

Las fronteras de la traducción en la didáctica del español para fines específicos. El caso de los estudiante suniversitarios italoófonos

Raffaella Odicino

Universidad Católica de Milán.

raffaella.odicino@unicatt.it

Odicino, R. (2013). Las fronteras de la traducción en la didáctica del español para fines específicos. El caso de los estudiante suniversitarios italoófonos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

El presente trabajo plantea la validez de la traducción especializada como instrumento didáctico tanto de E/LE como el aprendizaje de las competencias necesarias para los futuros profesionales en diversos ámbitos del mundo laboral: turismo, empresa, comunicación, relaciones internacionales y literatura. Un instrumento didáctico que, a partir de la contrastividad, incluye e integra los enfoques lingüísticos y culturales para llegar a una concreta competencia comunicativa intercultural y formar a futuros profesionales competentes, capaces de dominar el léxico y las estructuras gramaticales de la lengua extranjera, así como de saberlas aplicar de manera apropiada a los fines del previsto contexto laboral.

Palabras clave: Didáctica traducción, español para fines específicos, didáctica traducción especializada

ABSTRACT

This work proposes the validity of specialized translation as a study aid tool in Spanish as a Foreign Language and in the learning of all the required skills for the future professionals in differents fields of occupational world: tourism, business, communication, international relations and literature. A study aid tool, starting from the contrastive analysis, which includes and integrates linguistic and cultural approaches to reach a concrete, communicative and intercultural competence to bring up qualified professionals, able to control the vocabulary and the grammar structures of a foreign language and to know how to apply them in the required way by a certain working context.

Keywords: Didactics translation, spanish for specific purposes, specialized translation

1. CONSIDERACIONES INICIALES

A partir de los años 90 la presencia de la lengua española en las escuelas italianas ha ido aumentando de modo incesante hasta llegar, en la actualidad, a un verdadero 'boom' de inscripciones en las universidades, donde le permite ocupar el primer lugar entre las lenguas extranjeras después del inglés^[i].

Nada sugiere que el proceso pueda ser reversible, no solo por el ininterrumpido aumento de estudiantes, que tal vez consideran (equivocándose) el español una lengua fácilmente 'accesible'^[ii], sino también por las actuales condiciones sociales que permiten y hacen necesario un nuevo acercamiento a las diferentes culturas implicadas en el sistema económico-comercial internacional (nos referimos en particular a los mercados americanos y al movimiento que generan)^[iii].

En efecto, la sociedad italiana ha contado, en las últimas décadas, con la presencia de un número creciente de extranjeros en los más diversos sectores. Las comunidades hispanohablantes son entre las más consistentes en el territorio y su presencia va aumentando en los centros de estudio de todos los niveles, condicionando positivamente las relaciones de enseñanza-aprendizaje y brindando la posibilidad de establecer una red de intercambio, e interés, con las diferentes zonas culturales del mundo hispanohablante para

[...] enriquecerse mutuamente, aprovechar lo diverso para formular y potenciar lo común, lo que significa reconcentrar los esfuerzos de la política educativa hacia una incorporación transversal de las temáticas de la integración [...] (Carpani, D., Sanfelici, L., Ariolfo, R., 2011 :57).

2. CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES, OBJETIVOS

Los currículos presentes en las Facultades de Lenguas de las universidades italianas no pueden prescindir de estas consideraciones, y de hecho prevén una formación de expertos lingüísticos en diferentes ámbitos orientada a las posibles ofertas del mercado laboral y a la realidad social que se va configurando. Nos referimos aquí en particular a los ámbitos profesionales del turismo, de los negocios, de la comunicación y de las relaciones internacionales^[iv].

