

A REALIDADE E O PADRÃO NAS ESTADIAS DE ESTUDANTES IRLANDESES DE ERASMUS: “NO ENTENDÍ NADA. AHORA, ESTOY ACOSTUMBRADO A ESTA DESESPERACIÓN DE LA «S»¹”

LA REALIDAD Y LA NORMA EN LAS ESTANCIAS DE ESTUDIANTES ERASMUS IRLANDESAS: “NO ENTENDÍ NADA. AHORA, ESTOY ACOSTUMBRADO A ESTA DESESPERACIÓN DE LA «S»”

THE REALITY AND THE STANDARD IN THE STAYS OF IRISH ERASMUS STUDENTS: “NO ENTENDÍ NADA. AHORA, ESTOY ACOSTUMBRADO A ESTA DESESPERACIÓN DE LA «S»”

Antonio Daniel FUENTES GONZÁLEZ²

RESUMO: São analisados relatos sociolinguísticos de estudantes ERASMUS da Irlanda na Universidade de Almeria (Espanha), mostrando a adequação de uma perspectiva metodológica do múltiplo e do plural a partir de abordagens biográfico-linguísticas. Com isso, pretende-se promover um cenário de ensino mais atento ao plurilinguismo como uma grande plataforma para maior domínio linguístico na ELE e, em geral, em qualquer LE ou L2.

PALAVRAS-CHAVE: Relato sociolinguístico. Programa ERASMUS. Plurilinguismo. Variação sociolinguística. ELE (espanhol como língua estrangeira).

RESUMEN: Se analizan relatos sociolingüísticos de estudiantes ERASMUS de Irlanda en la Universidad de Almería (España), mostrando la idoneidad de una perspectiva metodológica de lo múltiple y plural a partir de planteamientos biográfico-lingüísticos. Con ello, se pretende fomentar un panorama docente más atento al plurilingüismo como gran plataforma para un mayor dominio lingüístico en ELE y, en general, de cualquier LE o L2.

PALABRAS CLAVE: Relato sociolingüístico. Programa ERASMUS. Plurilingüismo. Variación sociolingüística. ELE (español como lengua extranjera).

ABSTRACT: This study analyses some sociolinguistic accounts by Irish ERASMUS students at the University of Almería (Spain). It shows the need and suitability of a more plural and varied methodological perspective based upon biographical and linguistic approaches. This is intended to foster a teaching panorama that grants a higher regard to multilingualism, as it result as a crucial experience for a higher linguistic command in ELE (Spanish as a foreign language) and in general any LE (foreign Language) or L2[u1] (Second Language).

¹ Extracto de un relato sociolingüístico de una estudiante irlandesa erasmus en la Universidad de Almería.

² Universidad de Almería (UAL), Almeria – Espanha. Profesor de Lingüística General. Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-3253>. Correo: dfuentes@ual.es

KEYWORDS: *Sociolinguistic account. ERASMUS program. Multilingualism. Sociolinguistic variation. Spanish as a foreign language (ELE).*

Introducción

El conocido programa europeo de intercambio académico *ERASMUS* se instaura en 1987, con un rapidísimo desarrollo, hasta el punto de que hoy forma parte del imaginario casi obligado de multitud de universitarios europeos. Los estudios relacionados con este programa no han sido excesivos (FUENTES GONZÁLEZ, 2020), si bien esas carencias han ido superándose en parte a lo largo de los años, tendentes en sus comienzos al estudio de sus aspectos cuantitativos. Sobre el programa *ERASMUS*, se ha llegado a poner de relieve que “la información que [...] existe es, o bien estadística, a nivel institucional [...], o bien divulgativa, enfocada al alumnado, pero con datos sobre la ciudad, el campus, etc., algo muy general y con excesiva información” (BARRAJÓN *et al.*, 2016, p. 1746). Esa información, que nunca ha sido coyuntural o anecdótica, considero que es resultado de la imagen de España y de sus universidades como destino turístico (*vid.* para el turismo idiomático IGLESIAS, 2018), en buena medida basada en la proyección de un patrimonio muy diverso, de servicios eficaces y de destinos agradables, humana y climáticamente. Ello, sin duda, no es malo, pero, como se verá, quizá opere a cambio de prestar menos atención a muchos aspectos sociolingüísticos y académicos que podrían cuando menos ser mitigados.

Cabe señalar, en consonancia con otros contextos, que dicho programa ha desplegado con toda su fuerza el papel del inglés en la UE “come lingua franca nella progettazione europea” (FLORINDI, 2016, s/p), observaciones que desvelarán aspectos importantes en este trabajo. En ese sentido, se ha señalado dicha preocupación por el desfase entre una Europa de ‘cultivos lingüísticos’ más plurilingües (GARCÍA MARCOS; FUENTES GONZÁLEZ, 1997) y otra que, *de facto*, tiende al anglomonolingüismo como forma ideológica del multilingüismo monolingüe (MEURER, 2019). Entretanto, este creciente anglomonolingüismo parece cancelarse en muchas situaciones, empresariales, laborales (ALARCÓN, 2005) o universitarias (MARTÍN ROJO; RODRÍGUEZ, 2016, p. 125-127), en las que las lenguas son capital lingüístico y se celebra su diversidad.

En el interior de las titulaciones lingüístico-filológicas, la situación presenta sus particularidades. En este trabajo me centraré especialmente en analizar el papel, a veces contradictorio, que las estancias *ERASMUS* desempeñan en el ámbito de ELE. Por las especificidades encontradas, propongo hacerlo mediante el análisis de unos relatos

sociolingüísticos escritos voluntariamente por estudiantes de Irlanda en la Universidad de Almería (UAL) que contemplen sus hitos más importantes, tanto endo- como exolingüísticos. Es decir, con las narraciones alternativas que puedan presentar estos relatos sociolingüísticos podríamos abrir oportunidades docentes, pues estamos muy determinados por el rendimiento burocrático-administrativo y no tanto por el aspecto personal de la educación (BRUNER, 1999 [1997], p. 52-58): podremos dejar de pensar en cifras para leer la escritura y las vidas de los propios estudiantes.

En líneas generales, esa nueva vida lingüística estudiantil deberá desarrollarse en un entorno urbano, cuyo español (andaluz oriental) se caracteriza básicamente, en su nivel fónico³ por: 1) La pérdida de la /-s/, tan característica de todo el dominio lingüístico iberopeninsular meridional, en Almería se encuentra parcialmente atenuada en máxima tensión comunicativa, es decir, que hay una tendencia a reponer la /-s/ en los estilos más formales, incluso en situaciones de tensión media; 2) Las otras consonantes implosivas sí mantienen esa atenuación, pero disminuyendo sus porcentajes y con mayor inclinación hacia la aspiración en detrimento de la abertura y el alargamiento de las vocales anteriores; 3) La distinción es la variante prioritaria de la oposición /s/-/θ/ explosivas, seguida de un ceceo localizado en los estratos socioculturales bajos y en barrios; no se encuentra seseo, ni la variante aspirada de la que, sin embargo, se tiene constancia en otras zonas de la provincia; 4) Los mismos condicionamientos sociolingüísticos del ceceo se reproducen en lo tocante a la fricativización de /ç/; 5) Los rotacismos de /r/-/l/, implosivos y agrupados en la tensión de sílaba son exclusivos de los sociolectos bajos y carecen de cambios según la tensión comunicativa, si bien la caída de /-r/ en los infinitivos, sobre todo seguida de pronombre personal átono, está muy asentada en todo el espectro sociolingüístico; 6) En relación con la /-d-/ de los participios, se constata su pérdida, tan extendida en el mundo hispanohablante, pero con restricciones en usos formales; y 7) Algunos fenómenos fonéticos tradicionalmente adscritos a los estratos bajos, como los trueques vocálicos /i, o/ > /e, u/, muy estigmatizados, no tienen presencia en el español de la ciudad (GARCÍA MARCOS, 1993, p. 562-564).

