

Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE

Ana

MARÍA CEA ÁLVAREZ

Carlos

PAZOS-JUSTO

Herminda

OTERO DOVAL

Joana

LLORET CANTERO

Marisa

MOREDA LEIRADO

Pedro

DONO LÓPEZ

Avances y Desafíos

**INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE:
AVANCES Y DESAFÍOS**

Organizadores: Ana María Cea Álvarez, Carlos Pazos-Justo, Herminda Otero Doval,
Joana Lloret Cantero, Marisa Moreda Leirado, Pedro Dono López

© Edições Húmus, 2018 e Autores

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 926 375 305

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde – V.N. Famalicão

1.ª edição: Março de 2018

Depósito legal: 449673/18

ISBN 978-989-755-359-2

ÍNDICE

- 7 **Introducción**
- 13 **Aplicaciones de la traducción en la enseñanza de ELE**
Alberto Gómez Bautista
- 25 **O Caminho de Santiago como um recurso didático promotor da competência cultural nas aulas de E/LE**
América Flávia Borges da Silva | Carlos Pazos-Justo
- 43 **Cómo incluir la competencia estratégica en una programación de ELE para mejorar la expresión oral**
Ana María Cea Álvarez
- 69 **El *feedback* en la clase de LE: revisión del error y propuesta para su tratamiento en el aula virtual**
Ana Setién Burgués
- 79 **Algunos casos exitosos de gamificación**
Diego Jiménez Palmero
- 95 **Evaluar como un acto de comunicación**
Encarna Atienza Cerezo
- 113 **De Mr. Chapy a Mr. Marshall. La literatura hispanoamericana y el cine en las clases de ELE**
Fernando Ruiz Pérez
- 133 **Las humanidades digitales y la enseñanza de lenguas**
Francisco A. Marcos Marín
- 151 **Sobre los contenidos socioculturales para el español del turismo en Portugal**
Francisco José Fidalgo Enríquez
- 179 **Imagen y ELE en Portugal. Contribución a partir del análisis de los Premios Pilar Moreno (2016)**
Gonçalo Martins | Carlos Pazos-Justo

- 193 **Los exámenes DELE y sus variedades de la lengua**
Herminda Otero Doval
- 213 **Quien tiene boca se equivoca. Estrategias y actividades para la práctica de la producción oral dentro y fuera del aula de ELE**
M^a Cristina López Fernández
- 227 **¿/x/amón o /r/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE**
Maria Cristina Simões dos Santos | Ana María Cea Álvarez
- 253 **Una experiencia colaborativa: enseñanza y aprendizaje del español a través de la subtítulos**
M. Dolores Lerma Sanchis | María Luisa Moreda Leirado
- 261 **La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural**
Mário Domingues Cruz | Marta Saracho Arnáiz
- 283 **La microenseñanza como estrategia en la formación inicial de profesores: de la práctica simulada de enseñanza a la práctica real del aula**
Marta Pazos Anido | Mónica Barros Lorenzo
- 305 **La dimensión sociopragmática de la lengua y su impacto en los contextos educativos multilingües**
Marta Peláez Torres
- 325 **La diversidad lingüística de España en las clases de ELE del sistema educativo portugués**
Mirta Fernández dos Santos
- 347 **Psiconautas, de la literatura al aula de ELE pasando por el cine**
Moncho Iglesias Míguez
- 357 **El uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en diarios españoles y colombianos**
Pablo Deza Blanco
- 385 **La plataforma de aprendizaje Kahoot en las clases de ELE**
Paula Maria Azevedo Machado
- 397 **Diez años después de Bolonia: los estudios de español en perspectiva**
Xaquín Núñez Sabarís
- 427 **Um enfoque multidimensional-discursivo do conto *Retrato de mi suegra con retoques consecutivos* para o ensino de espanhol como língua estrangeira**
Yamilka Rabasa Fernández

LA VARIACIÓN DIATÓPICA DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA A TRAVÉS DE UNA (HIPER)PEDAGOGÍA PLURILINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL

Mário Domingues Cruz*

mariocruz@ese.ipp.pt

Marta Saracho Arnáiz**

martasaracho@ese.ipp.pt

Resumen

Las exigencias de comunicación del mundo globalizado de hoy nos plantean nuevos retos a los profesores de ELE acerca de la variedad o variedades de español que nuestros estudiantes aprenden en las aulas. Por otro lado, nos encontramos ante una expansión sin precedentes de hablantes de lengua española en el mundo (Quilis, 2002), cobrando el español un papel de lengua internacional y las culturas de los pueblos hispanoamericanos un peso considerable (Mora-Figueroa, 1998). Debido a ello, son cada vez más abundantes los estudios relacionados con la necesidad de incluir las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano, en nuestro caso, en el proceso de enseñanza aprendizaje. El proyecto que presentamos contiene una propuesta didáctica basada en los discursos literarios e hipermedia, siguiendo un enfoque comunicativo experiencial. Así, el contenido lingüístico de nuestro estudio son las variedades léxicas y morfosintácticas, y también las llamadas variantes fraseológicas (Koike, 2001; García-Page, 2008). Además, las variedades también se trabajan desde un punto de vista cultural (Galisson, 1991; Anadón Pérez, 2003). Utilizamos la técnica de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez, 2015) para la presentación de actividades y usamos estrategias que facilitan el desarrollo de actitudes y valores positivos en los estudiantes frente a otras culturas y variedades. Este proyecto se posiciona en la línea del aprendizaje de ELE para la acción comunicativa y el diálogo intercultural.

