

Universidade de Vigo

Universidade de Vigo

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

TESE DE DOUTORAMENTO

La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una

pedagogía de discursos

2019

TESE DE DOUTORAMENTO

La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Dirixida polo doutor: Joaquín Sueiro Justel

Ano: 2019

Universidade de Vigo

EIDO
Escola Internacional
de Doutoramento

Universidade de Vigo

Escola Internacional de Doutoramento

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

TESE DE DOUTORAMENTO

**La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión
didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos**

El aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza de Español Lengua Extranjera a través de textos literarios e hipermedia

Dirixida polo doutor:

Joaquín Sueiro Justel

Ano: 2019

Universidade de Vigo

Escola Internacional de Doutoramento

Dr. Joaquín Sueiro Justel

FAI CONSTAR que o presente traballo, titulado “La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos: el aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza de Español Lengua Extranjera a través de textos literarios e hipermedia”, que presenta Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz para a obtención do título de Doutor, foi elaborado baixo a súa dirección no Programa de Doutoramento en Estudos Lingüísticos.

En Vigo, 27 de maio de 2019

O Director da tese de doutoramento

Dr. Joaquín Sueiro Justel

Dedicatorias y agradecimientos

La realización de este informe no habría sido posible sin la colaboración de algunas personas, a las que quiero expresar mis agradecimientos:

Al Doctor Joaquín Sueiro Justel, por su orientación constructiva e inteligente, por su disponibilidad y amistad. Su entusiasmo por la Lingüística me guiará durante mis prácticas profesionales.

A la Doctora Maria Clara Barros y al Doctor Miguel Cuevas Alonso, por la acogida y asesoramiento.

A los alumnos del la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto, que colaboraron en mis prácticas y sin los cuales la realización de este proyecto no habría sido posible.

A mis compañeras de trabajo, profesoras Marta Saracho Arnáiz y Cristina Pinto por el ánimo a lo largo de los años en relación con este trabajo.

A mi querido amigo y compañero de trabajo, José António Costa, por la amistad y críticas constructivas, por la fuerza, motivación y ritmo de trabajo, con los que me identifico.

A todos mis familiares y amigos que me apoyaron y animaron durante toda la realización de este trabajo, en particular a mis padres por su incansable apoyo.

Resumen

El español es un idioma plurinacional y multiétnico que debe mucho de su éxito educativo tanto a la cohesión como a la diversidad de pautas pragmáticas de comunicación, sobre todo del español latinoamericano (Regueiro Rodríguez, 2016). Esta diversidad lingüística y cultural es resultado de los contactos históricos con las lenguas precolombinas, europeas, asiáticas y africanas, pero no impide la intercomprensión entre los distintos pueblos hispanohablantes.

De hecho, por su importancia no sólo cuantitativa sino también cualitativa, nos parece pertinente trabajar las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano (Beaven y Garrido, 2000; Liceras, Carballo, y Droege, 1995; Moreno Fernández, 2000), en la clase de español como lengua extranjera (ELE), teniendo en cuenta una pedagogía de los discursos, que involucra interactivamente a los sujetos en el análisis y producción de textos (J. Fonseca, 1992; Sueiro Justel, 2012).

Asimismo, el principal objetivo de nuestro estudio es caracterizar lingüísticamente dichas variedades, que plasman el binomio cohesión-diversidad, recurriendo a discursos literarios e hipermedia con aportaciones de la sociolingüística histórica.

Considerando esta heterogeneidad, plasmada en el binomio cohesión-diversidad, el principal objetivo de nuestro estudio es caracterizar lingüísticamente dichas variedades, recurriendo a discursos literarios e hipermedia con aportaciones de la sociolingüística histórica (Sueiro Justel, 2012).

Nos proponemos, además, a través de un estudio de caso (Benson, Chik, Gao, Huang, y Wang, 2009) y con una perspectiva metodológica cualitativa, que incluye cuestionarios, notas de campo y pautas de evaluación de cursos de formación docente y manuales didácticos, concretar los siguientes propósitos: a) analizar las representaciones que los estudiantes y profesores tienen del estudio de estas variedades (Alvar, 2002) en instituciones de enseñanza superior en Portugal; b) evaluar su presencia en la formación de profesorado y en los manuales de ELE en Portugal; c) crear propuestas didácticas basadas en discursos literarios e hipermedia.

Palabras-clave

miscegenación lingüística y cultural, variación diatópica del español latinoamericano, discursos literarios, discursos hipermedia, sociolingüística variacionista

Abstract

Spanish is a plurinational and multi-ethnic language that owes much of its educational success to both cohesion and the diversity of pragmatic communication patterns, above all the one of Latin American Spanish (Regueiro Rodríguez, 2016). This linguistic and cultural diversity is the result of historical contacts with the Amerindian, European, Asian and African languages, but it does not harm the intercomprehension between the different Spanish-speaking peoples.

In fact, not only due to its quantitative but also its qualitative importance, it seems pertinent to work on the linguistic and cultural varieties of Latin American Spanish (Beaven & Garrido, 2000, Licerias, Carballo, & Droege, 1995, Moreno Fernández, 2000) within the Spanish as a Foreign Language class (SFL) , taking into account a pedagogy of discourses, which interactively involves students in the analysis and production of texts (Fonseca, 1992, Sueiro Justel, 2012).

Likewise, the main objective of our study is to linguistically characterize these varieties, which reflect the cohesion-diversity binomial, resorting to literary and hypermedia discourses with contributions from historical sociolinguistics.

Considering this heterogeneity, expressed in the cohesion-diversity binomial, the main objective of our study is to linguistically characterize these varieties, using literary and hypermedia discourses with contributions from historical sociolinguistics (Sueiro Justel, 2012).

We also propose through a case study (Benson, Chik, Gao, Huang, & Wang, 2009) and with a qualitative methodological perspective, which includes questionnaires, field notes and evaluation guidelines of teacher training courses and course books, including the following aims: a) to analyze the representations that students and teachers have of the study of these varieties (Alvar, 2002) in institutions of higher education in Portugal; b) to evaluate their presence in teacher training and in the SFL course books in Portugal; c) to create didactic proposals based on literary and hypermedia discourses.

Keywords

linguistic and cultural miscegenation, diatopic variation of Latin American Spanish, literary speeches, hypermedia discourses, variational sociolinguistics

Resumo

O espanhol é um idioma plurinacional e multi-étnico que deve muito do seu êxito educativo tanto à coesão como à diversidade das pautas pragmáticas de comunicação, sobretudo do espanhol latino-americano (Regueiro Rodríguez, 2016). Esta diversidade linguística e cultural é o resultado dos contatos históricos com as línguas pré-colombianas, europeias, asiáticas e africanas, mas a mesma não impede a intercompreensão entre os diferentes povos falantes de espanhol.

De facto, não só pela sua importância quantitativa como também qualitativa, parece-nos pertinente trabalhar as variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano (Moreno Fernández, 2000; Licerias, Carballo, y Droege, 1995; Beaven y Garrido, 2000), na sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), tendo em conta uma pedagogia dos discursos, que promove uma envolvência interativa dos sujeitos na análise e produção de textos (Fonseca, 1992; Sueiro Justel, 2012).

Considerando esta heterogeneidade, plasmada no binómio coesão-diversidade, o principal objetivo do nosso estudo é caracterizar linguisticamente as referidas variedades, recorrendo a discursos literários e hipermédia com contributos da sociolinguística histórica (Barros, 1997; Sueiro Justel, 2012).

Também nos propomos, através de um estudo de caso (Benson, Chik, Gao, Huang, & Wang 2009) e de acordo com uma perspetiva metodológica quantitativa, que inclui questionários, notas de campo e grelhas de avaliação de cursos de formação docente e manuais didáticos, concretizar os seguintes objetivos: a) analisar as representações que alunos e professores têm do estudo destas variedades (Alvar, 2002) em instituições de ensino superior em Portugal; b) avaliar a sua presença na formação de professores e nos manuais de ELE em Portugal; c) criar propostas didáticas baseadas em discursos literários e hipermédia.

Palavras-chave

miscegenação linguística e cultural, variação diatópica do espanhol latino-americano, discursos literários, discursos hipermédia, sociolinguística variacionista.

Resumo

O español é unha lingua multiétnica e plurinacional e debe moito do seu éxito educativo, tanto á cohesión e diversidade de patróns de comunicación pragmáticas, especialmente do español de América Latina (Regueiro Rodríguez, 2016). Esta diversidade lingüística e cultural é un resultado de contactos históricos con linguas precolombianas, europeas, asiáticas e africanas, pero non impide a intercomprensión entre os distintos pobos de lingua española.

De feito, non só pola súa importancia cuantitativa senón tamén cualitativa, o traballo co as variedades lingüísticas e culturais do español latinoamericano (Moreno Fernández, 2000; Liceras, Carballo, y Droege, 1995; Beaven y Garrido, 2000) parece relevante, na clase de español como lingua estranxeira (ELE), tendo en conta unha pedagogía dos discursos, que implica de forma interactiva os suxeitos na análise e produción de textos (Fonseca, 1992; Sueiro Justel, 2012).

Ademais, o principal obxectivo do noso estudo é caracterizar lingüisticamente estas variedades, que incorporan o binomio cohesión-diversidade, usando discursos literarios e hipermedia con achegas da sociolingüística histórica. Dada esta heteroxeneidade, reflectida no binomio cohesión-diversidade, o principal obxectivo do noso estudo é caracterizar lingüisticamente estas variedades, mediante discursos literarios e hipermedia co contribucións da sociolingüística histórica (Barros, 1997; Sueiro Justel, 2012).

Propoñemos tamén, a través dun estudo de caso (Benson, Chik, Gao, Huang, & Wang 2009) e unha perspectiva metodolóxica cualitativa, incluíndo cuestionarios, notas de campo e táboas de avaliación de cursos de formación de profesores e manuais de ensino, realizar os seguintes obxectivos: a) analizar as representacións que os estudantes e os profesores teñen no estudo destas variedades (Alvar, 2002) en institucións de ensino superior en Portugal; b) avaliar a súa presenza na formación de profesores e manuais de ELE en Portugal; c) crear propostas educativas baseadas na discursos literarios e hipermedia.

Palavras-chave

mestizaje lingüístico e cultural, variación diatópica do español latinoamericano, discursos literarios, discursos hipermedia, sociolingüística variacional

Índice

INTRODUCCIÓN	20
PARTE 1	26
1. La miscegenación lingüística y cultural de Hispanoamérica y la relevancia de su estudio en la clase de E/LE	30
1.1. La división entre los “españoles”, mitos y realidades	30
1.2. Las variedades lingüísticas y culturales del español americano en la clase de E/LE: puentes entre la lingüística y la didáctica	39
2. Las variedades del español como parte de la competencia docente en la enseñanza superior	52
2.1. Desde la norma centropeninsular hacia la norma panhispánica y el desarrollo de una competencia panhispánica	52
2.2. Las competencias clave del profesor de ELE en el siglo XXI: ¿de la competencia sociolingüística e intercultural a la competencia panhispánica?	60
2.3. Entre modelos de enseñanza de las variedades y los peligros de la norma panhispánica: la propuesta de un nuevo modelo dinámico	71
3. A língua espanhola da América Latina para a aula de ELE: origem e usos atuais	80
3.1. A origem do espanhol latinoamericano: desde a teoria substratista à teoria andaluz e koinização do idioma	81
3.2. Características gerais das variedades do espanhol latinoamericano: aspetos lexicais, fonéticos, morfossintáticos	92
3.3. A variação léxico-semântica das variedades do espanhol americano: origens, o processo de derivação e a influência do sustrato ameríndio e europeu	97
3.4. A variação na morfologia e sintaxe do espanhol latinoamericano: do voseo ao que galicado	106
3.5. Características fonéticas das variedades do espanhol latinoamericano: o seseo, o yeísmo e outros fenómenos	118
4. La búsqueda por nuevos enfoques en la enseñanza de ELE: los contributos de los puentes entre la lingüística y la didáctica	134
4.1. Desde las demandas del siglo XXI a las respuestas educativas: desde los enfoques constructivista y comunicativo hacia un enfoque comunicativo conectivista y experiencial	137
4.2. El enfoque comunicativo experiencial y las nuevas propuestas metodológicas y estratégicas	143
4.3. Por una pedagogía de los discursos hacia el trabajo con las variedades: la integración de las destrezas de comprensión y expresión en la clase de ELE	151
5. Síntesis: la variación diatópica del español americano en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE	180
PARTE 2	184
1. Diseño del estudio	188
1.1. Cuestiones de investigación, objetivos y orientaciones metodológicas	188
1.2. Caracterización del contexto de intervención y de los participantes en el estudio	192
1.3. Desarrollo cronológico del estudio	209
2. Procedimientos de análisis	212
2.1. Naturaleza del corpus y opciones de análisis	212
2.2. Delimitación de categorías y la construcción de un dispositivo de análisis	214
3. Presentación, análisis y discusión de los datos	217
3.1. Representaciones de estudiantes y profesores de la enseñanza superior y su relación con el mundo hispanoamericano	218
3.2. Análisis de la formación y prácticas docentes en Portugal respecto a la oferta de contenidos relacionados con “Hispanoamérica”	245
3.3. Representaciones en los libros de texto de ELE	255

3.4. Análisis lingüístico de las variedades hispanoamericanas en los discursos literarios e hipermedia que creamos y/o adaptamos	272
3.4.1. "Qué significa remera, profe?"	272
3.4.2. "Vos elegí" es lo mismo que "Você escolhe"?	274
3.4.3. "Oye, esto va dedicao' a todos los pueblos de Puerto Rico"	276
3.4.4. "¡Qué tromé!" significa igual que "¡Qué pelota eres!"	278
3.4.5. "Profe, ¿es hierba o yerba?"	280
3.5. La implementación de propuestas didácticas del análisis de discursos literarios e hipermedia en la clase de ELE en la voz de los estudiantes	281
3.5.1. "La ropa"	282
3.5.2. "El aeropuerto"	292
3.5.3. "Recuerdos"	297
3.5.4. "Lugares Patrimonio de la humanidad"	304
3.5.5. "La casa"	309
CONSIDERACIONES FINALES: ALGUNAS INQUIETUDES E IMPLICACIONES PARA FUTUROS TRABAJOS	316
BIBLIOGRAFÍA	326
ANEXOS	350
Anexo 1 - Cuestionario sobre las representaciones del alumnado en la Enseñanza Superior en Portugal respecto al mundo hispánico	352
Anexo 2 - Cuestionario sobre las representaciones del profesorado de ELE en la Enseñanza Superior en Portugal respecto al lugar de Hispanoamérica en la clase de ELE	374
Anexo 3 - Guión de Lectura de "Las medias de los flamencos"	396
Anexo 4 - Ficha de Trabajo 1	400
Anexo 5 - Ficha de Trabajo 2	406
Anexo 6 - Ficha de Trabajo 3	412
Anexo 7 - Ficha de Trabajo 4	416
Anexo 8 - Guión de Lectura de "Casa Tomada"	422
Anexo 9 - Ficha de autoevaluación 1	428
Anexo 10 - Ficha de autoevaluación 2	434
Anexo 11 - Ficha de autoevaluación 3	440
Anexo 12 - Ficha de autoevaluación 4	448
Anexo 13 - Ficha de autoevaluación 5	454

