

Materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en México

Ailed Solis Olmos

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
20250811-027@viep.com.mx

María Leticia Temoltzin Espejel

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
leticia.temoltzin@correo.buap.mx



Introducción

Aprender español en México significa familiarizarse con las palabras y las formas de convivencia de las comunidades donde se habla. Para quienes llegan a estudiar la lengua o a realizar una estancia universitaria, las conversaciones cotidianas traen preguntas sobre cómo expresarse, interpretar un gesto o dirigirse a otra persona. Mientras los alumnos aprenden el idioma, van conociendo las maneras de relacionarse del lugar donde viven.

La emoción de la llegada puede mezclarse con el desconcierto ante algunas de esas situaciones de comunicación. La adaptación de los estudiantes internacionales requiere comprender prácticas culturales y formas de relación que pueden resultarles desconocidas (Zhou et al., 2008). Quienes han estudiado español antes de llegar cuentan con conocimientos que les sirven para comunicarse, aunque pueden encontrar palabras, pronunciaciones y usos distintos de los que aprendieron. Durante la estancia, se familiarizan con esas diferencias y amplían sus recursos para participar en las conversaciones.

En nuestros cursos, esta experiencia nos lleva a revisar qué tanto del español que los estudiantes escuchan fuera del aula aparece en los materiales que utilizamos. Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019) señalan la necesidad de desarrollar recursos que reflejen la diversidad del español e incorporarla a la enseñanza. Al seleccionar los contenidos, buscamos que los estudiantes puedan relacionarlos con las situaciones que viven durante su estancia.

En este artículo de divulgación compartimos nuestra experiencia como docentes de español como lengua extranjera (ELE) en Puebla, México. La pregunta que guía el texto es: ¿Cómo se enseñan la variedad mexicana del español y el contexto cultural en un curso de ELE en Puebla? Buscamos ofrecer propuestas que otros docentes puedan revisar y adaptar a sus necesidades, sin presentar nuestra experiencia como una descripción de todos los programas del país

La enseñanza de ELE en un contexto de inmersión en Puebla

En nuestros cursos, los estudiantes emplean el español para participar en clases, interactuar con sus compañeros y realizar actividades durante su estancia. Las dudas que surgen en el aula a menudo provienen de estos encuentros, lo que permite identificar necesidades que un programa general no siempre contempla.

La vida universitaria requiere familiarizarse con las expectativas de participación y las formas de interacción con el profesorado. Pastor Cesteros y Pandor (2017) investigaron estas dificultades en estudiantes estadounidenses que participaron en programas de estancia en universidades españolas. Su estudio proporciona un antecedente para reflexionar sobre la adaptación académica, aunque sus resultados no describen el contexto mexicano. En nuestros grupos las reconocemos cuando alguien pregunta qué significa una expresión que escuchó en la calle o por qué una conversación no salió como esperaba. De ahí nuestra atención al español del entorno.

¿Qué español se enseña cuando se enseña español?

La pregunta suena sencilla. Deja de serlo cuando la clase de ELE ocurre en un lugar real, con estudiantes reales. Moreno Fernández (2000, 2010) distingue ocho grandes áreas geolingüísticas, tres en España y cinco en América, entre ellas la mexicana y la centroamericana, y el Centro Virtual Cervantes reconoce varias normas cultas repartidas por distintas zonas geográficas (Instituto Cervantes, s. f.). Ninguna de esas áreas es uniforme. En México, como en todos lados, la pronunciación, el vocabulario y algunas formas de expresarse varían entre el norte, el centro y el sureste. A ese conjunto de usos que comparten rasgos sin ser idénticos lo llamamos aquí variedad mexicana; el español que se escucha en Puebla es la parte de esa variedad que rodea a nuestros estudiantes.

Puebla pertenece a la zona dialectal del Altiplano central y comparte rasgos con otras comunidades del centro del país (Palacios, 2022). Tampoco ahí habla todo el mundo igual. La edad, el origen, la formación o el contacto con otras lenguas dejan huella en cada hablante. Aun así, esa es la lengua de las conversaciones de todos los días, la primera que el estudiante necesita comprender.

