ejemplo de materiales adicionales para completar con contenidos culturales. Monserrat Bores ©

El siguiente paso de esta lección consiste en acercar y conectar la temática de la identidad y los espacios de los chilangos, con la vida de los estudiantes. Para

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

comenzar a establecer conexiones significativas, se pide que cada alumno entreviste a dos compañeros sobre los aspectos más relevantes de sus estados, ciudades o pueblos –desde hechos históricos, eventos deportivos, comidas y personalidades famosas, hasta lugares turísticos–. Asimismo, cada estudiante entrevistado tiene que explicar si está orgulloso de su ciudad o no. Esta actividad no solo contribuye a que los alumnos se conozcan entre sí y que utilicen el vocabulario que revisaron en el audiovisual, sino a que comiencen a reconocer las semejanzas y diferencias entre las identidades de los estadounidenses y de los mexicanos y, sobre todo, que perciban cómo en algunos casos las identidades de algunos de sus compañeros no están fuertemente asociadas con espacios geográficos concretos sino con estilos de vida, con costumbres o con prácticas culturales. A través de este tipo de actividades, el profesor tiene la oportunidad de resaltar la fluidez y las diversas expresiones de las identidades. En concreto, cada actividad da cabida al inicio de una discusión sobre temas que pueden aproximarse a la realidad del estudiante; en este caso, se puede enfatizar cómo la identidad no es algo acabado ni definido, sino una construcción cultural en constante desarrollo.

Para concluir la clase y practicar el uso de los relativos seguidos de presente de indicativo –material revisado previamente a través del manual de gramática[20]-, se divide la clase en dos grupos. El primer grupo trabaja sobre la identidad de los

[20] SPA 108 utiliza el libro *Students' Basic Grammar of Spanish* (2013) de Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda Castro *et al.* Edición revisada. Barcelona: Difusión.

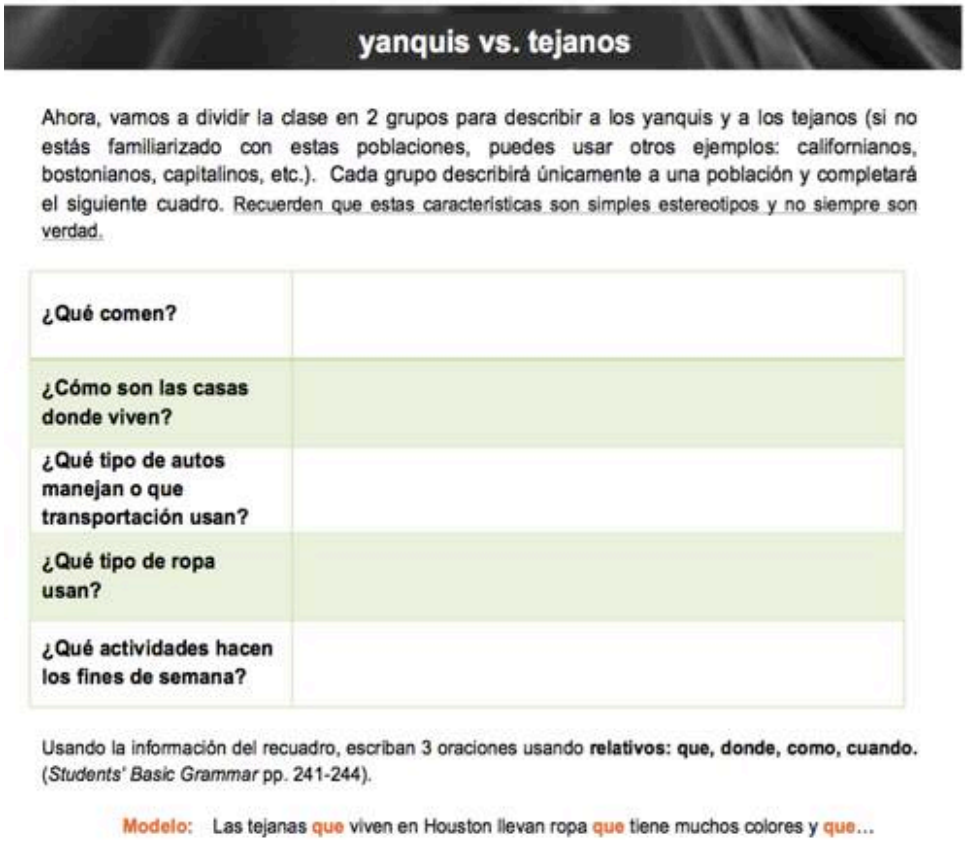
OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

'yanquis' y el otro grupo se enfoca sobre los rasgos de la identidad de los 'tejanos', como se muestra en la Figura 10.

Figura 10. Actividad de integración de la gramática a través de contenidos culturales. Monserrat Bores ©



yanquis vs. tejanos

Ahora, vamos a dividir la clase en 2 grupos para describir a los yanquis y a los tejanos (si no estás familiarizado con estas poblaciones, puedes usar otros ejemplos: californianos, bostonianos, capitalinos, etc.). Cada grupo describirá únicamente a una población y completará el siguiente cuadro. Recuerden que estas características son simples estereotipos y no siempre son verdad.

¿Qué comen?	
¿Cómo son las casas donde viven?	
¿Qué tipo de autos manejan o que transportación usan?	
¿Qué tipo de ropa usan?	
¿Qué actividades hacen los fines de semana?	

Usando la información del recuadro, escriban 3 oraciones usando **relativos: que, donde, como, cuando.** (*Students' Basic Grammar* pp. 241-244).

Modelo: Las tejanas **que** viven en Houston llevan ropa **que** tiene muchos colores y **que**...

Debido a que estas dos identidades son más cercanas a la realidad de los alumnos, esta actividad siempre provoca reacciones encontradas, ya que algunos estudiantes consideran que este tipo de generalizaciones promueven la discriminación de ciertas poblaciones. Anticipándose a estas reacciones, el profesor debe dejar claro el objetivo didáctico de esta actividad y aprovechar esta

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

oportunidad para subrayar las ventajas y desventajas del uso de los estereotipos en el estudio y comprensión de culturas extranjeras y de la propia cultura. Una vez completada la información, se les pide que utilicen los elementos gramaticales que revisaron como tarea. A través de un modelo, los estudiantes deben crear, de manera colaborativa, tres oraciones que incluyan relativos y la información recogida.

En el caso de que algún estudiante no comprenda el uso de los relativos, se ofrece una explicación adicional con ejemplos relacionados directamente con el contenido cultural explorado en esta lección. De esta manera, el alumno recibe *input* significativo sobre los usos de un aspecto gramatical en concreto.

Es importante anotar que este resumen gramatical identificado como «Gramática exprés» está presente en cada lección y proporciona información adicional que complementa los contenidos que provee el libro de texto. Al mismo tiempo, este apartado incluye ejercicios para practicar, los cuales constantemente reciclan los contenidos culturales, léxicos y funcionales de esa lección. Por último, vale la pena destacar que los cuadros gramaticales, como el que se muestra en la Figura 11, se encargan de anticipar algún aspecto gramatical que se revisará en la siguiente lección para que el alumno tenga una idea general sobre lo que deberá estudiar de manera individual antes de asistir a la siguiente clase.

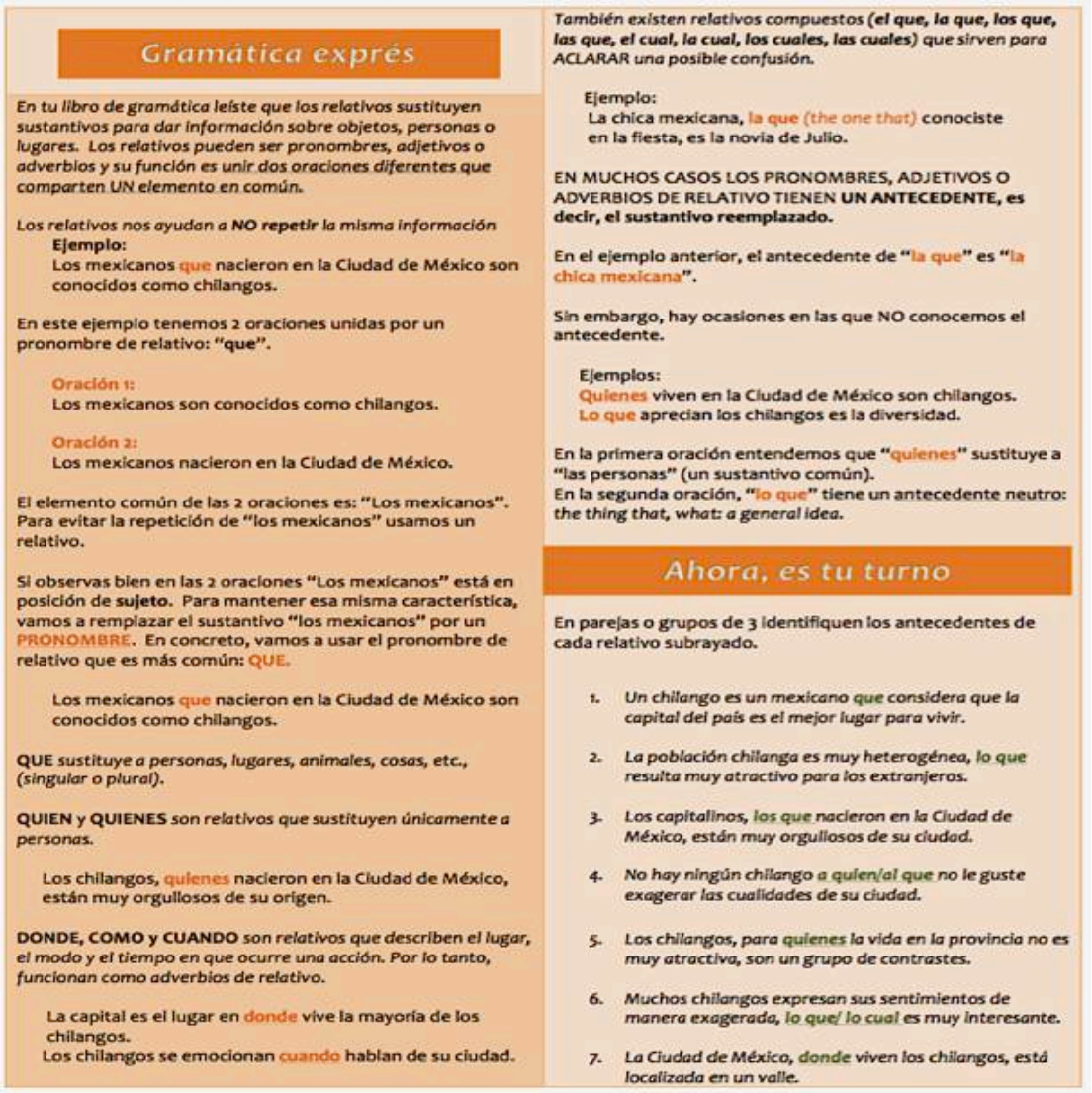
OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 11. Texto para integrar aspectos gramaticales en los contenidos culturales.

Monserrat Bores ©



Gramática exprés

En tu libro de gramática leíste que los relativos sustituyen sustantivos para dar información sobre objetos, personas o lugares. Los relativos pueden ser pronombres, adjetivos o adverbios y su función es unir dos oraciones diferentes que comparten UN elemento en común.

Los relativos nos ayudan a **NO repetir** *la misma información*

Ejemplo:
Los mexicanos que nacieron en la Ciudad de México son conocidos como chilangos.

En este ejemplo tenemos 2 oraciones unidas por un pronombre de relativo: "que".

Oración 1:
Los mexicanos son conocidos como chilangos.

Oración 2:
Los mexicanos nacieron en la Ciudad de México.

El elemento común de las 2 oraciones es: "Los mexicanos". Para evitar la repetición de "los mexicanos" usamos un relativo.

Si observas bien en las 2 oraciones "Los mexicanos" está en posición de **sujeto**. Para mantener esa misma característica, vamos a remplazar el sustantivo "los mexicanos" por un PRONOMBRE. En concreto, vamos a usar el pronombre de relativo que es más común: QUE.

Los mexicanos que nacieron en la Ciudad de México son conocidos como chilangos.

QUE *sustituye a personas, lugares, animales, cosas, etc., (singular o plural).*

QUIEN y QUIENES *son relativos que sustituyen únicamente a personas.*

Los chilangos, quienes nacieron en la Ciudad de México, están muy orgullosos de su origen.

DONDE, COMO y CUANDO *son relativos que describen el lugar, el modo y el tiempo en que ocurre una acción. Por lo tanto, funcionan como adverbios de relativo.*

La capital es el lugar en donde vive la mayoría de los chilangos.
Los chilangos se emocionan cuando hablan de su ciudad.

También existen relativos compuestos ***(el que, la que, los que, las que, el cual, la cual, los cuales, las cuales)*** *que sirven para ACLARAR una posible confusión.*

Ejemplo:
La chica mexicana, la que (the one that) conociste en la fiesta, es la novia de Julio.

EN MUCHOS CASOS LOS PRONOMBRES, ADJETIVOS O ADVERBIOS DE RELATIVO TIENEN **UN ANTECEDENTE, es decir, el sustantivo reemplazado.**

En el ejemplo anterior, el antecedente de "la que" es "la chica mexicana".

Sin embargo, hay ocasiones en las que NO conocemos el antecedente.

Ejemplos:
Quienes viven en la Ciudad de México son chilangos.
Lo que aprecian los chilangos es la diversidad.

En la primera oración entendemos que "quienes" sustituye a "las personas" (un sustantivo común).
En la segunda oración, "lo que" tiene un antecedente neutro: *the thing that, what: a general idea.*

Ahora, es tu turno

En parejas o grupos de 3 identifiquen los antecedentes de cada relativo subrayado.

1. *Un chilango es un mexicano que considera que la capital del país es el mejor lugar para vivir.*
2. *La población chilanga es muy heterogénea, lo que resulta muy atractivo para los extranjeros.*
3. *Los capitalinos, los que nacieron en la Ciudad de México, están muy orgullosos de su ciudad.*
4. *No hay ningún chilango a quien/al que no le guste exagerar las cualidades de su ciudad.*
5. *Los chilangos, para quienes la vida en la provincia no es muy atractiva, son un grupo de contrastes.*
6. *Muchos chilangos expresan sus sentimientos de manera exagerada, lo que/ lo cual es muy interesante.*
7. *La Ciudad de México, donde viven los chilangos, está localizada en un valle.*

La siguiente sesión de clase se concentra en trabajar con los relativos seguidos de subjuntivo para explorar la identidad chilanga a través del concepto 'tiempo libre'. ¿Qué es el tiempo libre para un estudiante norteamericano y para un chilango? ¿Qué actividades se asocian o no se identifican con este concepto? ¿Qué relación existe entre el 'tiempo libre' y la Ciudad de México?