El papel de las estancias en el desarrollo idiomático en L2 o LE

Tanto en los circuitos bibliográficos académicos como en el discurso hegemónico común sobre el aprendizaje de lenguas, suele considerarse que cualquier estancia en el país cuya lengua se estudia es muy positiva, y ello desde varios puntos de vista: lingüístico-

³ Que, como se verá, suele señalarse por su dificultad de comprensión.

adquisicional, intercultural, político, económico, de desarrollo personal, etc. Sin embargo, la observación detallada de las estancias ha puesto sobre el tapete aspectos tan inesperados como indeseados. Así, Santiago Guervós y Fernández González (2017, p. 74-80) describen el empuje de la industria de las estancias lingüísticas, lo que, en cualquiera de los supuestos, debe obligar al profesorado a pensar contextualmente y a desdogmatizar actitudes.

Si profundizamos en algunos aspectos, se sabe, por ejemplo, que los estudiantes universitarios británicos suelen reforzar sus percepciones estereotípicas o que las estancias con fines laborales generan juicios más favorables sobre el país de llegada que las estancias académicas (COLEMAN, 2001, p. 65). En otro sentido, para los fines profesionales, a Pérez Vidal (2007, p. 25) no le cabe ninguna duda de que las estancias en el extranjero son positivas y necesarias, dado que

[I]’ estudi sistemàtic dels efectes i beneficis de les ES ens permet comprendre com ens comportem en circumstàncies de canvi de context cultural i lingüístic. Els elements que configuren les estades a l’estranger interactuen amb el nivell de llengua a l’inici de l’ES, amb les característiques de personalitat i amb la capacitat de relacionar-se i d’establir contactes amb parlants de la llengua dels aprenents. Finalment, l’ES permet obtenir la pràctica lingüística necessària per fixar formes gramaticals. Aquesta cadena de factors interrelacionats afectarà de manera decisiva l’èxit de l’ES, en contrast amb un context d’aprenentatge a l’aula al país d’origen durant el mateix període de temps.

Séré (2006, p. 108), por su parte, destacaba del programa ERASMUS su carácter eminentemente positivo, con sus contradicciones a partir de un marco de acción poco definido, potenciador más del “aprendizaje de la lengua que de la inserción en la sociedad”, con modelos interactivos en la que hay una “masa de los nativos en la que no intentan o no pueden penetrar”.

También se ha puesto de relieve que existe un gran contraste en los estudios sobre el efecto del input en la pronunciación, de tal forma que “la cantidad de input en el contexto natural ha sido en la mayoría de los casos la duración de la estancia en un país donde se habla la lengua meta” (RECAJ, 2008, p. 30), cálculo que, desde luego, viene del empeño por uniformar y correlacionar el tiempo de la estancia con las ‘lógicas repercusiones’ en la adquisición de LE o L2. En cualquiera de los casos, ese ‘contexto natural’ suele ser mucho más rico que el indicado por esas percepciones previas. Con todo, la imaginaria de la industria de las lenguas ha desarrollado sobremanera dicho tópico, hasta el punto de que la metáfora de ‘la inmersión’ en el contexto natural ha migrado también a entornos más artificiales y didácticos (FUENTES GONZÁLEZ, 2015).

Pinar (2015, p. 13-51) y Lindqvist (2017, p. 28-30) analizan el papel de las estancias a través de una gran cantidad de factores, lo que enfatiza nuevamente la disparidad de resultados. De otro lado, el estudio de Barrajón *et al.*, (2016, p. 1746), dedicado a estudiantes de materias lingüístico-filológicas hispánicas, resulta particularmente interesante para el trabajo que aquí se plantea, ya que descubre aspectos muy comunes, como la dificultad en el intento de enunciar claramente una serie de rutinas académicas genuinas de nuestra tradición y cultura universitarias, ciertamente muy variables y llenas de una no menor incertidumbre, como las relaciones entre profesorado y alumnado o los modos y criterios de evaluación, pero también de prácticas muy interesantes como las del voluntariado lingüístico (también en BOLADERAS TACHÉ, 2005).

Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012, p. 441), sin dejar de señalar la divergencia de resultados, hacen hincapié en la capacidad del programa ERASMUS para motivar la adquisición de competencias interculturales, puesto que “no solo fomenta el aprendizaje de la lengua extranjera, sino que además promueve [...] el entendimiento y la cohesión entre miembros pertenecientes a diferentes culturas, lo que da conciencia de ciudadanía europea entre la población estudiantil”.

En diferentes trabajos⁴, Meunier (2010; 2011; 2013; 2018) aprecia que la conciencia y las actitudes sociolingüísticas -influidas por marcos prediscursivos, a veces auténticas ‘ideas tóxicas’- suelen operar categorizando y esencializando los idiomas, sus discursos, sus acentos y clasificando a sus hablantes, también mediante modelos de corrección lingüísticos que se nutren de la ejemplaridad del hablante nativo (cuasi hablante-oyente ideal). En cualquiera de los casos, ya se verá más adelante con mayor detalle, el ámbito de trabajo sociolingüístico, no solo el cuantitativo, de la percepción o evaluación sociolingüísticas (creencias, conciencia y actitudes) será de gran rendimiento en este trabajo (FUENTES GONZÁLEZ, 1996; 1996a; GARCÍA MARCOS, 1999; GARCÍA MARCOS; FUENTES GONZÁLEZ, 1997; GARCÍA MARCOS; MANJÓN-CABEZA CRUZ, 1989; MANJÓN-CABEZA CRUZ, 2018).

Así las cosas, al llegar al destino lingüístico la experiencia del estudiante suele quedar paralizada cuando escuchan a hablantes que no usan las formas prescritas por la gramática normativa, fortísimamente destinada al ideal del estándar didáctico, aun cuando estos estudiantes *erasmus* usen convenciones pragmadiscursivas de los nuevos hablantes con los que se han encontrado: están más influidos por sus tradiciones didácticas, fuertemente nómicas, antes que por las prácticas lingüísticas más comunes en la comunidad de llegada.

⁴ Por razones de espacio no se tratan aquí estudios más específicos que pretenden cubrir las necesidades de llegada del alumnado ERASMUS. En cualquier caso, *vid.*, como botón de muestra, Vázquez (2006).

Deben hacerse mutantes lingüísticos, con tensiones identitarias, inmovilizados por su anterior aprendizaje, pero impelidos a moverse ante los nuevos entornos. Fluctúan a veces con gran angustia a través de las diferentes normas y posiciones, lo que podría paliar –en origen– un enfoque dialéctico del ‘discurso epilingüe’.

Frente a esta panorámica, la nueva ‘generación erasmus’ debe ser responsable y consciente de su papel en la construcción de una Europa más cívica, fomentando actitudes más tolerantes hacia la linguodiversidad. Una visión plurilingüe sería más laxa que los tiránicos modelos de dominio lingüístico. De momento, esos principios prescriptivistas, como veremos, son disputados por el conjunto de características de una auténtica competencia plurilingüe (GONZÁLEZ PIÑEIRO; GUILLÉN DÍAZ; VEZ, 2010), como puede ser el carácter parcial e *imperfecto* de las habilidades, o el principio del desequilibrio ordinario de estas habilidades, a los que, dicho sea de paso, no son ajenos los hablantes nativos tenidos por cultos.