En la práctica, nuestra respuesta combina tres capas. Trabajamos con una base de orientación latinoamericana, damos un lugar particular al español mexicano y a los usos del entorno poblano, y abrimos espacio a otras formas de hablar español. Andión Herrero (2007) da nombre a cada una de esas capas. El español estándar funciona como base común; la variedad preferente es la que el docente elige según su contexto, en nuestro caso, la mexicana; y las variedades periféricas son las que amplían el repertorio del estudiante.

Esta elección se basa en tres razones. En primer lugar, una orientación latinoamericana permite reconocer la diversidad del español y evita presentar una única variedad como modelo exclusivo. En segundo lugar, la variedad mexicana resulta funcional para estudiantes que realizan su aprendizaje en México, pues facilita la comprensión de formas lingüísticas presentes en su vida cotidiana. Finalmente, atender a los usos del entorno poblano permite relacionar el aprendizaje formal con las interacciones que los estudiantes tienen fuera del aula. Por lo tanto, la variedad de referencia funciona como un punto de acceso al contexto de inmersión y no como un modelo que excluye otras variedades.

Los estudiantes necesitan, antes que nada, entender a las personas con quienes conviven, y esa lengua es la del entorno. Al mismo tiempo, quienes hoy estudian aquí podrían mañana viajar o trabajar en otro país hispanohablante, por lo que les conviene conservar una base amplia. Enseñar desde la variedad más cercana, el «español de mi tierra», como la llama Moreno Fernández (2010), permite atender lo primero sin renunciar a lo segundo.

Esta variedad no se limita a pares de palabras como ‘computadora’ y ‘ordenador’. Las diferencias se escuchan en la pronunciación, la entonación, los tiempos verbales, las formas de tratamiento y las expresiones que sostienen una conversación. Presentada en situaciones concretas, deja de parecer un error y se vuelve una posibilidad más de la lengua; de hecho, ya existen propuestas didácticas para observarlas y compararlas en clase (Miranda y Monhaler, 2017). No buscamos que el estudiante hable como un poblano, nos interesa que reconozca las formas que encuentra durante su estancia, comprenda su sentido y decida cuáles necesita. Algunas le servirán para expresarse y otras, sobre todo, para entender a quienes lo rodean.

Lengua y cultura en el contexto poblano

Elegir una variedad de referencia es solo la mitad del camino. Una lengua se aprende dentro de comunidades que comparten historias, prácticas y maneras de interpretar lo que ocurre a su alrededor. Enseñar español implica, entonces, acercar al estudiante a la cultura de quienes lo hablan.

En los cursos de ELE, esa cultura suele presentarse mediante los temas visibles, como las ciudades, los acontecimientos históricos, las celebraciones, la gastronomía, la literatura o la música. Estos contenidos ayudan a entender las referencias que circulan en las conversaciones y en los espacios públicos, pero no explican cómo se organiza la vida diaria ni cómo se relacionan las personas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes nos ayuda a organizar la dimensión cultural en tres ámbitos: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales (Instituto Cervantes, 2006). En Puebla, ese trabajo puede partir de lo que los estudiantes viven durante su estancia, desde la historia y la arquitectura de la ciudad hasta la vida universitaria, los mercados, la gastronomía y las expresiones artísticas. Desde luego, Puebla no resume a México. Cada región del país reúne historias, lenguas y prácticas distintas, y algo semejante ocurre con América Latina, donde los países comparten procesos y referencias sin dejar de diferenciarse entre sí y entre sus propias generaciones y grupos sociales. Ninguna lista de costumbres podría abarcar tanta diversidad. Sin embargo, como mencionamos antes, puede ayudar al estudiante a comprender mejor el contexto inmediato en el que vive.

Hay otra cultura que casi nunca se explica porque se aprende conviviendo: la de la organización de las comidas, la puntualidad, la hospitalidad, el humor o las relaciones intergeneracionales. Ahí también se usan expresiones como mande o ahorita, cuyo sentido depende del lugar, de la situación y de la relación entre quienes hablan, igual que ciertas formas de cortesía, los diminutivos o la interpretación de un silencio.