Índice de figuras

Figura 1 - Interdisciplinariedad de la Sociolingüística (adaptado de Elieeneht Mejía, 2015)	28
Figura 2 - Proporción de hablantes y habitantes de los países en que se hablan las seis lenguas oficiales de la ONU	37
Figura 3 - Número de hispanohablantes en el mundo y su tipología (Morales, 2018)	37
Figura 4 - Variedades diatópicas del español en España (cf. Moreno Fernández, 2010)	38
Figura 5 - Variedades diatópicas del español en Latinoamérica (idem)	38
Figura 6 - Contenidos culturales que se deben trabajar según el Instituto Cervantes (2006)	46
Figura 7 - Contenidos culturales que se deben trabajar en la clase de ELE según el Consejo de Europa (2001)	49
Figura 8 - Componentes de la competencia panhispánica (cf. Meza Morales, 2017b)	54
Figura 9 - Avances y retrocesos respecto a la política panhispánica del español	56
Figura 10 - Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras según el Instituto Cervantes (Moreno Fernández, 2012)	62
Figura 11 - Modelo lingüístico del español desde la perspectiva de su enseñanza (Andión Herrero, 2008b, p. 54)	75
Figura 12 - Modelo lingüístico dinámico de la enseñanza de las variedades del español desde un enfoque plurilingüe y pluricultural	77
Figura 13 - Movimientos migratorios de España hacia América a lo largo de los siglos (cf. Boyd-Bowman, 1976; Sánchez-Albornoz, 2006)	99
Figura 14 - Falantes de lenguas indígenas de México (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)	102
Figura 15 - Áreas de población ameríndia e núcleos de falantes de náhuatl no México (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)	102
Figura 16 - Distribución de usos de sufijos na Península Ibérica (Hasselrot, 1957, p. 264)	116
Figura 17 - Distribución de usos de sufijos na América Latina (Hasselrot, 1957, p. 269)	116
Figura 18 - Distribución del yeísmo en el territorio americano (Garrido Domínguez, 1992, p. 164)	124
Figura 20 - El encendido emocional y la percepción y el procesamiento de la experiencia (adaptado de Mora, 2013; Shams y A., 2008)	146
Figura 21 - Los elementos de la pedagogía de la gamificación (adaptado de Foncubierta y Rodríguez, 2015; Kapp, 2012)	147
Figura 22 - La teoría de la autodeterminación (adaptado de Werbach y Hunter, 2012)	148
Figura 23 - El modelo del Octalysis (adaptado de Chou, 2016)	149
Figura 24 - Modelo interactivo de comprensión lectora (adaptado de Cassany et al., 2000)	160
Figura 25 - Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita: completar un cuadro con información del cuento “Casa Tomada”	162
Figura 26 - Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita: contestar verdadero/falso (corregir las afirmaciones falsas) de acuerdo con los hechos del cuento “Las medias del flamenco”	163
Figura 27 - Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita: corregir errores de acuerdo con las informaciones del hipertenso ¿Qué es el mate?	163
Figura 28 - Ejemplo de ejercicio de comprensión oral: rellenar huecos de acuerdo con las informaciones que surgen en el documental	167
Figura 29 - Ejemplo de ejercicios de comprensión oral: rellenar una tabla con informaciones que surgen en el documental y señalar en el mapa los lugares visitados	168
Figura 30 - Habilidades y conocimientos de la actividad de escritura (Cassany et al., 2000, p. 258)	170
Figura 31 - Modelo de Expresión Escrita (Cassany et al., 2000, p. 264)	172
Figura 32 - Tipología de ejercicios de expresión escrita	173
Figura 33 - Ejemplo de ejercicios de expresión escrita: actividades que trabajan las relaciones entre el texto y el lector	175
Figura 34 - Ejemplo de ejercicios de expresión escrita: escribir un texto semejante a los murmullos que encontramos en “Pedro Páramo”	175

Figura 35 - Modelo de Expresión Oral de Bygate (adaptado de Cassany et al., 2000, p. 142)	176
Figura 36 - Ejemplo de ejercicios de expresión oral: lluvia de ideas	179
Figura 37 - Ejemplo de ejercicios de expresión oral: presentación grupal sobre los Aztecas	179
Figura 38 - Los instrumentos de recogida de datos movilizados	190
Figura 39 - Dispositivo de análisis	215
Figura 40 - Ejemplo de un texto sobre la hierba mate y una leyenda guaraní	258
Figura 41 - Ejemplo de un ejercicio de comprensión auditiva con la variedad argentina	259
Figura 42 - Ejemplo de un ejercicio de comprensión auditiva con la variedad porteña	259
Figura 43 - Ejemplo de un ejercicio sobre los saludos en los países alrededor del mundo	260
Figura 44 - Ejemplo de un ejercicio relativo a normas sociales de comportamiento en distintos países hispanohablantes	261
Figura 45 - Nota a pie de página sobre los usos de usted y ustedes	262
Figura 46 - Ejercicio sobre los saludos con reflexión	263
Figura 47 - Ejercicio sobre el voseo con reflexión	264
Figura 48 - Extracto de un texto que habla sobre la diversidad lingüística de México y los contactos de lenguas	265
Figura 49 - Ejercicio sobre contactos y relaciones personales en España y Latinoamérica (con entrevistas)	266
Figura 50 - Extracto de un texto que habla sobre el “xitomat!”	266
Figura 51 - Ejercicio sobre la diversidad lingüística que nos ofrece Bolivia	267
Figura 52 - Ejercicio sobre grandes escritores hispanoamericanos	269
Figura 53 - Ejercicio sobre la diversidad lingüística que nos ofrece Bolivia	270
Figura 54 - Ejercicio sobre recuerdos de viajes y excursiones	270
Figura 55 - Ejercicio sobre recuerdos de viajes y excursiones	271
Figura 56 - Ejercicio de comprensión auditiva sobre recuerdos de abuelos mexicanos	271
Figura 57 - Ejemplo de pregunta sobre contenidos lingüísticos en el Kahoot! “¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?”	282
Figura 58 - Ejemplo de pregunta sobre contenidos culturales en el Kahoot! “¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?”	283
Figura 59 - Los impulsos-clave que ofrece una actividad creada en Kahoot	283
Figura 60 - Los alumnos jugando con Heads Up!	284
Figura 61 - Los impulsos-clave que ofrece la actividad de revisión de vocabulario en Heads Up!	285
Figura 62 - Ejemplo de un mapa mental creado por los alumnos	285
Figura 63 - Los impulsos-clave que ofrece la actividad de crear mapas mentales en GoConqr	286
Figura 64 - Ejemplo de ejercicios de comprensión en la ficha de trabajo	286
Figura 65 - Vídeo creado por los alumnos en PowToon con un nuevo final para el cuento	287
Figura 66 - Cómic creado por los alumnos en Storyboardthat.com con un nuevo final para el cuento	288
Figura 67 - Ejemplo de uno de los vídeos creados por los alumnos	289
Figura 68 - Los impulsos-clave que ofrece la actividad creada en Flipgrid	289
Figura 69 - Ejercicio sobre la variedad lingüística del Caribe	298
Figura 70 - Ejercicio hecho por uno de los estudiantes	300
Figura 71 - Ejemplo de uno de los “murmillos” creado por una estudiante	302
Figura 86 - Ejercicio sobre vocabulario en el guión de lectura sobre “Casa Tomada”	310
Figura 87 - Ejercicio sobre términos relacionados con la comida en el guión de lectura sobre “Casa Tomada”	310
Figura 88 - Trabajo desarrollado por una alumna respecto al programa televisivo “Españoles por el mundo: Buenos Aires”	312

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Edad de los estudiantes participantes en el estudio	193
Gráfico 2 - Género de los estudiantes participantes en el estudio	194
Gráfico 3 - Respuestas a la pregunta "Si has vivido ya en el extranjero, ¿en qué país(es)?"	194
Gráfico 4 - Respuestas a la pregunta "Si has vivido ya en el extranjero, ¿durante cuánto tiempo has permanecido?"	195
Gráfico 5 - Viajes a países hispanohablantes	195
Gráfico 6 - Países hispanohablantes visitados	195
Gráfico 7 - Respuestas a la pregunta ¿Alguno de tus padres es extranjero?	196
Gráfico 8 - Lenguas extranjeras que los estudiantes han estudiado	196
Gráfico 9 - Lenguas extranjeras que los estudiantes siguen estudiando	197
Gráfico 10 - Respuestas a la pregunta ¿Hay idiomas más importantes que otros?	199
Gráfico 11 - Lenguas extranjeras que les gustaría aprender	199
Gráfico 12 - Respuestas a las pregunta "¿Qué resulta más fácil en el aprendizaje de lenguas extranjeras?"	200
Gráfico 13 - Respuestas a las pregunta "¿Qué te resulta más difícil en el aprendizaje de lenguas extranjeras?"	201
Gráfico 14 - Respuestas a las pregunta "¿Cómo se aprende bien una lengua extranjera?"	201
Gráfico 15 - Edad de los profesores participantes en el estudio	202
Gráfico 16 - Género de los profesores participantes en el estudio	202
Gráfico 17 - Nacionalidades de los profesores participantes en el estudio	203
Gráfico 18 - Lengua(s) materna(s) de los profesores participantes en el estudio	203
Gráfico 19 - Respuestas a la pregunta "Si ha vivido en el extranjero, ¿en qué país(es)? (profesores)"	204
Gráfico 20 - Respuestas a la pregunta "Si ha vivido en el extranjero, ¿durante cuánto tiempo? (profesores)"	204
Gráfico 21 - Respuestas a la pregunta ¿Has vivido en algún país hispanohablante?	205
Gráfico 22 - Países hispanohablantes en que vivieron los profesores	205
Gráfico 23 - Respuestas a la pregunta "¿En qué universidad(es) imparte clases de ELE?"	206
Gráfico 24 - Asignaturas que imparten los profesores	206
Gráfico 24 - Asignaturas que impartieron los profesores los 3 años anteriores a nuestro estudio	206
Gráfico 25 - Años impartiendo docencia	207
Gráfico 26 - Estudios cursados por los profesores de ELE	207
Gráfico 27 - Respuestas a la pregunta ¿Hizo prácticas en ELE?	208
Gráfico 28 - Respuestas a la pregunta ¿Qué otras lenguas extranjeras puede enseñar?	208
Gráfico 29 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su belleza	218
Gráfico 30 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su facilidad de aprendizaje	219
Gráfico 31 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su utilidad	219
Gráfico 32 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su diversidad cultural	220
Gráfico 33 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su importancia política	220
Gráfico 34 - Respuestas a la pregunta ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España?	221
Gráfico 35 - Respuestas a la pregunta "Entre las siguientes palabras, identifica las que pertenecen al castellano"	222
Gráfico 36 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la alegría	223
Gráfico 37 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la organización	223
Gráfico 38 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la simpatía	223
Gráfico 39 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la calma	223
Gráfico 40 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la apertura al otro	224

Gráfico 41 - Países hispanohablantes que les gustaría visitar	224
Gráfico 42 - Representaciones de los estudiantes sobre la llegada de los colonos a las Américas	225
Gráfico 43 - Representaciones de los estudiantes sobre la presencia de los españoles en las Américas	225
Gráfico 44 - Representaciones de los estudiantes sobre las relaciones entre España y los países hispanoamericanos	226
Gráfico 45 - Respuestas a la pregunta “¿En qué año descubrió Colón América?”	227
Gráfico 46 - Respuestas a la pregunta “¿Cuántos idiomas/dialectos se hablaban antes de la llegada de los colonos españoles?”	228
Gráfico 47 - Respuestas a la pregunta “¿Hay alguna(s) diferencia(s) entre el español y el castellano?”	228
Gráfico 48 - Respuestas a la pregunta “¿El español de España y el español de América son el mismo idioma?”	229
Gráfico 49 - Representaciones de los estudiantes sobre las principales diferencias entre el español de España y el de América	229
Gráfico 50 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta “Elige las palabras que crees que son de origen hispanoamericana”	230
Gráfico 51 - Respuestas a la pregunta “¿Qué es el voseo?”	231
Gráfico 52 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Cuáles de estas palabras se suelen usar en España”	231
Gráfico 53 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta “De las siguientes palabras elige las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica”	232
Gráfico 54 - Respuestas sobre los rasgos del español caribeño presente en una canción	234
Gráfico 55 - Respuestas sobre los rasgos del español rioplatense presente en un vídeo	235
Gráfico 56 - Países hispanohablantes que les gustaría visitar (profesores)	236
Gráfico 57 - Representaciones de los profesores sobre la llegada de los colonos a las Américas	236
Gráfico 58 - Representaciones de los profesores sobre la presencia de los españoles en las Américas	237
Gráfico 59 - Representaciones de los profesores sobre las relaciones entre España y los países hispanoamericanos	238
Gráfico 60 - Respuestas a la pregunta “¿Hay alguna(s) diferencia(s) entre el español y el castellano?” (profesores)	239
Gráfico 61 - Representaciones de los profesores sobre las principales diferencias entre el español de España y el de América	239
Gráfico 62 - Respuestas de los profesores a la cuestión “Elige las palabras que crees que son de origen hispanoamericano”	240
Gráfico 63 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Cuáles de estas palabras se suelen usar en España”	241
Gráfico 64 - Respuestas de los profesores a la pregunta “De las siguientes palabras elija las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica”	242
Gráfico 65 - Respuestas sobre los rasgos del español caribeño presente en una canción (profesores)	244
Gráfico 66 - Respuestas sobre los rasgos del español rioplatense presente en un vídeo (profesores)	245
Gráfico 67 - La opinión de los profesores sobre el interés de sus alumnos con relación a contenidos lingüísticos y culturales relacionados con Hispanoamérica	249
Gráfico 68 - La presencia de alumnos nativos en las clases de ELE y las estrategias del profesorado	249
Gráfico 69 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Los temas de Hispanoamérica deberían tratarse con vocabulario de la región?”	250
Gráfico 70 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Un país de Hispanoamérica se puede presentar y tratar independientemente de España?”	250
Gráfico 71 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué variedades enseña en sus clases?”	251
Gráfico 72 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué variedades del español deberían estar representadas en los manuales?”	252
Gráfico 73 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Cómo suele trabajar las variedades hispanoamericanas en sus clases?”	253
Gráfico 74 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué tipo de recursos auténticos suele utilizar en sus clases para el trabajo con las variedades del español hispanoamericano?”	253

Gráfico 75 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué tipo de recursos auténticos suele utilizar en sus clases para el trabajo con las variedades del español hispanoamericano?”	254
Gráfico 76 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Tiene alguna experiencia con un intercambio o proyecto con países hispanoamericanos?”	254
Gráfico 77 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de decir palabras/ expresiones relacionadas con prendas de vestir en español de una de las regiones hispanoamericanas”	290
Gráfico 78 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre el cuento "Las medias de los flamencos”	291
Gráfico 79 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de comprender el significado de la palabra "pollera" en distintos contextos”	291
Gráfico 80 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de decir palabras relacionadas con los viajes en español de las variantes hispanoamericanas”	295
Gráfico 81 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de identificar léxico en español que suele ser más utilizado en Latinoamérica que en España”	295
Gráfico 82 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre el cuento "El avión de la bella durmiente”	295
Gráfico 83 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre la película "Relatos Salvajes”	296
Gráfico 84 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de comprender el voseo”	297
Gráfico 85 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre la banda Calle 13 y su canción "La perla"..”	301
Gráfico 86 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Pedro Páramo”	302
Gráfico 87 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre ciudades y países hispanoamericanos”	305
Gráfico 88 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región andina”	307
Gráfico 89 - Respuestas a la afirmación “Soy capaz de hablar sobre el aymara y el quechua”	307
Gráfico 90 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre las semejanzas y diferencias entre los aztecas, los mayas y los incas.”	308
Gráfico 90 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Casa Tomada”	312
Gráfico 91 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre el cuento "Casa Tomada”	313
Gráfico 92 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región de Río de la Plata en el cuento "Casa Tomada”	314
Gráfico 93 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre la ciudad de Buenos Aires y sus aspectos culturales, gastronómicos, geográficos, etc.”	315

Índice de tablas

Tabla 1 - Lenguas oficiales de Hispanoamérica según sus constituciones (adaptado de Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)	35
Tabla 2 - Los principales impulsos dados por el mundo hispanohablante en relación con la competencia panhispánica	57
Tabla 3 - Aparición de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en los planes de formación de las instituciones de enseñanza superior en España	69
Tabla 4 - La emigración española a América entre 1493 y 1600 (adaptado de Garrido Domínguez, 1992)	86
Tabela 5 - Características gerais do espanhol da América Latina	93
Tabela 6 - As línguas ameríndias na América Latina (adaptado de Klee y Lynch, 2009)	100
Tabela 7 - Imigração italiana na Argentina (adaptado de Fontanella de Weinberg, 1987)	104
Tabela 8 - Vocábulos de preferencia peninsular y su correspondencia en tierras hispanoamericanas	106
Tabela 9 - O voseo nas diferentes regiões hispano-americanas (adaptado de Angulo Rincón, 2009)	109
Tabla 10 - Subprocesos y actividades de lectura (adaptado de Solé, 1994)	158
Tabla 11 - Técnicas de comprensión escrita y tipos de ejercicios (adaptado de Colomer y Camps, 1991)	161
Tabla 13 - Tipos de ejercicios y su descripción (adaptado de Cassany et al., 2000)	167
Tabla 14 - Aspectos que uno debe tener en cuenta en la redacción de textos (adaptado de Cassany, 2005)	171
Tabla 15 - Tipos de actividades para el desarrollo de la expresión escrita	174
Tabla 16 - Tipos de técnicas/ respuestas y actividades de expresión oral	178
Tabla 17 - Contactos de los estudiantes con idiomas fuera del colegio o instituto	198
Tabla 18 - Objetivos y cuestiones de investigación	213
Tabla 19 - Propuestas de reescritura de frases del español de las variedades hispanoamericanas al español de la Península	233
Tabla 20 - Propuestas de reescritura de frases del español de las variedades hispanoamericanas al español de la Península (profesores)	243
Tabla 21 - Aparición de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en los planes de formación de instituciones de enseñanza superior en Portugal	247
Tabla 22 - Manuales de ELE analizados y sus características	256
Tabla 23 - Ocurrencias de las variedades lingüísticas en los diferentes manuales analizados	257
Tabla 24 - Apariciones de las variedades culturales en los diferentes manuales analizados	268
Tabla 25 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 1 en relación con las variedades lingüísticas y culturales	273
Tabla 26 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 2 en relación con las variedades lingüísticas y culturales	275
Tabla 27 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 3 en relación con las variedades lingüísticas y culturales	277
Tabla 28 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 4 en relación con las variedades lingüísticas y culturales	279
Tabla 29 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 5 en relación con las variedades lingüísticas y culturales	280

Acrónimos

ALADI - Asociación Latinoamericana de Integración

ALBA - Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América

ASALE - Asociación de las Academias de Lengua Española

ASELE - Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

DRAE - Diccionario de la Real Academia

ELE - Español como Lengua Extranjera

MCER - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MERCOSUR - Mercado Común del Sur

PCIC - Plan Curricular del Instituto Cervantes

RAE - Real Academia Española

SIELE - Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española

INTRODUCCIÓN

A globalização gera efeitos paradoxais, pois influencia as sociedades ao nível cultural ao criar ou gerar tanto homogeneização quanto heterogeneidade. Por um lado, temos a ação dos meios de comunicação que transmitem mensagens ricas numa cultura de mercado; e, por outro lado, assistimos à assimilação (ou adaptação) do conteúdo dessas mensagens ao contexto de uma dada região, reforçando as tendências identitárias dos sujeitos pertencentes a diferentes culturas (Jurado, 2016; Regueiro Rodríguez, 2016). De facto, a globalização implica uma intensificação da interdependência global e, ao mesmo tempo, da chamada glocalização a nível nacional e subnacional.