Otro importante bloque de trabajos de referencia en este estudio lo constituye el conjunto dedicado a las variedades andaluzas del español, muy en especial en lo referente los trabajos dedicados a la /-s/ (LAMÍQUIZ IBÁÑEZ, 1976; SALVADOR, 1977; LÓPEZ MORALES, 1984; GARCÍA MARCOS, 1987; MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, 2008; MOYA CORRAL, 2011), que, como se sabe, no es exclusivo del Sur de España, pues también se encuentra en otras zonas del entorno hispanohablante (LÓPEZ SERENA, 2011).

Análisis de relatos sociolingüísticos: estudiantes Erasmus irlandesas en la UAL

Aspectos metodológicos

A la hora de analizar las situaciones de contacto (lingüístico y cultural) suele proponerse una aproximación metodológica múltiple. Galindo y Díez (2016, p. 2182), tanto para cuestionarios como para otros procedimientos, ponderan que la recogida de datos no resulta sencilla, lo que provoca la necesidad de recopilar cualitativamente las vivencias durante una estancia estudiantil, ampliándolas mediante entrevistas al profesorado, personal administrativo del programa y familias de acogida. Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012, p. 441) parten de un modelo amplio, basado en una metodología cuanti- y cualitativa. Los instrumentos aplicados son el cuestionario-encuesta y el foro de discusión. Séré (2006) y González-Monteagudo (2015, p. 262-264), desde su perspectiva, enfatizan el gran potencial de las entrevistas biográficas, herramientas imprescindibles para analizar mecanismos individuales y colectivos de aprendizaje de una lengua y de su universo cultural, o cómo se

desarrollan las ideas de aprendizaje y se transforman identidad, proyecto vital y capital cultural.

Lima (2014, p. 47) defiende una perspectiva sociointeraccionista para perfilar mejor los aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y de la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas. Así, no debe perderse de vista que el profesor es un interlocutor privilegiado por la comunicación establecida con su alumnado: novedosa, motivadora y significativa también para él, de manera que la enseñanza de lenguas constituye un permanente proceso interpersonal e intercultural en el aula y también en la vida (LIMA, 2014, p. 55-56). Con todo ello, la investigación mediante autobiografías lingüísticas está resultando prometedora en la medida que activa aspectos de observación muchas veces desapercibidos o invisibilizados (CARMONA YANES, 2018; WEXELL-MACHADO; ALCARAZ; BENÍTEZ, 2019).

En el caso concreto de este trabajo, se asume en primer lugar esa interlocución docente con la idea de acceder mejor al entramado sociolingüístico personal que los estudiantes *erasmus* presentan durante sus estancias. Se trata de un trabajo que puede considerarse exploratorio, pues no cabe sino esperar una serie de pistas orientativas que, en caso de proseguir este tipo de estudios, podrían dar lugar a una panorámica más completa y amplia. Asimismo, es importante destacar que este estudio viene encuadrado por mi observación –participante y continuada– del desarrollo del programa ERASMUS en la UAL desde 1993, la cual ha reiterado algunos aspectos. Por ejemplo, la sensación, compartida, de que entre el alumnado hay una fuerte distancia entre ‘autóctonos’ e ‘internacionales’ (lo que reitera lo apuntado arriba por SÉRÉ, p. 108). También que el nivel de dominio estrictamente lingüístico del español queda amedrentado por ciertos factores pragmlingüísticos como el volumen de voz, la excesiva familiaridad y ‘desorden’ interaccional (según los estudiantes extranjeros), del mismo modo que por una actitud muy negativa de los estudiantes *erasmus* hacia el español que escuchan en Almería.

A la luz de todo lo anterior, pondré un ejemplo, como caso que en muchas discusiones de clase suele exponerse, constantemente acaecido: Una estudiante está en su piso. Suena el interfono. Ella pregunta “¿Sí?” o “¿Quién es?”. Respuesta: “¡Abre!”. Los estudiantes extranjeros suelen tildar de grosería ese imperativo (¡Abre!); sin embargo, el alumnado de Almería no lo considera ni mucho menos así, más bien como una intervención eficaz. Esta distinta opinión significa que actúan diferentes modelos culturales, en este caso, de cortesía (BORREGO NIETO *et al.*, 2016, p. 367-380), lo que entiendo que es un excelente pretexto

para desentrañar el etnocentrismo (linguocentrismo, ahora) con que cada persona suele valorar los hechos de comunicación.

Con todos estos antecedentes, pensé en escuchar y leer la propia voz de los estudiantes, mediante entrevistas sociolingüísticas, grupos de discusión o las denominadas biografías lingüísticas, historias orales o los diarios etnográficos, porque interpretar, registrar y aprender a escuchar y a leer los relatos es empatizar con quienes los producen. Sin embargo, esa riqueza metodológica quedó a la postre muy desdibujada, ya que resultó ímproba tarea conseguir un número abundante de relatos, todavía menos de entrevistas sociolingüísticas o de sesiones grabadas de grupos de discusión.

De ahí que en este trabajo se analice un corpus de cinco relatos escritos por las propias estudiantes (de los cursos 2016-2017 al 2019-2020). Tales relatos fueron redactados voluntariamente. Como en tales casos es frecuente la inhibición en estas labores cooperativas, se proporcionó un conjunto de orientaciones para que –en la medida de lo posible– se eliminara el posible *horror vacui*. Resumidamente, dichas orientaciones invitaban a escribir vivencias relacionadas con su estancia: extensión libre⁵, escritas en estilo personal, que reflejasen las situaciones lingüístico-vivenciales más importantes en su estancia, sin que se ciñeran obligatoriamente a un plano lingüístico concreto; solicitándoles una descripción, asimismo, de aspectos para- y no verbales; experiencias concretas sobre tipos de lenguaje; también sobre las situaciones cooperativas que pudiesen haberse encontrado, o no, por parte de los autóctonos; sobre sus cambios de opinión en relación con las expectativas iniciales y la realidad que se encontraron y si esa opinión previa se mantuvo o se fortaleció; igualmente, sobre los idiomas usados en la interacción cotidiana; qué recursos usaban para entender y hacerse entender; y finalmente, sobre una breve autoevaluación de los aspectos lingüísticos de mejora (auto)percibidos o una valoración general de la estancia.

Así, de entre los seis estudiantes procedentes de Irlanda durante el periodo señalado⁶ entregaron su relato cinco estudiantes, que a su vez, procede de un corpus de 43 relatos, si sumamos los de estudiantes de otros países (como se ha dicho, de la Unión Europea y de China). Precisamente, me he decidido a singularizar ahora el análisis en los relatos obtenidos de las estudiantes irlandesas debido a las especificidades presentadas, a lo que ha de sumarse que la propia universidad receptora (la de Almería, España) no exige un nivel concreto de dominio del español, aun cuando pueda presuponerse un nivel aceptable para cursar estudios

⁵ Ningún relato superó las 1200 palabras.

⁶ Todas las estudiantes cursaron materias universitarias del primer cuatrimestre (de septiembre a febrero).

de Filología Hispánica⁷. De hecho, a partir de mi propia experiencia docente con estas estudiantes⁸ puedo señalar que su nivel de dominio era insuficiente, a veces notoriamente insuficiente, lo que comenzó a llamar la atención también del resto del alumnado, que suele explicar estas deficiencias por la autosuficiencia que produce el hablar inglés como L1, lengua internacional por excelencia.

Como se decía más arriba, de entre el corpus hasta ahora compilado, me detendré, por sus particularidades, en cinco relatos de estudiantes de Irlanda, pues plantean significativas vivencias y reflexiones diferenciadas del resto (básicamente de estudiantes de la Unión Europea y de China), especialmente porque las irlandesas están más orientadas al logro vivencial, y no tanto lingüístico *sensu stricto*. Es decir, sienten un gran sentimiento de éxito como mujeres que empiezan a ser independientes y a manejar su plena autonomía general, aspecto no siempre presente en otros relatos de estudiantes de distintas nacionalidades y que, cuando lo está, no se percibe de una forma tan intensa.