Palabras clave: variedades lingüísticas, variantes fraseológicas, enfoque experiencial, gamificación

* Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação/ inED/ Universidad de Vigo - Facultad de Filología y Traducción (Alumno del Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos)/ CIDTFF

** Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação/ inED

Introducción

En este artículo vamos a centrarnos en las variedades lingüísticas y culturales de español de América desde el punto de vista de su enseñanza en ELE, prestando atención a la cohesión y heterogeneidad del idioma en la región. Además, vamos a reflexionar sobre la formación panhispanica del profesor de ELE, las nuevas orientaciones y recursos didácticos auténticos que pueden usarse en la clase para involucrar a los alumnos en el estudio de las variedades. Vamos a indicar las bases didácticas de dos intervenciones prácticas que realizamos en dos clases de estudiantes de ELE. A continuación, presentaremos brevemente las propuestas prácticas, nuestro estudio de campo, y haremos una reflexión para llegar a las conclusiones.

Todos sabemos que la globalización genera efectos paradójicos, ya que influye en el plano cultural al crear o generar a la vez homogeneización y heterogeneidad (Regueiro Rodríguez, 2016). De hecho, con la desaparición de las fronteras y la creciente necesidad de una movilidad laboral en un mercado globalizado e internacional, las posibilidades y las necesidades de comunicación han reconfigurado el aprendizaje de idiomas. Asimismo, es necesario modificar “el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural” (Paricio, 2004, p.1).

Con respecto al plano lingüístico, notamos algunos de los reflejos inherentes al proceso de globalización, puesto que observamos la diversificación lingüística, tanto en términos de la presencia de numerosos idiomas en la comunicación digital, como en cuanto al uso de gran parte de las variedades dentro de un mismo idioma (Cruz, 2018). Asimismo, el posicionamiento del español como lengua internacional y el papel destacado de la comunidad hispanoamericana en la vitalidad y la proyección de la lengua española en el mundo (Mora-Figueroa, 1998) han llevado a considerar la importancia de enseñar variedades en la clase de español. Por ello, han crecido desde hace algunos años los estudios relacionados con la pertinencia de la inclusión de las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Todos estamos de acuerdo en que las lenguas son entidades dinámicas y sufren cambios, y que, por lo tanto, lengua y variación son dos conceptos indisociables (Alhmim, 2001). El español, al igual que otros idiomas, es un sistema abierto, a través del cual sus hablantes pueden expresarse de manera distinta (Alhmim, 2001; Regueiro Rodríguez, 2009). Para muchos lingüistas,

el español es un diasistema (Roña, 1967), pues es un idioma con una estructura simplificada y sólida y con diversos sistemas geolectales en comunidades de distintas áreas. Asimismo, el español es un idioma homogéneo, koiné, ya que permite la comunicación entre todos los hispanohablantes (Moreno Fernández, 2000; Roña, 1967), pues la “estrutura da língua é exatamente a mesma e, apesar da consciência da existência de variedades (...), elas são minoria em relação a unidade oferecida pela língua” (Silva y Castedo, 2008, pp. 68-69).

Sin embargo, aceptar la variedad dentro de un mismo idioma significa ser un oyente atento (Lhote, 1995). Esto se relaciona con la tarea de “colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional” (Instituto Cervantes, 2006, p. 25), como son el pluralismo cultural y lingüístico, es decir, aceptar y valorar la diversidad y el respeto mutuo. Además, el desconocimiento de los rasgos propios del español de América (Moreno Fernández, 2010) y las diferencias diatópicas entre el español de estas regiones hispanoamericanas y el de la Península Ibérica puede ocasionar algunos infortunios comunicativos, sobre todo con relación al léxico y a la pragmática (Regueiro Rodríguez, 2016). Hay diferencias fundamentales que pueden ocasionar confusiones en la comunicación, ya que el hecho de que exista cohesión de la lengua no significa que haya homogeneidad de usos lingüísticos y de pautas pragmáticas de comunicación.

No podemos olvidar que el español de América tuvo su origen en la colonización, siendo el resultado del mestizaje que ocurrió a partir de ese momento, por lo que las variedades del español en estas regiones del planeta se deben a las diferencias lingüísticas que los colonos llevaron desde la Península (Sueiro Justel, 2011), y más tarde, a la influencia del sustrato (lenguas amerindias) y también al superstrato posterior (los esclavos africanos o la migración italiana en Argentina, por ejemplo) (Lapesa, 1980). De esta manera, señalamos que estamos hablando de un idioma plurinacional y multiétnico que agrupa a una “muchedumbre humana enorme y abigarrada, heterogénea y variopinta” (Salvador, 2001, WEB).

Debido no solo a la herencia cultural de la región que “es Europa transferida y América trasvasada” (Alvar, 2002, p. 251), sino también a la creación e implementación de uniones como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) y a la atracción turística que ofrece al mundo, es pertinente poner nuestra atención en el español de América y no descuidar el gran dinamismo de la región en la clase de ELE. De hecho, nos parece relevante trabajar “las variedades lingüísticas

que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica, los referentes culturales que van a marcar las relaciones interpersonales” (idem), teniendo en cuenta no solo los diferentes rasgos lingüísticos, sino también los culturales de los distintos países hispanohablantes.

Creemos que el profesor de español debería desarrollar conocimientos sobre estos rasgos, por lo que vamos a analizar a continuación cómo se podrían trabajar en la clase de ELE, de acuerdo con las orientaciones que nos parecen más rentables.

1. Por un modelo de enseñanza holístico: la (hiper)pedagogía intercultural e plurilingüística en la clase de ELE

Todos estaremos de acuerdo en señalar que la enseñanza de ELE tendrá como finalidad aumentar la eficacia de la comunicación pragmática del alumno en un contexto específico, pero además de tenemos que hacer hincapié en la identidad cultural y social de la variante lingüística en la lengua meta (Bortorni-Ricardo, 2014). En este contexto, Anadón Pérez (2003, WEB) resalta que debemos apostar por un modelo de enseñanza holístico de usos panhispanicos, que sea “capaz de dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos desde un punto de partido común (...)”, de manera que los alumnos se sientan “plurilingües dentro de una lengua histórica, es decir, a hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de habla” (idem).