Tendo em conta o desaparecimento das fronteiras e a crescente necessidade de mobilidade laboral num mercado globalizado e internacional, as possibilidades e necessidades de comunicação reconfiguraram a aprendizagem das línguas e, como tal, é necessário modificar "el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural" (Paricio, 2004, p.1). Segundo Alarcão (Alarcão 2008, p.11), é necessário que o professor de línguas considere "processos (e valores) como os de intercompreensão e intercultural", assim como "atitudes de escuta, diálogo, co-construção" (idem).

Se tivermos em conta o nível linguístico, perceberemos algumas das reflexões inerentes ao processo de globalização, pois há uma forte hegemonia do inglês como língua franca que facilita esse processo por sua realocação / relocalização e pelo seu uso padronizado baseado na mobilidade e interconectividade digital, entre outros aspetos (Cruz, 2011). Além disso, também sentiremos a presença de uma certa diversificação linguística, tanto em termos da presença de numerosas línguas na comunicação digital, como em termos de variedades de todos os tipos dentro da mesma língua.

O mesmo acontece em espanhol, pois testemunhamos o aumento de contatos de falantes de diferentes variedades diatópicas e deles com falantes de outras línguas (Garrido, 1998). Da mesma forma, o posicionamento do espanhol como língua internacional e o papel proeminente que a comunidade de povos hispano-americanos tem na vitalidade e projeção da língua espanhola no mundo (Mora-Figueroa, 1998) estão em crescimento, pelo que se valorizam os estudos relacionados à relevância da inclusão de variedades lingüísticas e culturais do espanhol hispano-americano no processo de ensino-aprendizagem. De facto, como refere Anadón Pérez (2003), estamos ante uma riqueza cultural e lingüística mestiça, que começou a ser traçada desde a

descoberta do continente americano e que se aprofundou até aos dias de hoje, culminando em relações culturais e comerciais entre o novo e o velho continente (De la Vega, 2001).

Posto isto, com este estudo pretendemos, por um lado, realçar a importância de habilitar os alunos de ELE com competências de reflexão linguística e cultural que lhes permitam interagir de maneira eficaz e produtiva com falantes de espanhol de diferentes contextos sociais e políticos, incluindo a região hispanoamericana; por outro lado, é nosso desejo chamar a atenção dos atuais e futuros professores de ELE quanto à necessidade de incluir o trabalho com as variedades linguísticas e culturais do espanhol na sala de aula, de maneira a que se prepare os estudantes para o mercado de trabalho em contextos sociais diversificados mas também locais, de forma a favorecer a existência de práticas de entendimento e intercompreensão e eliminando a possibilidade de infortúnios comunicativos.

Na primeira parte daremos conta dos avanços que foram feitos em relação aos estudos relacionados ao tema das variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano, em torno dos seguintes eixos: a) sociolinguística variacionista e o estudo das variedades linguísticas e culturais da Hispanoamérica; b) a língua espanhola na América, da sua coesão à sua heterogeneidade; c) formação de professores em relação ao tema das variedades, novas abordagens e recursos didáticos autênticos. Por outro lado, tentaremos prestar atenção em estudos relevantes sobre estes subtópicos e inventariar as abordagens de diferentes investigadores. Por outro lado, procuraremos articular e discutir de maneira crítica e reflexiva as conclusões desses estudos, uma vez que é nosso objetivo não só mapear a produção académica deste tema, mas também criar nosso próprio caminho de estudo e investigação.

Relativamente à segunda parte deste documento, apresentaremos o nosso estudo. Começaremos por criar o desenho do nosso estudo, tendo em conta: a) as questões de investigação, objetivos e orientações metodológicas; b) o contexto de intervenção e, sobretudo, a caracterização dos participantes (professores e alunos); c) as diferentes etapas do estudo macro. Em seguida, discutiremos as nossas opções de análise, procurando delimitar categorias de análise e construindo um dispositivo de análise, que emergirá de nosso corpus teórico e prático. Da mesma forma, vamos apresentar, analisar e discutir os dados, incluindo: a) representações de estudantes e professores do ensino

superior em Portugal em relação ao tema das variedades; b) planos de cursos e práticas de ensino no ensino superior português em relação às variedades linguísticas e culturais do espanhol; as representações que se encontram nos manuais de ensino de ELE.

Finalmente, após fazer a seleção e uma análise lingüística das amostras das variedades (recursos autênticos selecionados por nós), apresentaremos as nossas propostas didáticas que moldam o trabalho com as variedades através de uma pedagogia de discursos e os modelos lingüísticos e didáticos, e respectivas estratégias, que consideramos como os mais adequados para o nosso estudo.

Finalizaremos a nossa tese com as considerações finais, procurando responder às questões de pesquisa levantadas e colocando em cima da mesa alguns problemas detectados na implementação do estudo e dando conta de algumas possibilidades de investigação em domínios que consideramos relevantes.

PARTE 1

La sociolingüística es un campo de estudio que presta atención al interés sobre las diferentes posibilidades para el estudio del lenguaje y los contextos sociales en que sus hablantes interactúan, teniendo en cuenta factores como el sexo, la edad, ocupaciones, aficiones, nivel de instrucción, pues son elementos que evidencian la variación lingüística de un idioma (cf. Elieeneht Mejía, 2015).

De hecho, es una disciplina que está relacionada con ciencias como la antropología lingüística, la sociología del lenguaje, la dialectología, la etnolingüística, pues todas estudian las manifestaciones del lenguaje entre los grupos sociales que interactúan entre sí mismos (ver Figura 1).

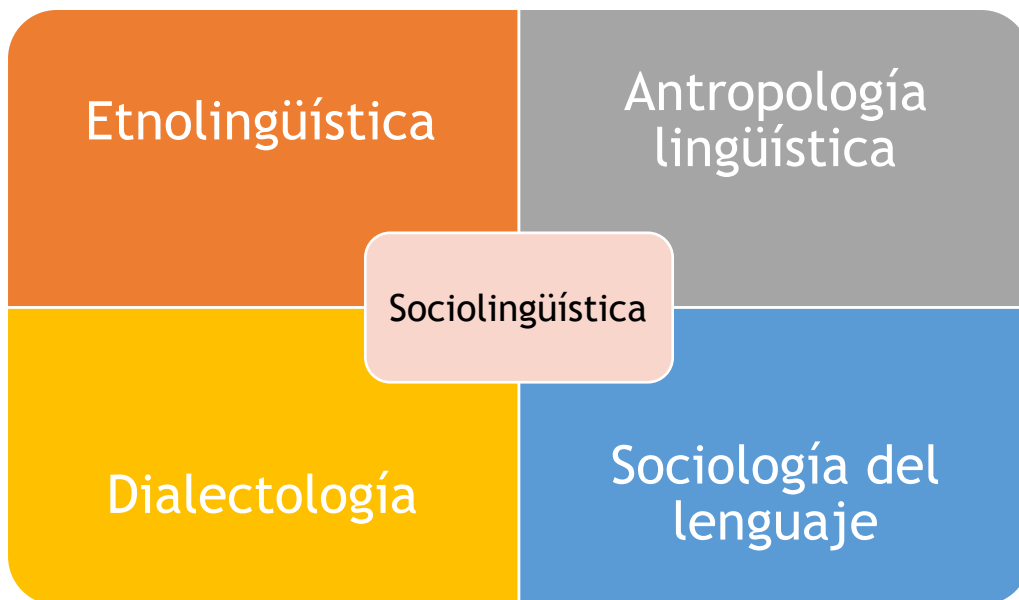


Figura 1 - Interdisciplinariedad de la Sociolingüística (adaptado de Elieeneht Mejía, 2015)

Teniendo en cuenta la especificidad de la sociolingüística, sus objetos de estudio y su interdisciplinariedad, en los capítulos siguientes vamos a centrarnos, por un lado, en los conceptos de mestizaje lingüístico del español y su relevancia para la formación docente y el estudio en el aula. Por otro, intentaremos estudiar el español de América en su perspectiva diatópica y diacrónica, pues nos ayudará a caracterizar los discursos que vamos a movilizar en nuestro componente práctico. Además, buscaremos crear puentes entre la lingüística y la didáctica con relación a enfoques metodológicos y estratégicos que puedan estimular un abordaje de las variedades lingüísticas y culturales del español en el aula.

1. La miscegenación lingüística y cultural de Hispanoamérica y la relevancia de su estudio en la clase de E/LE

Los lingüistas de hoy en día están de acuerdo en que las lenguas son vivas, naturales, abiertas y sufren cambios y, por lo tanto, sus hablantes pueden expresarse de manera distinta aunque utilizando el mismo idioma, por lo que lengua y variación son dos conceptos indisociables (Camacho, 2001).

De hecho, la sociolingüística variacionista contribuye al entendimiento de que el español, al igual que otros idiomas, es un sistema abierto, a través del cual sus hablantes pueden expresarse de manera distinta (Alkmim, 2001; Regueiro Rodríguez, 2009, 2016). Como añade Moreno Fernández (1994, p. 111), “las lenguas *son* "variación" (...) y la lingüística, en cualquiera de sus manifestaciones, tiene el deber ineludible de dar cuenta de ella con todo el rigor y con los instrumentos más adecuados a cada caso.”

Por consiguiente, respecto al español, muchos de los estudios que analizamos están de acuerdo en que no hay un español preferible, un español “más correcto”, ya que esta visión ignora la riqueza del idioma y sus variantes. Por otra parte, esta perspectiva basada en el mito de la homogeneización lingüística puede ser perjudicial para la enseñanza, pues permite excluir características importantes de un idioma histórico como el español. En otras palabras, es necesario desmitificar esta aparente superioridad de determinada variedad lingüística sobre las demás (Rosenblat, 1984; Antunes, 2003).

En este capítulo vamos a dar cuenta de los avances que se han dado respecto a los estudios relacionados con el tema de las variedades lingüísticas y culturales de español latinoamericano¹, en torno a los siguientes ejes: a) la sociolingüística variacionista y la dicotomía cohesión y heterogeneidad del español; b) el estudio de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE.

1.1. La división entre los “españoles”, mitos y realidades

Aunque hablemos de una enorme diversidad en relación con el español, diferentes lingüistas prefieren recalcar su homogeneidad, prefieren acentuar su carácter

¹ En nuestro estudio vamos a referirnos al español de Latinoamérica como español latinoamericano. A la región en el continente americano donde se habla español le llamaremos Hispanoamérica, o sea, una subdivisión de Latinoamérica que agrupa a todos los países que tienen el español como lengua oficial.

de koiné, que permite una cierta unidad, homogeneidad, que permite la comunicación entre todos los hispanohablantes (Moreno Fernández, 2000), pues la “estrutura da língua é exatamente a mesma e, apesar da consciência da existência de variedades ocasionadas por fatores como a sua distribuição geográfica, elas são minoria em relação a unidade oferecida pela língua” (Silva y Castedo, 2008, pp. 68-69). De hecho, no podemos olvidar que “la intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla e inmediata que la que se da entre un australiano y un escocés, un irlandés y un sudafricano (...)” (Marcos Marín, 2001, pp. 73).

Es un idioma homogéneo porque presenta un riesgo bajo de fragmentación, como veremos adelante y todo el mundo hispanohablante comparte un léxico histórico y patrimonial y un sistema alfabético y una sintaxis que no presenta muchas diferencias entre las variedades peninsulares y las americanas. Moreno Fernández (2000, p. 15) añade que

la homogeneidad relativa de la lengua española está fundamentada en un sistema vocálico simple (...), un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todos los hispanohablantes, en un importante léxico general, en lo que se refiere a los elementos léxicos estructurados, y una sintaxis que presenta una variación moderada.

Muchos lingüistas prefieren hacer hincapié en el carácter de diasistema de la lengua española (Roña, 1969), ya que es una lengua con una estructura simplificada y sólida, que explica la existencia de varios sistemas geolectales en comunidades de distintas áreas².

Como nos indica Lipski (1996, p. 166), los estándares del español consiguen aproximarse a un español panhispánico, es decir, que presenta más semejanzas que diferencias. En consecuencia, asumir el español como diasistema permite "colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo" (Instituto Cervantes, 2006, p. 25). Además, como Lhote (1995) nos indica, aceptar la variedad dentro de un mismo idioma es ser un oyente atento.

² Además, se puede decir que “el español es una de las lenguas de cultura más universales, por la historia y la capacidad de influencia de su literatura” (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 30).

Muchos de los estudios que analizamos revelan que es pertinente poner atención al concepto de *Hispanoamérica* y la importancia de su estudio, 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) o la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA) y a la atracción turística que ofrece al mundo. Por esta razón, resulta imposible descuidar el gran dinamismo de la región en la clase de E/LE y, por lo tanto, resulta beneficioso trabajar “las variedades lingüísticas que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica; los referentes culturales que van a marcar las relaciones interpersonales” (idem). Muchos autores como Palacios Alcaine (2010) comparten la visión de que, además de tener en cuenta los diferentes rasgos lingüísticos de los distintos países hispanohablantes, hace falta analizar las diferencias socioculturales, ya que estos son factores que inciden en la variación lingüística.

Anadón Pérez (2003, WEB) añade que debemos apostar por un modelo de enseñanza holístico de usos panhispánicos, 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). Según Villanueva Prieto (2018, WEB), esta lengua histórica tiene tres momentos trascendentales:

considerar tres momentos trascendentales en la historia de nuestra lengua común: el primero es, obviamente, el fundacional, la constitución del romance castellano y su expansión por la Península ocupada por los árabes. El segundo comienza en 1492, el año de la *Gramática* de Nebrija, con la llegada de Colón a América. Y el tercero es el que hace del español una lengua ecuménica, la segunda por el número de hablantes nativos en todo el mundo: con este tercer momento me refiero al proceso de la independencia y constitución de las Repúblicas americanas a partir de finales del segundo decenio del siglo XIX.

Además, sabemos que la globalización generó efectos paradójicos, influyendo en el plano cultural al crear o generar a la vez homogeneización y heterogeneidad (Jurado,

2016; Regueiro Rodríguez, 2016), promoviendo una desaparición de fronteras y una creciente movilidad laboral en un mercado internacional. De hecho, las posibilidades y las necesidades de comunicación en la era posglobalizada han reconfigurado el aprendizaje de idiomas, por lo que hace falta modificar "el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural" (Paricio, 2004, p. 1). Con el fin de agilizar el encuentro de los alumnos ³con el lenguaje y culturas de las variedades del español americano, fácilmente comprendemos que es casi imperativo desarrollar estrategias basadas en entornos físicos o virtuales de naturaleza intercultural (e inevitablemente plurilingüe) y en la manipulación de materiales multisensoriales para la formación de ciudadanos conscientes del mundo en el que viven.

De hecho, fácilmente notamos algunos de los reflejos inherentes al proceso de globalización en nuestra era pos-globalizada, ya que observamos la diversificación lingüística no solo en la presencia de varios idiomas en la comunicación digital o no digital, sino también en cuanto al uso de las variedades dentro de un mismo idioma (Cruz, 2018b).

Sin embargo, como ya vimos, 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.

³ Nuestros alumnos son estudiantes del curso de grado en Lenguas y Culturas Extranjeras que pretende habilitar a los futuros titulados con competencias que les permitan desarrollar una práctica profesional en el ámbito de las lenguas y culturas extranjeras, en contextos diversificados: enseñanza y formación, traducción, relaciones internacionales, turismo e industrias culturales.