En esas Facultades, durante el primer ciclo de su carrera universitaria, los estudiantes italianos de E/LE reciben una formación lingüística que les permite alcanzar en el segundo año el nivel B1 del *MCER* (Instituto Cervantes, 2002) y ampliar, en el tercero, sus conocimientos al incluir los lenguajes de especialidad que caracterizan a cada rama, disponiendo ya de una buena base lingüística. Pero, ¿qué deben aprender concretamente en las clases de lengua de ese tercer y último año?

Como apunta Maria Vittoria Calvi

[...] la demanda de formación específica ha propiciado **uncambio de rumbo en el estudio de las lenguas de especialidad**, pasando de la insistencia en el léxico y en la terminología especializada al análisis de los aspectos discursivos (propósitos comunicativos, géneros textuales, relación entre los interlocutores, etc.), ya que el impacto social de las lenguas especializadas no es menos decisivo que su valor epistemológico. Esto tiene importantes repercusiones en el terreno didáctico, puesto que la aproximación a estas variedades lingüísticas debe ser multidimensional. (Trovato, G. 2012:7, subrayado nuestro).

Esa multidimensionalidad abarca necesariamente un amplio abanico de enfoques y discursos culturales, éticos y estéticos.

Si el punto de partida de todo diseño didáctico son las características y necesidades de los estudiantes, así como los objetivos docentes que nos proponemos alcanzar (Hurtado Albir, A, 1999:10), hay que subrayar que en la didáctica de E/LE para fines específicos el análisis de necesidades es aún más importante y también lo es la definición del contexto en el cual se enmarca el último año de lengua de los futuros expertos lingüísticos (en las diferentes ramas):

- alcanzar el nivel B2;
- familiarizarse con géneros textuales tanto en la lengua materna (LM) como en la extranjera (LE);
- comprender y producir textos en ambas lenguas;
- dominar el lenguaje y conocer la terminología propios del sector;
- estar conscientes de la necesidad de una formación continua que permita estar al paso con una realidad en constante mutación; de todo lo que implica la variedad de los mercados americanos y el apremiante ritmo de su desarrollo.

La traducción puede ser un excelente punto de partida para respetar esas *características y necesidades* y alcanzar los *objetivos docentes*, activando mecanismos de aprendizaje individual y de grupo, y puede ser un punto de partida aun más valioso en el contexto de las aulas masificadas de E/LE de la universidad italiana.

Hay que remarcar que nuestra propuesta no se refiere de ninguna manera a la formación de traductores especializados, sino que propone explotar las posibilidades didácticas de la traducción en la preparación al mundo laboral, en ámbitos en los cuales se requieren conocimientos específicos superiores de E/LE.

3. LENGUAS DE ESPECIALIDAD: ¿TEXTOS O TAREAS?

Un tema muy debatido en los últimos años ha sido el de definir si la adquisición de lenguas para fines específicos debe basarse en textos o tareas (Long, M.H., 2003:15-39).

Aunque es innegable que hay que desarrollar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse con la realización de tareas específicas de su propio sector, también es cierto que, en el caso que nos interesa (estudiantes universitarios italianos) los aprendientes difícilmente se encontrarán en su futuro profesional trabajando en un ambiente exclusivamente hispanohablante, mientras que será mucho más frecuente el caso en el cual sean el punto de encuentro/referencia entre el entorno profesional italiano y sus relaciones con el mercado español e hispanoamericano. Esto conlleva la necesidad para ellos de saber mantener una conversación formal utilizando correctamente registro, fórmulas, léxico específico y también elementos pragmáticos del sector, pero sobre todo la capacidad de manejar correctamente un texto especializado escrito. Considerando que, muy a menudo, la tarea requerida será precisamente la de traducir esos textos (contratos de todo tipo, artículos especializados, cartas, presentación de proyectos y productos etc.).