Por otro lado, con respecto a los alumnos portugueses que estudian español, igual que otros alumnos europeos, no podemos olvidar que revelan interés por las variedades hispanoamericanas del español por: a) su riqueza lingüística, incluso su exotismo por el mestizaje propio de la región; b) necesidades profesionales en el futuro, pues muchos muestran intereses en la región; c) el atractivo de su geografía, historia, música, cine, y sobre todo, por la literatura hispanoamericana del boom y post-boom (Altmann y Vences, 2004; Cruz, 2018).

Con el objetivo de facilitar *input* que aporte la cultura y las variedades del español de América, nos parece imperativo desarrollar estrategias basadas en entornos físicos o virtuales plurilingües y en la manipulación de materiales hipermedia para la formación de ciudadanos conscientes del mundo en el que viven, preparados para interactuar con distintos tipos de textos en su cotidiano.

No cabe duda que en este proceso el profesor de ELE es un elemento clave. La primera cuestión es que tiene que estar bien preparado, pues no basta tener conocimientos de planificación, metodologías de enseñanza, léxico, gramática y fonética. Algunos documentos^[1] que definen el papel de los profesores nos indican qué tipo de competencias tiene que tener el profesor de ELE: a) el dominio de la lengua y una conciencia lingüística; b) las habilidades de planificación de clases, gestión de aula e interacción; y c) el desarrollo de las competencias intercultural y digital (cf. Pastor Cesteros, 2016; Moreno Fernández, 2012). En lo concerniente a este último punto, subrayamos los conocimientos que debe tener el profesor de ELE sobre la(s) cultura(s) de los países hispanohablantes y la actitud abierta y positiva ante las mismas, cumpliendo su papel de intermediario intercultural. Por otro lado, debe saber rentabilizar los recursos tecnológicos y audiovisuales al trabajar el componente cultural en las clases.

De esta manera, creemos que los futuros profesores deben estar preparados tanto científica como pedagógicamente a respecto de las variedades lingüísticas y culturales del español de Hispanoamérica. Por otras palabras, como refiere Moreno Fernández (2010, p. 162), el profesor de ELE en un contexto heteroglósico “es obligado a conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza”, o sea, debe de enseñar la variedad o variedades de las regiones que considera pertinentes para sus alumnos (Altmann y Vences, 2004; Cruz, 2018). Todo ello nos lleva a decir que los profesores tienen que estar involucrados en el estudio de contenidos relacionados con la dialectología y sociolingüística a lo largo de su carrera profesional, de manera que tengan contacto con las variedades geolectales del español (Moreno Fernández, 2000).

Además, el profesor debe combatir los peligros que conllevan las visiones estereotipadas sobre los países hispanohablantes, dando oportunidad a los alumnos de construir sus propios juicios sobre las culturas del diastema del español, a través del estudio de las variantes lingüísticas y, sobre todo, del

1 Los documentos “Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?” (http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf) y “Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras” (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm) describen las competencias clave del profesor de ELE (cf. Pastor Cesteros, 2016).

léxico y aspectos fraseológicos (Moreno García, 2000; Llamas y Martínez, 2001; Penadés Martínez, 1999; Saracho Arnáiz, 2015).

La verdad es que hoy en día podemos tener en un aula diferentes identidades dialectales, por lo que el profesor tendrá que respetarlas para evitar lo que Flórez Márquez (2000, p. 311) llama “situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor (...) decirles a sus alumnos que no se dice *papas* sino *patatas*, o corregirlos en su pronunciación si seseaban (...)”. Asimismo, no podemos controlar que los alumnos no accedan al léxico o a estructuras gramaticales, morfológicas y sintácticas propias de otras variedades, ya que están en contacto con otras culturas y pueblos, como ya hemos indicado anteriormente, a través de internet y de otros medios.

En el contexto de la clase, asume particular relevancia el manual utilizado por el profesor, el cual va a tener influencia en los contenidos de la clase. Sobre los manuales, creemos que deberían propiciar situaciones comunicativas y contextos lingüísticos y culturales de las variantes del español, porque lo que ocurre es que las variedades ibéricas del español todavía prevalecen sobre las de Hispanoamérica (cf. Kraviski, 2007). En este ambiente se presentan las variedades como dialectos exóticos o culturas muy determinadas, lo que condiciona al alumnado a un verdadero “acercamiento a la riqueza cultural del español” (Cerdeira y Vicente, 2009, p. 369). Nos gustaría también añadir que, según algunos investigadores (Pontes, 2009; Cruz, 2018), los manuales de enseñanza de ELE no permiten el desarrollo de un aprendizaje de la lengua comunicativo e experiencial que conduzca a un trabajo efectivo con el idioma y sus variedades y que propicie la reflexión sobre los usos y adecuaciones a las distintas situaciones comunicativas.

Por ello, el profesor no puede basar sus prácticas únicamente en el manual. Será necesario que utilice a otros materiales, preferencialmente materiales auténticos. Sin embargo, hay que evaluar en qué medida el material auténtico representa las realidades nacionales, regionales y locales de las variantes y su relevancia en el contexto de enseñanza-aprendizaje pensando en las necesidades futuras del alumnado. Además, es importante que el profesor fomente un contacto significativo que vaya más allá de la exploración de curiosidades relativas al vocabulario o expresiones, que permitan al alumnado una explotación y reflexión lingüística y cultural (Coan y Pontes, 2013), “intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico” y “relacionar las manifestaciones culturales de distintas áreas (literatura, pintura, música, cine, teatro,

danza, etc.) para que el alumno construya una suerte de mapa cognitivo al que podrá ir integrando elementos nuevos” (Lerner, 2000, WEB).