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 superestrato posterior (los esclavos africanos o la migración italiana en Argentina, por ejemplo) (Lapesa, 1980). Como señala Lope Blanch (1992, p. 315), el mestizaje lingüístico fue “una consecuencia del mestizaje étnico que también se produjo en el Nuevo Mundo”. Añade Fuentes (2001, pp. 3-4) que la lengua española es “una mancha lingüística en expansión, una lengua de migración y mestizaje”, que pelea con el inglés con relación a su expansión en el mundo, en un momento en que el inglés y el español son las únicas lenguas en expansión. De hecho, este autor literario considera que el español es “una lengua impura y en su impureza reside su valor, su tradición, su renovación, y su comunicabilidad” (idem). Esta mancha lingüística es mestiza, pues la gran parte de sus hablantes nativos no pertenecen a una sola raza, sino que su mayoría es descendiente de europeos, ameríndios, negros (en las Américas) y de los celtíberos, fenicios, griegos, romanos, judíos, visigodos y árabes⁴ (en España).

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).

Según Andión Herrero & Gil Burgman (2013, p. 156), “el español es una lengua fuerte, de envidiable unidad y tolerancia, que se asocia a identificadores culturales empáticos”. En las palabras de Villanueva Prieto (2018, WEB), también durante la independencia de las colonias españolas,

las nuevas Repúblicas soberanas, al tiempo que consolidaban el Estado, la nacionalidad, fijaban sus respectivos territorios y fronteras, organizaban la administración y abordaban el reto de la enseñanza de su ciudadanía creyeron útil el castellano o español como instrumento de cohesión, de integración nacional. De unidad.

⁴ Podemos decir que, antes de la conquista de las Américas, el español era ya considerada una lengua mestiza, por las influencias que recibió de la lengua árabe, incluyendo términos como “aceite”, “almohada”, “alcachofa”, “alcázar”, entre otros.

En la Tabla 1 vemos que el español coexiste con otras lenguas oficiales en los distintos países hispanohablantes. También resalta que existen dos tipos de modalidades del idioma: a) una que es un poco más conservadora, que incluye la designación de español de Castilla, o sea, castellano, que forma parte de las regiones de interior de México o de los Andes, por ejemplo; b) otra modalidad más innovadora, que encontramos en la región caribeña o ríoplatense (cf. Moreno Fernández y Otero Roth, 2007).

Tabla 1 - Lenguas oficiales de Hispanoamérica según sus constituciones (adaptado de Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)

País	Lenguas oficiales
Argentina	No se menciona lengua oficial
Bolivia	Castellano
Chile	No se menciona lengua oficial
Colombia	Castellano; lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios
Costa Rica	Español
Cuba	Español
Ecuador	Castellano (quichua, shuar y otros idiomas ancestrales de uso oficial para los pueblos indígenas)
El Salvador	Castellano
Honduras	Español
México	No se menciona lengua oficial
Nicaragua	Español (lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica, uso oficial)
Panamá	Español
Paraguay	Castellano y guaraní
Perú	Castellano (quechua, aimara y demás lenguas aborígenes, también donde predominen)
Puerto Rico	Español e inglés
República Dominicana	No se menciona lengua oficial
Uruguay	No se menciona lengua oficial
Venezuela	Castellano (idiomas indígenas, de uso oficial)

De hecho, como se puede verificar, en algunas de la regiones se prefiere el uso de la denominación “español”, mientras en otros se elige “castellano”, pues se asocia el término “español” a la idea de “España”. Para estos territorios, el término “castellano” marca alguna distancia con relación al pasado colonizador. De una manera general, se

puede decir que el cono sur prefiere el término “castellano” y Centroamérica (incluyendo el Caribe) prefiere “español”⁵.

Como resalta Villanueva Prieto (2018, WEB), el español es según las estadísticas

la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos, 477 millones, solo por detrás del chino mandarín, lo que representa un 7,8 % de la población mundial. Ocupa el mismo lugar en cuanto al número de sus estudiantes no nativos, más de veinte millones. Es la tercera lengua en internet, la segunda en Facebook y Twiter. Y según las previsiones de la Insead Business Scholl, en 2030 se convertirá en la segunda lengua de intercambio comercial tras el chino. En cifras totales, somos 572 millones las personas que hoy utilizamos nuestro idioma común, y las previsiones para 2050 se sitúan en los 750 millones.

El posicionamiento del español como lengua internacional (véase la Figura 2, para ver lo importante como lengua oficial de la Organización de las Naciones Unidas que es⁶) y los 577 millones de hispanohablantes que tiene⁷ (véase la Figura 3) 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, como ya señalamos, 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.

Muchos lingüistas se han preocupado por la “posible fragmentación de la lengua, conjeturando que se producirían diferentes idiomas nacionales, con la consecuente pérdida de unidad” (San Pedro, Silvana Russo, y Talledo Hernández, 2013a, p. 28). De

⁵ En este estudio vamos a utilizar el término “español”, pues es una denominación más abarcadora, general y más difundida internacionalmente.

⁶ Entre las seis lenguas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el idioma de Cervantes presenta la mayor cohesión y unidad interna, si tenemos en cuenta la proporción de hablantes nativos en relación de cada país. Además, es el idioma que crece más respecto al número de estudiantes (cf. Moreno Fernández y Otero Roth, 2007).

⁷ El español ya supera el inglés con relación al número de hablantes nativos, pues el idioma de Shakespeare tiene solamente 399 millones. Como señala Morales (2018), las autoridades del inglés está preocupadas porque su idioma no crece en el número de nativos, lo que no sucede con el español. En este momento solo está por detrás del chino, pues en 2017 contaba con 960 millones de hablantes nativos. Supera también el francés que tiene 78 millones de nativos. Sin embargo, como resalta Lorenci (2018), para 2050 la comunidad hispanohablante estará integrada por 7,7% de la población mundial. Asimismo, se prevé que para 2100 ese porcentaje bajará al 6,6% como consecuencia del descenso de la población en los países hispanohablantes, frente a la de India o África subsahariana.

hecho, con los medios de comunicación existentes se ha favorecido el entendimiento y una unidad lingüística entre los pueblos hispanohablantes. Como señala Rosenblat (1962, p. 32), “por encima de ese fondo común, las divergencias son sólo pequeñas ondas en la superficie de un océano inmenso”. En otras palabras, de este fondo común forma parte “el vocalismo, el consonantismo, el funcionamiento del género y del número, el sistema pronominal y adverbial, el sistema preposicional, y gran parte del léxico descriptivo de uso corriente” (San Pedro, Silvana Russo, y Talledo Hernández, 2013b, p. 28)

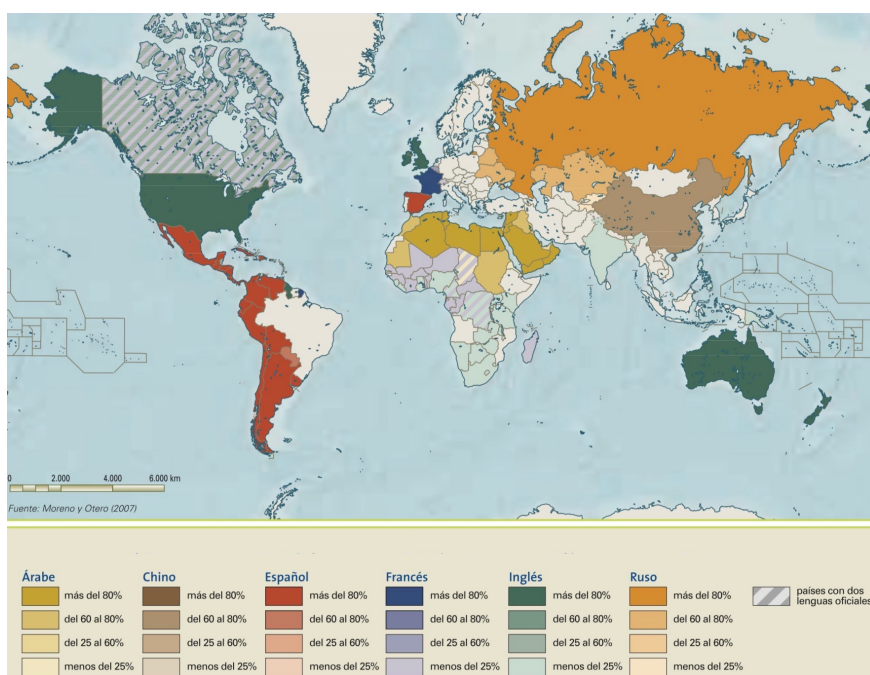


Figura 2 - Proporción de hablantes y habitantes de los países en que se hablan las seis lenguas oficiales de la ONU

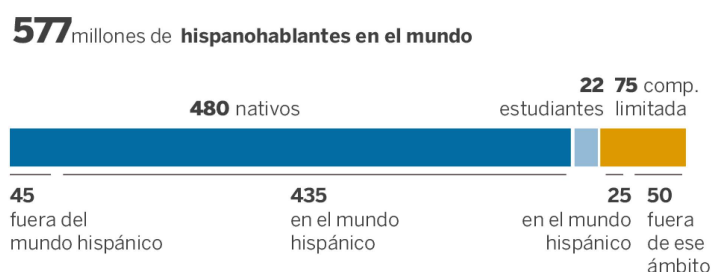


Figura 3 - Número de hispanohablantes en el mundo y su tipología (Morales, 2018)

Sin embargo, esta unidad es aparente y una abstracción, ya que “no se habla igual en Madrid, en Sevilla, en Asunción, en Bogotá o en Santiago” (idem). Asimismo,

no podemos dejar de prestar atención a las variedades fonéticas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas existentes en las distintas regiones. Según Torres Torres (2013, p. 211), la variación que presenta el español es algo pluricéntrica, ya que cuenta con varias normas de distintas áreas geográficas que presenta una misma validez.

Según Moreno Fernández (2010), se pueden dividir las variedades diatópicas del español en dos grandes regiones: España y Latinoamérica. A su vez, estas dos regiones se pueden dividir en múltiples realidades locales. Con relación a España, propone una división basada en las normas movilizadas en los grandes centros urbanos, pudiéndose encontrar variantes de la lengua española en las tres regiones que vemos en la Figura 4.

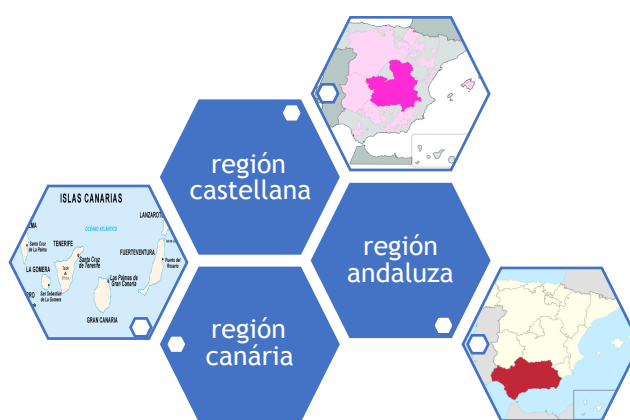


Figura 4 - Variedades diatópicas del español en España (cf. Moreno Fernández, 2010)

A su vez, teniendo en cuenta las variedades de Latinoamérica, las podemos dividir en las regiones presentes en la Figura 5:



Figura 5 - Variedades diatópicas del español en Latinoamérica (idem)

El proceso de enseñanza de ELE tiene como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa lingüística e intercultural del alumnado, que les permita “actuar no sólo conforme a las reglas gramaticales del sistema, sino también ajustarse a los presupuestos culturales y normas de interacción de la sociedad que usa esa lengua” (Grande Alija, 2000, p. 394).

A continuación vamos a reflexionar sobre cómo plantear un trabajo holístico con las variedades del español con aportaciones y puentes entre la lingüística y la didáctica⁸.

1.2. Las variedades lingüísticas y culturales del español americano en la clase de E/LE: puentes entre la lingüística y la didáctica

Como ya vimos, la variación es un rasgo inherente a las lenguas habladas (Moreno Cabrera, 2000), por lo que uno puede decir que “la lengua es variable y se manifiesta de modo variable” (Moreno Fernández, 2009, p. 21). El concepto de variación lingüística es complejo, ya que muchos lingüistas usan el término para hablar de otras subcategorías de la lengua, o sea, el dialecto, idiolecto, sociolecto y registros⁹. De hecho, ya sabemos que todas las lenguas presentan variación y existen en un número de variedades determinado.

En los próximos párrafos vamos a intentar definir variación y variedad de una lengua. Ferguson y Gumperz (1960, p. 13) se refieren a la variedad como “any body of human speech patterns which are sufficiently homogeneous to be analysed by available techniques of synchronic description (...)”. A su vez, Hudson (Hudson, 1996, p. 22) define variedad lingüística como “a set of linguistic items with similar social distribution”, por lo que podemos “tratar todos los idiomas de algún hablante o comunidad multilingüe, como una sola variedad, ya que todos los elementos lingüísticos

⁸ Para nosotros hay una clara relación de inseparabilidad entre la Didáctica de Lenguas y la Lingüística. De acuerdo con los estudios de Costa, “a Lingüística aplicada (ao ensino) situa-se na intersecção entre ambas as disciplinas”. Volveremos a esta relación en el capítulo 4 de la Parte 1.

⁹ En este trabajo no vamos a debatir todas estas definiciones, pues utilizaremos siempre el concepto “variedad” para referirnos al español hablado en las diferentes regiones hispanoamericanas. No obstante, intentaremos definir de una manera muy breve estos términos. De este modo, podemos definir el dialecto como la variante de una lengua asociada con una determinada zona geográfica, de ahí que también se use como sinónimo la palabra geolecto. A su vez, un idiolecto es la forma de hablar característica de cada persona y se manifiesta en una selección específica del léxico, de la gramática y también con relación a palabras y expresiones. Cada uno de nosotros posee un idiolecto o varios, que siempre tiene zonas de contacto con un sociolecto, un dialecto o un idioma. El sociolecto es una variedad de una lengua que emplean los miembros de un grupo social, los cuales, al desarrollar sus discursos, apelan a una variedad específica del idioma compartida y que les permite comunicarse entre sí (cf. Lamiquiz, 1989).

en cuestión tienen una distribución social similar." Asimismo, una variedad puede ser algo más grande que una sola lengua así como algo menor, incluso a algo que tradicionalmente llamamos dialecto. Como añade Wardhaugh (2006, p. 22), la variedad de una lengua es "a specific set of linguistic items" o "human speech patterns (sounds, words, grammatical features) which can be associated with some external factor (geographical area or a social group)".

Con relación al concepto de variación lingüística, Moreno Fernández (2010, p. 24) lo define de manera precisa como:

la alternancia y multivocidad de unos elementos que cumplen unas mismas funciones, responden a una misma intención comunicativa u ocupan unos mismos espacios lingüísticos, en cualquiera de los niveles que conforman la lengua. Estos elementos alternantes se hallan tanto en la configuración interna de la lengua como en sus manifestaciones externas, sin que estas últimas deban ser necesariamente el reflejo de una alternancia originada en la primera.

En otras palabras, se verifica la diversidad en los diferentes niveles de la lengua, o sea, fonético, gramatical y léxico, aunque unos niveles puedan presentar más heterogeneidad que otros. La selección que cada hablante hace se debe a factores varios, lingüísticos o extralingüísticos. Con relación a la función de las razones por detrás de la comunicación, se puede distinguir cuatro tipos de variedades: a) las diatópicas, relacionadas con los dialectos y el espacio geográfico donde viven los hablantes; b) las diacrónicas, que tienen en cuenta los estados de lengua y su evolución temporal; c) las diastráticas, relacionadas con los niveles de lengua o sociolectos, determinados por factores sociales como la edad, el sexo o el nivel sociocultural de los hablantes; d) las diafásicas, o sea, los registros de lengua que se producen a la hora de comunicarse en un contexto específico, y que tienen mucho que ver con la competencia pragmática.

A la hora de plantear prácticas en la clase de ELE hay que tener en cuenta estas cuatro categorías, que analizaremos ahora en relación con su interés para la clase de ELE. En relación con la primera, la variación diatópica, hay que tener en cuenta que se suele hacer una división del español en dos zonas, como vimos en el subcapítulo anterior. No obstante, como resalta Palacios Alcaine (2010), ninguno de los "españoles" de estas regiones son homogéneos, por lo que no cabe duda que uno debe tener

conocimientos sobre los principales rasgos de cada una de las zonas geolectales para no contribuir a generalizaciones peligrosas y basadas en estereotipos.

A su vez, las variedades diafásicas están relacionadas con el registro y la función comunicativa. De hecho, este tipo de variación está relacionada con el medio de comunicación (si es un texto oral o escrito, por ejemplo), el propio tipo de información vehiculada (si es una materia corriente o especializada) y la propia relación entre los hablantes (si es una relación familiar o no familiar, de cortesía o de confianza) (Instituto Cervantes, 2013).