Como circunstancias en parte propias, estas estudiantes irlandesas se acomodaban a su nuevo contexto vital al trabajar como profesoras de inglés o de *au pair*⁹ y al viajar mucho, lo que les ha servido para explorar nuevos ‘acentos’ en español. Especialmente en los primeros momentos un gran apoyo fue la gestualidad, que Patricia¹⁰ aprecia mucho, pues

[d]ebido¹¹ mi nivel básico de español, al principio, aprendí la importancia del lenguaje corporal para entender un mensaje; ya que creo que aprendiendo una lengua es uno de los elementos más importantes y es muy útil. Cuando no entiendo una persona cuando habla demasiado rápidamente, a través de lenguaje corporal podría entender casi todo.

Margaret también valora el énfasis gestual “para explicar las cosas”, si bien ha tenido la mala fortuna de descubrir que “algunas personas simplemente se repetían de la misma manera. No hablarían más despacio ni lo explicarían de otra manera, lo que a veces dificultaba la comunicación con ellos”, explicando que “la mayoría de los españoles en Almería son tolerantes con los estudiantes Erasmus, tal vez porque Zapillo [populoso barrio

⁷ Es conveniente apuntar que esta política académica ‘de manga ancha’ está siendo puesta en cuestión por parte del profesorado, hasta el punto de que se han cancelado algunos convenios, a causa de la falta de una mínima competencia lingüística en español de algunos estudiantes de intercambio internacional.

⁸ Un futuro trabajo podría indagar todos estos aspectos con la variable de estudiantes de Irlanda que cursan otro tipo de estudios, pues en muchos de ellos la docencia se imparte en lengua inglesa, como medida del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Universidad de Almería.

⁹ En contraste con muy buena parte de las estudiantes polacas, que trabajaba cuidando niños, tarea que para ellas era una excelente oportunidad para acrecentar el conocimiento de la lengua y cultura españolas; en cambio, las estudiantes irlandesas cuidaban a los niños para que estos aprendiesen inglés (FUENTES GONZÁLEZ, 2020).

¹⁰ Deslocalizo a dichas estudiantes, alterando sus nombres.

¹¹ Salvo en alguna aclaración, mantendré la escritura original de los relatos.

de la ciudad, junto a la playa] en Almería tiene muchos estudiantes Erasmus en esta área”. Esa serie de inconveniencias a veces se resuelve con cierta endogamia lingüística, pues muchas han pasado “la mayor parte del tiempo [...] hablando inglés a irlandeses y amigos británicos”, zona de confort que, entiendo yo, se amplía por la demanda general de experiencias lingüísticas en inglés, dado que es el idioma internacional por antonomasia (*vid.*, igualmente, MITCHELL; McMANUS; TRACY-VENTURA, 2015). En cualquier caso, ese uso del inglés como refugio tiene fuertes matices identitarios, pues se sienten juzgadas cuando hablan español. La incomodidad, además, ha llegado a provocar que se sientan estúpidas para aclarar malentendidos con los españoles: “lo dirán tan rápido como lo hicieron la primera vez. No intentan frenar para hacerlo más fácil”.

Por la significación en los contenidos, me detendré a continuación en a) el encontronazo de la llegada; b) la actividad académica; y c) la ‘ausencia’ de /-s/, temáticas que, como se verá, están interrelacionadas.

La experiencia en Almería: la llegada como encontronazo

Para las cinco estudiantes, la experiencia ha resultado todo un rito de paso, anclado en el reconocimiento explícito de que llegaron con un bajo nivel de español. Patricia consideraba que había sido

un año memorable de mi vida y pienso que el programa Erasmus es uno de los mejores programas culturales que existen ya que te ofrece gran variedad de actividades y hay una mezcla de culturas y diversidad de todo el mundo [...] que fue la primera vez viviendo sola y fuera de mi casa, y aprendí un montón de cosas, aprendí lavar la ropa, cocinar platos [...] Fue una oportunidad imprescindible para ver otra cultura y las diferencias y las similitudes entre nuestras, a veces había cosas poquitas pero no suponía un problema.

Mary también enfatiza la superación de los problemas iniciales, tras una primera separación de su entorno y seres queridos:

Recuerdo cuando fui al aeropuerto he llorado tanto, no tenía absolutamente ninguna idea cuánto de un increíble año mi Erasmus llegar a ser [...] Primero pasé a Almería, tuve varios problemas. [...] Era la primera vez en mi vida donde tuve que arreglar las cosas por mí mismo. No tengo mi madre y mi papá junto a mí para salvarme. Al principio fue muy difícil, sobre todo porque tenía que comunicar estos problemas a través de un lenguaje diferente. Pero estoy agradecida de estos tiempos difíciles, porque me han hecho crecer en una mujer joven independiente y responsable.

El relato de Deirdre presenta un continuo afán por viajar. No rememora los problemas del comienzo; más bien resalta la apreciación de contrastes continuos, y positivos, de Madrid con Almería, y de ambas ciudades con la India¹², haciendo mucho hincapié en gastronomía y museos como antonomasias culturales.

Margaret tiende a darle más importancia al aprendizaje lingüístico, pues decidió quedarse

todo el año, porque mi nivel de español no es muy bueno, y pensé que estudiar un año en el extranjero podría ayudarme a mejorar mi estándar del idioma. Cuando llegué por primera vez a Almería, mi casero me recogió del aeropuerto. Hablaba solo español y no mucho inglés. Como no había revisado ningún español, desde mis exámenes en mayo de 2017, sabía que ya me estaba quedando atrás. Encontré escuchar y entender el idioma difícil al principio.

Anne, por su parte, sufre un tremendo choque lingüístico, en el sentido de que, desde el primer momento, su

experiencia hasta ahora aquí no era lo que esperaba. Para empezar, el idioma aquí es muy difícil de entender. Aprendí antes de venir a Almería que la gente de aquí no habla el español que aprendo en mi Universidad de origen. Sin embargo, no me esperaba que fuera tan diferente como lo encontré cuando llegué aquí. No sé si esto ofenderá a cualquier persona que vive en Almería, pero siempre me dijeron que el mejor y más hermoso español que se oye es en Madrid. La lengua en Almería es difícil de entender y es difícil adaptarse a ella cuando mis profesores en casa hablaban muy bien el español básico para nosotros en clase.

Como puede apreciarse, las estudiantes, irlandesas, con mayor o menor grado, llegan a negociar y reconfigurar sus identidades como aprendices durante su estancia almeriense, gestionando con cierta eficacia los encuentros interculturales, que también observó Galluci (2011) entre erasmus británicas durante un año de estancia en Italia. Del mismo modo, estas estudiantes, en general, parecen abonar un entramado actitudinal detectado -asimismo- en estudiantes, futuros profesores de español de la vecina Universidad de Granada, cuando proyectan una visión ambivalente de lo andaluz: muy positiva acerca de sus usos sociales generales y de sus paisajes, pero interiorizando la estigmatización de “muchos rasgos lingüísticos andaluces, que llevan a asociar al andaluz con el nivel sociocultural bajo o a degradarlo a la categoría de jerga (MANJÓN-CABEZA CRUZ, 2018: p. 175)”.

¹² Comparación que la estudiante hace debido a sus viajes a ese país.