Como hemos analizado, el español es el resultado de un mestizaje cultural, o sea, de influencias históricas, que aún se hacen sentir debido a los movimientos migratorios. Asimismo, el estudio de las variedades lingüísticas del español solo tiene sentido si se asocia al estudio de las variantes culturales. Esta articulación se consigue a través de un *input* variado. Por una parte, textos literarios, “(...) cubriendo necesidades lingüísticas (conocimientos de gramática, sintaxis, léxico, etc.) y culturales (conocimientos geográficos, históricos, gastronómicos, etc.)” (Mercau, 2014, pp. 20-21). Y, por otra, ambientes digitales y multimedia, a través de “la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC” (Mercau, 2014, p. 7).

Estamos de acuerdo con Fernández-Corbacho (2014) y Mora (2013) que consideran que la experiencia, por la dimensión afectiva que contiene, deberá funcionar como una brújula que permitirá al alumno orientar su aprendizaje con una fuerte relación con el mundo real y virtual en la clase de idiomas. De hecho, consideramos que el enfoque comunicativo experiencial resulta efectivo en la implementación de proyectos semejantes al nuestro, ya que “supone la conexión de los contenidos de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo (...)” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 1).

En este punto resaltamos la movilización de una especie de hiperpedagogía intercultural (Cruz, 2011) que implica que los alumnos se involucren en un proceso interactivo de coconstrucción de “conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias” (Valls Campà, 2011, p. 16), adquiriendo habilidades que les permitan aprender por sí mismo e interaccionar satisfactoriamente con hablantes nativos. De esta manera, los enfoques, metodologías y recursos que planteamos respecto al trabajo con las variedades lingüísticas y culturales del español tienen que estar relacionados con la realidad social del mundo que vivimos, un mundo *glocal* (Cruz, 2011). Asimismo, la didáctica de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez, 2015), es decir el empleo de elementos y del juego en contextos de proceso de enseñanza y aprendizaje, y la pedagogía de la clase invertida (Álvarez, 2011), que permite a los alumnos tener 20% del tiempo de clase para desarrollar un trabajo de proyecto de su interés (González, 2014), pueden facilitar el desarrollo de estas competencias.

Respecto a la didáctica de la gamificación, nos gustaría destacar que preparar una actividad gamificada no es lo mismo que convertirla en un juego. La didáctica de la gamificación tiene que ver con las estrategias que el profesor emplea en “el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital), introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su dinámica (retos, competición, etc.), con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje y dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula” (Foncubierta y Rodríguez, 2015). Estos presupuestos influyen en el comportamiento de las personas a lo largo de la actividad, originando sentimientos de dominio, cooperación, autonomía, curiosidad y tolerancia al error.

A su vez, la pedagogía de la clase invertida también fomenta la implicación del alumno en las tareas propuestas, haciéndolas suyas y dándoles sentido propio e individual. A través de esta pedagogía, el alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. De este modo, el profesor facilita la información por medio de textos, vídeos, audios, etc. antes de la clase. Así, en presencia de los alumnos, el profesor realiza otro tipo de tareas: trabajos en grupo, cuestionarios, debates, trabajos de proyecto, etc. (Alvarez, 2011).

En nuestro estudio de campo hemos tenido en cuenta estas dos orientaciones metodológicas. Así, presentamos a continuación una parte del estudio de campo que hemos realizado, exponiendo el tipo de propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de variedades del español en la clase de ELE.

2. El español de América en la clase de ELE: estudio de campo

Nuestro estudio de campo se ha realizado con dos grupos de estudiantes lusohablantes de español (niveles B1 y B2) de un centro de enseñanza superior en Oporto, Portugal. El objetivo general del estudio ha sido analizar si la manera de trabajar las variedades del español de América en clase de ELE de nuestra propuesta produce como resultado estudiantes más plurilingües dentro de la misma lengua y más capaces de comunicar en un contexto internacional. La cuestión de investigación se planteó de la siguiente manera: ¿A través de la enseñanza-aprendizaje de variedades de español en la clase de ELE hacemos que nuestros estudiantes sean hablantes más competentes para comunicarse con personas de diferentes sociedades y culturas hispanas y más abiertas a las diferencias y a la interculturalidad?

Con el fin de alcanzar los objetivos específicos ya mencionados y de obtener respuestas a la pregunta anterior, adoptamos una perspectiva metodológica investigativa que se enmarca en el paradigma etnográfico de carácter cualitativo. En este tipo de análisis, la combinación de diferentes técnicas y herramientas de análisis culminará en una triangulación metodológica y de fuentes con el fin de contrastar e interpretar los datos obtenidos y darse credibilidad a los resultados (cf. Anadón Pérez, 2003; Altmann y Vences, 2004). Por lo tanto, planteamos y analizamos distintos instrumentos de recogida de datos: cuestionarios a alumnos y profesores, manuales de enseñanza de ELE, notas de campo de reflexión crítica sobre las prácticas y también el análisis de las hojas de trabajo del proyecto y de autoevaluación realizadas en una muestra de estudiantes de enseñanza superior de ELE de los niveles B1/B2.

En este artículo solo vamos a presentar las propuestas didácticas que hemos aplicado, dejando de lado otras cuestiones, como las representaciones patentes en las repuestas dadas por el alumnado y los profesores a los cuestionarios y las que se extraen de los manuales respecto al tema de las variedades del español de América. Estos fueron esenciales para llegar a la respuesta de investigación. Tampoco trataremos de las producciones de los alumnos. Solo elegiremos algunos ejemplos para ilustrar cómo hemos desarrollado las actividades. Asimismo, nos limitaremos a dos propuestas didácticas: una relacionada con el uso de los discursos (literarios y audiovisuales) y otra con la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en la clase de ELE.