Las variedades diastráticas tienen que ver con los niveles de la lengua, o sea, el nivel culto (variedad con recursos lingüísticos muy complejos y elaborados), el nivel medio (coloquial) y el nivel bajo (que implica un escaso dominio de la lengua). Según Vila Pujol (1994), uno debe atender cada vez más a las necesidades de los alumnos que podrán comunicarse y enfrentarse con situaciones comunicativas de los distintos niveles.

Por último, la variedad diacrónica, está relacionada con el conjunto de rasgos lingüísticos característicos de una determinada época. En otras palabras, podemos decir que son variedades que constituyen realizaciones de la lengua que caracterizan una determinada etapa de su historia. Por lo tanto, existen rasgos diferenciadores del español a lo largo de la historia, distinguiéndose entre el español arcaico (siglos X-XII), el español medieval (siglos XIII-XV), el español clásico o del Siglo de Oro (siglos XVI-XVII), el español moderno (siglos XVIII-XIX) y el español actual. No obstante, como señala Berta (2017, p. 5), “la diacronía, es decir, la historia de la lengua y la gramática histórica, habitualmente no se tiene en cuenta como herramienta útil en la enseñanza de idiomas”. Otros autores como Torres Martínez (2014, p. 13) coinciden con esta investigadora, pues

Conocer el pasado del español es, lejos de lo que podría pensarse, una de las herramientas más útiles y prácticas para investigadores, profesores y todo aquel interesado en cualquier aspecto de la lengua o la literatura españolas. Esto es así, porque el estudio diacrónico de la fonética, la morfosintaxis o el léxico siempre ayudará a comprender el estado actual de la lengua y las razones que han conducido a él, lo que, a su vez, facilitará el aprendizaje y adquisición del español y un mayor dominio del mismo.

Igual que estos estudios, en este trabajo trataremos de demostrar que los conocimientos de diacronía pueden servir de estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, pues pueden constituir un apoyo estratégico para el profesor y el alumno a la hora de comprender los fenómenos lingüísticos utilizados en el presente, como por ejemplo el caso de irregularidades morfológicas y léxico-semánticas (cf. Bravo Bosch, 1994) y del voseo (cf. Gassò, 2009). Estamos de acuerdo con Costa (2016, p. 68) quien considera que

A presença das informações históricas no saberes disciplinares dos professores constitui uma mais-valia para a sua formação, mas também para o modo como atuar em contexto pedagógico, no esclarecimento de certas dúvidas dos alunos ou na articulação de alguns conteúdos, que, sem a lupa da diacronia, poderão aparecer distantes.

Con conocimientos globales de los mecanismos de la lengua y de su evolución, teniendo en cuenta una perspectiva diacrónica y sincrónica, se dará la convergencia de dos perceptivas que permitirán “una práctica pedagógica que não fique limitada ao estudo de fenómenos isolados, tradicionalmente considerados históricos, mas que parta de um profundo conhecimento do fenómeno de variação” (Barros, 1997, p. 98) y de la plasticidad de la lengua que se ve no sólo en diferentes situaciones de comunicación en determinados contextos, sino también en los usos lingüísticos cotidianos de las distintas regiones y sus condiciones socioculturales de producción/recepción (cf. Costa, 2016; Maia, 1997). De hecho, la actuación didáctica no deberá prescindir de conocimientos intuitivos del hablante, pues “desempenham uma função de orientação, organização e sistematização do conhecimento explícito de professores e alunos” (Costa, 2016, p. 75), sobretudo cuando hablamos sobre la variación.

Según Mollica (2007, p. 9), de una manera general, la enseñanza de estas variedades lingüísticas es relevante, pues “todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogéneas”, por lo que es pertinente considerar la lengua como parte de un contexto social y económico. En este contexto, hay que tener en cuenta que, hoy en día, un sujeto pertenece a una serie de comunidades lingüísticas (no opuestas unas a otras), de radio cada vez mayor, desde las comunidades

estrictamente locales hasta las regionales, las nacionales o, incluso, internacionales (la comunidad hispánica internacional), como en el caso del español. (cf. Coseriu, 1994).

Además, es importante reflexionar sobre la corrección de estudiantes que utilizan variedades lingüísticas en la clase de ELE, pues muchos se sienten inseguros con el uso de palabras de registro no estándar o acentuación diferente de recogida en la norma (aunque que está correcta), por lo que su opción es callarse. El profesor de ELE debe identificar la presencia de las variedades en la clase de ELE, llevando al alumnado a identificarla como válida (cf. Bortoni-Ricardo, 2014, p. 42). Como añade Bortoni-Ricardo (2014, p. 197), “os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado: a variedade padrão ou variedades não-padrão (...)”.

No podemos olvidar que hay que traer las variedades lingüísticas al aula a través de una inmersión cultural. Como señala Moreno Fernández (2010), es importante que el profesor de ELE conozca la naturaleza y los contextos de uso de una tarea comunicativa que se va a trabajar en la clase de ELE. Por lo tanto, este trabajo debe apostar por la diversidad lingüística, dándola a conocer al alumnado y creándole la oportunidad de interactuar de manera holística con palabras, expresiones y los acentos que forman parte de los usos diatópicos del español.

De acuerdo con Bortoni-Ricardo (2014), la variación lingüística deberá cumplir dos objetivos: por un lado, ampliar la eficacia de la comunicación por parte del alumno en contexto específico; por otro lado, marcar y hacer sentir la identidad cultural y social del hablante nativo de una variedad lingüística determinada. No obstante, el hecho de que un profesor use y movilice solamente una variedad específica no puede hacer que olvide las otras variedades en su clase. Solo de esta manera se podrán eliminar posibles estereotipos lingüísticos y culturales.

El trabajo con las variedades no es una tarea fácil debido a la escasez de materiales didácticos que promuevan una efectiva comprensión de los fenómenos lingüísticos y culturales, como veremos más adelante. Si uno tiene en cuenta los existentes¹⁰, hay que tener cuidado con la manera en que plasman las realidades nacionales, regionales y locales de las variedades. Además, hay que tener en cuenta su

¹⁰ En nuestro estudio, más específicamente en la parte 2 de nuestro estudio, haremos un análisis de libros de texto de enseñanza de ELE, teniendo en cuenta el tema de las variedades.

pertinencia en relación con su contexto de aprendizaje y las necesidades futuras de los aprendices. Asimismo, creemos que es importante que el profesor permita un contacto con las variedades que va más allá de la exploración de curiosidades con relación a léxico o expresiones. De hecho, es relevante que cada variedad lingüística sea presentada y trabajada en contexto, teniendo en cuenta su norma, forma y usos.

Dado que los profesores no conocen todas las variedades lingüísticas del español, deben tratar de enseñar aquellas que consideren las más recurrentes o aquellas a las que el alumnado se enfrentará en el futuro (cf. Pinto, 2006). Por lo tanto, de acuerdo con Pinto (idem), podemos dividir la enseñanza de las variedades lingüísticas del español en dos tipos: una en relación con las zonas de contacto directo y otra con las zonas de contacto indirecto. Las primeras están relacionadas con las zonas con las cuales el alumno contactará de manera frecuente, por su proximidad con la frontera. Las segundas no tienen que ver con la situación geográfica, sino con la influencia que tienen en relación con su cultura. De este modo, se recomienda la adopción de una determinada variedad, teniendo en cuenta su incorporación de manera integrada con las otras variedades. La verdad es que los intereses del alumnado en relación con el aprendizaje del idioma pueden ser diversos (viajes, trabajo, estudios, entre otras razones), lo que nos demanda un trabajo más holístico en relación con el tema de las variedades.

Asimismo, creemos que le compete al profesor buscar estrategias funcionales que se consideren adecuadas a su contexto de enseñanza y al perfil del alumnado, que permitan un contacto efectivo con las variedades. A través de ese contacto, los alumnos van a poder elegir de manera consciente cuál de las variedades deben utilizar en los distintos entornos comunicativos en que se integren (Coan y Pontes, 2013, p. 189).

Además, hay que resaltar que se debe tener en cuenta la riqueza cultural de los países hispanoamericanos. De hecho, es imprescindible fomentar el desarrollo de las competencias pluriculturales en la clase de ELE, pues la cultura se relaciona directamente con la lengua, permitiendo un entendimiento de los usos efectivos y adecuados. A partir del estudio de los aspectos culturales, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar directamente con las creencias, formas de socialización, código moral, reglas y conocimientos compartidos en una o varias comunidades. Como señala Moreno Jiménez (2007), al estudiar las variedades culturales, el alumno va a

saber actuar respetando las normas de una cultura específica en una situación de inmersión. De hecho, uno puede decir que la eficacia de la comunicación intercultural depende de la actitud de los participantes en la situación comunicativa y de su nivel de conocimiento respecto del contexto sociocultural en que se produce la interacción lingüística. Sin embargo, no podemos olvidar que la comprensión de la cultura meta no se puede dar sin un trabajo de reflexión sobre la misma, pues solo se alcanza la comprensión a través de una comparación entre la cultura del alumno y la(s) cultura(s) de la lengua extranjera. Este trabajo de comprensión deberá ser un trabajo de búsqueda de semejanzas y diferencias entre las culturas, que permita al alumno resolver adecuadamente situaciones de choque cultural, movilizand o estrategias que acaben con bloqueos que se puedan verificar en el encuentro intercultural.

Según Byram, Gribkova, y Starkey (2002), se deben proporcionar tareas comunicativas a los alumnos que les permitan desarrollar su competencia comunicativa intercultural, teniendo en cuenta los aspectos siguientes: a) la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje; b) la cultura original del alumno tiene la misma importancia que la de la lengua objetivo, pues su biografía lingüístico-cultural sirve como trampolín para comprender mejor la cultura que estudia; c) la dimensión emocional también se revela importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por la valoración de la predisposición afectiva del alumno en el encuentro intercultural.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006) se hace referencia a la necesidad de un trabajo sistemático que tenga en cuenta las variedades culturales que, además de los contenidos culturales españoles, incluye contenidos acerca de los países hispanoamericanos y sus variantes culturales, que a su vez se subdividen en los aspectos que vemos en la Figura 6.

En el trabajo en el aula, y teniendo en cuenta el entorno de enseñanza y aprendizaje en Portugal, el manual aún se destaca como uno de los tipos de materiales más importantes y que influye en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Muchos autores como Rodrigues (2005) y Pontes (2009) señalan que los libros de texto deberían proporcionar más oportunidades para la interacción con situaciones comunicativas de los contextos lingüísticos y culturales de las variantes del español, pues la variedades ibéricas del español todavía prevalecen sobre las de Hispanoamérica (cf. Kraviski, 2007). Según Van Dijk (2004), hay algunas características que pueden ser utilizadas

para clasificar cómo las diferentes culturas de los países hispanohablantes están trabajadas en los manuales de ELE, a saber: a) la exclusión, ya que hay muchas culturas que no surgen reflejadas en los libros; b) la diferenciación, ya que la mayoría de las culturas emergen en oposición a una cultura que sea diferente, surgiendo una cultura como más importante que otra; c) exotización, ya que se pone énfasis en todo lo que sea diferente de la norma; d) estereotipización, por el abordaje y la representación del Otro de una manera basada en ideas fijas; e) etnocentrismo o, mejor, eurocentrismo, por la falta de voz de algunas culturas y subculturas que hablan español.

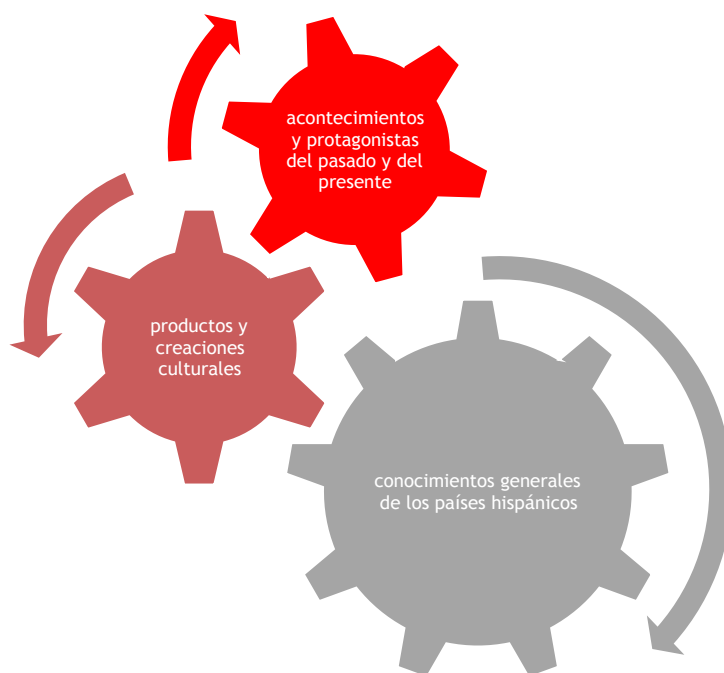


Figura 6 - Contenidos culturales que se deben trabajar según el Instituto Cervantes (2006)

Según Andrade (2011, p. 35), los diferentes países hispanohablantes son presentados en la los libros de texto de una forma poco equilibrada, siendo

evidente que la información sobre España ocupa el primer lugar en cuanto a centro de atención junto a la información de sus regiones y ciudades, y que los países latinoamericanos, en cambio, son abordados en menor medida (...). Esto puede generar el posible problema de que los estudiantes terminen sin una visión total del mundo hispano.

Hay países como España que son presentados de una manera positiva, mientras que los países hispanoamericanos son representados a través de los aspectos más negativos. De hecho, hay un etnocentrismo claro que favorece el trabajo de algunas

culturas en la clase de E/LE. Según Cerdeira & Vincent (2009, p. 369), el “etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural.”

Además de las variedades hispanoamericanas, también las variedades del español de África (Guinea Ecuatorial) y de las Filipinas suelen ser ignoradas por completo en los manuales de ELE. Según estudios recientes (Cruz, 2017, 2018a, 2018b; Cruz y Saracho, 2017; Pontes, 2009), los manuales de enseñanza de ELE no favorecen el desarrollo de un enfoque comunicativo experiencial que permita un trabajo efectivo con la lengua y que lleve al alumnado a reflexionar sobre los discursos que enfrentan, por lo que es conveniente que el profesor utilice otros materiales.

Más que los libros de texto, tenemos a nuestra disposición un amplio catálogo de materiales con los que podemos trabajar las culturas hispanoamericanas en la clase de ELE:

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, ese mundo en constante actualización que crece y se expande en todos los ámbitos, incluido el de la educación (Mercau, 2014, p. 7).

Gracias a las influencias amerindias, a los esclavos africanos y a los colonizadores españoles y europeos, hay aspectos culturales que causan cierta extrañeza y curiosidad, ya que “si presentamos en clase una guajira, una chacarer o una cueca, seguramente la primera reacción de los alumnos sea de extrañeza” (Mercau, 2014, p. 40). Como sabemos, América fue “descubierta” en 1492 por colonos que al llegar al nuevo mundo encontraron una tierra poblada por nativos que poseían identidad cultural e idioma, que daba cuenta de la fauna, la flora y sus costumbres. Según Matus Lazo (2005), entre estos pueblos hay tres grandes culturas que sobresalen: la maya presente en Honduras, Guatemala y Yucatán, la azteca, en México central y meridional y la inca, presente en Perú, Bolivia y Ecuador, a las que se podrían añadir la tupí-guaraní, la aymará y la mapuche.

Estos hablantes nativos de lenguas amerindias y del español reflejan los “múltiples sincréticos lingüísticos presentes hoy en el continente (...) Palabras

guaraníes, quechuas, aymarás y de otras lenguas amerindias forman parte del léxico de millones de personas que las pronuncian” (San Pedro et al., 2013b, p. 40). Profundizaremos este tema más adelante, en el capítulo 3 de la parte 1 de nuestra tesis.

Como vimos en el capítulo 1.1., el español es producto de un mestizaje cultural, resultado de influencias históricas. Este mestizaje aún sigue sintiéndose debido a los movimientos migratorios de las últimas décadas, que se dan desde el campo hacia la ciudad, de regiones más pobres hacia más ricas, por lo que el estudio de las variedades culturales en la clase de ELE tienen más sentido que nunca.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2001), se debe pretender ampliar los conocimientos del alumnado en relación con su visión del mundo, por lo que se debe darle oportunidad de tener contacto con la(s) cultura(s) del español. Sin embargo, hay que tener cuidado con los estereotipos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Según Mennecke (1993, p. 49), el recurso a estereotipos funciona como una barrera en la adquisición de una percepción correcta y adecuada del Otro, para que uno logre tener una comunicación intercultural exitosa y efectiva. Llamando nuestra atención sobre los peligros que conllevan los estereotipos, el Consejo de Europa (2001) propone en el MCER el trabajo con los contenidos culturales que presentamos en la Figura 7.