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

El paisaje cultural chilango en la película Nosotros los Nobles *(2013)*

A lo largo de cuatro unidades temáticas, los alumnos exploran la identidad chilanga a través de cuentos, audiovisuales, animaciones, testimonios, entrevistas, fragmentos de documentales, entre otros textos que abordan temáticas sobre hechos históricos –como la matanza de Tlatelolco del 2 de octubre de 1968–, y comportamientos y actitudes como el machismo, el malinchismo, el rol de la mujer a principios del s. XX, los movimientos juveniles del s. XXI, la autodefinición de los mexicanos en este milenio, entre otros. El objetivo final del trabajo realizado durante seis semanas consiste en preparar a los estudiantes para comprender y analizar con mayor profundidad el contenido cultural de la película *Nosotros los Nobles* (2013) del director mexicano, Gaz Alazraki.

El 'diseño a la inversa' permite que, de manera gradual y organizada, el alumno de SPA 108 se familiarice con varios aspectos característicos de la cultura chilanga y mexicana, y que a la vez construya un andamiaje de contenidos gramaticales y léxicos que podrá ver en acción a través de productos culturales más complejos como esta representación cinematográfica de la sociedad chilanga contemporánea. En concreto, este filme permite apreciar cómo cada elemento cultural revisado en cada clase forma parte de un paisaje cultural mucho más amplio y que está en constante movimiento. Pero, sobre todo, *Nosotros los Nobles* o cualquier otro material cultural que contenga mayor complejidad son pre-textos que le brindan al estudiante la oportunidad de hacer

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

una reflexión crítica sobre las principales problemáticas que enfrenta la sociedad mexicana del s. XXI, tales como la discriminación de género y racial, el tráfico de relaciones, la corrupción, la influencia de la cultura norteamericana, el desprecio de la cultura mexicana, las prácticas paternalistas, la piratería, la lucha de clases, la generación ni-ni, el machismo, etc.

Esta propuesta didáctica intenta transformar dos ciudades de habla hispana en el contexto desde el cual el estudiante de español puede observar cómo interaccionan la lengua y la cultura por medio de las acciones realizadas por actores sociales que están en constante interrelación con otros actores sociales y que generan significados específicos. De igual manera, este método educativo pretende que los contenidos léxicogramáticos, funcionales y culturales presentados en cada lección contribuyan a que el alumno reconstruya y comprenda algunas de las experiencias culturales que han marcado y dejado una huella en la vida de los habitantes de la Ciudad de México y de Los Ángeles. Dichas experiencias culturales, que son producto del contexto chilango y chicano, se convierten en el punto de partida del proceso reflexivo de cada estudiante. A manera de pre-textos, los elementos que conforman la identidad chilanga y chicana funcionan como modelos que orientan al estudiante a descubrir e identificar cómo se intersectan sus vivencias personales con su propio contexto.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

El cambio de dirección del curso SPA 108 ha generado el aumento en el número de estudiantes que deciden matricularse en los cursos optativos impartidos en español. Sin embargo, los resultados más significativos de este diseño curricular se centran en el cambio de actitud de los alumnos con respecto a la relevancia del estudio de las culturas de habla hispana como parte central en su desarrollo académico y como una necesidad de todo estudiante para cuestionar y ver de manera crítica la realidad que se vive actualmente en este país.

A continuación se incluyen algunos comentarios de estudiantes que resaltan el impacto que ha tenido la enseñanza de español por contenidos tanto en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, como en el desarrollo de la visión crítica de las culturas chicana y chilanga.

> SPA 108 stimulated thought about how multiple cultures and perspectives complicate the issues within the Chicano and Chilango community with discussion questions that astutely divided the class and caused us all to question of cultural preconceptions. (Fall15)

Otros comentarios destacan la importancia de que cada estudiante se coloque y se reconozca como el elemento central del diseño de este curso.

> SPA 108 was more about understanding the people, and it called for putting myself into their shoes rather than analyzing from afar. (Fall15)

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Por último, algunos estudiantes mencionaron que este curso les permitió aumentar su competencia intercultural.

> Not only did I learn a lot about the language, but about the people who speak Spanish who live in my own country. I think this makes me a better citizen, and a more informed member of this society. (Fall15)

III. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se han revisado dos propuestas didácticas que colocan al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje. Tanto en el rediseño de SPA 107, como en el diseño de SPA 108, la meta final del desarrollo curricular consistió en establecer conexiones significativas entre las culturas hispánicas y la realidad inmediata del estudiante para aumentar la matrícula en los cursos optativos.

A través de los ejemplos presentados en el rediseño curricular del curso SPA 107 se destaca la importancia de tener en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, pues de estos depende el éxito de este tipo de propuestas.

En las propuestas didácticas de (re)diseño curricular se pretende aumentar el dominio de una L2 a través del incremento de la exposición del alumno a una mayor cantidad de elementos, experiencias y situaciones culturales producidos en la lengua meta. Pues es gracias al contacto frecuente con un input significativo que el estudiante será capaz de construir un conocimiento del

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

español que va más allá de las reglas que rigen la gramática de esta lengua meta. En el proceso individual del aprendizaje, los materiales didácticos se vuelven significativos únicamente cuando el alumno –en colaboración con el profesor y sus compañeros– es capaz de ver con claridad por qué y cómo el contenido revisado en cada sesión de clase afecta o modifica su propia realidad.

En el caso del diseño curricular de un curso intermedio de español por contenidos, es esencial conceder la misma importancia a los cuatro contenidos que sostienen el proceso de aprendizaje: cultura, gramática, léxico y funciones de la lengua. Igualmente, resulta poco pertinente incluir en un curso intermedio los complejos aparatos teóricos que abundan en el área de los Estudios Culturales ya que oscurecen el enlace entre la cultura y la lengua y, al mismo tiempo, desorientan al estudiante de L2 en contextos de enseñanza formal que, por lo general, percibe la lengua como un sistema «aislado», «controlable» y «predecible». La propuesta didáctica de SPA 108 intenta mostrar una ruta que conduce a la modificación de esta percepción reduccionista de la lengua meta a través de la integración progresiva, orgánica y lógica de las interacciones entre lengua y cultura.

Por último, es importante destacar el papel activo del profesor en ambas propuestas educativas centradas en el proceso de aprendizaje. Tanto en el rediseño como en el diseño curricular de cursos que integran contenidos culturales, es la responsabilidad del educador monitorear, fomentar y

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

complementar la comprensión de los contenidos culturales para evitar la reproducción de visiones estereotipadas de las culturas de habla hispana. De igual manera, el aumento de la diversidad del cuerpo estudiantil exige cada vez más que el profesor de lenguas extranjeras esté preparado para iniciar diálogos reflexivos y críticos sobre temáticas de interés y relevancia para los alumnos del presente milenio.

Referencias

Alonso Raya, Rosario, Alejandro Castañeda Castro *et. al*. (2013). *Students' Basic Grammar of Spanish*. Barcelona: Difusión. Edición revisada.

Byrnes, Heidi (2002). «The Cultural Turn in Foreign Language Departments: Challenge and Opportunity». *The Modern Language Association of America*: 216-232.

Halliday, Michael A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Levine, Arthur E. (2000). «The Future of Colleges: 9 Inevitable Changes». *The Chronicle of Higher Education*. 29 de octubre de 2000. http://bit.ly/2mx11z2 [Consultado el 20-06-2016].

Marks, Diane B. (2012). «Flipping the Classroom: Turning An Instructional Methods Course Upside Down». *Journal of College Teaching & Learning*, 12:4: 241-248.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Met, Myriam (1991). «Learning language through content: Learning content through language». *Foreign Language Annals*, 24:4: 281-295.

Schwartz, Ana María (2003). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos: una estrategia didáctica para cursos de E/LE de nivel intermedio-alto.* XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. http://bit.ly/2mNGc3Z [Consultado el 27-05-2016].

Wiggins, Grant y Jay McTighe (2005). *Understanding by Design*. Alexandria [Va]: Association for Supervision and Curricular Development. 2a. ed.

Monserrat Bores Martínez
Princeton University

Lorena Camacho Guardado
University of Texas at Dallas

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Videojuegos y teatro clásico: tan lejos y tan cerca

César Díaz-Faes Pérez, Manuel González Riojo, Alejandro Romero Hernández y Borja Manero Iglesias[21]

Tema: Los videojuegos como herramienta de motivación y aprendizaje del teatro clásico entre los jóvenes

Resumen: Este artículo describe el diseño, la implementación y el despliegue de *La Cortesía de España*, un videojuego educativo creado en colaboración con la Compañía Nacional de Teatro Clásico (CNTC) y basado en la obra homónima de Lope de Vega. Los escenarios, personajes y músicas del videojuego están inspirados en la representación original que tuvo lugar en un teatro español en 2014. Por un lado, se presenta la evaluación del juego realizada por expertos en *e-Learning*, pedagogos y usuarios habituales de videojuegos. Por otro, se incluyen los resultados obtenidos en su uso experimental en niños de 9 a 11 años en España. El interés que despiertan los videojuegos entre los más jóvenes los convierten en herramientas muy útiles para enseñar no sólo conceptos técnicos, sino también artes y humanidades.

Palabras clave: Videojuegos educativos, teatro, *e-Learning*, juegos serios, tecnología

[21] El grupo de investigación de e-UCM ha sido parcialmente financiado por el Gobierno Regional de Madrid (eMadrid S2013 / ICE-2715), por la Universidad Complutense de Madrid (GR3 / 14-921.340), por el Ministerio de Educación (TIN2013-46149-C2- 1-R), por la Red riure (CYTED 513RT0471) y por la Comisión Europea (RAGE H2020-TIC-2014-1-644187, BEACONING H2020-ICT-2015-687676).
Agradecemos al colegio Benito Pérez Galdós de Móstoles, por ayudarnos a realizar este experimento, y en concreto a Marcos González Notario y a Ana María Morillo Sánchez. Además, nos gustaría agradecer a todos aquellos que han intervenido en el desarrollo del videojuego, en especial a Marcos García-Ergüin, Ángel del Blanco, María Luisa Hondarza, y a todos los que grabaron las voces para el juego y los que se ofrecieron a probarlo y darnos *feedback* cuando fue necesario para poder mejorarlo. También agradecer a Cristina Luque, Andrea Neira y James Naveso por su gran apoyo.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

0. Introducción

La educación es la base de toda sociedad. Con un buen sistema educativo se asegura el éxito de sus habitantes en el futuro. En España y en gran parte del mundo, el sistema educativo se basa en un método tan antiguo como el de memorizar datos para, después, escribirlos en un examen sin necesidad de comprenderlos o de darles un sentido.

El teatro no es una excepción. Acostumbran a los jóvenes a ir al teatro a través de excursiones escolares para luego pedirles una redacción, un trabajo o hacerles un examen. De esta forma, se consigue que los estudiantes identifiquen el teatro más como una actividad escolar que como una actividad de ocio. Esto provoca que cada vez menos jóvenes acudan al teatro, convirtiéndose así en un espectáculo de minorías. Por tanto, la pregunta que nos hacemos es: ¿Estamos matando el teatro con el sistema educativo actual?

Hay numerosos estudios que demuestran científicamente que los videojuegos son beneficiosos en distintos aspectos: pueden ayudar a mejorar diversas habilidades de sus usuarios (Sedeno 2010) como sus habilidades de multitarea (Chiappe *et al*. 2013), ayudar a personas con trastornos del desarrollo (Durkin 2010) o a personas de avanzada edad (Torres 2008), entre muchísimos otros.

Está claro que los videojuegos ya no sólo están relacionados con el ocio, sino que también son utilizados como herramientas para el aprendizaje. En un mundo

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

educativo en el que impera el uso del papel y el bolígrafo, un videojuego bien desarrollado y orientado a la enseñanza es una herramienta de aprendizaje efectiva (Brom, Preuss y Klement 2011; Hwang, Wu y Chen 2012). Se ha demostrado que funcionan en multitud de campos de enseñanza, tales como las matemáticas (Bos y Shami 2006; Lowrie y Jorgensen 2011), la informática (Papastergiou 2009), las ciencias sociales (Cuenca López y Martín Cáceres 2010) o incluso la geografía (Tüzün *et al*. 2009).

Todas las aplicaciones clásicas de los videojuegos educativos están centradas en las ciencias, la ingeniería, la tecnología y las matemáticas. Esto, en los círculos académicos, se conoce como *STEM* (por sus siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) que incluye ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Nuestro objetivo es añadir a esta ecuación las artes y las humanidades, lo que daría como resultado el nuevo término *STEA(Arts)M*. Más concretamente, este proyecto se aplica al mundo del teatro clásico.

Sin embargo, los videojuegos no sólo son herramientas que sirven para enseñar; diferentes estudios indican que pueden ser instrumentos muy efectivos para aumentar el interés de los alumnos por aprender (Papastergiou 2009; Sung y Hwang 2013) y su motivación (Cantillo Valero, Roura Redondo y Sánchez Palacín 2012; Dickey 2011; Eck 2007; Hwang *et al*. 2012). A partir de estos estudios, se ha desarrollado un videojuego basado en la obra de teatro *La Cortesía de España*

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

del autor español Lope de Vega, buscando mostrar el lado más divertido del teatro clásico a los más jóvenes y conseguir así que aprendan y se interesen por él.

Para comprobar su eficiencia, se decidió realizar un experimento en un colegio de la Comunidad de Madrid durante el mes de diciembre de 2015. Este artículo presenta los resultados obtenidos en este experimento, en el que los alumnos utilizaron el videojuego diseñado.

El texto se ha estructurado de la siguiente manera. En la Sección I se presenta el videojuego, desarrollado como herramienta mediante la cual obtener los datos necesarios para su posterior análisis y estudio. En la Sección II se describe la evaluación formativa que se realizó antes de su despliegue. A continuación, la Sección III describe la metodología utilizada en el experimento. En la Sección IV se muestran los resultados del experimento; en la V, la discusión. La Sección VI presenta las limitaciones encontradas y, finalmente, en la Sección VII se comentan las conclusiones y el trabajo futuro.