2.1. “El avión de la bella durmiente” y “Relatos Salvajes”: la diversidad del léxico viajero y el voseo en la clase de ELE

Respecto a la primera propuesta, desarrollada en dos sesiones de 90 minutos cada, nuestros objetivos eran: sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de las variedades de México y Centroamérica, de los Andes, Río de la Plata, etc.; aumentar sus conocimientos acerca del léxico sobre los viajes; que comprendiesen e interpretasen del cuento “El avión de la bella durmiente” de García Márquez y fragmentos de la película “Relatos Salvajes” para analizar palabras e expresiones de dos variedades del español y, por último, comprender el fenómeno del voseo.

En lo que concierne al primer paso, se explicó a los alumnos que iban a leer un cuento de Gabriel García Márquez. Tenían que buscar en Internet información

sobre el autor y escribir algunas notas sobre su vida. A continuación, visualizaron los vídeos (“Los trámites que hay que realizar en un aeropuerto” y “Pasos a seguir antes de abordar tu vuelo”^[2]) e hicieron una actividad de léxico relacionada con el aeropuerto y los viajes en avión. El tipo de actividad era de relacionar las palabras *mostrador, asiento de ventanilla, despegar, vestíbulo, equipaje de mano, sala de espera, abordar el avión, tarjeta de embarque, boleto, pasaporte, sobrecargo, azafata, aterrizaje, asiento de pasillo, facturar el equipaje, control de seguridad, panel informativo* con imágenes. De esta manera los alumnos tomaron contacto con el léxico sobre los viajes que más tarde iban a encontrar en el cuento.

En una segunda fase, los alumnos leyeron el cuento y realizaron la comprensión lectora con una actividad de “verdadero” o “falso”. La actividad se presentó con la herramienta digital Mentimeter^[3]. Este recurso digital nos permite hacer preguntas más complejas como las siguientes: *¿de qué trata el cuento?, ¿qué palabras o expresiones describen a los personajes principales de la historia? o ¿en qué se diferencia del cuento de la bella durmiente?* También se pidió a los alumnos que se fijasen en el léxico del cuento (*bugambilias, trancos, destello, enseres, rebatiña, puntadas, fogonazos, crines*, etc.) y fuesen a ver el significado en el diccionario de la Real Academia Española en sus móviles. Como sabemos, el cuento representa una variedad hispanoamericana, por lo que hay términos que suelen ser más utilizados en Latinoamérica (*con la vista fija en la pantalla de la computadora o contemplando a las muchachas*, por ejemplo). De este modo, tenían que encontrar la versión peninsular de las palabras o expresiones de la variedad del cuento.

En la segunda clase, se hizo un puente entre el tema de los viajes y los trámites de seguridad que uno debe seguir en el aeropuerto y en el avión durante el aterrizaje y el despegue. En el blog “Diarios del viajero”^[4] los alumnos tenían que descubrir el origen y los usos de algunas palabras del mundo de los viajes (*billete, boleto, chárteres, chequear, maleta, petaca, visa, visado*, entre otras), dándose cuenta de la diversidad de usos de este vocabulario en el mundo hispanohablante. Como algunos autores sugieren, estamos utilizando en todos los pasos de nuestra propuesta textos auténticos (Lerner, 2000; Mercau, 2014).

2 Se puede ver los vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=aPSoUYJq-HA&t=31s> y <https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEnZ0>.

3 Se puede acceder a la actividad gamificada a través de este enlace: <https://www.mentimeter.com/s/7369905e6e72eb84b1c271b9f0e733d9/ab4956054134>.

4 <https://www.diariodelviajero.com/tag/etimologias-viajeras>

De manera a profundizar aún más sus conocimientos respecto al tema, los alumnos visualizaron la primera parte de la película argentina “Relatos Salvajes”^[5] de Damían David Szifron, una muestra de la cultura argentina, muy rica en rasgos lingüísticos de la región rioplatense. Se realizó una actividad de comprensión de verdadero o falso a través de la aplicación Kahoot, es decir, con una actividad gamificada (Fernández-Corbacho, 2014).

A continuación, nos centramos en la forma y uso de los pronombres personales que surgen en la conversación. Por lo tanto, el profesor hizo las preguntas siguientes: *¿creéis que el crítico musical está coqueteando con la modelo? ¿por qué?; ¿Cuál es la relación de los pasajeros con Gabriel Pasternak?; ¿Cómo les burló Gabriel Pasternak?; Fijaos en la conversación entre el crítico musical y la ex-novia de Pasternak*^[6]. *Subrayad los pronombres personales y los verbos. ¿Qué rol tienen los pronombres personales en la conversación?*.

Después pasamos a trabajar el voseo. Los estudiantes entran en contacto con el fenómeno del voseo a través de *input* escrito: los artículos “¿Por qué algunos países de América Latina usan el ‘vos’ en vez del ‘tú’?”, “Acerca de vós e de vocês” e “Até que o vós me doa”^[7]. De este modo, los alumnos se acercan a la historia de este uso especial, su funcionamiento y las zonas geográficas donde se extiende. Se propicia una reflexión sobre la morfosintaxis del voseo y la de su propio idioma, el portugués, por medio de una actividad específica (un cuadro comparativo entre el español con voseo y el portugués europeo).