La actividad académica

Todas las estudiantes irlandesas orientan sus relatos hacia la superación de las dificultades; destacan los problemas de su actividad universitaria: el tremendo papeleo, la incompreensión de los contenidos, la excesiva duración de las clases, también el inglés de Almería (a su parecer, pésimo), pero -igualmente- el ingente aprendizaje lingüístico y literario y el clima benigno y luminoso. La comprensión queda en entredicho al comienzo, especialmente porque tanto las estudiantes irlandesas como las de otros países señalan la diferencia entre el español previamente aprendido y el que se encuentran en Almería, un verdadero desencuentro. Patricia escribe que

al principio [...] no entendía nada, estaba perdida y todos los alumnos españoles hablaban demasiado rápido para el español que había aprendido. Me fui de clase un tanto desconcertada y confusa ya que no tenía que ver mucho con lo que había aprendido. Más tarde en el segundo cuatrimestre un compañero de clase ya amigo mío, me explicó que mi dificultad para aprender español aquí, era el acento andaluz [...] pero a medida que pasa el tiempo las cosas fueron cambiando, empecé a hacer trabajos y aprendí mucho vocabulario y frases nuevas. En Irlanda, aprendimos la lengua española a través de inglés o «spanglish» que no tiene sentido, pero fue más fácil. No hay una frase mejor que explique la experiencia aprendiendo otra lengua que «aprender para sobrevivir».

Mary también se sentía “perdida en cada clase” cuando comenzó el curso, abatida por la dureza del aprendizaje. Decidida a arreglarlo, tomó clases particulares de español y mejoró notablemente, más en la comprensión que en la producción, dado que el segundo cuatrimestre fue “mucho más fácil porque, aunque no soy fluente, puedo entender muchas cosas y me siento mucho más cómodo con el idioma”.

Margaret sintió una gran inseguridad, muy probablemente retroalimentada por opiniones previas, como la de la rapidez de la gente española al hablar, más asignada aun al entorno andaluz¹³, pero en buena medida pudo seguir las clases, aun cuando no entendía algunas palabras: “yo era capaz de juntar algunas de las palabras y averiguar lo que estaban tratando de decir. Más me iba a la universidad, más fui mejorando ligeramente y acostumbrarse a la Almería–español [al español de Almería]”. Resulta muy interesante apreciar cómo esta estudiante distingue lo que buen a seguro ocurre también en su propio país, las diferencias lingüísticas situacionales:

¹³ Lamíquiz Ibáñez (1976) ya puso de relieve –en el análisis de un estudio contrastivo de la oralidad de personas cultas de Madrid y de Sevilla– que, si bien en 30 minutos de grabación los encuestados de Sevilla proferían 500 términos más que los encuestados de Madrid, los sevillanos, de entre esos términos, emitieron una media de 250 vocablos, frente a los 400 de los madrileños. Es decir, la gente andaluza repetía mucho más algunos vocablos y expresiones, alimentando un discurso más fluido.

También noté que el idioma que se habla en la Universidad es diferente del idioma que escucho de personas sentadas en cafés, restaurantes o incluso en las tiendas. Por ejemplo, creo que el lenguaje hablado en la Universidad es más formal en su enfoque. [...] En mi opinión, creo que el lenguaje utilizado por las personas en tiendas o restaurantes es más expresivo, en cierto modo. Su lenguaje corporal es relajado, la velocidad de su discurso es estable, lo que me facilita la comprensión y el lenguaje en sí parece más informal.

Anne, por su parte, tiende a escribir sobre cuestiones identitarias, del sentimiento de ridículo cuando se siente incomprendida al hablar español, o cuando intenta comprenderlo. Tanto es así que en un principio lamenta el mal nivel de inglés del entorno almeriense, también del profesorado universitario, para encontrar, luego, las ventajas de sentirse obligada a hablar en español.

Deirdre, de nuevo, convoca la idea de que “los españoles son conocidos por hablar rápido”. Pero matiza, frente a un profesor que “habló muy rápido y me resultó extremadamente difícil entender lo que se decía”:

por otro lado, tenía otros profesores que hablaban a un ritmo normal y constante. Pude seguir lo que decían. En ciertas situaciones, aprendí que estaba usando palabras incorrectamente, ya sea por pronunciación o porque estaba usando palabras diferentes para las situaciones incorrectas.

Las ideas previas, a veces muy prejuiciosas, también determinaron en Patricia que

[u]na de las diferencias más fundamental fue la pronunciación aquí. Visit[é]¹⁴ otros lugares en España durante mi estancia y fue obvio que la gente en Andalucía y Almería habla un poco diferente. Aquí, el ritmo fue más rápido y variado, y los sonidos fueron variadas. Desde mi Universidad de origen, conozco a una chica que estudió en UAL el año pasado y me dijo que me prepare porque es muy difícil de entender y estar familiarizado con el estilo de vida de la gente aquí en Almería. [...] Además, la chica irlandesa del año pasado dijo que falló tantos temas porque la Universidad era tan difícil. Esto me estaba poniendo a fracasar antes de llegar a Almería.

La ‘ausencia’ de /-s/

Con bastante mayor énfasis que otros estudiantes de movilidad internacional (vid. FUENTES GONZÁLEZ, 2020), las alumnas irlandesas quedaron totalmente contrariadas ante la no pronunciación de /-s/, cuestión que puede enmarcarse en un panorama más general sobre la enseñanza de la variación en ELE (GEESLIN; GUDMESTAD, 2008; SALGADO-

¹⁴ Por parte del autor, se usa texto en corchetes también para que, en casos puntuales, se mantenga la legibilidad de los textos.

ROBLES, 2011; GEESLIN, 2011; RINGER-HILFINGER, 2012). Desde el concepto de lengua como norma, proceden de un sistema de aprendizaje, como tantos, urdido mediante un acendrado prescriptivismo y una brecha dicotómica que excluye aquello que no está incluido en el conjunto nómico. Por ello, Margaret sostiene que

[en] mi universidad de origen, me he acostumbrado al español castellano, así que empezar la Universidad en Almería y acostumbrarme al español andaluz me confundió mucho. Me resulta muy difícil entender las cosas, y todavía me pregunto si escuché lo correcto que está diciendo una persona española [...] La sorpresa lingüística más sorprendente que he encontrado es en ciertas situaciones, cuando una persona española está hablando, y puede que no pronuncien 's', ya que todavía me confundo cuando están hablando. Siempre me pregunto si están diciendo palabras y simplemente no pronunciando la 's', o bien nunca había escuchado estas palabras en español.

Del mismo modo, Deirdre observa que

muchas personas, que estaban hablando en español, no pronunciaban la letra 's' en algunas palabras [...] Fue confuso al principio porque comencé a preguntarme a mí mismo, si estaban diciendo palabras y no pronunciando la letra 's' en ellas, o si usaban palabras diferentes, que aún no había aprendido.

Patricia resume su percepción acústica al decir que

la mayoría del tiempo la «s» final de una palabra no existe, esta «s» fue absolutamente minoritaria en la comunidad. La pronunciación en Almería es única y especial. [Cuando] llegué por primera vez, un hombre me preguntó en un restaurante simplemente «[¿T]e gusta el pescado?» y no entendí nada. Ahora, estoy acostumbrado a esta desesperación¹⁵ de la «s».

Todo ello, Anne lo asocia a la desgana: “Aquí en Almería, no les gusta pronunciar el 's' en palabras. Y me encuentro aprendiendo el español equivocado. Estoy empezando a decir 'gracia' y 'bueno d[í]a' en lugar de 'Buenos d[í]as'. Esto no es Bueno para mi Española [Esto no es bueno para mi español]”.

No es casual que se desplieguen este tipo de valoraciones. Como poco, pueden observarse dos posiciones para el fenómeno de marras. De un lado, SALVADOR (1977) atribuía al debilitamiento consonántico en posición implósiva un papel que afectaba a la abertura, no solo de las vocales finales, sino de las de toda la palabra, desdoblándolas fonológicamente en abiertas y cerradas; y, de otro, la de LÓPEZ MORALES (1984), que reexaminaba la cuestión sin dramatismo, señalando que es el contexto oracional y

¹⁵ Se trata de una errata, interesante, eso sí, pues quería decir ‘desaparición’.

ampliamente comunicativo el que determina el número (plural o singular), por ejemplo, y no la simple presencia-ausencia de la marca de /-s/.