I. Juego y preguntas de investigación

La Cortesía de España es una aventura gráfica basada en la obra de teatro homónima escrita por el dramaturgo español Lope de Vega (ver Figura 1). Este tipo de videojuegos fue diseñados para narrar historias, por lo que es ideal para contar una obra de teatro. Murray (1997) ya advirtió que convertirse en un

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

personaje de un mundo ficticio puede ser una experiencia placentera y a la vez educativa. Por otra parte, la estructura dramática clásica encaja perfectamente dentro de un videojuego de aventuras. De acuerdo con Fernández-Vara, estos videojuegos están diseñados para desarrollar comportamientos a medida que se avanza en los mismos. El placer de desarrollar esos comportamientos específicos en los videojuegos de aventuras reside en descubrirlos mediante la resolución de rompecabezas. Esto es como ser un actor interpretando una obra de teatro cuyo guión no existe, sino que se va descubriendo a través de un mecanismo de prueba y error, explorando el mundo y encontrando lo que funciona. Una aventura gráfica ayuda al jugador a restaurar su comportamiento dándole consejos e información. El diseño del espacio y la relación jugador-personaje son dos de las principales herramientas que ayudan al jugador a averiguar qué hacer (Fernández-Vara 2009).

Figura 1. Captura del juego

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

La interacción del usuario con el juego está basada en el sistema *Point & Click*, cuya eficiencia está demostrada en los videojuegos educativos (Begega y Nistal 2010). Además, el jugador debe interactuar con los personajes del entorno, los cuales hablan y se comunican con el jugador en todo momento.

El juego se basó en el montaje teatral que hizo de la obra la Compañía Nacional de Teatro Clásico (CNTC) en el año 2014. Tanto los diseñadores como el grafista del videojuego asistieron a múltiples ensayos de la compañía y se trabajó en colaboración con el director de la misma. Todos los escenarios, las músicas y los personajes que aparecen en el videojuego se basaron en esa representación.

Además, se dotó a los distintos personajes de voces, que fueron grabadas en un estudio e interpretadas por diferentes personas, entre ellas los propios desarrolladores. Además de dichas voces, que dan más personalidad a los personajes, el juego tiene música basada en la que aparecía en la obra y que está especialmente seleccionada para ambientar cada escena. Todo ello ayuda al jugador a obtener una experiencia más *inmersiva*.

El juego presenta al personaje principal de la obra, Don Juan de Silva, que, acompañado por su fiel escudero Zorrilla, vuelve a España tras un intento fallido de hacer riqueza en la guerra de Flandes, en la que es derrotado. El jugador deberá llevar a Don Juan de vuelta a su casa, pero para ello tendrá que enfrentarse a problemas y tomar múltiples decisiones.

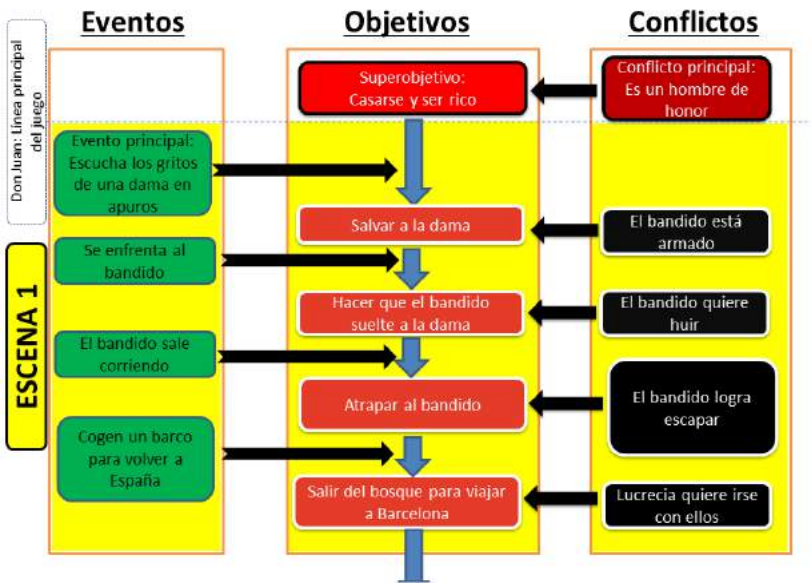
OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Para conseguir que el jugador se sienta identificado con el protagonista del videojuego, se ha seguido el mismo método utilizado en cine o teatro a la hora de estudiar al personaje para después encarnarlo fielmente, el método Stanislavski. Con él, dotamos a cada personaje de una personalidad propia, con unos objetivos que deben cumplir a lo largo de la historia y unos conflictos generados ante cada objetivo. Se crearon unas agendas para cada personaje que representan sus objetivos y conflictos y definen su personalidad.

Figura 2. Agenda.



Uno de los retos más complicados a la hora de transformar una obra de teatro en un videojuego es el cambio de narrativa. Una obra de teatro tiene una narrativa lineal, mientras que un videojuego necesita una narrativa no lineal para que el jugador pueda tomar decisiones que tengan efecto en la historia del juego. Esto

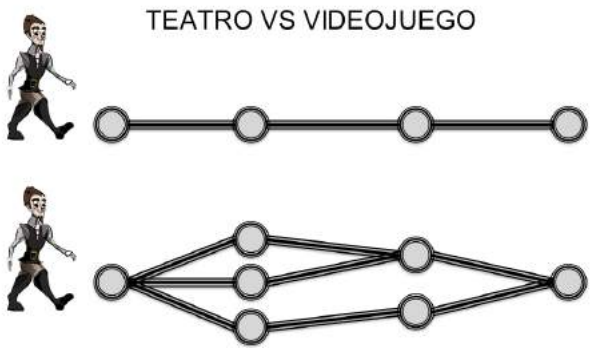
OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

hace necesario lograr un equilibrio entre abrir más caminos que doten al jugador con mayor capacidad de decisión y restringir caminos para ajustarnos al guion original de la obra.

Figura 3. Lineal vs. no lineal.



La obra original puede definirse como una *road movie* del siglo XVI en la que se acompaña al protagonista a lo largo de su viaje y que, además, enaltece y hace propaganda de los caballeros españoles en esa época de guerra. Por esta razón se ha escogido la cortesía como el elemento de mayor importancia en este videojuego, suponiendo un componente de *jugabilidad* que permite evaluar al jugador por sus acciones. En paralelo a la cortesía se ha añadido otro elemento, el dinero, creando así la necesidad de que el jugador deba decidir durante el transcurso de la historia a qué elemento darle más importancia (ver Figura 4). Tanto la cortesía como el dinero afectan directamente a la historia narrada en el videojuego, pudiendo alcanzar así finales diferentes.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

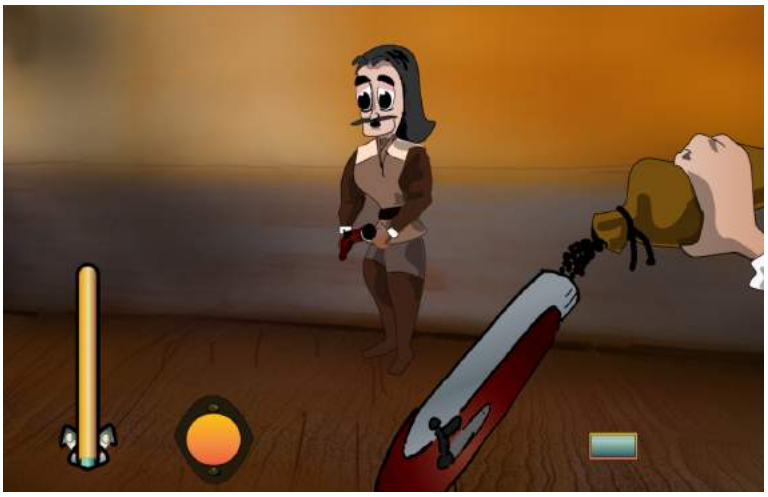
Figura 4. Cortesía y dinero en el juego.

Para conseguir mayor atención por parte del público objetivo se han creado tres mini-juegos dentro de la trama principal (ver Figura 5). De la misma manera, para incitar al jugador a jugar otra partida, se diseñan múltiples ramas en la historia, que conducen a cuatro desenlaces diferentes. Según las decisiones del jugador durante la partida, la historia toma diferentes vertientes. Estas decisiones pueden dar lugar a diferentes situaciones: que un jugador juegue a los tres mini-juegos o que no juegue a ninguno. Los elementos antes mencionados (cortesía y dinero) tienen un papel determinante en los distintos finales.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 5. Uno de los mini-juegos.



El juego se ha desarrollado con el motor *Unity 3D*, el cual permite exportar el videojuego a múltiples plataformas. También se ha utilizado un módulo conocido como *Dialogue Manager* para controlar los diálogos de los personajes junto con las voces narradas de los actores.

El principal objetivo de este estudio es comprobar la efectividad de estos videojuegos como herramienta de motivación y aprendizaje sobre el teatro clásico de cara a los más jóvenes. Así, las preguntas principales de investigación que se plantean son las siguientes:

PR1: ¿Puede un videojuego educativo basado en una obra de teatro clásico motivar a los jóvenes a asistir al teatro?

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

PR2: ¿Podemos lograr con estos videojuegos que los jóvenes aprendan los argumentos de las obras a las que juegan?

II. Evaluación formativa

El videojuego se ha diseñado con el objetivo de que los jóvenes aprendan teatro divirtiéndose. Con el fin de auditar este hecho, se ha seguido un proceso de testeo tanto por expertos como por usuarios. La evaluación formativa consistió en reunir a varios voluntarios para probar el videojuego. Dentro del grupo de voluntarios que asistió a la prueba, formado por un total de 18 personas, se encontraban dos expertos en desarrollo de videojuegos y dos pedagogos con más de 10 años de experiencia.

La prueba tuvo lugar en la Facultad de Informática de la Universidad Complutense de Madrid. Se proporcionó a los voluntarios un ordenador con el juego ya instalado y listo para ser jugado. Antes de empezar, se les explicaron las instrucciones que debían seguir durante la prueba sin revelar ningún aspecto del videojuego que iban a probar. Además, se entregaron varios folios en blanco a cada jugador por si se veían en la necesidad de apuntar sugerencias o detalles técnicos.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figura 6. Evaluación formativa.

Los voluntarios jugaron numerosas partidas a lo largo de una hora y, salvo en un caso, todos los participantes lograron acabar sus partidas de forma correcta. Una vez finalizado el tiempo de la evaluación, se entregó a cada voluntario un cuestionario con preguntas acerca de la experiencia vivida y su valoración global del videojuego. El cuestionario constaba de tres partes:

1. Once preguntas en escala *Likert* 7, donde 1 significa estar en desacuerdo y 7 estar totalmente de acuerdo sobre cuestiones de nuestro interés. Por ejemplo, preguntas sobre la *jugabilidad* o la experiencia vivida.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

2. Seis preguntas a desarrollar aportando así información que no se consigue con las anteriores. Se preguntó a los *testers* sobre posibles mejoras, dejando así que se explayaran en las respuestas.
3. Un espacio en blanco para que cualquier participante pudiese hacer los comentarios que creyese oportunos.

Recogidos los cuestionarios tras la prueba, se analizan los resultados obtenidos. Para la primera parte del cuestionario, es decir, las preguntas de escala *Likert 7*, se obtuvo la nota media de cada pregunta de un máximo de 7 puntos, dando lugar a los resultados expuestos en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la evaluación formativa.

Pregunta	Puntuación
El juego es divertido	5,05
El protagonista es interesante de jugar	4,7
Zorrilla es buena ayuda para el jugador	3,94
Los objetivos del juego son claros	4,2
El tutorial de inicio ayuda a entender el juego	5,27
El mini-juego 1 es fácil de jugar	5,05
El mini-juego 2 es fácil de jugar (95% de los participantes jugó)	5.41
El mini-juego 3 es fácil de jugar (50% de los participantes jugó)	5,66
Los tutoriales de los mini-juegos ayudan a entender su uso	5,8
El volumen de los personajes es adecuado	5,5
El volumen de la música ambiental es adecuado	5,94

En cuanto a la segunda parte del cuestionario, al ser preguntas que el participante tiene que redactar, se analizó creando un concepto general de las respuestas más recurrentes. Entre las conclusiones generales aparece la

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

necesidad de mejoras en la agenda de objetivos y la apreciación de que el tiempo para completar el mini-juego 2 es escaso. Además, se encontraron varios fallos de desarrollo. Por otro lado, el juego resultó divertido en líneas generales y la edad del público objetivo planteada por los participantes fue de 8 a 11 años. En la tercera y última parte del cuestionario, se pidió a los *testers* que apuntaran todos los fallos que hubieran encontrado en el juego. Como aspecto positivo, los mini-juegos resultaron muy entretenidos de jugar: el 83% de los participantes en la prueba coincidieron en requerir más mini-juegos y de más duración.

Tras analizar los resultados y las observaciones recogidas en la evaluación formativa, los desarrolladores realizaron arreglos y mejoras al videojuego original atendiendo a las peticiones de los *testers*. Por ejemplo, en una versión original los cambios de escena no se explicaban bien; por tanto, se decidió añadir textos explicativos en algunos puntos de la historia.

Con un videojuego ya mejorado y validado, se visitó a una pedagoga con más de 30 años de experiencia en el sector de la educación para que jugara y analizara la edad objetivo ideal a la que debe ir destinado el videojuego educativo. Tras esta reunión, el videojuego fue catalogado para edades comprendidas entre 9 y 11 años.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

III. Metodología

A continuación, se explican los pasos seguidos para realizar el experimento y las características de este.

Participantes

El experimento se lleva a cabo con 154 participantes, alumnos del colegio Benito Pérez Galdós de Móstoles, Madrid. La edad de los participantes es de 9 a 12 años. El 55,2% de los alumnos son chicos, mientras que el 44,8% restante son chicas. En términos de género y edad, la muestra es representativa en la población estudiantil de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid 2011).

De los 154 participantes en el experimento, fueron descartados los resultados obtenidos por alumnos de 12 años, ya que estos alumnos no formaban parte del público objetivo para el que había sido desarrollado el videojuego. Después de eliminar a estos nueve estudiantes, el número total de participantes es de 145.

Uno de los primeros pasos, previo al experimento, fue ponerse en contacto con el colegio para saber si los alumnos conocían el contenido de la obra, ya que había sido representada en Madrid durante el año 2014 y, con motivo de las excursiones escolares, cabía la posibilidad de que el colegio hubiese llevado a los alumnos a ver la representación. La dirección del colegio confirmó que no conocían la obra. No obstante, y para evitar sesgos en el experimento, en el cuestionario inicial que se pasó a los alumnos se preguntó si la conocían. El 97,2% de los participantes manifestó no conocer la trama antes del experimento.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

De los 145 participantes, cuatro sí tenían conocimiento de la obra, por lo que, dado que la finalidad de este experimento es medir cuánto aprenden, se debe descartar a estos estudiantes. Esto dejó el número final en 141 alumnos útiles para el estudio.