Además, un elemento que hay que tener bien presente a la hora de diseñar el proyecto didáctico es que el profesor de E/LE de un curso para Expertos Lingüísticos no debe ser (y de hecho no lo es) un profesor de la materia específica, sino que debe proporcionar a los estudiantes la competencia lingüística que les permita desenvolverse en su futuro ambiente laboral en español. Por lo tanto, los objetivos se estructurarán a partir de la lengua y su uso como instrumento profesional, poniendo a los aprendientes en condiciones de desarrollarse individual y autónomamente. Es más, habría que hacer constantemente hincapié en sus conocimientos extralingüísticos, organizando una labor cooperativa entre profesor y alumnos quienes, activando las competencias técnicas que van adquiriendo en su formación especializada, pueden generar los mecanismos inerciales de cooperación e intercambio activo y espontáneo entre el saber del individuo y el que produce el grupo de trabajo.

De acuerdo con M. L. Sabater, consideramos que

Conviene no olvidar que los alumnos son ya profesionales o futuros profesionales a los que no hay que enseñarles su profesión –que es algo que ya han aprendido o están aprendiendo en otra parte- sino a los que hay que ayudar para que adquieran los instrumentos lingüísticos que necesitan para poder expresarse, recibir información y relacionarse con otros profesionales en una lengua extranjera. (Sabater, M.L., 2000:189).

3.1 TEXTOS AUTÉNTICOS, TEXTOS ADAPTADOS

Unavez realizado el análisis de necesidades (AN), uno de los puntos más problemáticos de la planificación didáctica es la selección del material, máxime trabajando lenguajes sectoriales con la finalidad de facilitarles a los aprendientes los conocimientos y competencias lingüísticas necesarias para incorporarse a las diversas áreas del mercado laboral. En este caso, en la elección del material, además de hacer hincapié en la necesidad motivadora (fundamental en toda experiencia de aprendizaje), también habrá que dedicar especial atención a las necesidades formativas y funcionales con el objetivo de capacitar a los aprendientes a utilizar los recursos lingüísticos en el discurso especializado.

Los textos que se pueden utilizar en la didáctica de E/LE para fines específicos pierden actualidad rápidamente, y además no es tarea fácil encontrar nuevos materiales al mismo tiempo accesibles por el contenido y útiles en el plano lingüístico. Esta dificultad puede ser subsanada mediante el mecanismo de la adaptación, que permite reciclar materiales, dosificar los contenidos lingüísticos y aclarar los pasos opacos que dejan así de constituir un obstáculo a la comprensión.

De acuerdo con M.L. Sabater, podemos entonces afirmar que

Me contentaría con encontrar materiales razonablemente adaptados y que cubran un amplio espectro, sabiendo que, como profesora, siempre tendré que buscar y completar con material que llene los huecos que faltan o suprimir lo que no es adecuado para los objetivos de mi grupo. (Sabater, M.L., 2000:190).

En la traducción el procedimiento de elaboración o adaptación [\[V\]](#) resulta muy eficaz no solo para darle regularidad al texto

y convertirlo en fácilmente procesable por los aprendientes, sino también porque permite la inserción de elementos lingüísticos nuevos o para consolidar, vinculando el lenguaje sectorial al aprendizaje del español como lengua extranjera y a los contenidos requeridos por el nivel B2.

Todo esto colabora con la introducción de elementos del programa de lengua como el uso contrastivo del indicativo y subjuntivo en las subordinadas, el uso de los conectores, las formas no personales del verbo, perífrasis verbales o verbos de cambio (que suelen ser dificultades para nuestros estudiantes) o la forma pasiva desde un enfoque contrastivo. La longitud del texto así elaborado será mayor, pero será menor el tiempo necesario para su comprensión, pues la explicitación evita pausas en la tarea de la lectura y de la descodificación. El aprendizaje indirecto e inercial del léxico sectorial será más rápido y eficaz, a la vez que los aprendientes familiarizarán con la tipología textual de referencia sin distracciones, conjugando la dimensión horizontal (que incluye la terminología y los conocimientos típicos de cada campo del saber) con la dimensión vertical del texto (que abarca tanto el contexto como las relaciones establecidas entre los interlocutores). Los textos adaptados unen a la alta densidad sintáctica el mantenimiento de las características discursivas fácilmente identificables de los distintos lenguajes sectoriales favoreciendo, en las diferentes fases del aprendizaje, la reformulación de los mismos.