En cualquiera de los casos, llama muy poderosamente la atención la pertinaz falta de reconocimiento de la consolidación que este hecho fónico tiene en el uso contrastado de la lengua española (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 53-54 y p. 85), pues se parte de que la variación sería objeto de enseñanza. Creo, en cambio, que cuestión distinta es enseñarla y practicarla; y otra exponerla brevemente e invitar a tener actitudes positivas cuando nos las encontremos, como forma de respeto hacia quienes sí la presenten, ya que -para empezar- es muchísimo más difícil cambiar la variación de las comunidades de habla que la actitud del alumnado extranjero. Así, en el llamado español andaluz oriental, “pese a sus diferencias geográficas, constituye un área compacta [...] marcada por su carácter evolutivo. Tal carácter se manifiesta mediante un conjunto de rasgos entre los que hay que destacar la lenición de la coda silábica¹⁶...” (MOYA CORRAL, 2011, p. 104), lo que reitera Manjón-Cabeza Cruz (2018, p. 148) al señalar que “existen también procesos de estigmatización externa, es decir, hay fenómenos que en andaluz no son valorados negativamente, pero sobre los que pesan valoraciones negativas por parte de muchos usuarios de la variedad estándar. Es el caso de la pérdida de la /-s/...”.

Precisamente en Méndez García de Paredes (2008, p. 1372-1373) se desgrana, entre otros, el sentido de norma como uso reconocido y habitual de la lengua; es decir, como práctica acostumbrada y/o consuetudinaria; se trata, por tanto, de ‘lo que es’, y no de ‘lo que debe ser’. En tal sentido, tenemos un modelo centropeninsular que admite formas diatópicamente marcadas, “debido al hecho de que el español tiene una norma relativamente flexible y permite el desbloqueo de algunos fenómenos lingüísticos, configurando un español oralizado a la andaluza” (MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, 2008, p. 1382). En ese sentido, Fuentes González (1996, p. 69-74) ya registró que la también denominada elisión de /-s/ era una variante aceptada en la ciudad de Almería. También en un contexto andaluz más amplio, García Marcos y Manjón-Cabeza Cruz (1989) revelan que para el profesorado andaluz de primaria más joven era innecesario -y casi ridículo- obligar a pronunciar a los escolares la /-s/, lo que indudablemente era síntoma de la aceptación sociolingüística de este fenómeno.

¹⁶ Una muestra de esta debilitación de /-s/ puede oírse si escuchamos al granadino Luis García Montero, catedrático de Literatura Española de la Universidad de Granada, y actual director del Instituto Cervantes. Cf. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iDw44nWiDvk>. Acceso el: 13 nov. 2019. También puede apreciarse en el granadino de Motril Luis Rubiales, presidente de la Real Federación Española de Fútbol. Disponible en: <https://www.rfef.es/noticias/luis-rubiales-trabajemos-todos-supercopa-igualdad>. Acceso el: 10 fev. 2020.

Quizá sea conveniente tener en cuenta un trabajo de Simone (1997, p. 30-34), donde detectaba lo que él llama “la Deformación del Lingüista”, que en su cerebro establece que entre las formas lingüísticas hay una relación de jerarquía según la cual la no-variación (el *variandum*, el punto de fuga, la lengua) es genéticamente primaria, casi primitiva y representa el término no-marcado de la oposición de códigos, de forma tal que el *varians* (la variación) se distancia gradualmente de lo no-variable. Para ello, suelen señalarse ciertas etapas típicas, implícitamente consideradas como “degeneración”, que entraña la pérdida o debilitamiento de los rasgos del *variandum*, teoría deformadora porque atribuye de antemano una etiqueta definitiva a cada uno de los factores con los que se enfrenta, de modo que el *varians* es cada vez menos estructurado y peor articulado: “En consecuencia, al final, la descripción del *varians* [...] inevitablemente se presenta como la descripción de una decadencia, [...] de simplificación, [...] como un empobrecimiento (SIMONE, 1997, p. 32).

Esos fenómenos de decadencia, de pérdida, de simplificación, de pronunciaciones rápidas y descuidadas suelen atribuírsele a “los dialectos y las variedades locales, las cuales, por razones que realmente no están claras, parecen *ontológicamente destinadas*¹⁷ a ser pronunciadas de manera rápida, simplificada e intrínsecamente subestándar” (SIMONE, 1997, p. 34), precisamente lo que suele ocurrir con la /-s/ perdida de Almería y de Granada.

Consideraciones finales

Los relatos sociolingüísticos compilados de estudiantes irlandesas evidencian que toda actividad lingüística se produce desde tensiones y contradicciones. En esa orientación, nuestras estudiantes, sobreponiéndose a una realidad sociolingüística inesperada, han procurado actuar, sabiendo rectificar en muchos casos a partir del canon previamente asimilado y navegando con cierta eficacia entre las disidencias vividas, difuminando sus conflictos lingüístico-comunicativos para orientarlos hacia el significado social.

Desde la lengua *in vitro* hasta la lengua *in vivo*, sus movimientos interaccionales dan cuenta de un buen dinamismo. Creo, consiguientemente, que el enfoque autobiográfico del relato sociolingüístico puede ser de gran utilidad investigadora, ya que obliga a ver a los estudiantes como individuos diferentes y descubrir qué variantes y qué factores influyen en el proceso de aprendizaje en el extranjero, sin reducirlos a receptores acrícos de un *syllabus*. En este sentido, el factor principal que se descubre es su carácter de anglohablantes nativos, el cual genera una acomodación lingüística mediante el inglés, más que en español. De hecho,

¹⁷ Énfasis del autor.

en otras asignaturas, estudiantes irlandesas y británicas han llegado a solicitar que esas materias de la titulación de Filología Española les sean impartidas en inglés. De alguna forma, lo anterior se relaciona con un escaso dominio previo en español, reiterado a lo largo de los años, circunstancia que suele determinar un mayor grado de rechazo al español encontrado en Almería que en otros colectivos nacionales de estudiantes *erasmus*. Es decir: ser anglohablante nativo proporciona las ventajas intrínsecas de ser monolingüe en muchos países del mundo, lo que desentrena la capacidad de esfuerzo intercomprensivo cuando se empieza a ser bilingüe.

Las narraciones, como expresión de la vida lingüística, ponen de relieve que la búsqueda experiencial y perseverante de significados son un buen aliciente para el aprendizaje-adquisición lingüísticos en una lengua que, como el español, es policéntrica en lo geográfico y en lo situacional, de ahí que Bustos Tovar (2013, p. 22) recomiende el “pluricentrismo normativo frente al unitarismo artificioso”. Desde este presupuesto, el profesorado debe tener una formación amplia en este sentido y trasladarla al aula (GUAJARDO, 2009; DELGADO FERNÁNDEZ, 2013), no tanto -entiendo yo- para volcar (enseñar) tamaños contenidos en/a un contenedor discente, sino como una actitud transversal de respeto hacia la diversidad plurilingüe, también intralingüística (MAURO, 1977; FUENTES GONZÁLEZ, 1996a), indudablemente enriquecida por patrones más fértiles de contacto con hablantes nativos del idioma y de factores psicosociales que la propicien (GEESLIN; GUDMESTAD, 2008).