Diseño del experimento

El experimento cuenta con un diseño cuasi-experimental con tres fases:

- Pre-test (5 mins.). Los participantes deben rellenar un cuestionario antes de saber que van a jugar a un videojuego. Esto ayuda a evitar el efecto de aumento de motivación por la noticia de cambiar una clase habitual por un videojuego. En este formulario, los alumnos deben rellenar el código que se les entrega para que sus respuestas sean anónimas y poder parear el pre-test con el juego y con el post test. Además rellenarán datos como género y edad y contestarán si conocían previamente la obra de *La Cortesía de España*.

- Experiencia (50 mins.). El juego está diseñado para que dé tiempo a realizarse en lo que dura una clase, es decir, unos 50 minutos. Además, a todos los alumnos se les proporcionan unos auriculares con la intención de que la concentración sea máxima y, de esta forma, conseguir una mayor inmersión en el juego mediante los diálogos y la música de fondo.
- Post-test (5 mins.). Una vez terminada la primera partida, los participantes rellenan un segundo cuestionario, que mide lo que saben sobre el

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

argumento de la obra y su motivación para ir al teatro. Si, por algún motivo, algún participante no ha acabado la partida diez minutos antes de que finalice el tiempo del experimento, ésta se da por terminada y se le entrega el post-test para su cumplimentación. No hubo necesidad de hacer esto en ninguna ocasión, puesto que todos los alumnos acabaron su partida con tiempo de sobra para la realización del segundo cuestionario. La descripción detallada de ambos cuestionarios está incluida en el siguiente apartado, *Instrumentos*.

Finalizado el cuestionario, los participantes podían volver a jugar al videojuego hasta que el tiempo destinado al experimento finalizase.

Instrumentos

Para poder resolver las preguntas planteadas en este experimento se han desarrollado dos cuestionarios: un pre-test, para contestar antes de la prueba, y un post-test, que debe ser rellenado al finalizarla.

La primera parte del pre-test solicita información a los estudiantes tales como edad y género. Además, se pide que introduzcan el código repartido por los profesores momentos antes y que los estudiantes se pegaban en el pecho con un adhesivo con el fin de no perderlo. En la segunda parte del pre-test se pregunta si conocen el argumento de la obra de teatro y su interés en acudir al teatro. La tercera y última parte del pre-test realiza preguntas relacionadas con el

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

uso de los videojuegos por parte de los participantes, con el objetivo de trazar un perfil de jugador de cada uno.

El post-test se encarga de medir cuánto han aprendido los estudiantes sobre la obra, por lo que se realizan varias preguntas que tienen que ver con el contenido de la misma. En total se plantean ocho preguntas. Para cada pregunta se ofrecen cuatro posibles respuestas, siendo sólo una de ellas la correcta. Estas se diseñaron con diferentes niveles de dificultad. Además, mide la motivación de los estudiantes sobre el teatro clásico, para poder comparar estos resultados con los obtenidos en el pre-test. También se realizan preguntas de valoración de la experiencia y valoración del juego, cuyos resultados son de ayuda para futuros experimentos similares.

IV. Resultados

El principal objetivo del experimento es observar si la motivación de los alumnos por asistir al teatro se incrementa. Como se puede ver en *la* Tabla 2, en la que se presenta la media de las preguntas realizadas para medir la motivación, esta aumenta considerablemente entre el pre-test y el post-test. Se puede observar que los resultados mejoran en poco más de 0,5 puntos. Esto es significativo, ya que la puntuación máxima posible es de 7 puntos. Se puede observar también que la desviación estándar es prácticamente continua, por lo que se entiende que es una mejora uniforme de todos los alumnos.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la motivación.

Descriptivos	Motivación		
	N	Media	Desviación estándar
Pre-Juego	141	4,96	1,182
Post-Juego	141	5,47	1,140

Por otro lado, medimos lo que aprendieron los alumnos. Para este análisis se parte de que, antes de nuestro juego, los alumnos no tenían ningún tipo de conocimiento sobre la obra. En la Tabla 3 se puede observar la puntuación media obtenida por los alumnos en las preguntas realizadas para medir el conocimiento. La puntuación media obtenida es elevada, llegando a alcanzar una media de 6,07 respuestas de media sobre ocho preguntas posibles.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del conocimiento.

Descriptivos	Conocimiento		
	N	Media	Desviación estándar
Post-Juego	141	6,07	1,402

Como estudio complementario a los dos anteriores, se ha realizado el análisis de los datos obtenidos sobre valoración del juego y valoración de la experiencia. El primero sirve para analizar mejoras en el juego, mientras que el segundo sirve para ver reflejada la valoración de la experiencia vivida en la prueba por parte de

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

los estudiantes. En la Tabla 4 se muestra la media de la suma de las respuestas obtenidas en las preguntas que evalúan el juego y la experiencia de los alumnos.

Tabla 4. Descriptivos de la motivación.

Descriptivos	Motivación		
	N	Media	Desviación estándar
Experiencia	141	22,72	4,528
Juego	141	34,16	5,587

VI. Discusión

A lo largo de esta sección se da respuesta a las preguntas de investigación, analizándolas en detalle.

RQ1: ¿Podemos desarrollar y utilizar videojuegos educativos basados en obras de teatro para lograr que el teatro clásico guste al público más joven?

Sí. Los resultados obtenidos durante el experimento muestran que la motivación de los alumnos para asistir a obras de teatro clásico aumenta significativamente tras jugar una partida al videojuego.

Según estos resultados (ver Tabla 2) antes de jugar al videojuego los alumnos mostraban una media de motivación de 4,46 sobre 7, lo que denota de inicio

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

una buena predisposición por asistir al teatro. Sin embargo, después de jugar al videojuego esta media aumentó considerablemente, situándose en 5,47, es decir, un 0,51 más. Por tanto, concluimos que este tipo de videojuegos sirven como herramienta para aumentar el interés por el teatro en los jóvenes.

RQ2: ¿Podemos lograr con estos videojuegos que los jóvenes aprendan los argumentos de las obras a las que juegan?

De nuevo, la respuesta es sí. Los resultados muestran que los alumnos, tras jugar una partida al videojuego, han aprendido sobre el argumento de la obra. Partimos de la base de que, como se les preguntó a los alumnos antes de empezar la prueba, no conocían el argumento de la obra, por lo que afrontaban el primer contacto con la misma. Esto ha sido determinante para que los resultados hayan sido válidos y se haya podido disponer de ellos.

Esta afirmación queda corroborada por los datos: la media de las respuestas acertadas sobre el conocimiento es de 6,07 sobre 8, de un total de ocho preguntas realizadas sobre la obra a la que habían jugado (ver Tabla 3).

VI. Limitaciones

Se han encontrado algunas limitaciones durante el experimento. En primer lugar, nuestro estudio se realizó en un contexto muy específico (es decir, con

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

estudiantes de 9-11 años y con un videojuego sobre teatro clásico), lo que hace difícil generalizar los resultados. Además, los estudiantes realizaron la prueba muy poco tiempo (50 minutos), lo que posiblemente no nos dejó ver todos los efectos posibles del videojuego. Sería interesante para impulsar esta investigación desarrollar mejoras de los videojuegos y exponer a los alumnos a la prueba durante mucho más tiempo, lo que ayudaría a poder ver otros efectos diferentes y significativos. Además, en un experimento futuro utilizaremos un grupo de control (como el profesor habitual) para poder comparar nuestros resultados con los obtenidos en la educación clásica.

Por último, queremos resaltar que se proporcionaba a todos los alumnos unos auriculares, ya que el videojuego, además de música, tenía los diálogos narrados. Algunos estudiantes encontraron incómodos los auriculares, por lo que no los usaron. Estos estudiantes tendían más a fijarse en las acciones de sus compañeros que en buscar la mejor salida individualmente.

VII. Conclusiones y trabajo futuro

Como conclusión principal obtenemos que, en vista de los resultados, estos videojuegos tienen la capacidad de motivar a los alumnos a asistir al teatro. En paralelo, también podemos afirmar que se produce aprendizaje sobre el argumento de la obra de teatro de la que trata el juego.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Pero la motivación que se produce no es sólo hacia el teatro clásico. Desgranando una de las preguntas de motivación se puede obtener la idea de que la motivación se produce hacia el teatro en general. Análogamente a este resultado, estamos convencidos de que funcionaría igual en otras ramas de las artes como en la danza o en la ópera, por ejemplo.

También consideramos destacable, por la proyección que puede tener, el aprendizaje que se produjo de algunos vocablos castellanos. Durante el experimento, los alumnos nos preguntaron en más de una ocasión el significado de algunas palabras que aparecían en el videojuego. Estamos convencidos de que si pueden enseñarse nuevas palabras del idioma a niños de habla española, podríamos también enseñarlas, y con mucho más impacto, a personas no hispanohablantes.

Como trabajo futuro esperamos realizar el mismo experimento justo antes de que los niños vayan a ver la obra reflejada en el juego. Así podremos saber con toda certeza si esta influencia que presuponemos, ayuda a los más jóvenes a entender las obras y crear un vínculo entre ellos y el teatro.

Como punto final a este proyecto, se ha creado una página web donde se recoge un resumen de todo el trabajo realizado. Desde esta página (http://cortesia.e-ucm.es) se puede descargar el juego en múltiples plataformas gratuitamente.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Referencias

Begega, Silvia Cuetos y Martín Llamas Nistal (2010). «Estudio de plataformas para el desarrollo de juegos educativos de *point and click*».

Bos, Nathan y N. Sadat Shami (2006). «Adapting a Face-to-Face Role-Playing Simulation for Online Play». *Educational Technology Research and Development*, 54:5: 493–521.

Brom, Cyril, Michal Preuss y Daniel Klement (2011). «Are Educational Computer Micro-Games Engaging and Effective for Knowledge Acquisition at High-Schools? A Quasi-Experimental Study». *Computers & Education*, 57:3: 1971–88.

Cantillo Valero, Carmen, Margarita Roura Redondo y Ana Sánchez Palacín (2012). «Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación». *La educación digital*, 47:1–21.

Chiappe, Dan, Mark Conger, Janet Liao, J. Lynn Caldwell y Kim Phuong L. Vu (2013). «Improving Multi-Tasking Ability through Action Videogames». *Applied Ergonomics*, 44:2: 278–84.

Cuenca López, José M. y Myriam J. Martín Cáceres (2010). «Virtual Games in Social Science Education». *Computers & Education*, 55:3: 1336–45.

Dickey, Michele D. (2011). «Murder on Grimm Isle: The Impact of Game Narrative Design in an Educational Game-Based Learning Environment». *British Journal of Educational Technology*, 42:3: 456–69.

Durkin, K. (2010). «Videogames and Young People With Developmental Disorders». *Review of General Psychology*, 14(2):122–40. http://bit.ly/2IwNozK

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Eck, Richard Van (2007). «Building Artificially Intelligent Learning Games», en D. Gibson, C. Aldrich, y M. Prensky (eds.) *Games and simulations in online learning: Research and development frameworks*. Hershey, PA: Information Science, pp. 271–307.

Comunidad de Madrid (2011). «Datos y Cifras de la Educación 2011-2012. Estadística de la enseñanza en la Comunidad de Madrid». Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Fernández-Vara, Clara (2009). «The Tribulations of Adventure Games: Integrating Story into Simulation through Performance». Georgia Institute of Technology.

Hwang, Gwo-Jen, Po-Han Wu y Chi-Chang Chen (2012). «An Online Game Approach for Improving Students' Learning Performance in Web-Based Problem-Solving Activities». *Computers & Education*, 59:4: 1246–56.

Lowrie, Tom y Robyn Jorgensen (2011). «Gender Differences in Students' Mathematics Game Playing». *Computers & Education*, 57(4): 2244–48.

Murray, Janet H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace.* Simon and Schuster.

Papastergiou, Marina (2009). «Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivation». *Computers & Education* 52:1: 1–12. http://bit.ly/2kWWQQa [Consultado el 11-02-2013].

Sedeno, Ana (2010). «Videogames as Cultural Devices: Development of Spatial Skills and Application in Learning». *Comunicar* 17:34: 183–89.

Sung, Han-Yu y Gwo-Jen Hwang (2013). «A Collaborative Game-Based Learning Approach to Improving Students' Learning Performance in Science Courses». *Computers & Education* 63: 43–51.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Torres, A. (2008). «Cognitive Effects of Videogames on Older People», Proc. 7th Intl Conf. on Disability, Virtual Reality and Assoc. Technologies with ArtAbilitation, en P. M. Sharkey, P. Lopes-dos-Santos, P. L. Weiss y A. L. Brooks (eds.) 191–98, Maia, Portugal, 8-11 Sept. 2008. http://bit.ly/2ls08vv

Tüzün, Hakan, Meryem Yılmaz-Soylu, Türkan Karakuş, Yavuz İnal y Gonca Kızılkaya (2009). «The Effects of Computer Games on Primary School Students' Achievement and Motivation in Geography Learning». *Computers & Education* 52:1: 68–77.

César Díaz-Faes Pérez
Departamento de Ingeniería del Software e Inteligencia Artificial (DISIA),
Universidad Complutense de Madrid

Manuel González Riojo
Departamento de Ingeniería del Software e Inteligencia Artificial (DISIA),
Universidad Complutense de Madrid

Alejandro Romero Hernández
Departamento de Ingeniería del Software e Inteligencia Artificial (DISIA),
Universidad Complutense de Madrid

Borja Manero Iglesias
Departamento de Ingeniería del Software e Inteligencia Artificial (DISIA),
Universidad Complutense de Madrid
Faculty of Arts and Sciences, Harvard University

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

#NotMyAbuela: Conceptual Blending, Mock Spanish, and the Failure of a Political Campaign Strategy

Celeste Moreno Palmero

Topic: Critical Discourse Analysis, Conceptual Blending, Political Discourse

Abstract: Analysis of Clinton's article "7 things Hillary Clinton has in common with your abuela" from the perspective of CDA and using the tool of Conceptual Blending Theory.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Political Discourse, Conceptual Blending, Latino, Mock Spanish, Personal Memory, Social Memory, Social Representations, Personal Models, White Elite Discourse, Discrimination.