En cuanto a la fonética, se pretende que los alumnos analicen los rasgos fonéticos propios del español de la región rioplatense. En el mismo fragmento se les propone que vayan a buscar ejemplos para cada uno de esos rasgos (*el yeísmo con rehilamiento o sea la ll y la y se pronuncian como /sh/; la aspiración frecuente de la /s/, que sucede cuando la /s/ se pronuncia como [h]; la elisión frecuente del [s] o [r] final de una palabra; la pronunciación presenta semejanzas con el italiano y el seseo (pronuncian <s>, <c> y <z> como [s]),*

5 Se puede encontrar parte del fragmento en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5fF0Vs6ED0c>.

6 Se transcribe aquí la conversación: “¿Usted ¿Qué hace?/ Me mataste./¿Por qué?/ Ese usted me hundió hasta el quinto círculo del infierno. Tengo que hacerme un entretejido urgente. (...)/ ¿Ahora la querés arreglar? (...)/ Vos elegí el término que quiera y yo lo instalo en la comunidad artística. (...)/ ¿Lo seguís viendo?”.

7 Se puede acceder a estos artículos a través de los enlaces siguientes: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36928497>, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/acerca-de-vos-e-de-voces/29509> y <http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/2016-12-15-Ate-que-o-vos-me-doa>.

compartiendo sus resultados a través de la herramienta digital Mentimeter y su función “Speech Bubbles”:

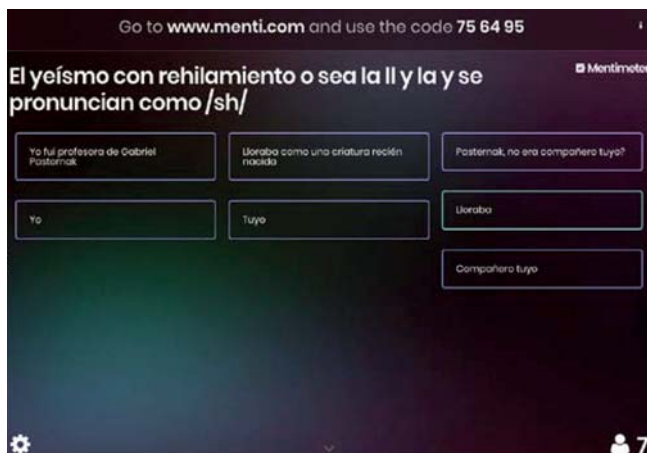


Figura 1 – Respuestas de los alumnos en Mentimeter

Para finalizar la clase y como trabajo de proyecto (Alvarez, 2011), se propone que los alumnos analicen la postura de la azafata en el fragmento. Todos se van a dar cuenta de que la azafata no ha realizado los trámites verbales de seguridad antes del despegue. Se les sugiere que elaboren instrucciones de seguridad para este caso concreto (González, 2014). Como ayuda adicional, en Internet se pueden encontrar vídeos que explican las normas de seguridad que se deben seguir en el aeropuerto y en el avión, como por ejemplo: *Vídeo de Seguridad de Solaris con niños*, *Aeroméxico Safety Video* y *Vídeo de seguridad de Volaris*^[8]. Finalmente, se les pide que graben un vídeo utilizando la cámara del móvil con la ayuda de una aplicación digital^[9]

8 Se puede ver estos vídeos a través de estos enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=BPG-f0R0DCK8&t=1s>, <https://www.youtube.com/watch?v=d9wjFaz3D6I> y <https://www.youtube.com/watch?v=MGlolMIW73M>.

9 Se puede ver uno de los trabajos de proyecto creados por los alumnos aquí: https://www.youtube.com/watch?v=7hNaMa_4HjY&t=6s.

2.2. Variedades fraseológicas en la clase de ELE

La segunda propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco del proyecto, se refiere a las variedades fraseológicas en ELE. Las sesiones prácticas se realizaron con una clase de ELE B2 de enseñanza superior portuguesa con estudiantes lusohablantes, los cuales solo habían tenido contacto con la variedad estándar de España.

Los fundamentos de enseñanza de la lengua relacionados con el aspecto de la heterogeneidad y su enseñanza que se tuvieron en cuenta ya se han enunciado en los puntos 1 y 2 de este artículo. En cuanto a los fundamentos de enseñanza de Fraseología, nos basamos en la afirmación de que el aprendizaje de unidades fraseológicas (UFS) aumenta la competencia lingüística general del estudiante (González Rey, 2012; Navarro, 2004; Sinner y Tabares Plasencia, 2016) y en que el carácter social que poseen hace que el hablante se sienta mejor integrado en el grupo social de la lengua meta, o como algunos autores indican, exista mayor complicidad comunicativa en los intercambios conversacionales (Castillo Carballo, 2015). Desde el punto de vista taxonómico, seguimos la clasificación de UFS de Corpas Pastor (1996) que distingue cuatro tipos: colocaciones, locuciones, fórmulas rutinarias y pemiás, aunque en la selección de las unidades nosotros solo presentamos locuciones y fórmulas rutinarias.

De este modo, el tiempo de la intervención con el grupo de estudiantes fue de 4 horas en dos sesiones de 2 horas. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje fueron: a) sensibilizar a los estudiantes sobre el fenómeno de la variedad léxica y fraseológica en un contexto real; b) aumentar su conocimiento acerca del número de hablantes y la geografía del español; c) inducirles a la adquisición de 12 unidades fraseológicas (UFS) del español coloquial de México (su morfología y pronunciación, su contexto y significado).