El entramado normativista tiene un recorrido milenario y su variación jacobina algunos siglos (FUENTES GONZÁLEZ, 2017); aun así, todos los choques lingüísticos y culturales, si no eliminarse, podrían suavizarse sobremanera, si desde las didácticas de origen se contase con esa sensibilización plurilingüe de la lengua, como realidad múltiple, como vivencia, y no tanto como asignatura (GONZÁLEZ PIÑEIRO; GUILLÉN DÍAZ; VEZ, 2010), que dogmatiza el concepto de lengua como una serie de reglas categóricas.

Santiago Guervós y Fernández González (2017, p. 209-236) aciertan plenamente al señalar la ingente densidad sociosemántica del concepto ‘lengua’, por lo que se hace necesario señalar constantemente que la variación y la diversidad son inherentes -tanto entre las lenguas como dentro de ellas-, lo que debería sugerir en el profesorado de ELE, y ampliamente de LE o L2, una gestión empática de las certidumbres y remitirlo más a la modestia mediante la observación que a la arrogancia por formación.

A lo que debe añadirse, con Casals Andreu (2005), que debería aprovecharse el capital que representan los estudiantes extranjeros en el destino para mejorar, asimismo, la

competencia plurilingüe de la población autóctona, también en otras lenguas y en otras variedades intralingüísticas. En todo caso, debemos evitar una movilidad que engendre actitudes inamovibles y seguir indagando en todas estas cuestiones con análisis más amplios y exhaustivos para llegar a conclusiones más sólidas.

REFERENCIAS

- ALARCÓN, A., "Movilidad de los factores, eficiencia y discriminación lingüística: análisis de cuatro escenarios empresariales en Cataluña". **Revista de Sociolingüística**, n. 2, 2005. Disponible en: www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05hivern/docs/alarcon.pdf. Acceso el: 30 maio 2017.
- BARRAJÓN, E.; BOTELLA, P.; GIL, A. M.; KONIECZKA, K.; ORTEGA, J. M.; PASTOR, S.; PÉREZ, M. I.; PREVOST, J.; RODRÍGUEZ, A. Español académico e inmersión universitaria del alumnado extranjero en la Universidad de Alicante. *In: ÁLVAREZ, J. D.; GRAU, S.; TORTOSA, M. T. (Coords.). Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación. Universitat d'Alacant, Alacant, 2016. p. 1737-1749.*
- BOLADERAS TACHÉ, J. M. L'acollida lingüística a la Universitat de Lleida. **Kesse: Butlletí del Cercle d'Estudis Històrics i Socials Guillem Oliver**, n. 38, p. 10-11, 2005.
- BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, Madrid. Vers. esp. de F. DÍAZ, [1997]1999.
- CARMONA YANES, E. Propuesta de innovación docente para un análisis lingüístico activo, consciente y desautomatizado. **Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado**, n. 1, 2018, p. 1570-1587. Disponible en: https://institucional.us.es/revistas/JDU/Carmona_Yanes_Elena.pdf. Acceso el: 23 dez. 2019.
- CASALS ANDREU, D. L'acollida lingüística a la Universitat de Barcelona. **Kesse: butlletí del Cercle d'Estudis Històrics i Socials Guillem Oliver**, n. 38, p. 15-17, 2005.
- COLEMAN, J. A. Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. *In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Coords.). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP. Trad. PARRONDO; J. R. DOLAN, M. [1998]2001. p. 51-81.
- DELGADO FERNÁNDEZ, R. Las variedades diatópicas como fuente de dificultades en la elección de un modelo de lengua trasladable al aula de E/LE. *In: CABEDO NEBOT, A.; AGUILAR RUIZ, M. J.; LÓPEZ-NAVARRO VIDAL, E. (Coords.). Estudios de Lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Valencia: Universidad de Valencia, 2013. p. 21-29. Disponible en: https://www.academia.edu/7325475/Las_variedades_diat%C3%B3picas_como_fuente_de_dificultades_en_la_elecci%C3%B3n_de_un_modelo_de_lengua_trasladable_al_aula_de_E_LE?auto=download. Acceso el: 30 jan. 2020.

BORREGO NIETO, J.; DOMÍNGUEZ GARCÍA, L.; DELGADO FERNÁNDEZ, R.; RECIO DIEGO, Á.; TOMÉ CORNEJO, C. **Cocodrilos en el diccionario**. Hacia dónde camina el español. Madrid: Instituto Cervantes-Espasa, 2016.

BUSTOS TOVAR, J. J. de. Las hablas andaluzas en el mosaico de variedades del español. *In*: NARBONA JIMÉNEZ, A. **Conciencia y valoración del habla andaluza**. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones, 2013. p. 17-44.

FLORINDI, M. **L'inglese come lingua franca nella progettazione europea**: comparazione e analisi linguistica di due proposte formulate nell'ambito del programma Erasmus. 2016. Tese (Mestrado) - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Modena. Disponible en: <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-03192016-144456/>. Acceso el: 29 jun. 2017.

FUENTES GONZÁLEZ, A. D. **Actitudes y conciencia sociolingüísticas en la ciudad de Almería**. Almería: GRUSTA, 1996.

FUENTES GONZÁLEZ, A. D. Enseñanza del léxico: actitudes y diversidad. *In*: LUQUE DURÁN, J. de D.; MANJÓN POZAS, F. J. (Coords.). **Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico**. Granada: Método, 1996a. p. 247-252.

FUENTES GONZÁLEZ, A. D. Fluidez y metáforas del agua en novelas de la emigración española a Alemania. *In*: CAMPOS, M. M.; LARA RÓDENAS, M. J. de (Coords.). **Releyendo**: estudios de lectura y cultura. León: Universidad de León, 2015. p. 383-396.

FUENTES GONZÁLEZ, A. D. Anarquismo, jacobinismo y Lingüística: Reflexiones sociolingüísticas acerca de la gramática del obrero (1932 [1912]), de José Sánchez Rosa. **Pragmalingüística**, v. 25, p. 163-188, 2017.

FUENTES GONZÁLEZ, A. D. «Me daba vergüenza hablar en español; entonces empecé a hablar. Con errores, pero empecé»: vivencias sociolingüísticas de las estancias de ERASMUS polacos. **Revista Lenguaje y textos** (SEDLL, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura), 2020, en prensa.

GALINDO, M. M.; DÍEZ, F. Género y aprendizaje de idiomas. *In*: ROIG-VILA, R.; BLASCO, J. E.; LLEDÓ, A.; PELLÍN, N. (Coords.). **Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria**. Retos, Propuestas y Acciones, Universidad de Alicante, Alicante, 2016. p. 2182-2194.

GALLUCCI, S. Language learning, identities and emotions during the Year Abroad: Case studies of British ERASMUS students in Italy, 2011. Tese (Doutorado) - University of Birmingham. Disponible en: http://etheses.bham.ac.uk/1735/1/Gallucci_11_PhD.pdf. Acceso el: 21 jul. 2017.

GARCÍA MARCOS, F. J. El segmento fónico VOCAL + S en ocho poblaciones de la Costa Granadina (Aportación informática, estadística y sociolingüística al re-examen de la cuestión). **EPOS**, v. II, p. 155-180, 1987.

GARCÍA MARCOS, F. J. Estratificación social del español de Almería. Materiales previos y bases para su estudio. **EPOS**, v. IX, p. 557-569, 1993.

GARCÍA MARCOS, F. J. **Fundamentos críticos de sociolingüística**. Universidad de Almería, Almería, 1999.

GARCÍA MARCOS, F.; MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. Creencias lingüísticas en la E.G.B. Contribución a una política lingüística en Andalucía. *In: CONGRESO NACIONAL DE AESLA*, 5., 1989. Pamplona. **Anais** [...]. Pamplona: Univ. de Navarra, 1989. p. 243-249.