0. Introduction

2016 was an election year in the United States of America. During the round of primary elections in which both Democrats and Republicans had to decide their presidential candidate, stakes were high and tension palpable. Rivalry among candidates was pronounced as they tried to gain votes by appealing to audiences and catering their discourses to the different tastes of potential voters. The critical Latino vote was thus one of candidates' targets, and in an apparently sincere attempt to earn Latino votes. Democrat candidate Hillary Clinton published an article targeting young Latino voters. Titled "7 things Hillary Clinton has in common with your abuela," the article included seven points in which Clinton claimed to be like "your *abuela*." The seven points are reproduced here:

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

1. She worries about children everywhere …
2. She knows what's best …
3. She reacts this way when people *le faltan el respeto* … [Hillary making faces]
4. She reads to you before bedtime …
5. She isn't afraid to talk about the importance of *el respeto* (especially when it comes to women) …
6. She likes to highlight accomplishments …
7. And she had one word for Donald Trump … [*basta*]

Fishing with:

"Everybody loves *abuela*—even this guy" [with a photo of Clinton and Marc Anthony].

Although the designers may have thought that this article was innocuous, the campaign soon proved to be problematic, especially when the hashtag #NotMyAbuela started circulating in heated responses to Clinton's *abuela* article. As some media observed: "Twitter exploded in outrage, criticizing what users called Clinton's 'Hispandering' and what they see as her hypocrisy vis-à-vis political policies."[22]

[22] Link to the whole article: http://bit.ly/1ki3cos [Consulted on 07-27-2016]

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

'Pandering' is a term that has always belonged to the domain of business or political rhetoric, and that represents a hot topic of controversy in the mayhem of election year. In the case of Clinton's *abuela* campaign, many critical voices, particularly those on Twitter, argued that it was just another case of political 'Hispandering'. According to an article from NPR written by Shereen Marisol Meraji[23], the term 'Hispandering' can be defined as "a mashup of 'Hispanic' and "pandering" that means faking interest in Hispanic issues and culture for self-serving reasons" (Meraji 2015). In a tweet from Dec 23rd, 2015, just a few days after Clinton launched her campaign, Clinton is accused of Hispandering: "#NotMyAbuela please stop with the hispandering Clinton and all candidates, do more than say words in Spanish to get Latino support."[24]

The harsh responses make it easy to deduce that Clinton did not succeed in her attempt to appeal to potential Latino voters. With tweets such as, "one of my abuelas, from Utuado, worked washing the dishes and picking coffee since she was 11 years old. Hillary is #NotMyAbuela" or "#NotMyAbuela because she didn't have to live in poverty with 14 kids and suffer because over half were separated over a border",[25] young Latinos made clear that the analogies between Clinton and their *abuelas* constituted merely an unfortunate array of stereotypes about Latino grandmothers. In sum, this was a campaign that backfired and undermined Clinton's abilities to connect with Latinos and the problems they face.

23 Link to the whole article: http://n.pr/1NDqOQd [Consulted on 07-24-2016]
24 http://bit.ly/2nJt9Q7 [Consulted on 07-27-2016]
25 http://nyti.ms/1SqUqm7 [Consulted on 07-16-2016]

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

The present paper analyzes Clinton's article from a Critical Discourse Analysis point of view. It does it at the conceptual level, in which theories of Conceptual Blending are employed to decipher the conceptual mechanism behind the idea of "Clinton is your *abuela"* and the reasons why it did not connect with the target audience. Similarly at the lexical level, it focuses on the employment of Spanish, to see how the Democrat candidate employs some Spanish words (*abuela, faltan el respeto, respeto,* and *basta*) in a manner that could be considered not only *Hispandering*, but also a peculiar case of Mock Spanish (Hill 1995, 1998).

I. Methodology and theoretical background

Using CDA to analyze political discourse

CDA has a long tradition in the analysis of discourses of discrimination, inequality and racism. For many (Van Dijk 1993, 1998, 2005; Fairclough 1989; Wodak 1989, 1992; Hart 2008, 2010, 2014; Chilton 1996)[26] the purpose of CDA is to unveil the hidden agenda of elite discourse to the extent of making more evident the fact that language can be employed to exercise power over minorities, among other things. Indeed, one of the main claims within CDA is the fact that language reproduces ideology and legitimizes discourses of inequality, discrimination and racism (Hart 2010). White elite discourse is normally considered one of the most

[26] There are many more CDA scholars, this is just to mention those who have influenced my work more.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

prominent concerns for CDA analysts. Van Dijk, in a book explicitly titled *Elite Discourse and Racism*, explains: "we primarily focus on racism as a social and political problem of white, Western societies" (Van Dijk 1993: 18). In doing so, CDA normally employs a wide arrange of different tools:

> We make use of discourse analysis, linguistics, cognitive and social psychology, sociology, anthropology, political science, and history in our effort to describe the multiple dimensions of such a complex problem as the role of the elites and their discourses in the reproduction of racism (Van Dijk 1993: 18).

Indeed, as mentioned before, this paper focuses both on issues present at the conceptual level, in which domains are organized according to the theory of Conceptual Blending, and on issues that emerge at the level of lexical selection, with some peculiar use of Spanish language. According to Jane Hill (1995, 1998) this particular word selection, in which only a few Spanish words are used, could be a case of Mock Spanish.

The most problematic aspect of this article resides at the conceptual level, particularly in the way in which Clinton imagines a stereotypical Latino grandmother. But the fact that she uses *some* Spanish is also contributing to the failure of her message. Both conceptual structure and lexical selection are commonly analyzed within the field of CDA with different

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

theories and methodologies, and for that reason both approaches are included within the present work.

What is Conceptual Blending?

The theory of Conceptual Blending, proposed by Fauconnier and Turner in 1996, is based on the idea of the existence of conceptual integration networks that facilitate our understanding of the world. For them, blending constitutes a "general and routine mental operation" which proves to be "fundamental for all the activities of the human mind" (Fauconnier and Turner 2002: 37-38).[27] Pervasive in language and thought, blending constitutes an essential part of our conceptualization of the external world.

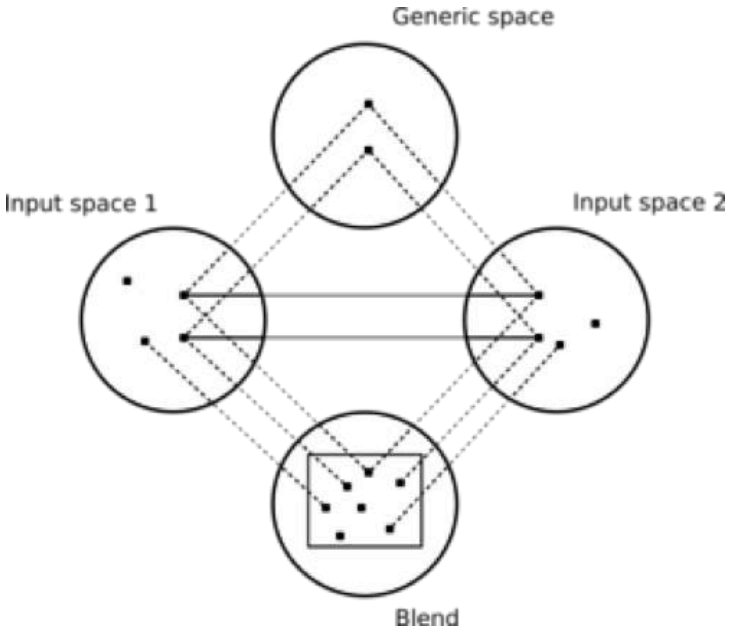
A conceptual integration network consists, in its most basic form, of four elements: two or more mental spaces, cross-space mapping, generic space, and blend. Figure 1 shows a basic conceptual integration network:

[27] These two authors mention the work of Koestler in his book *The Act of Creation* (1964), and how he claims that "creativity involves bringing together elements from different domains", their only objection being that blending is not exclusive for artistic representations but pervasive in everyday language and thought (Fauconnier and Turner 2002: 37).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Figure 1. Basic Conceptual Blending.



For Fauconnier and Turner (2002: 40-41) mental spaces can be understood as small conceptual packages built up in working memory by activating frames from long-term memory. Mental spaces contain both schematic information, in the form of *frames*, and specific information, in the shape of *personal* knowledge.[28] These input spaces share a common generic space, which holds the structure that the input spaces share. In a forth space, the blend emerges from a network of *partially* matched input spaces. In addition to the selected features from each of the inputs that will arise in the blend, this blended space also develops

[28] «In the neural interpretation of these cognitive processes, mental spaces are sets of activated neuronal assemblies, and the lines between elements correspond to coactivation-bindings of a certain kind» (Fauconnier and Turner 2002: 40).

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

emergent content, or novel meaning only possible while "running" the blend that will be unique for each individual (Fauconnier and Turner 2002: 46-48).

As Coulson claims (2006: 187-190), conceptual blending can be defined as a collection of cognitive operations, whose purpose is to combine different domains. Thus, understanding meaning entails the elaboration of a blended cognitive model from different input models in which we adapt cultural, socially shared models to our personal models. Indeed, it is important to emphasize that blending is an on-line, real-time conceptual process that elaborates new meaning through the juxtaposition of material that has been extracted from our long-term memory (Grady, Oakley, and Coulson 1999: 6).[29] By means of conceptual blending we can bring together events that are distant in time or space in our reality. More importantly, blends compress information bringing together those distant ideas in order to achieve human scale, to make them easy to understand. However, as Fauconnier and Turner claim (1998, 2002), in order for a blend to be fully successful, one must pay close attention to constraints that a blend posits and be consistent with the selected material that will be brought into it. In fact, constitutive and governing principles are essential in conceptual integration. At a first stage, constitutive principles constrain the rules of a conceptual integration network, further, while running the blend, governing principles limit the scope

[29] See the article: http://markturner.org/blendaphor.html [Consulted on 06-17-16]

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

much more, attempting to optimize the emergent structure (Fauconnier and Turner 2002: 310).

In essence, we can find three main processes within conceptual blending: composition, completion and elaboration. By means of *composition*, selected elements from each input space are projected into the blended space. In order to understand how the blend works, we need to fill in the different patterns of the blend, complete them with information retrieved from long-term, mostly personal memory. This step is known as *completion*. Finally, we have to carry out a simulated mental performance, as conceptual blends, as on-line personal conceptual process, are subjected to an on-line process of elaboration. It is through this *elaboration* that various possible trajectories may emerge for the blend (Grady, Oakley, and Coulson, 1999), depending on the type of cultural and personal models we bring into the blend.

In short, Conceptual Blending, as essential as it may be for human thinking requires complex rules and strategies that have to be followed in order for the blend to succeed. Those rules are normally based on shared knowledge; hence Conceptual Blending tends to work within the same social groups and not outside of them. The definition of social group, nonetheless, can be wider –and include a bigger audience– or a selected group of people with a knit set of shared beliefs, in which case, the blend would rarely be understood outside the community. A blending likely to be successful, "that surgeon is a butcher" (Fauconnier and

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Turner 2002), is generic enough as to be run without much problem. On the other hand, "by this point Roosevelt was far ahead of Clinton" (Fauconnier and Turner 2002) seems to be a much more specific example that probably is not decompressed in the same way by everyone.

Producers, when creating a blend, must be aware of these aspects, for them to accomplish their communicative goals. In fact, for the purpose of this paper, in which we have a political campaign that can be considered a total failure, analyzing conceptual blending can be very effective since, "conceptual blending theory is particularly well-suited for the analysis of persuasive efforts that involve the combination of a number of different kinds of mapping" (Coulson 2006: 196).

2. Clinton is your *abuela*: double-scope metaphorical network

As mentioned before, this paper focuses on the analysis of Clinton's campaign from the perspective of Critical Discourse Analysis, and more particularly employing theories of Conceptual Blending to understand the reason why Latinos did not connect with it. Interestingly, Clinton's article was originally titled "7 ways Hillary Clinton is just like your abuela", but later, probably due to the reaction of Latino readers, it was changed to "7 things Hillary Clinton has in common with

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

your abuela."[30] The change diminishes the impact of comparing Clinton to a Latino grandmother. However, at the conceptual level the comparison remain unaffected. In fact, *the* abuela *campaign* involves the organization of different elements from two input spaces in order to create an analogy between them. This is what Fauconnier and Turner (2002) call a double-scope metaphorical blend, which can be defined, according to the *Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, as a blend in which "essential frame and identity properties are brought in from both inputs."[31]

In this type of blend, properties from input A, in this case Hillary Clinton the Democrat candidate, and properties from input B, a Latino grandmother, are brought together into seven points, as we mentioned at the beginning of this article. On the one hand, we have input space 1 in which Hillary Clinton is both a grandmother and a politician. Input space 2 contains the Latino grandmother, which encompasses the epitome of Latino family –according to, of course, Clinton's conceptualization–. Between input space 1 and input space 2, there is a matching connection, that is, a cross-mapping: being a grandmother, which is the only connection between these two spaces.

[30] A tweeter user denonces the change of the article's title showing a screen shot: https://twitter.com/aurabogado/status/679412276714016768/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw [Consulted on 06-27-16]

[31] http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/BEIJING/blending.pdf [Consulted on 07-27-16]

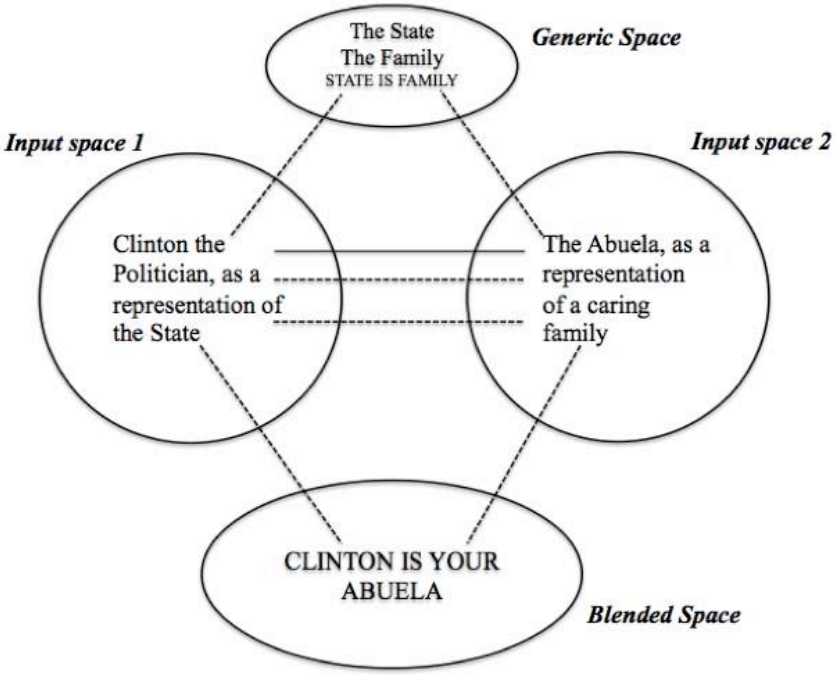
OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

In the generic space, we find a complex space with elements such as the State and the family, that is to say, "a given element in the generic space maps onto paired counterparts in the two spaces" (Fauconnier and Turner 2002: 47). In the blended space, Hillary Clinton the Democrat candidate is family. In Figure 2 we see how the conceptual blend is organized.