A pesar de que se realizaron actividades de distinción léxica entre variedades geográficas (Colombia, Argentina y México) para hacer reflexionar a los alumnos sobre el fenómeno de la variedad (Ver *Figuras 2 y 3*), preferimos utilizar una única variedad para trabajar las UFS en mayor profundidad: la mexicana. Para seleccionar las unidades realizamos una búsqueda previa de materiales orales, como vídeos de Internet. La selección también se hizo, en un segundo momento, en base a la consulta de cada unidad en los diccionarios, para garantizar que estas fuesen de uso frecuente en la oralidad y no

presentasen demasiadas dificultades debido a su complejidad. De este modo seleccionamos las siguientes unidades:

Tabla 1 – UFS del español oral de México

Unidades fraseológicas	Clasificación
<i>¡Qué onda!</i>	Fórmula rutinaria
<i>¡Chale!</i>	Fórmula rutinaria
<i>Estar padre</i>	Locución adjetiva
<i>De chile, mole y pozole</i>	Locución adverbial
<i>No cantar mal las rancheras</i>	Locución verbal
<i>Valer un reverendo cacahuete</i>	Locución verbal
<i>Dar el gatazo</i>	Locución verbal
<i>Andar a raíz</i>	Locución verbal
<i>Aguanta vara</i>	Locución verbal
<i>Echarse un coyotito</i>	Locución verbal
<i>Hacerse guaje</i>	Locución verbal
<i>Quedarse de a seis</i>	Locución verbal

De esta pesquisa se pusieron de lado ciertas UFS por su baja frecuencia o complejidad, como la fórmula rutinaria mexicana *¡Órale!* que, aunque presenta una frecuencia de uso muy elevada, puede utilizarse para significar varios conceptos. Como se ha indicado, se tuvo en cuenta que existieran textos orales reales que sirvieran de materiales de *input* para las actividades, algo que condicionó la selección de UFS. Por otro lado, de las doce unidades, algunas fueron elegidas por su carácter idiosincrático, como *No cantar mal las rancheras*, *Echarse un coyotito* y *De chile, mole y pozole*, que podrán utilizarse para trabajar diversos rasgos culturales de México.

informe de 2016 del Instituto Cervantes” y explicación con ejemplos de lo que es el registro informal o familiar.



Figura 3 – Selección geográfica de palabras

En la segunda sesión se concentra la parte fundamental de nuestra propuesta. Las actividades y pasos fueron los siguientes: a) actividad de significados en la que se trabajan los conceptos de las 12 UFS del español de México seleccionadas, teniendo los estudiantes que recurrir a palabras o expresiones que ya conocen (del español de España, en este caso); b) presentación de las UFS del español de México en frases contextualizadas¹⁰ y propuesta de relacionarlas con los significados de la actividad anterior; c) visualización del

10 Las frases fueron extraídas del CREA.

vídeo “Frasas típicas de México”^[11] acompañada de una actividad de comprensión auditiva sobre los significados de las unidades; d) actividades de memorización de las UFS del español de México mediante la herramienta digital gratuita Quizlet^[12] (actividad preparada previamente por el profesor en la herramienta con las UFS seleccionadas); e) visualización del vídeo “Modismos España-México”^[13] para repaso de algunas unidades y ampliación; f) creación de un breve diálogo entre dos estudiantes con una UF de las seleccionadas y grabación de la producción oral (por ejemplo, con la herramienta Vocaroo^[14]); g) cuestionario de evaluación.

Los resultados de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje de variedades fraseológicas fueron muy satisfactorios: los alumnos finalizaron las sesiones con un elevado índice de motivación e interés por las variedades de español que se tradujo también en curiosidad por las culturas de los países de las variedades trabajadas en clase, sobre todo, de México; adquirieron 12 UFS del español de México, ampliando así su competencia fraseológica, lingüística y plurilingüística; comprendieron la heterogeneidad del español y valoraron más la lengua española al comprobar la riqueza de la misma. En cuanto a las actividades de significados, seguimos el principio de no introducir listas de unidades, sino de hacer una aproximación primero a los conceptos, antes de presentar las UFS contextualizadas. Finalmente, queremos señalar que las actividades fueron variadas y se utilizó la técnica de la gamificación, sobre todo para la memorización de la forma de las unidades. También es de referir que las respuestas al cuestionario de evaluación de las sesiones fue muy positivo, revelando un elevado interés de los alumnos en conocer y profundizar las variedades del español (léxicas, morfosintácticas, fraseológicas y de pronunciación) y en las culturales.

11 <https://www.youtube.com/watch?v=4bpxpZXpLI>.

12 Esta actividad debe hacerse con ordenadores, tabletas o móviles. Se puede acceder a la actividad aquí: <https://quizlet.com/212468901/trabaja-la-forma-de-las-ufs-del-espanol-de-mexico-flash-cards/>.

13 Enlace del vídeo : <https://www.youtube.com/watch?v=EE2E6sSVxkY&t=561s>.

14 Herramienta de grabación Vocaroo: <https://vocaroo.com>

Conclusiones

Consideramos que la pregunta de investigación del proyecto ha encontrado los siguientes resultados en la fase de nuestro estudio que exponemos en este artículo:

- a. Hemos despertado el interés de los estudiantes que ya conocen una variedad de español (de España) por conocer y aprender otras variedades del español, tanto lingüísticas como culturales;
- b. Hemos reflexionado previamente sobre la pertinencia y necesidad de utilizar didácticas, recursos y medios que acerquen al estudiante a las variedades del español de manera real para que se produzca el aprendizaje;
- c. Hemos promovido el uso de textos literarios para facilitar un contacto holístico con las variedades, pues este medio permite que los alumnos conozcan mejor los rasgos lingüísticos y culturales de una dada variedad;
- d. Comprobamos que el aprendizaje comunicativo experiencial motiva a los alumnos porque se sienten protagonistas del aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales;
- e. El recurso a muestras vivas en formato hipermedia, como los vídeos, en que se presentan los rasgos propios de la lengua oral son especialmente interesantes para la enseñanza-aprendizaje de variedades del español, sobre todo, de UFS;
- f. Las actividades gamificadas que introducen variedad y motivación en el aula han demostrado ser muy rentables desde el punto de vista de la memorización de la forma y del significado de las variedades lingüísticas y culturales;
- g. Finalmente, y a modo de cierre, podemos afirmar que nuestros estudiantes son ahora más capaces de comunicar con otras culturas hispanas, comprendiendo, valorando y aceptando su idiosincrasia.