Según Miquel & Sans (2004, WEB),

La explicitación y el trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.

Sólo con un trabajo comparativo analítico y crítico se pueden eliminar estereotipos y vencer el etnocentrismo cultural en la clase de ELE. En realidad, al centrarnos demasiado en la cultura asociada al español peninsular, no damos a nuestros alumnos la posibilidad de acceder a saberes socioculturales que les serían útiles en un contacto a posteriori con cualquier hablante de español en el mundo.

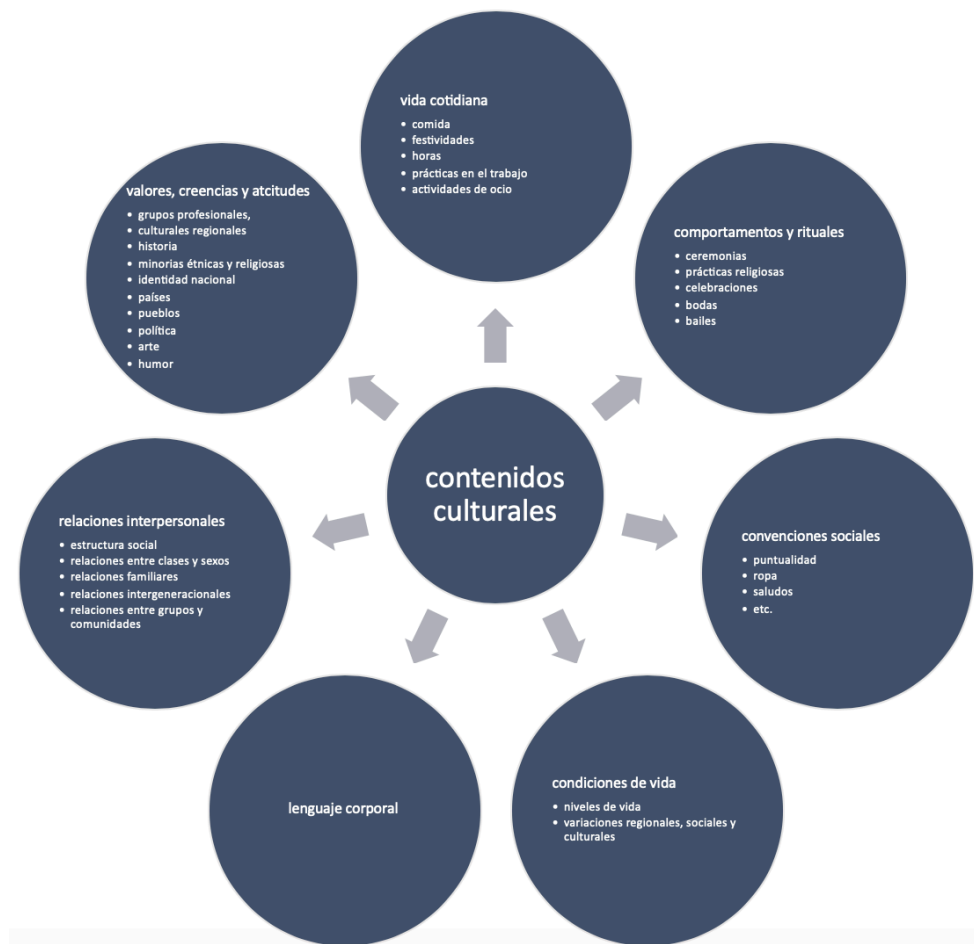


Figura 7 - Contenidos culturales que se deben trabajar en la clase de ELE según el Consejo de Europa (2001)

Al mismo tiempo, a través del estímulo de prácticas de trabajo colaborativo y de búsqueda, selección, análisis y creación de información, también se pueden utilizar las herramientas Web 2.0 de Internet, pues

ofrecen para conectar comunidades de aprendizaje y crear espacios virtuales donde los estudiantes encuentran un espacio para comunicarse en la lengua meta. Esto es especialmente útil en lugares aislados donde las posibilidades para estudiar y practicar una lengua a través de la interacción con otros aprendientes son limitadas (Coello, 2011, WEB).

De hecho, se espera que, a través de estas herramientas, los alumnos sean no sólo receptores sino también productores de conocimiento, contribuyendo a la difusión de saberes culturales relacionados con países hispanoamericanos, a través del desarrollo de

prácticas basadas en una hiperpedagogía crítica, concepto que exploraremos más adelante en el capítulo 4. Teniendo en cuenta que no podemos concebir prácticas de enseñanza-aprendizaje sin trabajar la cultura en la clase de ELE, creemos que

es imprescindible integrar los contenidos culturales en las actividades diarias de clase, intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico, de modo que un componente refuerce al otro; y también tratando de 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).

En el próximo capítulo vamos a desarrollar algunos de estos aspectos y a enfocar nuestra atención en la competencia docente de ELE en la enseñanza superior del siglo XXI, siglo en que el español es la segunda lengua más hablada por detrás del chino.

2. Las variedades del español como parte de la competencia docente en la enseñanza superior

En este capítulo vamos, por un lado, a construir el perfil de lo que debe ser la formación del profesor de ELE ideal en relación con el tema de las variedades. Por otro lado, veremos qué modelos se pueden plantear a la hora de trabajar las variedades lingüísticas y culturales de ELE en el aula y también analizaremos las principales dificultades a las que enfrentan los profesores a la hora de llevar a cabo esta tarea.

2.1. Desde la norma centropeninsular hacia la norma panhispánica y el desarrollo de una competencia panhispánica

En este subcapítulo vamos a intentar esbozar lo que consideramos ser el concepto de competencia panhispánica y la formación panhispánica que el profesor de ELE debe tener para hacer un trabajo serio y efectivo con las variedades lingüísticas y culturales en el aula, a la luz de los estudios existentes sobre el tema.

Nos gustaría empezar por reflexionar sobre lo que entendemos por norma panhispánica. Como resalta Balsameda Maestu (2000, p. 110), a veces perseguimos un ideal de lengua, un modelo, que conlleva un juicio de valor desde un punto de vista cultural e histórico:

En una nivelación hacia arriba hablamos de una lengua ejemplar, de un ideal de lengua fundamentado en la corrección idiomática, aceptada y compartida básicamente por los hablantes cultos en los países de implantación de dicha lengua, sin menoscabo de la natural, respetable y necesaria variedad de registros de toda lengua histórica. Es la norma vista como un principio privilegiado, en tanto comportamiento lingüístico que debe aceptarse o imitarse, pero sin olvidar que hay otras normas que, sin tanto prestigio, se realizan e incluso concurrirán con la que se propone como general.

De hecho, en las páginas siguientes buscaremos llegar al concepto de norma panhispánica. Lope-Blanch habla de “una norma lingüística hispánica ideal (...) que sería el paradigma ejemplar al que todos aspiramos” (J Lope Blanch, 1993a, p. 127). Por otras palabras, sería una norma que recoge (y sanciona) los usos que en cualquier

país o región puedan ser aceptados (cf. J Lope Blanch, 1993b). Sin embargo, seguimos hablando de una norma hablada por la gente culta de cada variedad dialectal, que puede no dar respuesta a los usos cotidianos de la totalidad de hispanohablantes, pues “no se trata de establecer unos principios para imponerlos, sino de observar los usos reales y mayoritarios de la sociedad, funcionales y favorables a la comprensión sin ambigüedades” (Balsameda Maestu, 2000, p. 112). Además, hay que tener en cuenta que ninguna de las normas de los países o regiones hispanohablantes,

por alto que sea el prestigio de que goce, podría tener la pretensión de identificarse con esa *norma hispánica* ideal. Ninguna de las normas existentes, en efecto, es 'ideal', o sea, perfecta desde el punto de vista de la historia y de la lógica gramatical. Ninguna podría, en consecuencia, aspirar a imponerse a las demás (J Lope Blanch, 1993b, p. 119).

Como señala Meza Morales (2017b, p. 8), “el concepto de competencia panhispánica apunta hacia nuestra lengua con la intención de aportar reflexión en pro de la coincidencia a partir del devenir epistemológico y la realidad del siglo XXI, sedienta de constante (de)construcción y (re)interpretación”. De hecho, la competencia panhispánica implica, por un lado, cultivar en sus hablantes nativos y aprendices extranjeros el deseo por un conjunto de saberes de la muchedumbre lingüística y cultural del mundo hispanohablante; por otro, también presupone un constante deseo de (re)interpretar y (de)construir aspectos como la historia del idioma y el concepto de lengua común (homogénea y diversa al mismo tiempo), desmarañando estos saberes y cuestionándolos de una manera casi permanente, pues la lengua es mutable y se va mestizando a lo largo de los tiempos y de acuerdo con los movimientos sociales y migratorios que se hacen sentir.

Meza Morales (2017b, p. 17) resalta que la competencia panhispánica

parece (...) posicionarse como la competencia comunicativa, la competencia comunicativa intercultural, una competencia glotopolítica específica de y para nuestra lengua. Lo ideológico y el trasfondo político detrás de la enseñanza de la lengua y las culturas a los extranjeros no debe ignorarse más.

En la Figura 8 vemos los componentes de la competencia panhispánica, a los cuales vamos a prestar atención a partir de ahora.

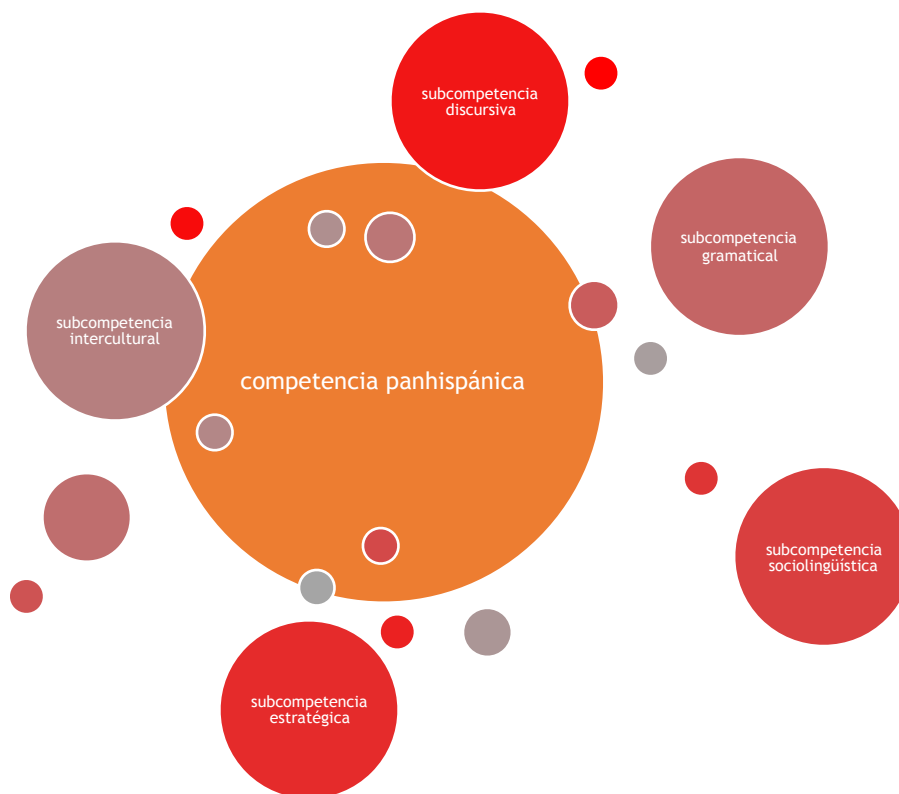


Figura 8 - Componentes de la competencia panhispánica (cf. Meza Morales, 2017b)

La subcompetencia intercultural es una de las más importantes, pues es a través de la cultura como se accede a lo lingüístico. Por lo tanto, en relación con este componente, hay que considerar las culturas de origen y la meta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este proceso hay que tener en cuenta que uno debe proporcionar al alumnado la posibilidad de conocer y experimentar las variedades culturales del mundo hispanohablante, “sin menospreciar ni establecer comparación, impulsando un ideal sujeto al hecho de no hay ninguna cultural mejor o peor que la otra” (Meza Morales, 2017b, p. 15). A la hora de trabajar el componente intercultural en clase, el profesor debe promover la reflexión con relación a aspectos glotopolíticos y el entrenamiento respecto a la búsqueda de soluciones para problemas que vivimos en nuestro tiempo. Veremos estos aspectos en el apartado 4 de la parte 1 de nuestro estudio.

En relación con la subcompetencia gramatical, esta debe integrar los conocimientos morfosintácticos y fonéticos de las variedades lingüísticas del español, cuyo análisis más preciso haremos en el macro-capítulo siguiente. Esta competencia supone el desarrollo de saberes respecto a una visión híbrida de la totalidad de las variedades. No se trata de dominar y trabajar con todas las variedades en la clase de ELE, sino saber nutrirse de los saberes necesarios al grupo de alumnos que tenemos delante.

A su vez, la subcompetencia sociolingüística implica la interpretación de los discursos con relación a su contexto y significado social, teniendo en cuenta el desarrollo de una visión y conocimiento más amplio del mundo hispanohablante, que incluya los diferentes contextos políticos, económicos, sociales y históricos.

La subcompetencia estratégica está muy relacionada con la reflexión permanente que se debe tener a la hora de buscar comprender y producir discursos. Se trata de un proceso que implica la búsqueda permanente y progresiva de estrategias verbales y no verbales a la hora de aprender y comunicarse con los demás, por lo que un conocimiento amplio de las variedades lingüísticas y culturales del español ayudará a tener éxito.

Respecto a la subcompetencia discursiva, este componente enlaza con la sociolingüística, pues a la hora de “alcanzar armonía en el texto a través de la cohesión de la forma y la coherencia del significado” (Meza Morales, 2017b, p. 16) hay que tener en cuenta la variación lingüística y una visión amplia del abanico semántico, morfológico y pragmático del español en el mundo panhispánico.

El último componente, la subcompetencia pragmática, implica directamente la subcompetencia sociolingüística y discursiva, pues tiene que ver con “los registros y complejidad de sistemas y modelos de organización social y políticos (...)”, que uno debe conocer a la hora de impartir clases de ELE (Meza Morales, 2017b, pp. 16-17).

Nos gustaría reflexionar sobre lo que entendemos por el estudio de naturaleza híbrida, interactiva y eclética de las variedades lingüísticas y culturales del español. El trabajo con la competencia panhispánica implica “un discurso global, pero sin intereses locales” (Meza Morales, 2017b, p. 18), que no se fije en una centropeninsularidad histórica. De hecho, podemos decir que en el mundo panhispánico hay bastante trabajo común e interconexión a la hora de pensar y plantear propuestas en relación con la

enseñanza de ELE. No obstante, en los discursos de los profesores e investigadores aún se siente que la variedad centro peninsular es el modelo que se debe tener en cuenta.

Lo vemos reflejado en el lo que dice Vázquez (2008, p. 4):

El Plan Curricular del Instituto Cervantes presenta tímidos avances en la presentación de las variantes. Sin embargo hay docentes que temen por la coherencia lingüística del alumnado y plantean la pregunta: qué hacer con estudiantes que un semestre tienen una profesora uruguaya, el próximo un profesor guatemalteco y así sucesivamente. Curiosamente nadie se plantea la pregunta qué ocurre cuando el estudiantado el primer semestre se ve confrontado a la variante andaluza, el segundo a la de catalanoparlantes y tercero a hablantes de Castilla. Entiéndase que se plantea como problema y no como valor agregado.

Podemos decir que la historia de la colaboración con vistas a un desarrollo de una política panhispánica relativa al idioma es una historia de avances y retrocesos, como podemos ver en la Figura 9 y en la Tabla 2, en la que se observa que las variedades peninsulares son siempre preferidas a las hispanoamericanas.