Trabajar todo esto en clase no consiste en enseñar generalidades del tipo “los mexicanos siempre hacen esto” ni en pedir que el estudiante adopte conductas locales. Buscamos que aprenda a observar, preguntar y comparar sin convertir una experiencia individual en una afirmación sobre toda una comunidad. Al contrastar lo que vive en México, ya sea en Puebla o en otros lugares que visite, con las prácticas de su lugar de origen, puede reconocer semejanzas, diferencias y posibles malentendidos, sin concluir que una forma de vida es mejor que otra.

La cultura, además, no se queda quieta. Las prácticas y los conocimientos cambian con las personas que los producen, los transmiten y los reinterpretan, de modo que la selección de contenidos depende de los objetivos del curso, del contexto y de las necesidades del grupo. Cuando la cultura entra al aula de esta manera, deja de ser una sección decorativa y ayuda al estudiante a participar con mayor seguridad en el lugar donde vive. Por eso, al elegir los materiales, revisamos qué recursos llevan todo este conocimiento al aula y si reflejan esa diversidad y la relacionan con la experiencia de los estudiantes.

Los materiales generales vs. los materiales situados: entre lo disponible y lo necesario

En muchas clases de español como lengua extranjera, un libro organiza los contenidos, mantiene una secuencia y ofrece un punto de referencia. No determina por sí solo la calidad de la enseñanza, pero influye en la planeación y en buena parte del trabajo cotidiano, y un mismo libro puede funcionar bien con un grupo y requerir ajustes con otro. Al elegirlo, revisamos qué variedad de español presenta y qué contenidos culturales propone.

En el ámbito de ELE existen manuales generales y propuestas adaptadas para América Latina. Estas últimas han incorporado contextos locales y referentes culturales que antes tenían poca presencia, y la adaptación puede abarcar el vocabulario, la pronunciación, los tiempos verbales (Ariza Herrera et al., 2019). En nuestra experiencia, estos materiales ofrecen una base útil, aunque no siempre se relacionan con el entorno de los estudiantes. Algunos son difíciles de localizar o adquirir y, cuando deben importarse, el costo llega a ser una barrera para adquirirlos. Otros necesitan actualizarse o acompañarse con audios, expresiones y situaciones poco cercanas a quienes estudian español en México.

Nieto Martín (2023) ha documentado la creación de manuales y recursos propios en distintos países hispanoamericanos. Muchos, sin embargo, tienen circulación limitada, se concentran en determinados niveles o no cuentan con apoyos digitales que faciliten su uso fuera del lugar donde fueron elaborados. La dificultad no está solo en producir, sino en localizar, compartir y adaptar lo que ya existe. Mientras tanto, somos los docentes quienes cubrimos esa brecha. Incorporamos otras voces, explicamos las diferencias de uso y conectamos los contenidos del libro con lo que los estudiantes viven a diario. Esta labor enriquece el curso, pero exige tiempo para la búsqueda, la selección y el diseño.

Por eso buscamos materiales que articulen una base común del español con las voces, los usos y los referentes culturales de la comunidad en la que se aprende. Un recurso creado en Puebla puede responder a quienes estudian aquí y, al mismo tiempo, aportar ideas a docentes de otros contextos.

Nuestros ejemplos en la enseñanza de ELE

A partir de nuestra experiencia docente en la BUAP, proponemos considerar el entorno inmediato como una fuente de recursos para la enseñanza de ELE. Un recurso situado responde a las necesidades del grupo y al lugar donde ocurre el aprendizaje. No sustituye necesariamente al manual ni tiene que formar parte de un curso completo. A veces surge de una fotografía, una conversación o una pregunta que los estudiantes llevan al aula tras encontrarse con un uso que desconocían.

La documentación de la vida cotidiana ofrece un punto de partida sencillo. En sus recorridos por la ciudad, los estudiantes se cruzan con letreros, menús, mensajes e indicaciones que despiertan su curiosidad. Registrar algunos de estos ejemplos mediante fotografías o notas breves los anima a observar con mayor atención la lengua que escuchan y leen fuera de clase.