Bibliografía

- ALTMANN, W. y VENCES, U. (2004). *América latina en la enseñanza del español. Encuentro o encontronazo? Theorie und Praxis des moderen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- ALVAR, M. (2002). "Español en dos mundos", *Temas de Hoy*, Madrid: Alianza Editorial.
- ALVAREZ, B. (2011). *Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home, learning first*. Disponible el día 01/11/2014 en <http://www.learningfirst.org/flipping-classroom-homework-class-lessons-home>.

- ALHMIM, T. (2001). "Sociolingüística". En F. Mussalim, y A. Bentes (Orgs). *Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras* (pp. 21-47). São Paulo: Cortez.
- ANADÓN PÉREZ, M. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Disertación de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible el día 09/10/2016 en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/ANADON-P.html>.
- BORTORNI-RICARDO, S. (2014). *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- CASTILLO CARBALLO, M. (2015). *De la investigación Fraseológica a las decisiones fraseológicas. Un estudio de interrelaciones*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- CERDEIRA, P., y VICENTE, J. (2009). "Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE". En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Atas do XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 363-370.
- COAN, M., y PONTES, V. (2013). "Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil". *Revista Trama*, 9 (18), pp. 179-191. Disponible el día 09/10/2016 en e- revista. unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos. S.A.
- CRUZ, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tesis de Doctorado). Disponible el día 27/10/2016 en <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487>.
- CRUZ, M. (2018). *A "Hispanoamérica" na aula de Espanhol como Língua Estrangeira. Propostas didáticas a partir das variedades lingüísticas e culturais do espanhol latino-americano*. Riga: NEA.
- FONCUBIERTA, J., y RODRÍGUEZ, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- FERNÁNDEZ-CORBACHO, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, O. (2000). "¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 311-316.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible el día 05/12/2014 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Cle International.
- GONZÁLEZ REY, M. (2012). “*De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica*”, *Paremia*, 21: 2012, pp. 67-84.
- KOIKE, K. (2001). Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá/Takushoku University.
- KRAVISKI, E. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponible el día 10/11/2016 en <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/14065>.
- LAPESA, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- LERNER, I. (2000). *La clase es un tango*. Disponible el día 08/11/2017 en https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=.
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- LLAMAS, C., y MARTÍNEZ, C. (2001). *La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE*. Disponible el día 09/10/2016 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0481.pdf.
- MERCAU, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible el día 19/11/2016 en <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28151>.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA-FIGUEROA, S. (1998). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *¿Qué español enseñar?*. Arco Libros: Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible el día 16/12/2016 en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- MORENO GARCÍA, C. (2000). *Normas para ser ric@ y seguir comunicándose*. Disponible el día 18/11/2016 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0527.pdf.
- NAVARRO, C. (2004). “Didáctica de las unidades fraseológicas”, disponible on-line, URL <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>, Facultad de Filología, Universidad de Barcelona: Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- PARICIO, M. (2004). “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/4. Disponible el día 21/11/2016 en <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>.
- PASTOR CESTEROS, S. (2016). “Enseñanza de español como lengua extranjera”. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Nueva Iorque: Routledge.

- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L.
- PONTES, V. (2009). *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- QUILIS, A. (2002), *La lengua española en el mundo*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. (2009). “Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. La variación léxica”. *Actas del X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera*. Edinumen: International House Madrid.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. (2016). “El profesor de ELE y la Didáctica del luxico hispanoamericano. Comprensión frente a infortunio comunicativo”. Comunicación presentada en el *XXVII Congreso Internacional de ASELE*, La Rioja.
- ROÑA, J. (1967). *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Universidade de Porto Alegre.
- SALVADOR, G. (2001). “El español en España y el español en América.” *Nueva Revista*, marzo-abril, pp. 58-60.
- SARACHO ARNÁIZ, M. (2015). “La Fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos”. Tesis de Doctorado. Santiago de Compostela: edición de la autora. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/13585>
- SILVA, B. y CASTEDO, T. (2008). “Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas”. *Revista Holos*, 3. Disponible el día 12/05/2015 en <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>.
- SINNER, C. y TABARES PLASENCIA, E. (2016). “El problema de las variantes fraseológicas desde la perspectiva de la Lingüística de Variedades”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, nº 54 (2).
- SUEIRO JUSTEL, J. (2011). “Libros de notas, confesionarios, doctrinas y catecismos, poemas y obras de teatro, entre otros textos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en la lingüística misionero-colonial: el caso de Filipinas”. En J. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE.
- VALLS CAMPÀ, L. (2011). “Enseñanza/ aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”. *Revista marcoELE*, 13. Consultada el 12/05/2015, en <http://marcoele.com/descargas/13/vallls-competencia.intercultural.pdf>.

El dominio de segundas lenguas continúa teniendo un papel muy relevante en la sociedad actual. Por este motivo, la investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2 apuesta, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje desde el punto de vista del aprendiente, haciendo prevalecer su perspectiva y defendiendo el desarrollo de su competencia comunicativa y autónoma. En este sentido, esta publicación resulta especialmente oportuna por ser testigo de la reflexión científica que se está llevando a cabo en algunas de las dimensiones más innovadoras de esta área. La divulgación de estas páginas contribuirá, sin duda, a que disminuya la brecha existente entre los resultados de la investigación y la realidad del aula.