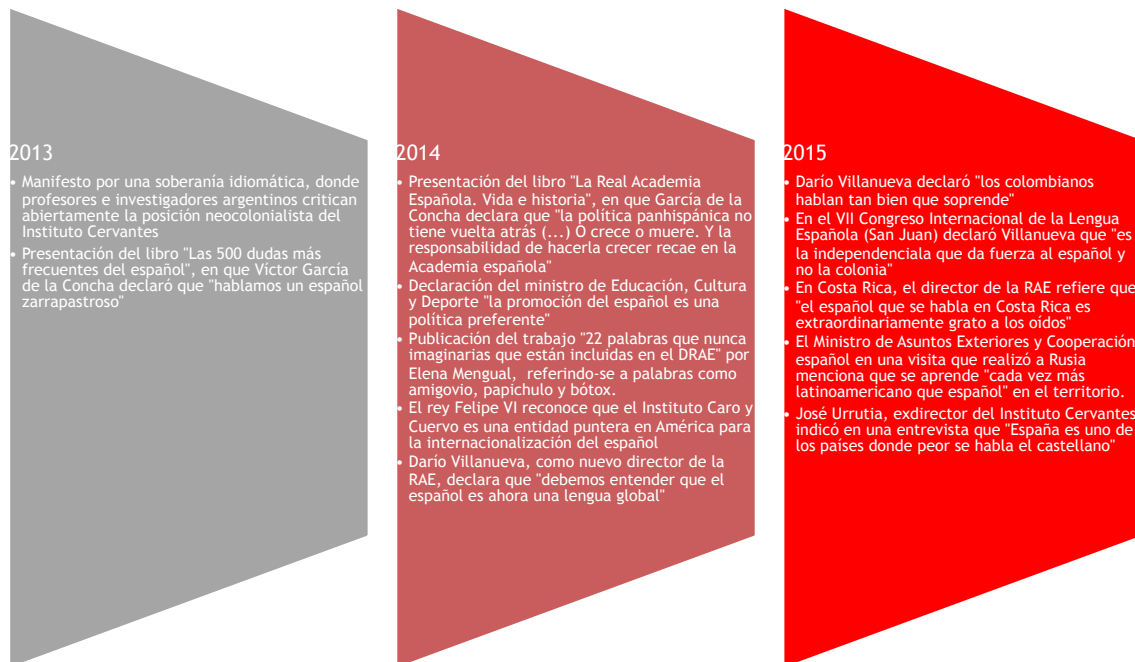


Figura 9 - Avances y retrocesos respecto a la política panhispánica del español

De hecho, la génesis de la política panhispánica se dio en 1951 con la celebración del 1er Congreso de Academias de la Lengua Española y la creación de la Asociación de

las Academias de Lengua Española, que culminaría con la ratificación de convenios multilaterales como lo que fue firmado en Bogotá en 1960 y con la publicación de las obras *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y *Ortografía de la lengua española* (2010), que son el resultado del trabajo de las distintas academias. También se resalta en la Tabla 2 el Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que es un proyecto de Argentina, España y México, como los países donde hay un mayor desarrollo y fomento de investigación relativa a la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Tabla 2 - Los principales impulsos dados por el mundo hispanohablante en relación con la competencia panhispánica

Año	Actividad	Su relevancia
1951	Ier Congreso de Academias de la Lengua Española	Se avanzó en la creación de una organización internacional que legitima una noción o modelo de lengua panhispánica
1956	II Congreso de la ASALE	Se plantea la necesidad de impulsar la unidad de la lengua común, ante el riesgo de una posible fragmentación
1960	Convenio Multilateral de Bogotá	Los Gobiernos firmantes reconocen oficialmente el carácter internacional de la Asociación de las Academias de Lengua Española (ASALE)
1999	<i>Ortografía de la lengua española</i>	Se publica la <i>Ortografía de la lengua española</i> , en la que aparecen por primera vez como coautoras las veintidós Academias.
2005	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>	Se publica el Diccionario panhispánico de dudas.
2009	<i>Nueva gramática de la lengua española</i>	Se presenta oficialmente la <i>Nueva gramática de la lengua española</i> que es el resultado del trabajo de conjunto de las veintidós corporaciones.
2010	<i>Ortografía de la lengua española</i>	Se publica la nueva edición de la <i>Ortografía de la lengua española</i> , aprobada en Guadalajara.
2014	Diccionario de la lengua española	Se presenta oficialmente, en una sesión presidida por los reyes, la 23. ^a edición del <i>Diccionario de la lengua española</i> dedicada especialmente al tricentenario y fruto de la colaboración de las veintidós corporaciones integradas en la ASELE.
2017	Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)	Se crea un examen que certifica el grado de dominio del español a través de medios electrónicos, resultado de la participación e intercambio entre más de 70 universidades de 20 países hispanohablantes.
2017	<i>Diccionario de la lengua española</i>	Se celebran en Burgos las sesiones de la comisión interacadémica encargada de la vigesimocuarta edición del <i>Diccionario de la lengua española</i> (DLE), que será digital y panhispánica.
2018	<i>Diccionario fraseológico panhispánico</i>	Empiezan las sesiones de trabajo de la Comisión Interacadémica del <i>Diccionario fraseológico panhispánico</i> en Tenerife.

Sin embargo, como señalamos antes y se puede analizar en la Figura 9, a lo largo de los años la labor en relación con la política panhispánica parece muy dada a una centropeninsularidad histórica, que se hace sentir en los discursos de los representantes políticos y lingüísticos de España, que culmina con la polémica de la “Marca España”, cuyo proyecto es cuestionado por autores como Andrés Neumann (2018, WEB), poeta y narrador argentino que indica:

la lengua es de quien la trabaja, la ama, la cuestiona. Es patrimonio de una multitud transatlántica, sin jerarquías impuestas, y ningún país tiene derecho a actuar como su dueño. Sería hora de asumir su indómita diversidad, su don para la diáspora. Y celebrar que, por encima de las luchas de poder, 500 millones de curiosos podemos entendernos (y debatir) en esta hermosa lengua que balbuceó un genio mestizo llamado César Vallejo.

De hecho, las palabras de Andrés Neumann ponen al desnudo los problemas de la política panhispánica para con el español, pues es una historia de avances y retrocesos, que se hacen sentir en los discursos de los líderes políticos.

Se analizamos con cuidado la Figura 9, vemos que este descontento también lo sintieron algunos profesores e investigadores de ELE en Argentina, criticando abiertamente la posición dominante y colonialista del Instituto Cervantes en su *Manifiesto por una soberanía idiomática*¹¹. Como podemos leer en el manifiesto, los profesores e investigadores ponen el dedo en la llaga:

el lema actual de la RAE es “unidad en la diversidad”. (...) Podría entenderse como enunciado referido al carácter pluricéntrico del español, pero como al mismo tiempo la RAE define políticas explícitas en la conformación de diccionarios, gramáticas y ortografías, el matiz de “diversidad” que propone termina perdiéndose en el marco de decisiones normativas y reguladoras que responden a su tradicional espíritu centralista. Las instituciones de la lengua son globalizadoras cuando piensan el mercado y monárquicas cuando tratan la norma. La noción pluricéntrica, entendida en sentido estricto (diversos centros no sometidos a autoridad hegemónica), queda cabalmente desmentida entre otros ejemplos por el Diccionario panhispánico de dudas (2005), en el que el 70% de los “errores” que se sancionan corresponde a usos americanos (Agoff, Aguad, Alemán, Alfón, y Álvarez, 2013, p. 86)

¹¹ Este manifiesto también fue creado con el propósito de discutir los aspectos siguientes: el progresivo avance de la enseñanza del español en el mundo, la industria del libro, el proyecto de ley de traducción y la ley de doblaje.

Asimismo, estos profesores e investigadores consideran un mito el hecho de que el español sea una lengua en peligro. Además, también resaltan que en Latinoamérica, región con dos lenguas mayoritarias (el portugués y el español) y lenguas ameríndias (como el quechua, el mapuche, el guaraní, el náhuatl) y con la promoción de una integración económica y política (con el MERCOSUR o ALBA, como vimos en el primer capítulo de esta parte), merece otra clase de reflexión en relación con el idioma, debiendo apostarse por políticas de integración en la comunicación, en el bilingüismo y por el reconocimiento (y no exclusión) de lo plural, de lo mestizo y de lo cambiante en las lenguas.

De hecho, como resalta Lope Blanch (1993b), ni por motivos históricos ni por número de hablantes del idioma, los argentinos podrán aceptar una norma lingüística que pueda contradecir su uso cotidiano, o sea, el uso de una modalidad única, de referencia y excluyente de otras modalidades.

En 2013 y 2014, surgieron distintas polémicas con García de la Concha, ex-director académico del Instituto Cervantes (responsable por su iberoamericanización), que hizo declaraciones públicas muy polémicas como “hablamos un español zarrapastroso” o “la política panhispánica no tiene vuelta atrás (...) O crece o muere. Y la responsabilidad de hacerla crecer recae en la Academia española” (cf. Ramis, 2013, WEB). En sus palabras sentimos que el ex-director se refiere, por un lado, a un español algo sucio, andrajoso y desaliñado, o sea, impuro. Por otro, implica una vez más a España en los discursos relativos a la formación panhispánica, dando una visión algo etnocéntrica de la cuestión.

Esta visión del prestigio centropeninsular ante la promoción de un español puro sigue viva en 2014 con la publicación del trabajo “22 palabras que nunca imaginarías que están incluidas en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)”, por Elena Mengual (2014, WEB), que indica:

Este octubre (u otubre) ha llegado a las librerías la nueva edición del Diccionario de la Real Academia Española, que incorpora, entre otras novedades, palabras como [amigovio](#) (sí, lo que en España se conoce como "[follamigos](#)", término que [la RAE no descarta incorporar](#) próximamente), papichulo o bótox. A cambio, [salen otras](#) por no emplearse desde hace siglos.

Y luego están esas palabras que, cuando las oyes, frunces el ceño presa de la duda mientras desarrollas el siguiente diálogo interior: "¿Arremangarse existe? Bueno, si lo dice la vicepresidenta, que es una mujer muy cultivada, tiene que existir, claro. Entonces... ¿Pasará lo mismo con 'arrascarse'? Porque a mí me suena igual de mal".¹²

El mismo año, con el rey Felipe VI y el nuevo director de la RAE, Darío Villanueva, parece que vuelve España a interesarse por una política panhispánica en que ve las Américas como su socio en la labor. Primero, el rey declara que el Instituto Caro y Cuervo es una entidad puntera en América con la celebración del encuentro "Patronato del Instituto Cervantes". Segundo, a la hora de presentar la nueva versión del *Diccionario de la lengua española*, Villanueva también declara que "debemos entender que el español es ahora una lengua global" (cf. Samper Ospina, 2014, WEB). Sin embargo, en 2015, sus palabras resbalan hacia una visión algo eurocéntrica, evaluado y reguladora, con declaraciones como las siguientes: a) "los colombianos hablan tan bien que sorprende" (cf. Andrés Perez, , WEB); b) "es la independencia la que da fuerza al español y no la colonia"; y, aún, c) "el español que se habla en Costa Rica es extraordinariamente grato a los oídos". No obstante, también en 2015 es muy llamativa la entrevista a José Urrutia, exdirector del Instituto Cervantes, que menciona que "España es uno de los países donde peor se habla el castellano" (I. García, 2004, WEB).

Teniendo en cuenta estas reflexiones en torno de la promoción de una política panhispánica, con sus avances y retrocesos, vamos ahora a intentar comprender qué lugar tiene la competencia panhispánica, que definimos atrás, en la formación y competencias del profesor de ELE para el siglo XXI.

2.2. Las competencias clave del profesor de ELE en el siglo XXI: ¿de la competencia sociolingüística e intercultural a la competencia panhispánica?

No podemos avanzar en nuestro estudio sin hablar de las competencias clave del profesor de ELE que implican que el profesor tenga "un saber actuar complejo o la

¹² Los enlaces que surgen en el fragmento forman parte del texto en su versión original, por lo que decidimos mantenerlos.

aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional (...)” (Moreno Fernández, 2012, p. 7).

En este contexto, partimos del presupuesto de que la sociedad global está sufriendo cambios a causa de los movimientos migratorios, sobre todo dentro de la Unión Europea, pues vivimos en una sociedad cada vez más pluricultural. Es necesario que los profesores estén preparados para dedicar un espacio considerable al desarrollo de competencias de comunicación intercultural y plurilingüe en sus clases (cf. Byram, Gribkova, y Starkey, 2002). Además hay que tener en cuenta que los profesores deben ser más reflexivos y tener una fuerte conciencia cultural crítica (Byram, 1997) y provocar en sus alumnos el gusto por buscar y cuestionar el propio conocimiento, como ya señalamos anteriormente.

De hecho, coincidimos con Meza Morales (2017a, pp. 4-5), quien considera que ser profesor actualmente debería apuntar “más hacia mediar entre la parte interesada en aprender y el imaginario (panhispánico), que enseñar como portador de una verdad parcial y de conocimientos relativos, específicos, y hasta miopes cuando desconocen la realidad actual panhispánica de nuestra lengua y sus culturas”.

En las próximas páginas, buscaremos reflexionar sobre las diversas competencias que un (buen) profesor de lenguas extranjeras debe tener en el contexto educativo actual. No obstante, antes de todo hay que definir el concepto de competencia. Podemos definir este término como el conjunto de

conocimientos, capacidades y comportamientos; los cuales, a partir de la reflexión, se articulan de manera dialéctica para promover la comunicación efectiva en un contexto determinado; es decir, saber hacer, a partir del saber estar, con base en el saber ser, en un espacio y tiempo concreto con el fin de crear las condiciones propicias para guiar la adquisición de una lengua extranjera” (Martínez Ortiz, 2006, WEB).

De acuerdo con Martínez Ortiz (idem) podemos decir que el profesor de ELE debe poseer multicompetencias que se articulan entre tres grandes dimensiones: la lingüística, la metodológica y la reflexiva. También Moreno-Fernández (2012) identifica en uno de los estudios que digirió las seis competencias-clave del profesor de idiomas (véase la Figura 10). Teniendo en cuenta estos otros estudios, creemos que hoy en día un

profesor debe ser multicompetente, desarrollando continuamente y a lo largo de su vida una reflexión sobre sus prácticas. Asimismo, teniendo en cuenta los diferentes estudios que analizamos, creemos que los siguientes componentes son los que los profesores de ELE del siglo XXI deben dominar: a) la competencia estratégica y de facilitación de aprendizajes activos e interdisciplinarios; b) la competencia tecnológica o digital; c) la competencia sociolingüística y de mediación intercultural. No obstante, respecto a esta última competencia, nos gustaría proponer un cambio.

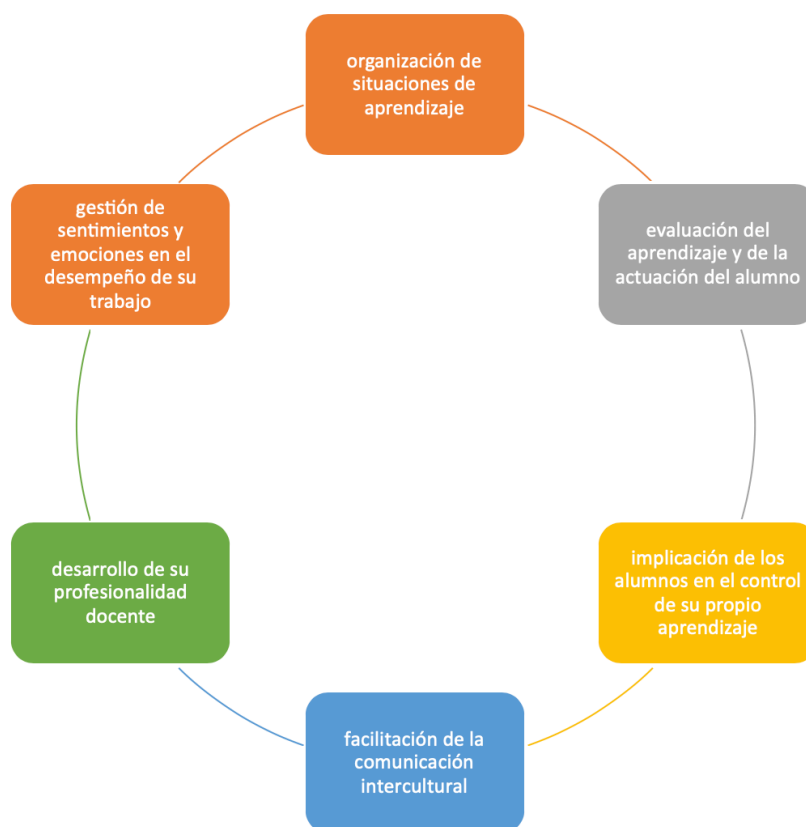


Figura 10 - Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras según el Instituto Cervantes (Moreno Fernández, 2012)

En primer lugar, creemos que el profesor que es estratégico es el que además de saber los contenidos también conoce y aplica los mejores métodos y estrategias para enseñarlos. Tiene destrezas que organizan y facilitan el desarrollo del proceso de aprendizaje de sus alumnos y consigue mejorar a lo largo de los años sus prácticas a causa de la reflexión (Underhill, 2000, p. 145). En este contexto, el profesor debe conocer bien a sus alumnos, sus destrezas y competencias, para que el proceso de aprendizaje sea un *continuum*, o sea, una experiencia a través de la cual los profesores saben lo que sus alumnos consiguen hacer y lo que pueden llegar a hacer (cf. Tierney,

Readance, y Dishner, 1990). En otras palabras, en la clase de lenguas extranjeras el profesor debe siempre tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y adecuar las actividades a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, como los alumnos sordos o alumnos con discapacidad intelectual.