Sin embargo, los materiales auténticos o que proceden de la vida diaria de los alumnos no garantiza su valor didáctico. La palabra jalar escrita en una puerta o el nombre desconocido de un platillo permite trabajar vocabulario dentro de una situación concreta. La actividad no tendría que limitarse a explicar significados. También puede explorar dónde aparece la expresión, quién la utiliza y qué información necesita el estudiante para comprenderla.

Las conversaciones con estudiantes mexicanos aportan ritmos, voces y formas de interacción que no siempre están presentes en los audios didácticos. Estos encuentros pueden prepararse con algunas preguntas y retomarse después en clase. Las palabras nuevas, las dificultades de comprensión y las estrategias utilizadas para mantener la conversación se convierten en parte del aprendizaje.

Las historias orales y escritas abren otra posibilidad. Las leyendas y las historias locales nos ayudan a trabajar la comprensión, el vocabulario y la expresión, y acercan al estudiante a la memoria cultural de una comunidad. Comparar versiones o buscar una historia semejante en el país de origen motiva el intercambio de experiencias culturales.

Los anuncios, comerciales, canciones y videos breves incluyen palabras, imágenes, gestos, humor y referencias culturales. Un letrero con “se renta, se busca o se prohíbe” nos ayuda a enseñar los usos de “se”; un comercial muestra formas de comunicación y representa conversaciones cotidianas; una canción contiene acentos, palabras y referentes culturales.

En nuestras clases, muchas de estas actividades nacieron de dudas que siguieron después de clase o de diferencias entre el libro y una conversación real. Reunir esos recursos en un banco compartido permitiría registrar su procedencia, el nivel recomendado, los objetivos y algunas sugerencias de uso. Además de aligerar la carga individual, facilitaría su actualización y su adaptación a otros grupos.

Estos materiales no pretenden ofrecer una representación definitiva de Puebla, México o América Latina. Su función es más concreta: traer al aula la experiencia diaria de los estudiantes y aprovechar la inmersión como parte del proceso de aprendizaje.

Conclusiones

A partir de esta reflexión, consideramos que la enseñanza de ELE en nuestro contexto debe partir de una orientación latinoamericana que reconozca la diversidad del español y adopte la variedad mexicana como referencia preferente, atendiendo al mismo tiempo a los usos lingüísticos y culturales que los estudiantes encuentran en su entorno.

Los materiales existentes nos dan una estructura valiosa, aunque no siempre representan la lengua y la cultura del lugar donde ocurre el aprendizaje. El trabajo docente suele cubrir esa distancia mediante voces, situaciones y recursos tomados del entorno. Esta labor enriquece la experiencia del estudiante, pero requiere tiempo, organización y espacios de colaboración. Las universidades, los centros de lenguas y las editoriales pueden contribuir a reunir, actualizar y compartir los materiales que ya existen. Un banco de recursos flexible permitiría que las propuestas desarrolladas en un lugar sirvieran como referencia para otros contextos, sin convertirlas en modelos cerrados.

Referencias

- Andión Herrero, M.^a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística*, (21), 21–33. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G., & Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de *Aula América 1. Forma y Función*, 32(1), 101–123. <https://doi.org/10.15446/fyf.v32n1.77418>
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (s. f.). Norma lingüística y variedades del español. En *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm
- Miranda, A. F. M., & Monhale, E. M. (2017). La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas. En *Actas del III congreso Internacional del SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/006_matiasmonheler.html
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Muñoz-Basols, J., & Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79–95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Nieto Martín, G. V. (2023). El tratamiento de la variación fonética en manuales de ELE creados en Colombia: un estudio de caso. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (19), 1–24. <https://doi.org/10.17345/rile.3657>

- Palacios, N. (2022). *Corpus orales y lexicografía: a propósito de Preseaa-Puebla*. El Colegio de México.
- Pastor Cesteros, S., & Pandor, J. M. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(2), 13–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832017000200013>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