GARCÍA MARCOS, F. J.; FUENTES GONZÁLEZ, A. D. **Cultivos lingüísticos versus etosfera lingüística**. Universitat de València: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural, 1997.

GEESLIN, K. L.; GUDMESTAD, A. The acquisition of variation in second-language Spanish: An agenda for integrating studies of the L2 sound system. **Journal of Applied Linguistics and Professional Practice**, v. 5, n. 2, p. 137-157, 2008.

GEESLIN, K. L. Variation in L2 Spanish: The state of the discipline. **Hispanic and Lusophone Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 461-518, 2011.

GÓNZÁLEZ PIÑEIRO, M.; GUILLÉN DÍAZ, C.; VEZ, J.M. **Didáctica de las lenguas modernas**. Competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Síntesis, 2010.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales. *In: MURILLO, G. J. (Comp.). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 237-268.

GUAJARDO, M. G. **Modèles linguistiques et variations diatopiques**: attitudes et représentations des enseignants face à la pluricentricité normative en classe d'espagnol langue étrangère. 2009. Tese (Doutorado) - Université du Québec à Montréal, Montreal. Disponible en: <https://archipel.uqam.ca/2616/>. Acceso el: 15 jan. 2020.

IGLESIAS, M. Turismo idiomático en España. Marco teórico. **International Journal of Scientific Management and Tourism**, v. 4, n. 1, p. 29-59, 2018.

LAMÍQUIZ IBÁÑEZ, V. Sociolingüística en un habla urbana: Sevilla. **Revista Española de Lingüística**, v. 6, n. 2, p. 345-362, 1976.

LIMA, D. C. de. Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 15, n. 22, p. 46-57, 2014.

LINDQVIST, H. **Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2**: La evolución de la competencia comunicativa durante la estancia en una comunidad de la lengua meta, 2017. Tese (Doutorado) - Universidad de Estocolmo, Estocolmo, 2017. Disponible en: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1127289/FULLTEXT01.pdf>. Acceso el: 01 dez. 2019.

LÓPEZ MORALES, H. Desdoblamiento fonológico de las vocales en el andaluz oriental: reexamen de la cuestión. **Revista Española de Lingüística**, año n. 14, Fasc. 1, p. 85-98, 1984.

LÓPEZ SERENA, A. El andaluz y español de América en la distancia comunicativa. ¿Hacia una norma panhispánica? **Itinerarios**, v. 14, p. 47-73, 2011.

MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español. **Boletín de Filología**, Universidad de Chile, v. 53, n. 2, p. 145-177, 2018.

MARTÍN ROJO, L.; RODRÍGUEZ, L. R. Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad. **Discurso & Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 100-133, 2016.

MAURO, M. T. de. Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana. In: SIMONE, R.; RUGGIERO, G. (Coords.). **Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea**. Roma: Bulzoni, 1977. p. 87-102.

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. Modelos idiomáticos y prescriptivismo. El caso del andaluz. In: MORENO SANDOVAL, A. (Coord.). El valor de la diversidad [meta] lingüística. CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 8., 2008. Madrid. **Anais [...]**. Madrid: Universidad Autónoma, 2008. p. 1370-1389.

MEUNIER, D. De la «mobilité» de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus. **Synergies Pays Riverains de la Baltique**, v. 7, p. 61-76, 2010.

MEUNIER, D. Mobilité et apprentissage linguistique: étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus. Éla. **Études de linguistique appliquée**, v. 162, n. 2, p. 137-151, 2011. DOI:10.3917/ela.162.0137

MEUNIER, D. Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne: normes, discours, apprentissages, 2013. Tesis doctoral. Université de Liège: Liège. Disponible en <<https://orbi.uliege.be/handle/2268/156348>> Acceso el 16 de enero de 2020.

MEUNIER, D. Apprendre les langues durant un séjour Erasmus: la compétence plurilingue entre normes et pratiques. En: NARCY-COMBES, M. F.; JOEFFRION, Ch., eds. **Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation**. Des représentations aux dispositifs pour une meilleure prise en compte de la diversité, 2018, p. 51-74. Presses universitaires de Rennes.

MEURER, M. **Der monolinguale Multilingualismus der EU-Sprachenpolitik**. Eine Analyse der Reproduktion von Sprachideologien, 2019. Tesis (Doctoral) - University of Waterloo-Universität Mannheim, Waterloo (Canada)-Mannheim (Deutschland). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10012/15026>. Acceso el: 17 jan. 2020.

MITCHELL, R.; MCMANUS, K.; TRACY-VENTURA, N. Placement type and language learning during residence abroad. In: **Social interaction, identity and language learning during residence abroad**, 2015. p. 115-137.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arco/Libros, 2000.

MOYA CORRAL, J. A. El oriente andaluz y el español común. *In*: MOYA CORRAL, J. A.; SOSINSKI, M. (Coords.). **Estudios Sobre la Lengua Española y su Enseñanza**. Granada: Universidad de Granada, 2011. p. 101-116.

PÉREZ VIDAL, C. Les Estades a l'estranger i l'adquisició de la llengua i la cultura. **Llengua, societat i comunicació**, n. 5, p. 20-26, 2007.

PINAR, A. **La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas**. 2015. Tesis (Doctoral) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2015. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/286631>. Acceso el: 23 dez. 2019.

POZO-VICENTE, C.; AGUADED-GÓMEZ, J. I. "El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales". **Revista de Investigación Educativa**, v. 30, n. 2, p. 441-458, 2012.

RECAJ, F. **Factores que influyen en el acento extranjero**: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español. 2008. Tesis (Doctoral) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008.

RINGER-HILFINGER, K. Learner acquisition of dialect variation in a study abroad context: The case of the Spanish [θ]. **Foreign Language Annals**, v. 45, n. 3, p. 430-446, 2012.

SALGADO-ROBLES, F. **The acquisition of sociolinguistic variation by learners of Spanish in a study abroad context**. 2011. Tesis (Doctoral) - University of Florida, 2011. Disponible en: <https://search.proquest.com/docview/922269181?pq-origsite=gscholar>. Acceso el: 17 jan. 2020.

SANTIAGO GUERVÓS, J. de; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. **Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arco/Libros-La Muralla, 2017. 936p.

SALVADOR, G. Unidades fonológicas vocálicas en andaluz oriental. **Revista de la Sociedad Española de Lingüística**, año n. 7, fasc. 1, p. 1-23, 1977.

SIMONE, R. ¿Cuál es la lengua de default en un ambiente de variación? En: NARBONA, A.; ROPERO, M. (Coords.). *In*: CONGRESO DEL HABLA ANDALUZA, 1997. Sevilla. **Anais [...]**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 4-7 mar. 1997. p. 29-41.

VÁZQUEZ, G. "Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea". *In*: ESCOFET, A.; JONGE, B. de; HOOFT, A. van; JAUREGI, K.; ROBISCO, J.; RUIZ, M. (Coords.). CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS UTRECHT, 3., 2006. Utrecht. **Anais [...]**. Utrecht: Consejería de Educación en Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo/Embajada de España, nov. 2006. p. 133-144. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Andreu_Van_hoof2/publication/236852093_Espanol_para_Fines_Especificos_Actas_del_III_Congreso_Internacional_de_Espanol_para_Fines_Especificos_Utrecht_noviembre_de_2006/links/0046351969dc10608e000000.pdf#page=133. Acceso el: 26 de abr. de 2020.

Cómo referenciar este artículo

FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel. A realidade e o padrão nas estadias de estudantes irlandeses de ERASMUS: “No entendí nada. Ahora, estoy acostumbrado a esta desesperación de LA «S»”. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 97-119, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v5i1.12599>

Remitido en: 30/07/2019

Revisiones requeridas en: 30/08/2019

Acepto en: 30/11/2019

Publicado en: 06/01/2020