Figure 2. Structure of the conceptual blend 'Hillary Clinton is your Abuela' from the producer's point of view.



Indeed, this blend cannot be understood outside the realm of a well known conceptual metaphor that is pervasively employed in politics: THE STATE IS A FAMILY. According Grady, Oakley, and Coulson (1998), metaphors can function as inputs in the blending. This particular case, we have two inputs: the family and the state,

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

which blend via metaphorical association in the generic space. Emerging as new meaning, *Clinton is your* abuela, is located in the blended space. The blend compresses meaning in such a way that bigger concepts, such as the state is your family, take on a human scale which, a priori, would make receivers easily understand the complex process of blending. Up to here the blend appears to be functioning properly; there is nothing wrong with the fact that a politician pictures herself as a member of your family. The fact that Clinton chooses a caring version of 'family' as opposed to the most conservative version, in which politicians are fathers, proves that she is aiming to create a progressive image of herself as a Democrat. This is probably the reason that she accepted, to begin with, to figuratively play the role of the Latino *abuela*.

Nonetheless, as we mentioned earlier, conceptual blends constitute endemic ecosystems and if any of the principles ruling compression is broken, the blend simply does not work correctly. Since every individual draws meaning from frames stored in their long-term memory based on their experiences of the world, there must be an agreement in the meaning of the input spaces in order for them to work. In fact, the use of the STATE IS FAMILY metaphor, a priori a great idea, posits some challenges, for it implies that receivers are prone to evoke personal, rather than social, memories from their long-term memory.

In fact, When a Latina voter is running this blend, the image of grandmother—or *abuela* as Clinton insists—she draws from her long-term memory has little if

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

anything to do with the idealized model (based mostly on a social representation) of *abuela* presented by Clinton. There is a mismatch in the kind of *selective projections* the producer is drawing into the blend and those the receiver draws. Many Latinos think of their grandmothers as individuals. They are struggling immigrants that left their families to come to this country. When one Twitter user complains that Hillary is not her abuela, she does so by talking about a very specific and personal experience: "Hilary is #NotMiAbuela #NotMyAbuela because I was separated by mine [sic] by many miles, and a militarized border."[32] Similarly another Twitter user does something similar in the following tweet: "Mi abuela was a woman of color, spoke only Spanish, and faced racism&sexism. @HillaryClinton is #NotMyAbuela and needs to stop hispandering."[33]

When designing the *abuela* article, the campaign managers imagined a conceptual integrated network in which idealized models of both Clinton and Latino grandmothers were employed as input spaces. This is a normal part of Conceptual Blending, as mentioned before, in which a selective projection emerges in the blended space. However, as Fauconnier and Turner (2002: 49) emphasize, "the creative possibilities of blending stem from the open-ended nature of completion and elaboration." We should not forget that blendings are susceptible to failure as they may bring into the blend patterns and operations with unfortunate consequences (Fauconnier and Turner 2002: 34).

[32] Link to the tweet: http://bit.ly/2mNJqVg [Consulted on 07-27-16]
[33] Link to the tweet: http://bit.ly/2mTMBw6

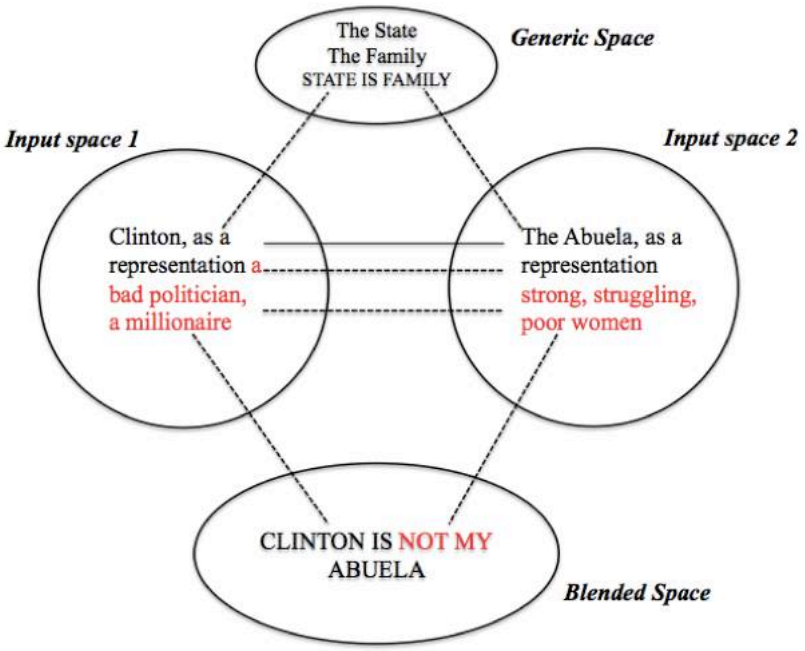
OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

In the idealized blend, two different events blend together in the same emergent structure in order to visualized Hillary Clinton the politician acting like Hillary Clinton the Latino *abuela*. Let's remember that the projections from the inputs into the blend space are selective, "not all elements and relations from the inputs are projected to the blend" (Fauconnier and Turner 2002: 47). Unfortunately for Clinton, there is a complete mismatch between what she (or her campaign managers) imagined to be an *abuela*, and what actual people with real Latino grandmothers conceived. The following figure shows the differences between the producer's conceptual blend (shown in Figure 2) and that of a Latino receiver.

Figure 3. Structure of the conceptual blend 'Hillary Clinton is your Abuela' from the Latina receptor's point of view.



OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

For Clinton to have successfully connected with Latinos, the Democrat would have had to provide the essential criteria for the notion of *abuela* within the appropriate framing of a Latino, for "different people using the same words in the same language may nevertheless entertain different categorization schemes" (Fauconnier and Turner 1998: 27). And therein lies the problems that Clinton's article posits: a social representation versus a personal model.

At the level of social cognition Clinton is creating a model based on representations shared by members of the group (Van Dijk 1993: 37). The conceptual definition of abuela in *her group* is what seems problematic in this context, since "social cognitions also involve the processes of social evaluation, that is, group-based, shared opinions about social events, situations, and structure" (Van Dijk 1993: 37). According to Van Dijk (1993: 38) we store personal knowledge in our Episodic Memory, also known as Personal Memory, and we do it through the employment of models, which are unique mental representations of specific actions, events, situations, or persons. Models are personal. Social representations, on the other hand, are stored in our Semantic Memory, or Social Memory, in which "through processes of decontextualization, generalization, and abstraction, group members may derive social representations from their own personal models about particular social events" (Van Dijk 1993: 39). That is to say, receivers mentally represent a concept, in this case *abuela*, which is stored in their Personal Memory, to complete the understanding of the blended scenario presented, in this case Clinton is your

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

abuela. This blend, however, seems to be problematic inasmuch as the ideal conceptualization imagined by the creators of the slogan (based on a Social Model), does not match (or even come close to matching) the concept that young Latinos evoke when running this blend (based on a much more Personal Model).

3. Mock Spanish, just another form of *Hispandering*?

We have seen that there is a mismatch at the conceptual level between a model that is social and one that is going to be inevitably personal: being a Latino grandmother. Or should we say *abuela*? Indeed, one of the things that bothered Latinos most was the way in which Clinton employs *Spanglish* in this article. The Democrat is comparing herself to your *abuela*, not your grandmother. Similarly, she cares about *el respecto*, not respect, reacts to people that *le faltan el respeto*, not that disrespect her, and says *basta*, instead of enough, to people like Trump. Clinton could have chosen to address Latinos in English, or just launch an all-out Spanish language campaign. However the meager and limited use of Spanish reveals the deficiency of her campaign in terms of conceptualizing Latino individuals. Within CDA, word selection is considered essential in the elaboration of discourse:

> We may use different words to refer to the same event, action, object, or person. These stylistic variations signal various elements of the social context, such as the relationship between the participants, or the membership of social groups. They also express the opinions about such referents (Van Dijk 1993: 34).

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

One could even claim that Clinton's use of Spanish is a joke. In fact, this kind of employment has been called Mock Spanish, and has been defined by Jane H. Hill (1995: 683) as a type of linguistic strategy, used exclusively by Anglo speakers addressing other Anglo speakers—'monolingual white elite'—which employs semantic elements from Spanish in an attempt to recreate the code switching used by bilingual Spanish speakers.

Normally the context of production attempts to generate some sort of jocular connotation, hence the adjective 'mock'. Hill (1995) claims that the use of Mock Spanish by monolingual white elite—such as Clinton's *abuela*, *respeto*, and *basta*—are cases of 'incorporation' in which members of dominant groups appropriate desirable resources from subordinates groups (a process also known as cultural appropriation). Not only that, but they do it in such a way that they perceive themselves as people who appreciate Spanish language and culture and they only acknowledge that it is humorous but not pejorative. For Hill (1995), this type of position enables indirect indexicality in which members of Spanish speaking communities have a strongly stereotyped identity. Hill (1995) claims that one of the major strategies of Mock Spanish is Semantic derogation, "the borrowing of neutral or positive Spanish loan words which function in Mock Spanish in a jocular and/or pejorative sense." Ironically, direct indexicality of Mock Spanish recruits positive qualities for those who use it (Hill 1995). Nevertheless, based on the theories proposed by Van Dijk (1993, 1998), Mock Spanish emerges from an elite racist discourse. While one should not assume

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

that Clinton is pretending to address Latinos with pejorative terms, she addresses them from the privileged position of a white elite member of a dominant group. The effect is that the few Spanish words employed by the Democrat, whether intended or not, border on the pejorative and on discrimination. And Latinos are understandably not happy about it.

4. Conclusions: Elite Racist Discourse of Political *Hispandering*?

Elite has been defined as those groups with access to power resources (Van Dijk 1993: 44). Leading politicians constitute one of the most powerful elite. They have the ability to create what has been called the hidden power of discourse, which is "that the whole social order of discourse is put together and held together as a hidden effect of power" (Fairclough 1989: 55). We have seen that the basic mental model for *abuela* is based on a stereotyped social representation of a minority group, Latinos. The simplification of Latinos attitudes, along with the incorrect use of Spanish words, is perceived as an apparent lack of interest in actual Latino culture.

One could claim that it is an act of 'Hispandering', but also of racism. Because, after all, pandering, as mentioned before, is just a way to cater discourse to please an audience; however, when a political campaign is based on stereotypes, generalizations, and lack of actual knowledge of the target group, there is something else going on. Indeed, one could claim that Clinton's article is a clear

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

contribution to the reproduction of the hierarchical construction of Latino identity, inasmuch as the assumptions about this minority group are based on generalizations and stereotypes both at the level of mental models and linguistic expressions. These assumptions, indeed, are susceptible to being discriminatory, and consequently, racist. For Wodak and Reisigl (1999: 181) racism implies "the hierarchical construction of groups of persons that are characterized as communities of descent and to whom are attributed specific collective, naturalized, or biologically termed traits that are considered to be almost invariable." In the same line, Van Dijk (1993: 20) observes that a first dimension of racism is that of stereotyping and its consequences, in which people "are thought to belong to another group, that is, as group members and not as individuals." For many CDA scholars, indeed, racism is a subtle array of discriminatory strategies invisible to the eye but effective in its purposes (Van Dijk 1993, 1998, 2005; Wodak, 1989, 1992, Hart, 2008, 2010, 2014). As Van Dijk (2000: 39) points out, "the typical characteristic of racism is that this may happen to minority group members everyday, so that the inequities accumulate and thus become a massive system of psychological and social stress if not oppression." That is why defining racism is indeed a crucial battle in this argument, since white elite groups tend to conceptualize racism in terms of right-wing values, excluding themselves from its definition. Yet as van Dijk (1993: 5) observes:

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

> Elite racism today is seldom overt and blatant. Rather it often takes the modern form of new or symbolic racism and is typically enacted in the many forms of subtle and indirect discrimination (in action and discourse) in everyday situations controlled by these elites [...]. Because of their positive self-image as tolerant citizens, elite racism is typically denied and therefore hard to oppose.

Whether Clinton's article is racist or not, the fact is that its racism was, by all means, not intended. And that is the worrisome aspect of this particular case. Intended and designed to please Latinos, rejected and denounced by Latinos for being racist or 'Hispandering'. But the fact that the designers of this campaign thought they could persuade and please Latino voters with such a poorly planned strategy, shows the abyss that exists between different classes and races within the US. More importantly, it highlights the difference between the *ideal* receiver (Fairclough 1989: 49) of Clinton's message and the actual one.

However, the fact that this strategy could be contested seems to offer some hope. Social media has granted a wider group of people access to the discourse of the elite in a way not formerly possible. In current discourse, elite groups are not the only ones who can create opinion. Rather, every single individual is granted a voice that is capable of generating a particular kind of social cognition formation that does not necessarily need to align with established social knowledge. Such is the case with the hashtag #NotMyAbuela, which not only contested Clinton's campaign but emerged as a protestation against white elite

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

discourse. Social media thus offers opportunities to undermine dominant discourse. As Van Dijk (1993: 26) claims:

> Only when a system of multicultural norms, rules, laws, and ideologies prevails and is actively implemented and shared in social cognitions and interactions throughout the group, will the system of racism cease to exist.

Indeed, social media is the most multicultural platform with which to communicate and perhaps the only way, at least for now, to contest the discrimination and racism exercised by white elite discourses.

References

Chilton, Paul Anthony (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice.* London: Rougtledge.

Coulson, Seana (2001). *Semantic Leaps: Frame-shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2006). "Conceptual Blending in Thought, Rhetoric, and Ideology," in G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, and F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.) *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives.* Berlin: Mouton de Gruyter.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Croft, William and D. Ala Cruse (2004). *Cognitive Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dirven, Rene, Roslyn M. Frank and Martin Putz (2003). "Introduction: Categories, Cognitive Models and Ideologies," in Dirven, R., R. M. Frank and M. Putz (eds.) *Cognitive Models in Language and Though: Ideology, Metaphors and Meanings.* Berlin: Mouton de Gruyter, p. 1-21.

Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.

_____ (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

_____ (ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997). "Critical discourse analysis," in T. Van Dijk (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage, p. 258-84. Vol. 2.