En cada lenguaje especializado habrá que subrayar las convenciones de la tipología textual y los rasgos que la caracterizan: los aspectos temáticos (léxico y terminología) en el discurso técnico-científico; la dimensión internacional del lenguaje del turismo y de las relaciones internacionales; el conservadurismo del lenguaje jurídico; la importancia de la retórica en el lenguaje de la comunicación (incluyendo en ello, por ejemplo, el de la política) etc.. Sin olvidar que, frecuentemente, estos lenguajes se mezclan e influyen recíprocamente.

4. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE PROCESO TRADUCTOR

La traducción como práctica pedagógica complementaria en el aula de LE está siendo rehabilitada (Romanelli, S. 2009) y, de hecho, en los cursos universitarios aparece ya desde los primeros pasos. Especialmente entre lenguas afines, como en el caso que nos ocupa, es un instrumento didáctico que permite detectar rápidamente las primeras diferencias entre estructuras a veces sólo aparentemente coincidentes y por lo tanto posibles fuentes de errores e interferencias. Junto con la traducción, se está rehabilitando el uso de la lengua materna, capitalizando la natural tendencia del estudiante adulto *areflexionar* no solo sobre el posible significado de los nuevos términos en su LM, sino también, de forma espontánea e inevitable, sobre las relaciones de contrastividad entre los dos sistemas lingüísticos implicados, en el proceso definido por Hurtado Albir de 'traducción interiorizada'[\[vi\]](#).

La importancia de la reflexión implícita en el proceso traductor puede también ser una respuesta a las preocupaciones docentes acerca de la dificultad que la mayoría de los estudiantes presenta a la hora de comprender textos escritos[\[vii\]](#), pues permite conjugar comprensión y aprendizaje, según afirma G. Parodi

Estoy seguro de que comprender y - finalmente - aprender, de manera significativa y crítica, a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevantes en nuestra sociedad actual (Parodi, G., 2005:223).

La práctica de la traducción estimula en el aprendiente adulto la motivada y activa utilización de todos sus conocimientos, lingüísticos y extralingüísticos, y promueve no sólo la autonomía en la utilización de la lengua especializada sino también la reflexión individual sobre los distintos códigos que se manejan y el resultado final del propio trabajo. Se crean las condiciones para un ejercicio de la responsabilización intercultural que se articula con los principales objetivos del aprendizaje:

- la identificación del discurso especializado;
- la comprensión del texto en sus funciones informativas y comunicativas;
- la asimilación del lenguaje y de la terminología sectorial así como de sus fórmulas y estructuras sintácticas;
- la concientización de la necesidad de la documentación y su búsqueda, así como de la necesidad del conocimiento y del uso correcto de las herramientas del oficio (diccionarios, manuales, textos paralelos etc.);
- la obtención de una eficiente reformulación en la LM.

5. FORMACIÓN PANHISPÁNICA EN EL AULA DE E/LE PARA FINES ESPECÍFICOS

Tal vez sea precisamente éste uno de los ámbitos en los que la formación panhispánica del aprendiente se hace imprescindible.

Como indica Blanca Aguirre Beltrán

La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional [...] tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional. Esto implica el dominio de los recursos de la lengua, por una parte, y la aplicación de las técnicas de comunicación por otra. Todo ello de acuerdo con **las convenciones que requiere la comunidad** y los contextos profesionales en los que tengan que interactuar. (Aguirre Beltrán, B., 2000:35 y 36, subrayado nuestro).