Fauconnier, Gilles (1994). *Mental Spaces.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1997) *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, Gilles and Mark Turner (1996). "Blending as a central process of gramar," en A. Goldberg (ed.) *Conceptual Structure, Discourse, and Language.* Stanford, CA: CSLI.

_____ (1998). "Conceptual integration networks." *Cognitive Science* 22: 2: 133-187.

_____ (2002). *The Way we Think: conceptual blending and the mind's hidden complexities.* New York: Basic Books.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Grady, Joseph, Todd Oakley and Seana Coulson (1999). *"Blending and Metaphor,"* in G. Steen and R. Gibbs (eds.) *Metaphor in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.

Hill, Jane Hassel (1995-10-09). "Mock Spanish: A Site For The Indexical Reproduction Of Racism In American English." *Language & Culture*, Symposium 2. http://bit.ly/2myS490 [Consulted on 05-05-2016].

_____ (1993). "Hasta La Vista, Baby: Anglo Spanish in the American Southwest." *Critique of Anthropology*, 13:2: 145-176.

_____ (1998). "Language, race, and white public space." *American Anthropologist*, 100:3: 680–689.

Hart, Christopher (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse.* London: Palgrave Macmillan.

Hart, Christopher and Dominik Lukes (2007). *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis.* Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

Santa Ana, Otto (2002). *Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse.* Austin: The University of Texas.

Talbot, Mary (2007). *Media Discourse.* Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Turner, Mark (1991). *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton: Princeton University Press.

_____ (1996). "Conceptual blending and counterfactual argument in the social and behavioral sciences." In Philip, E., M. Tetclock & A. Belkinb (eds.) *Counterfactual Thought Experiments in World Politics.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

_____ (1996). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. New York: Oxford University Press.

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

_____ (2001). *Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think About Politics, Economics, Law, and Society*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Van Dijk, Teun A. (1977). *Text and Context.* Essex: Longman Group.

_____ (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague/Berlin: Mouton.

_____ (1984). *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.

_____ (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

_____ (1989). "Structures of Discourse and Structure of Power," in J.A. Anderson (ed.) *Communication Yearbook 12*. Newbury Park, CA: Sage, p. 18-59.

_____ (1991a). *Racism and the Press*. London: Routledge.

_____ (1991b). "The Interdisciplinary Study of News as Discourse," in Bruhn-Jensen K. and N. Jankowksi (eds.) *Handbook of Qualitative Methods in Mass Communication Research.* London: Routledge, p. 108-120.

_____ (1993a). *Elite discourse and racism*. Newbury Park, CA: SAGE.

_____ (1993b). "Principles of Critical Discourse Analysis." *Discourse & Society.* 4:2: 249-283.

_____ (1995a). "Ideological Discourse Analysis," in E. Ventola and A. Solin (eds.) *The New Courant 4.* Special issue *Interdisciplinary approaches to Discourse* Analysis. Helsinki, p. 135-161.

_____ (1995b). "Discourse Semantics and Ideology." *Discourse & Society*, 6:2: 243-289.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

_____ (1995c). “Power and the news media,” in D. Paletz (ed.) *Political Communication and Action*. Cresskill, NJ: Hampton Press, p. 9-36.

_____ (1997). “Cognitive context models and discourse,” en M. Stamenow (ed.) *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: Benjamins, p. 189-226.

_____ (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach.* London: SAGE

_____ (2000). *Ideology and Discourse: A Multidisciplinary Approach.* Barcelona: Open University.

_____ (2005). “Contextual knowledge management in discourse production,” in R. Wodak and P. Chilton (eds.) *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 71-100.

_____ (2006). “Discourse context and cognition.” *Discourse Studies*, 8: 159-177.

_____ (2009a). *Society and Discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2009b). “Critical Discourse Studies; A sociocognitive Approach,” in Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, p. 62-85.

_____ (2012). “Discourse and Knowledge,” in James Paul Gee & Michael Handford (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge: p. 587-603.

Wodak, Ruth (ed.) (1989). *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: John Benjamins.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

_____ (1999). "Critical discourse analysis at the end of the 20th century." *Research on Language and Social Interaction*, 32:1 & 2: 185-93.

Wodak, Ruth and Paul Chilton (eds.) (2005). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, Methodology and Interdisciplinary.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, pp. 19-55.

Wodak, Ruth and Martin Reisigl (1999). "Discourse and Racism: European Perspectives." *Annual Review of Anthropology*, 28: 175-199.

Zentella, Ana Celia (2003). *"José can you see': Latin@ responses to racist discourse,"* in D. Sommer, *Bilingual Games.* New York: Palgrave Press.

Celeste Moreno Palmero
Harvard University

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Leadership Strategies to Incorporate Social Justice in non-Latino Teaching Practices

Ramón Talavera-Franco

Topic: Social Justice and multicultural leadership strategies in the U.S. schools

Abstract: The raise of Latino students in K-12 urban schools suggests the school system should implement a social justice and multicultural leadership vision to help non-Latino teachers connect with their Latino students. Teachers' understanding of cultural capital, cultural wealth and strong cultural strategies in the classroom play a significant role in Latino students' education. Therefore, principals need to change their school vision to include training and mentorship programs to guide novice and expert teachers on how to include multicultural and social justice approaches in their curricula. To do so, principals also need the support of different educational stakeholders, inside and outside of the school setting, to comply with the different needs of Latino student.

Keywords: Latino, Multicultural, Cultural Capital, Cultural Wealth, Transformational Leadership, Leadership for Learning

0. Introduction

By 2050, the estimated Latino population in the United States will be 133 million (Beaudrier and Ducar 2012), 28 million of which will be school-aged (Fry and Gonzalez 2008). In 2013, out of the 3.4 million teachers in America, 92% are non-Latino and less than three hundred thousand (8%) are Latinos (National Center for Education Statistics 2013). The existing shortage of Latino teachers in urban K-12 schools, the rapid incremental growth of the Latino student population, and the lack of training for non-Latino teachers to understand Latino

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

students' culture and background represent a problem that affects teaching and learning processes.

Schools need to take responsibility for all their students by solving the problem at its root. School policies that negate the diversity of students (Achinestin 2005) result in teaching and learning flaws. Instead, preparing teachers by reducing "race-neutral and color-blind practices" (Villalpando 2004), and providing leadership that include a more social justice and equity vision might respond to the inequities that Latinos face in schools at all levels. Moreover, non-Latino teachers might gain the knowledge and skills to understand the complexity of the Latino students that they serve. This literature review is meant to be part of an investigation to design a professional development course that helps non-Latino teachers understand Latino's community, culture, and educational background.

I. Problem of Practice

Out of the 3.4 million teachers in America, 92% are non-Latino and less than three hundred thousands (8%) are Latinos (National Center for Education Statistics 2013). This means that currently 12.5 million students of Latino origin in America (National Center for Education Statistics 2015) are served by a majority of non-Latino teachers who do not understand the Latino identity, nor share their cultural and linguistic connections.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

The problem of practice explores how leadership can help K-12 non-Latino teachers develop teaching and learning practices from social justice, equity and multicultural approaches to reduce education inequity among Latino students in urban schools. In order to respond to such a question, this literature review explores how culture influences teaching and learning processes, and what cultural strategies might be used to build bridges of communication between Latino students and non-Latino teachers. Additionally, it explores teaching from different lenses: Latino and White teachers' differences and needs, teaching preparation and mentoring, and cultural responsive teaching and practices. Finally, the literature review explores how *Transformational leadership* and *Leadership for learning* might support the implementation of educational programs and trainings that inform teachers and diverse leaders how to build a vision in the education system from a social justice approach.

II. Culture

Yosso (2005) argues that White middle class culture is considered the social standard in the United States. Therefore, all other expressions of culture are judged in relation to it. This section of the literature review explores the relationship between Latino students' culture and Non-Latino teachers' culture as salient characteristics that influence the academic achievement of Latino students.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

According to Yosso (2005: 75-76), culture influences how society and schooling is organized:

> [It] refers to the behaviors and values that are learned, shared and exhibited by a group of people [...]. It is frequently represented symbolically through language and can encompass identities around immigration status, gender, phenotype, sexuality and region, as well as race and ethnicity.

White middle-class culture currently defines curriculum, pedagogy and school policies (Yosso 2015). Therefore, Latinos' diversity of cultures are underrepresented in teaching and instruction. Latino students do not find the link that connects their family's culture, leaders and language with what they learn at school (Yosso 2015). As a result, Latino students get confused, anxious and are more likely to drop out.

The literature review explored school leadership strategies that include *culture* in teaching and learning: cultural capital (Yosso 2005; Albers and Frederick 2013), community cultural wealth (Yosso 2005), cultural relevant teachers (Ladson-Billings 1995; Tellez 2004), cultural responsive teaching (Irizarry and Raible 2011; Villegas & Lucas 2002), and cultural relevant pedagogy (Ladson-Billings 1995).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

III. Cultural capital and cultural wealth

School leaders in American urban schools concentrate education in acculturating children from different ethnicities to the *White* culture mainstream. Most of them do not value, celebrate or take advantage of students' cultural capital. However, if school leaders want to reach students, they need to build upon students' cultural capital. Bourdieu's cultural capital theory "refers to an accumulation of cultural knowledge, skills, and abilities possessed and inherited by privileged groups of society" (Yosso 2005: 76). By privileged groups, Bourdieu refers to the White middle class (Yosso 2005) that maintains power due to their strategies to build cultural, social and economic capital. Since Whiteness is the culture of power, all the other ethnical manifestations are disadvantaged when they are compared to it. For example, middle class White students can build computer skills at home because their parents can provide the necessary tools for their children, whereas a working class Chicano student can build bilingual skills when translating phone calls to their family (Yosso 2005). In terms of school skills, working class Chicano students are disadvantaged because they are not building skills (such as computer literacy) that schools value.

Yosso (2005) notices that Bourdieu's cultural capital theory is defined from a Whiteness perspective, and she proposes the alternative concept of "cultural wealth" (Yosso 2005: 77) to better analyze students of color social and academic advantages. Community of cultural wealth:

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

> [I]s an array of knowledge, skills, abilities and contacts possessed and utilized by community of color to survive and resist macro and micro-forms of oppression [and it is nurtured] through at least 6 forms of capital such as aspirational, navigational, social, linguistic, familial, and resistant capital (Yosso 2005: 77).

These forms of capital are intended to better inform teachers and researchers about what students of color bring to school, and should be taken into consideration by school leaders when designing programs and academic resources.

IV. Culturally responsive pedagogy

In order to take advantage of students' cultural wealth (Yosso 2005) the authors analyzed in the literature review offered different strategies that shared similarities in concept and in name. Culturally responsive pedagogy (Irizarry and Raible 2011) was the leadership strategy that resonated to empower Latino students. Culturally responsive pedagogy "helps students to accept and affirm their cultural identity while developing critical perspectives that challenge inequities that schools (and other institutions) perpetuate" (Ladson-Billings 1995: 469). Culturally relevant pedagogy preserves cultural integrity and questions teacher-student relationship, schooling and society, and places students at the center of the curriculum (Ladson-Billings 1995). Additionally, Zeichner *et al*., (1998) suggest that curriculum, learning activities, students' interactions and

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

evaluations take into consideration students' experience in their daily life including family, community and environment.

V. Multicultural curricula

The literature review suggested that multicultural education should be implemented as part of the curriculum. Ford *et al*. (2005) suggest four levels to gradually include multicultural practices in the classroom. The four levels are: (a) *Contributions approach*, (b) *Additive approach*, (c) *Transformational approach*, and (d) *Social Action approach. Contributions approach* consists of presenting elements of students of color in a very discretional and superficial way. Minority leaders of color are presented in relation to White leaders, and cultural traditions such as holidays and music are discussed isolated from its meaning (Ford et al. 2005). *Additive Approach* is also a superficial approach to present the culture of the students of color. Readings that discuss people of color's life, history and culture are incorporated in the curriculum but do not modify its structure. The discussions generated out of the readings do not explore racial identity or social conditions (Ford *et al*. 2005). *Transformational Approach* gives students the opportunity to analyze and discuss concepts and events from students of color's perspective, and motivate students to be informed and empowered (Ford et al. 2005). *Social Action Approach* empowers and also encourages students to be proactive and participate in social change (Ford *et al*. 2005).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Ford *et al*. (2005) argue that in order to implement multicultural curriculum in a significant way, teachers should reinforce the implementation of *transformational* and *social action* approaches so students will develop critical thinking and social justice awareness. Moreover, Zeichner *et al*. (1998) argue that multicultural education should be implemented as part of the curriculum in teachers' education, and in school policies when recruiting, and retaining faculty and staff. Moreover, Zeichner et al. (1998) claim that school leaders should implement schooling strategies to make multicultural vision visible "in everything that symbolizes the value orientations of students' schools, colleges and departments of education" (Zeichner *et al*. 1998: 164), and use it as a strategy to design funding that covers programs, training, faculty development, and incentives for those teachers who show interest and good multicultural practices (Zeichner *et al*. 1998).

VI. Teachers

Latino and non-latino teachers

Oliva and Staudt (2003: 278) argue "Latino students chose teaching careers for reasons related to beliefs that teachers can connect with students in caring relationships." Despite the great advantage that Latino teachers have when working with Latino students, Téllez (2004) argues that sharing the same ethnicity is not enough to design curricula and to connect teachers with students. Moreover, Irizarry & Raible (2011) believe that, despite recruiting Latino teachers is imperative, hiring non-Latino teachers, and providing them with the knowledge

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

of more responsive curricula to attend the Latino community might be a better approach to transform the teaching force.

Oliva and Staudt (2003) explored the reasons that make a person decide to pursue a teaching career. The desire to serve others, wanting to make a difference, and the calling of teaching as a profession were the inherent reasons. However, students who want to become teachers have little knowledge or experience about Latino culture (Oliva and Staudt 2003). Moreover, it was revealed that stereotypes, negative beliefs, lack of finding paths of communication, racism and classism were traits that preservice, novice, and non-Latino teachers share in common when attending the Latino community (Achinstein and Athanases 2005; Sosa and Gomez 2012; Albers and Frederick, 2013; Zeichner *et al*., 1998; Irizarry and Raible 2011; Villalpando 2004; Becerra 2002).

White teachers

Despite the increase of teaching force in the United States, demography shows that the majority of those teachers are white, female and middle class (Achinstein & Athanases 2005). Latino teachers' shortage "exists despite changes in local, regional, and state demographics that show minority student populations in schools and the broader society are growing while Anglo populations are decreasing" (Sakash & Chou 2007: 270).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Schooling implications of this demographic disparity are reflected in teaching beliefs, curriculum, language, classroom practices and school administration. For example, Madrid (2011) claims that knowing a language does not guarantee the skills to transmit knowledge to students from other cultures. Therefore, non-Latino teachers who deal with second language acquisition are not necessarily culturally and pedagogically prepared regardless of the appropriate certification (Madrid 2011). Sakash and Chou (2007) argue that the racial disparity between White teacher and students reflects—intentionally and unintentionally—prejudices, and discrimination. False beliefs such as a) Mexican American students do not perform as well as White students (Sakash and Chou 2007); b) Latino students have behavior and learning problems, c) Latino students must be placed in lower levels because they have lower academic performance (Madrid 2001), and d) Latino parents do not care about their children education (Madrid 2011) are embedded in White teachers' philosophy.

White teachers who consciously recognized critical pedagogy make meaningful contributions to Latino student's academic achievement (Téllez, 2004: 52). When White teachers do recognize and celebrate multicultural differences, they understand that although White middle-class is the mainstream culture in schools, it does not mean that other ethnic groups are sociocultural inferior (Villegas and Lucas 2002). Therefore, they work to validate the differences that their students bring to class in the curricula, strategies, and pedagogical practices. "Those teachers' abilities to recognize the pressures and challenges

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

their students face suggest they are committed to changing students' learning environments to facilitate success" (Villegas and Lucas 2002, as cited in Sosa and Gomez, 2012: 893).

Hence, although White-middle-class teachers' philosophy has been shaped by "White privilege" (Achinsteing and Athanases, 2005: 844) they can validate the sociocultural realities of multicultural and multilingual students (Irizarry and Raible 2011) by incorporating social justice and equity in their teaching philosophy. As a result, they can perform a change agent leadership role that might benefit schooling and children.

Teaching preparation

Zeichner et al. (1998) claim that teaching training programs should encourage accepting prospective teachers who include in their teaching philosophy a "commitment to teach all students to high academic standards, the belief that all pupils can learn, cultural sensitivity and intercultural competence, engagement in community service, and competence in different languages" (Zeichner et al. 1998: 165).

On the other hand, teaching programs have the responsibility to design multicultural curriculum to ameliorate White ethnocentric cultural frameworks (Téllez 2004). School leaders have the task to promote training in multicultural education and encourage teachers to participate in field experiences with

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

students' families of other ethnicities to understand their language, culture and social conventions (Irizarry and Raible 2011).

Including social justice and equity frameworks in teachers' education and training may reinforce non-Latino teachers' pedagogy philosophy. It also may encourage novice teachers to include such topics into their teaching and learning methodology (Irizarry and Raible 2011; Ladson-Billings 2001; Villegas and Lucas 2002). According to Ladson-Billings (2001) "equity requires developing cultural competence. This includes teachers' knowledge of their own students and school cultures; how to teach content to diverse learners; and how to affirm diversity in their classrooms" (as cited in Achinstein and Athanases, 2005: 845).

Villegas & Lucas (2002) highlighted the importance of including 1) societal diversity, and 2) the development of empathy with different ethnicities and backgrounds in teachers' education curriculum. Ladson-Billings (1995) emphasized the importance of supporting prospective teachers with more equitable and educational justice experiences. Additionally, researchers concurred that teachers' empirical experience make a significant difference in the classroom. Therefore, teachers who have lived with Latino families have shown more reliability than those teachers that only know social justice and equity from an academic perspective (Ladson-Billings 1995; Zeichnet et al. 1998; Villegas and Lucas 2002; and Irizarry and Raible 2011).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

These authors suggest several strategies for non-Latino teachers: 1) observing students in their own environment (home, community, etc.), 2) talking to parent, 3) understanding their hobbies and interests outside school, 4) immersing themselves in their students' community, and 5) sharing experiences with other educators. By doing so, teachers could learn from students' own culture, understand children's behavior at school, incorporate students' culture to the classroom, strengthen teaching methodology, engage students in the teaching and learning process, promote students' own construction of knowledge, and enhance students' culture pride (Ladson-Billings 1995; Zeichnet et al., 1998; Villegas and Lucas 2002; and Irizarry and Raible 2011).

Teachers mentoring

Achinstein and Athanases (2005) argue about the importance of connecting veteran teachers—who embrace social justices and equity—to work as mentors with prospective teachers. These mentors can give much support about justice, fairness and ethics. They can also help prospective teachers understand classroom management, students' community, and help them tailor their own teaching philosophy. Moreover, mentors can be alert about prospective teachers' possible misconceptions and biases in regards Latino students, and guide them to find a better positionality that includes social justice and equity (Achinstein and Athanases 2005).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Schools need more culturally relevant teachers to attend to Latino children. Yet, they do not need to belong to the same ethnic group of the students they teach. (Osborne 1996, as cited in Tellez and Cruz 2004). A culturally relevant teacher must meet the following criteria: "[having] an ability to develop students academically, a willingness to nurture and support cultural competence, and the development of a sociopolitical or critical consciousness" (Ladson-Billings 1995: 483).

Villegas and Lucas (2002) argue that teaching practices should focus on constructivist learning activities that give students the opportunity to build their own knowledge, and use their personal strengths in an inclusive classroom environment. Villegas and Lucas (2002) claim that culturally responsive teachers must have six salient characteristics: (a) socioculturally conscious, (b) affirm views of students from diverse backgrounds, (c) responsible for and capable of bringing change to make schools more equitable, (d) understand how learners construct knowledge and promote knowledge construction, (e) know about the lives of their students, and (f) design instruction that builds on what their students already know (Villegas and Lucas 2002).

For example, Ford (2005) conducted an analysis regarding the discontent of African American students in gifted education. The results showed that the program did not value students of colors' history, culture and language. According

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

to the students, this program lacked of "cultural relevance, significance, and meaning" (Ford 2005: 126) due to its white ethnocentric approach, and did not offer any analysis of racial and cultural identities. Therefore, students felt disappointed because they strongly believed that a gifted program should also include education that informs White and non-White students on how to live in a diverse society.

VII. Leadership

With regards to transforming a school vision to a more social justice one, the literature review suggested to explore *Transformational leadership* (Leithwood 1994*), Instructional leadership* (Hallinger 2003), and *Leadership for learning* (Hallinger 2011). Leithwood (1994) offers a framework to understand school internal procedures and external influences when schools face restructuring processes. His framework discusses teachers' responses and psychological disposition to school restructuring, as well as students' responses. Additionally, Leithwood (1994) offers a framework that includes eight dimensions of *Transformational leadership*: 1) building school vision, 2) establishing school goals, 3) providing intellectual stimulation, 4) offering individualized support, 5) modeling best practices and important organizational values, 6) demonstrating high performance expectations, 7) creating a productive school culture, and 8) developing structures to foster participation in school decisions.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Hallinger (2003) highlights the distinction between *Instructional leadership* versus *Transformational leadership*. *Instructional leadership* is focused on a top-down structure where principals take decisions of first-order effects such as: direct supervising of teaching, and the quality of curriculum and instruction. On the contrary, *Transformational leadership* uses a bottom-up structure and second-order effects that help principals build a school community with a shared vision and commitment of innovation.

Hallinger complements his own discussion with the perspective of *Leadership for learning*. *Leadership for learning* is focused on students' learning (Hallinger 2011). It is influenced by and responds to the community, the institutional system, and the social culture (Hallinger 2011). Leadership practices are designed based on the knowledge, beliefs, values, and experience of the principal and adapts to the conditions of the school (Hallinger 2011). To reinforce the vision and goals, principals must inspire their staff to collectively achieve the goals (Hallinger 2011). They also need to encourage teachers and administrators efforts to achieve a high quality curriculum and instruction (Marks and Nance 2007).

The literature review suggests considering school context when making any change in school leadership (Hallinger 2010). Leithwood (1994), and Hallinger (2003; 2010) frameworks may have a positive or negative result according to the school's culture, environment, administrative structure, and principal's vision.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Moreover, it may be constraint by internal and external factors that cannot be controlled by the school principal

Limitations on leadership

There is no doubt that school principals play the most important leadership role in producing positive impact on teachers, students and the school. However, Mark and Nance (2007) claim that they face internal and external factors that limit their decision:

> Internally, principals operate within sets of challenges unique to their schools and within organizational conditions shaped by available structural and human resources, including their professional teaching staffs. Externally, multiple accountability contexts—states, school districts, local boards, school councils, and parent associations—have the potential to support or constrain the influence of school principals" (2007: 4).

Educational reforms, academic standards, accountability policies, and policy actors' agendas limit principals' leadership and their decision in curriculum and instruction (Marks and Nance, 2007). Finally, the allocation of funds limits principals' programs implementations. Therefore, principals need to be strong advocators of their school vision and culture to be able to fight against policies that limit their action (Vang 2012).

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

VIII. Conclusion

The Latino population is growing fast in America. Nearly thirteen million Latino students are registered in K-12 (National Center for Education Statistics 2013), and it is expected that 28 million will be school-aged by 2050 (Fry and Gonzalez 2008). School leaders need to be more supportive of this population to help them achieve their academic goals. Teachers' education, training, and schools' culture must be reinforced with a more social justice, equity and multicultural vision. School leaders (administrators, teachers, counselors, etc.) must work together to create a multicultural environment that promotes cultural diversity and inclusion.

School leaders must transmit democratic values to teach students of different ethnicities coexist in the same environment. To do so, principals need to structure a plan that includes (a) multicultural education, (b) culturally diverse faculty and administrators recruitment, (c) teacher's autonomy support, (d) strategies to mobilize the internal and external community of the school, and (e) constant training on social justice and equity. Also, novice and experienced teachers need to acquire culturally responsive teaching and learning skills, and hold high expectations of their students regardless of race and socioeconomic status.

To support the inclusion of a social justice and equity vision, *Transformational leadership* may be a good method when planning school restructuring. However, *Instructional leadership* and *Leadership for learning* play a significant role in the implementation of social justice and equity pedagogy starting from teaching

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

programs all the way up to K-12 education. By recognizing the challenges that students of diverse cultures face, and by responding with accurate strategies, school leaders can build bridges with the community to break the barriers that currently obstruct students' academic achievement (Sosa and Gomez 2012).

References

Achinstein, Betty and Steven Z. Athanases (2005). "Focusing New Teachers on Diversity and Equity: Toward a Knowledge Base for Mentors." *Teaching and Teacher Education*, 21:7: 843-862.

Albers, Peggy and Tammy Frederick (2013). "We Teach Who We Are': A Study of Two Latino Transformative Educators." *TESOL Journal,* 4:2: 233-260.

Beaudrier, Sara and Cynthia Ducar (2012). "Language Placement and Beyond: Guidelines for the Design and Implementation of a Computerized Spanish Heritage Language Exam." *Heritage Language Journal,* 9:1: 77-99.

Becerra, David (2012). "Perceptions of Educational Barriers Affecting The Academic Achievement of Latino K-12 Students." *Children & Schools,* 34:3: 167-177.

Ford, Donna Y., James L. Moore and Deborah, A. Harmon. (2005). "Integrating Multicultural and Gifted Education: A Curricular Framework." *Theory Into Practice,* 44:2: 125-137.

Fry, Rick and Felisa Gonzalez (2008). "One-in-Five and Growing Fast: A Profile of Hispanic Public School Students." *Pew Research Center*. goo.gl/eZ6xj9 [Consulted on 12-12-2015].

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Hallinger, Philip (2003). "Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership." *Cambridge Journal of Education,* 33:3: 330-351.

Hallinger, Philip (2011). "Leadership for Learning: Lessons From 40 Years of Empirical Research." *Journal for Educational Administration,* 49:2: 125-142.

Irizarry, Jasson G., and John Raible (2011). "Beginning With El Barrio: Learning From Exemplary Teachers of Latino Students." *Journal for Latinos and Education,* 10:3: 186-203.

Ladson-Billings, G. (1995). "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy." *American Educational Research Journal,* 32:3: 465-491.

Leithwood, K. (1994). "Leadership for School Restructuring." *Educational Administration Quarterly,* 30:4: 498-518.

Leithwood, Kennet and Daniel L. Duke (1998). "Mapping The Conceptual Terrain of Leadership: A Critical Point of Departure for Cross-Cultural Studies." *Peabody Journal* of Education, 73:2: 31-50.

Madrid, E. Michael (2011). "The Latino Achievement Gap." *Multicultural Education,* 18:3: 7-12.

Marks, Helen M. and Jason P. Nance (2007). "Context of Accountability Under Systemic Reform: Implications for Principal Influence on Instruction and Supervision." *Educational Administration Quarterly,* 43:1: 3-37.

National Center for Education Statistics (NCES) (2013). *Total number of school teachers and percentage distribution of school teachers, by race/ethnicity, school type, and selected school characteristics: 2011–12*. goo.gl/sNIZAg [Consulted on 12-01-2015].

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

_____ (2015). *Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools.* goo.gl/ccaYmp [Consulted on 11-08-2015].

Oliva, Maricela and Kathleen Staudt (2003). "Pathways to Teaching: Latino Student Choices and Professional Identity Development in a Teacher Training Magnet Program." *Equity and Excellence in Education,* 36: 270-279.

Sakash, Karen and Victoria Chou (2007). "Increasing the Supply of Latino Bilingual Teachers for the Chicago Public Schools." *Teacher Education Quarterly,* 34:4: 41-52.

Sosa, Teresa and Kimberly Gomez (2012). "Connecting Teacher Efficacy Beliefs in Promoting Resilience to Support Latino Students." *Urban Education,* 47:5: 876-909.

Téllez, Kip (2004). "Preparing Teachers for Latino Children and Youth: Policies and Practice." *The high school Journal,* 88:2: 43-54.

Vang, Maiyoua (2012). "Forty Acres and a Mule: A Critical Audit of California's *Williams* Legislation Implementation and the Implications for Educational Leaders." *Journal of School Leadership,* 22: 1024-1058.

Villalpando, Óscar (2004). "Practical Considerations of Critical Race Theory and Latino Critical Theory for Latino College Students." *New Directions for Student Services*, *105*: 41-50.

Villegas, Ana María and Tamara Lucas. (2002). "Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum." *Journal of Teachers Education,* 53:1: 20-32.

Yosso, Tara. J. (2005). "Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth." *Race, Ethnicity and Education,* 8:1: 69-91.

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Zeichner, Kenneth M., Carl Grant, Geneva Gay, Maureen Gillete, Linda Valli, and Ana María Villegas (1998). "A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles." *Theory into Practice,* 37:2: 163-171.

Ramón Talavera-Franco
Northeastern University

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

Instituto Cervantes HARVARD FACULTY OF ARTS AND SCIENCES

© Observatorio del Instituto Cervantes at Harvard University
Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 030-04/2017SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR030-04/2017SP
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University