El texto escrito y la traducción permiten fácilmente acercarse a esas convenciones que requieren las diversas comunidades que forman parte del mundo hispanohablante, en el respeto del conjunto de sus creencias, valores y principios. Esas convenciones socioculturales se podrán relevar a través de la confrontación de unas mismas tipologías textuales pero provenientes de diversas áreas culturales del mundo hispanohablante (dar la misma noticia, presentar un producto, un contrato de trabajo, un folleto turístico, una negociación, establecer y mantener contactos con la administración, etc.).

Trabajando con textos producidos en distintas áreas geográficas^[viii] los estudiantes se enfrentan a un abanico de códigos convencionales y formulaciones retóricas que no hacen más que confirmar la diferencia en la igualdad (de ámbitos semánticos, referentes sociales, objetivos comunicacionales)^[ix]. En el aula, en efecto, es frecuente encontrarse con la sorpresa y la descolocación de los estudiantes en los primeros encuentros con los varios sistemas de convenciones presentes en el mundo panhispánico, aun cuando su competencia lingüística resulte suficiente para comprender un texto especializado.

Está claro que para el docente es imposible (y quizá innecesario) ejemplificar y enseñar todos los sistemas presentes en el área. Pero es imprescindible despertar y reconfirmar la conciencia de la multiplicidad de estas presencias. Estimular a una apertura cultural que no clasifique inmediatamente las fórmulas desconocidas como equivocadas o “extrañas” y que tampoco tienda a comprimir lo desconocido en lo conocido.

Hay varios aspectos de las interacciones lingüísticas que deben ser considerados más allá de lo correcto/incorrecto gramatical. Entre el italiano y el español peninsular hay, por ejemplo, una gran diferencia entre las fórmulas de cortesía y los giros de palabras que se utilizan para resolver situaciones conflictivas o delicadas: el español es más directo (y el sistema lo considera una cualidad) allí donde el italiano prefiere una amplia profusión retórica que linda frecuentemente con la ambigüedad (cfr. Brandimonte, G., 2005).

En el aula de E/LE, usando la traducción, los textos paralelos podrían inclusive no ser entre dos lenguas, sino entre dos o más zonas o variedades del mismo idioma (el español). Esto permitiría ampliar inmensamente el abanico de representatividad de las convenciones de esos modelos presentes en la variedad del mundo hispanohablante que llegarán a ser, con mucha probabilidad, los espacios donde el futuro experto lingüístico podrá encontrar su ubicación en el mundo del trabajo.

6. SUPERAR LAS FRONTERAS

Esta formación panhispánica resulta imprescindible en un contexto como el italiano, donde día a día aumentan y se multiplican las culturas transnacionales que involucran distintas áreas del mundo hispanoamericano y, en consecuencia, aumenta la necesidad de las múltiples articulaciones de la mediación (desde los conflictos individuales a los comunitarios, desde los espacios del sí mismo a los espacios del nosotros, desde el silencio a la palabra). Este apunte final se propone como un abrir puertas y espacios de la didáctica, para señalar la imprescindible permeabilidad del aula respecto de la realidad que la contiene, como lo demuestra Mara Morelli, quien trata de entrelazar las disciplinas de la mediación y del análisis lingüístico-pragmático (Morelli, M., Deluise, D., 2011 y 2012)[x]. La traducción como instrumento didáctico colabora a satisfacer la apremiante necesidad de crecer en la capacidad de comprender y comunicar, conlleva la percepción y los sentimientos de la acogida, las preguntas y las respuestas que suscita el encuentro, el apasionante deseo de “decir” a una humanidad que cambia continuamente y cuya memoria es inevitablemente fronteriza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2000). Actas del XI Congreso ASELE, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, 34-43.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf
- Brandimonte, G. (2005). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. *ASELE, Actas XVI*, 196-207.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0194.pdf
- Calvi, M.V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. *II CIEFE*, 107-122.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf
- Calvi, M.V., C. Bordonaba Zabalza; G. Mapelli, J. Santos López (2009). *Las lenguas especializadas en español*, Carocci editore, Roma.
- Carpani, D., L. Sanfelici, R. Ariolfo (2011). La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés. *Lengua y migración*, Universidad de Alcalá, 3:1:53-72.
<http://www.linguas.net:90/Download.axd?type=ArticleItem&id=33>
- Hurtado Albir, A. (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa, *Cable*, nro. 1:42-45.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*, Edelsa, Madrid.
- Long, M.H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas?, *Actas del II CIEFE*, 15-39.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Instituto Cervantes.
- Morelli, M., D. Deluise (eds.) (2011). *La Mediazione: una via verso la coesione sociale e la cultura della pace*, Libellula Edizioni-Università & Ricerca.
- Morelli, M., D. Deluise (eds.) (2012). *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Università & Ricerca.
- Moreno Fernández, F., J. Otero Roth (2006). *Demografía de la lengua española*, Madrid, ICEI.
- Parodi, G. (s.f.). Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. 35-57.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf

Parodi, G. (2005). "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?", *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, n.58:221-267.

Romanelli, S. (2009). O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2.

Sabater, M.L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos, *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 184-193.
[?http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf)

Trovato, G. (2012). *Entrevista con M.V. Calvi, MARCOELE*, *Revista de didáctica ELE*, n. 14:1-10.

ANEXO

[i] En la escuela secundaria de primer grado, a nivel nacional: 235.810 estudiantes (2006-2007); 276.298 (2007-2008), 310.140 (2008-2009) y, en la escuela secundaria de segundo grado, 108.987 estudiantes (2006-2007); 124.525 (2007-2008), 139.382 (2008-2009) según los últimos datos disponibles indicados por el Ministerio de Educación (<http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcns/builder.do>)

[ii] La 'transferencia positiva' es un elemento ampliamente motivador en el aprendizaje del español por parte de itálofonos, sobre todo en las primeras etapas del proceso. Sin embargo, el segundo año (del nivel A2 al B1) constituye un momento delicado, ya que termina el periodo de *transfer* positivo con la lengua extranjera, que manifiesta abiertamente sus dificultades.

[iii] Como lo demuestra la ley del gobierno de Brasil número 11.161/2005, mediante la cual se establece la obligatoriedad de la presencia de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

[iv] Recordamos solo algunos de los currículos de especialización, que son los que más difusión tienen en las universidades italianas. Además, cabe recordar también los currícula en didáctica, literatura, mediación, traducción e interpretación, entre otros.

[v] La *laboración*, frente a la *simplificación*, va respondiendo preguntas que tal vez el aprendiente no se plantearía, estimulando la formulación de hipótesis, propuestas y soluciones.

[vi] [...] la lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobre todo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna, aplicando un mecanismo que podríamos calificar de 'traducción interiorizada'. Hurtado Albir, A. 1988:42.

[vii] [...] como ya es bien conocido, investigaciones de diversa índole y en contextos variados revelan que la mayoría de los estudiantes en diversos niveles presenta serias dificultades para comprender textos argumentativos y expositivos [...], G. Parodi (s.f.:39).

[viii] Una valiosa referencia es la propuesta de Moreno Fernández y Otero Roth, que subdividen el mundo hispanohablante en ocho áreas (cinco americanas y tres peninsulares). Las americanas son: México y Centro América, Caribe, área andina, área rioplatense y Chile. Moreno Fernández, F., J. Otero Roth. 2006:13.

[ix] Para un panorama completo sobre los diferentes aspectos del concepto de norma lingüística y didáctica de E/LE, reenviamos a las Actas del XI Congreso ASELE. 2000.



[x] La incesante y necesaria labor realizada por los autores está dedicada a la interacción lingüística en los servicios fundamentales como aquellos en ámbito sanitario, jurídico y educativo y en la construcción de la identidad de los migrantes. El último libro, en particular, recoge las experiencias que se están actualmente realizando en el territorio genovés y sus posibles ámbitos aplicativos e intersecciones con otras disciplinas.