En seguida hay que hablar de la competencia de facilitación de aprendizajes activos. Es la competencia que valora el aprendizaje activo y autónomo de sus alumnos. En realidad, es el profesor el que domina el tema, los contenidos, el que promueve aprendizajes activos y quien planifica y reflexiona sobre su práctica y hace a los alumnos reflexionar sobre la suya. Además, hablamos de un profesor que:

- promueve y dirige procesos de aprendizaje que son significativos para sus alumnos, a través de elementos lúdicos, creativos y documentos reales, incorporando actividades que permitan al alumno aprender a aprender para comunicarse en la(s) lengua(s) meta;
- evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de hacer reajustes en su intervención profesional;
- fomenta un clima afectivo para el aprendizaje, pues estimula la curiosidad de los alumnos, y, a través del conflicto cognitivo, propone a los alumnos situaciones problema para solucionar.

En este contexto, Jiménez Raya, Lamb, & Vieira (2007) van más allá cuando ven al profesor y sus alumnos como consumidores críticos (y no pasivos) y productores creativos de conocimiento, co-gestores de procesos de enseñanza y aprendizajes, y responsables de la negociación pedagógica. En otras palabras, el profesor de lenguas extranjeras debe promover el apoderamiento de la lengua por el alumno (cf. Phipps y Guilherme, 2004), dejando que este haga sentir su voz en la clase de lenguas y que se deje llevar por el diálogo con el Otro como manera de aprender activamente la lengua y sus culturas. En realidad, como dice Said (2001, pp. 12-13), el profesor no debe ser

(...) un pacificador, ni alguien que crea consenso, sino una persona que se juega todo su ser en el sentido crítico, un sentido que implica rechazar las fórmulas fáciles y los clichés preestablecidos, así como las confirmaciones poco problemáticas, siempre tan acomodaticias, de lo que los poderosos y los seguidores de las convenciones ofrecen, y de lo que hacen.

Por otra parte, podemos decir que los profesores deben desarrollar una enseñanza interdisciplinaria. Según Paviani (2004, p. 17), la interdisciplinariedad no debe suponer un acuerdo de contenidos o temáticas. El profesor que aplica un abordaje interdisciplinario es alguien que promueve el diálogo permanente y sistemático de los saberes y que invita a los alumnos a elegir una situación-problema de su comunidad, a reflexionar sobre la misma, a proponer soluciones, a aplicarlas y a evaluarlas. Hablamos aquí de una capacidad que revoluciona el propio concepto de enseñanza ya que esta metodología presupone que el profesor negocie con sus alumnos los contenidos de aprendizaje, teniendo en cuenta un currículo padrón nacional para la enseñanza de lenguas extranjeras. En un contexto de enseñanza tradicional, las asignaturas son compartimentos estancos de saberes que no favorecen metodologías interdisciplinarias. De acuerdo con Mattedi & Theis (2002), un enfoque interdisciplinario implica el desarrollo de abordaje por tareas, en que el profesor de lenguas extranjeras debe ayudar a los alumnos: a) a elegir un problema común que les permita el intercambio y la integración de todos los participantes en el proyecto; b) a delimitar el problema, a seleccionar opciones metodológicas de diferentes asignaturas; c) a concebir un plan de trabajo con la atribución de tareas específicas para cada uno de los alumnos; d) a promover la interacción entre los participantes y la comunidad de que forman parte.

Por ejemplo, Bateman (2003, p. 326) desarrolló un proyecto con alumnos de ELE en una comunidad mayoritariamente hispánica en los EE.UU, en la cual los alumnos tuvieron que entrevistar a miembros de la comunidad en que vivían, promoviendo encuentros intra- e interculturales y permitiendo que los alumnos tuviesen contacto con la lengua meta, ya que esto no acontecía a menudo. Con este proyecto interdisciplinario, ya que incluía el desarrollo de competencias transversales de su lengua materna, de geografía y de historia, los alumnos aprendieron que los estereotipos son generalizaciones que no siempre se aplican y que los propios miembros de una comunidad pueden ver su propia comunidad de forma distinta a los demás. En consecuencia, los alumnos de ELE tuvieron oportunidad de dar cuenta de algunos de los aprendizajes críticos que hicieron, como el alumno siguiente: “The project gave me an outsider’s perspective about a culture I’ve always lived in and taken for granted” (Bateman, 2003, p. 326).

Al mismo tiempo, el profesor debe movilizar su competencia tecnológica o digital¹³ en una sociedad dominada por las tecnologías alrededor de los alumnos. Por un lado, debe incluir actividades con el ordenador como recurso en la clase y desarrollar competencias transversales de búsqueda, selección y distribución crítica de información. En la clase de lenguas extranjeras, es posible que el profesor construya proyectos educativos y formativos que maximicen las potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que: a) los alumnos deben tener acceso a un conjunto diversificado de recursos que sean multisensoriales; b) debe existir un control activo de esos recursos que tienen que ser manipulados por los alumnos; c) las experiencias de aprendizaje interactivo a través de estos recursos digitales deben fomentar las destrezas, intereses y competencias de los alumnos; d) el recurso a herramientas de comunicación de nueva generación como el chat, móvil o redes sociales deben promover el aprendizaje en grupo; e) y, por último, los alumnos deben ser desafiados a actuar sobre problemas con los cuales se confrontan cotidianamente en su comunidad (cf. Salinas, 2004).

Por último, hay que decir que un buen profesor debe conocer los contenidos que enseña en la lengua extranjera. El profesor de lenguas extranjeras debe tener una buena competencia sociolingüística. Hablamos aquí del llamado profesor-lector que, de acuerdo con Underhill (2000, p. 143), es alguien que domina la lengua extranjera que enseña y sus aspectos literarios o culturales. Como añade Bortoni-Ricardo (2014), ante la variación lingüística, el docente de ELE tendrá como finalidad la de, por una parte, aumentar la eficacia de la comunicación pragmática del alumno en un contexto específico, y por otra, marcar y hacer sentir la identidad cultural y social del hablante nativo de la variante lingüística de la lengua meta.

Asimismo, se trata de un docente que debe funcionar como un modelo para sus alumnos. Incluso debe ser un profesor que valora su propia cultura y debe poseer la capacidad para conocer, movilizar y hacer comparaciones entre culturas de la lengua meta. Además de conocimientos lingüísticos, el profesor debe conocer convenciones y rituales sociales de las culturas que enseña, compartiendo valores propios de las

¹³ En el capítulo 4 de la parte 1 de nuestro estudio llevaremos a cabo una reflexión más profunda sobre los cambios en relación con las metodologías que conlleva una movilización efectiva de esta competencia.

mismas. Por lo tanto, la mediación intercultural es muy relevante y enlaza con la competencia sociolingüística.

Según Byram & Risager (1999), el profesor es responsable del desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural, que son muy importantes en un encuentro intercultural con el Otro. Debe fomentar el entrenamiento de estas competencias que son actualizadas en el discurso y que se caracterizan por la intersección de dos o más contextos discursivos relativos a las lenguas de la interacción, con el fin de hacer posible que los alumnos sean capaces de resolver conflictos de naturaleza lingüística y comunicativa y de crear sentidos comunes (cf. Cruz, 2011)

Asimismo, debe promover actividades en la clase de lengua que permitan al alumno conocer culturas y sub-culturas distintas de la suya. El profesor no se debe centrar en la cultura dominante de la lengua meta. En el caso de la enseñanza del ELE, hay que ir más allá de las culturas españolas... Hay que dar a conocer la magnitud de la historia, cultura y lenguas de México, Perú o Chile, entre otros países... Hay que presentar la coexistencia lingüística del español con otros idiomas o dialectos... Hay que prestar atención a culturas emergentes que son representativas de las mezclas identitarias de dos o más pueblos.

Además, el profesor debe integrar actividades que pongan a los alumnos en contextos reales de conversación e interacción a través de la Web 2.0 y sus herramientas digitales, para que ellos tengan la oportunidad de crear conocimiento con otros alumnos hablantes nativos del idioma que están estudiando y, al mismo tiempo, de intentar resolver conflictos culturales.

En suma, podemos decir que en nuestra sociedad global actual, el profesor debe promover el gusto por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y ser capaz de desarrollar actitudes positivas de apertura a la diversidad lingüística y cultural en la clase de ELE. Según Díez (2008), es alguien que debe trabajar con el saber, tecnología e y información que circula por la sociedad y que es fugaz, movilizando y promoviendo las competencias plurilingüe e intercultural a través de actividades en los alumnos para que tengan la oportunidad de interactuar con hablantes de la lengua meta.

Puesto que vivimos una era en la cual se valora el desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural en la clase de lengua extranjera, en el caso de español hay que empezar luego con la lengua objeto de aprendizaje. Como resalta Moreno Fernández

(2010), el trabajo de las variedades debe pautarse con un compromiso con la diversidad lingüística. Como añade Morales Meza (2017a, p. 1), el español

tiene muchos matices, visto desde dentro y desde fuera, y esa apabullante diversidad (...) es la que ha de ser centro de la enseñanza, objeto con perspectiva más integral que localista, para así sintonizar lo que dicen los discursos oficiales académicos sobre el estatus de nuestra lengua en el siglo XXI, con una realidad global de interconexión que parece superar la descripción de entornos de aprendizaje homoglosicos o heteroglosicos gracias al Internet.

En nuestra opinión, se debe desarrollar el conocimiento de los alumnos sobre la existencia de palabras, expresiones, acentos, entre otros, que no forman parte de la norma, sino que forman parte de los usos diatópicos del español, pues “todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogéneas” (cf. Mollica, 2007). De hecho, creemos que podemos desarrollar actividades en las clases que permitan a los alumnos ser plurilingües dentro del español.

Además, para nosotros, los alumnos portugueses que estudian español, igual que otros alumnos europeos, revelan interés por las variedades hispanoamericanas del español por: a) su riqueza lingüística, incluso su exotismo debido al mestizaje propio de la región; b) necesidades profesionales en el futuro, pues muchos quieren trabajar o buscar trabajo en la región; c) atracción por el conocimiento de la geografía, história, música, cine, pero sobre todo literatura hispanoamericana del boom y post-boom (Altmann y Vences, 2004; Cruz, 2018b; Cruz y Saracho, 2017). Además, en nuestra sociedad posglobalizada, “un estudiante tiene acceso ilimitado a las representaciones y manifestaciones de la civilización hispanohablante” (Meza Morales, 2017a, p. 1), por lo que demandan comprender el léxico, expresiones y diferencias con relación a la fonética y morfosintaxis que ven en los discursos que circulan en Internet.

Estamos de acuerdo en que los futuros profesores deben estar preparados científica y pedagógicamente respecto de los conocimientos de las variedades lingüísticas y culturales del español de la región de Hispanoamérica. Sin embargo, deben tratar de enseñar las variedades hispanoamericanas que consideran más importantes para sus alumnos, o sea, hay que preguntarles directamente lo que saben, lo que quieren aprender y para qué, a través de cuestionarios creados con este fin, como

los que creamos para nuestro estudio (Altmann y Vences, 2004; Cruz, 2017, 2018b; Cruz y Saracho, 2017)

Ya vimos que la enseñanza del español está creciendo y muchos buscan convertirse en profesores del idioma, necesitando conocimientos de planificación curricular, adquisición de idiomas, gramática, metodología, pedagogía, léxico, fonética, pragmática, variación, etc. (Santiago Guervós, 2009; Andión Herrero y Gil Burgman, 2013). Asimismo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor de ELE tiene que estar bien preparado, pues no basta tener conocimientos de planificación, metodologías de enseñanza, léxico, gramática y fonética. No cabe duda de que hay que tener también conocimientos sobre las variedades del español. De hecho, creemos que los profesores deben tener un conocimiento profundo y extenso del español (Beaven y Garrido, 2000; Blanco, 2000; Bugel, 2001; Flórez Márquez, 2000; Moreno Fernández, 2012).

En este sentido, por una parte, el profesor debe tener una preparación científica y lingüística que le permita orientar a los alumnos según sus necesidades, para que puedan actuar adecuadamente y con plena competencia gramatical en los diferentes contextos sociales de los países hispanohablantes (Andión Herrero, 2008; Andión Herrero y Gil Burgman, 2013); por otra parte, 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 español, a través del estudio de las variantes lingüísticas y sobretodo del léxico y aspectos fraseológicos (Llamas y Martínez, 2001; Moreno García, 2000).

Es por esto por lo que investigadores como Moreno Fernández (2000) y Carmen Blanco (2000) resaltan la necesidad de involucrar a los futuros profesores en el estudio de contenidos relacionados con la dialectología y sociolingüística, de manera que tengan contacto con las variedades geolectales del español en su formación académica, los criterios de selección del modelo o modelos objeto de enseñanza, los rasgos que caracterizan a determinada norma, la presencia y secuenciación de las diferentes variedades en los programas y materiales didácticos, etc. (Andión Herrero y Gil Burgman, 2013).

En la Tabla 3 vemos un análisis que llevamos a cabo teniendo en cuenta los planes de estudios del Máster en Enseñanza de Español como L2/LE de cinco universidades

españolas¹⁴. Por un lado, prestamos atención a la tipología de asignatura y a su nombre. Por otro, tuvimos el cuidado de analizar los temarios de las asignaturas, si estaban disponibles. No obstante, no es nuestro objetivo hacer un análisis complejo y profundo del tema, sino buscar sólo temas relacionados con la variación lingüística y cultural en los planes de estudio de los másteres. Estos másteres pertenecen a cinco comunidades autónomas distintas, con el objetivo de dar cuenta de la diversidad.

Tabla 3 - Aparición de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en los planes de formación de las instituciones de enseñanza superior en España

Dominios	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4	Universidad 5
lengua española, su descripción y uso	<p>Conceptos básicos de lingüística para la enseñanza de lenguas segundas</p> <p>Pronunciación y enseñanza del español</p> <p>Variedades del español aplicadas a la enseñanza del español como segunda lengua</p> <p>Evolución del español y su enseñanza como segunda lengua</p> <p>Componente discursivo y pragmático del español</p>	<p>Lingüística aplicada: gramática y pragmática</p> <p>Variedades y geopolítica del español</p> <p>Enseñanza de la pronunciación</p>	<p>Norma y uso del español actual</p> <p>Variedades del español</p> <p>Gramática, léxico y pronunciación: tratamiento en el aula</p>	<p>Aspectos fonéticos del español</p> <p>Aspectos gramaticales del español</p> <p>Aspectos léxicos del español</p>	<p>La competencia fónica</p> <p>La competencia léxica</p> <p>La competencia pragmática</p> <p>La competencia sociolingüística</p>
literatura y cultura hispánicas en el aula	<p>Textos literarios y enseñanza del español</p> <p>Componente sociocultural y enseñanza de español como segunda lengua</p>	<p>El texto literario en el aula de ELE</p> <p>El componente sociocultural</p> <p>El desarrollo de la competencia intercultural</p>	<p>La España actual: aspectos sociales, políticos y económicos</p> <p>Historia de España moderna y contemporánea</p> <p>Arte español: pintura, escultura, arquitectura y música</p> <p>El español de los medios de comunicación</p> <p>La interculturalidad en el aula de ELE</p>	<p>El componente lúdico y la literatura en la clase de español como lengua extranjera</p>	<p>La competencia cultural y estratégica</p>

En primer lugar, hay que resaltar que entre los cinco planes de estudios que analizamos, tres presentan asignaturas que conllevan el término “variación” o “variedad” en su nombre (en negrita). Una de las universidades ofrece incluso una asignatura que parece que analiza el tema de las variedades lingüísticas desde un enfoque panhispánico, por lo que demanda una reflexión sobre el contexto geopolítico del tema. Respecto a la enseñanza de las variedades, solo una de las asignaturas incluye el abordaje metodológico y una perspectiva directa hacia la clase de ELE.

¹⁴ No identificamos las universidades pues no es nuestro objetivo evaluar cada institución individualmente, sino para evaluar de una manera general la situación del tema de las variedades en la enseñanza superior.

No obstante, esto no quiere decir que no se trabajen los temas de las variedades en los otros cursos. La verdad es que muchas de las asignaturas incluyen una perspectiva transversal que da cuenta de las normas y usos del español, teniendo en cuenta su homogeneidad y su diversidad. Estos aspectos se ven plasmados en los distintos temarios a que tuvimos acceso.

Si prestamos atención a las unidades curriculares relacionadas específicamente con el componente cultural, ninguna de las instituciones ofrecen asignaturas que hablen directamente de variedades culturales del español, pero la gran parte habla de los dominios sociocultural, literario, artístico, entre otros aspectos. Sin embargo, nos llama la atención el hecho que una de las universidades (la número 3) presenta cuatro asignaturas relacionadas con la variedad intracultural, por lo que nos parece que en este caso se reduce el trabajo con las variedades interculturales a solo una asignatura.

De una manera general, nos gustaría señalar que hay instituciones que buscan cubrir temas pertinentes para el futuro trabajo de los profesores de ELE, con relación al tema de la variación lingüística sobretodo, pero hay otras que parecen olvidar el tema, sobretodo la reflexión que conlleva el tema. Sin embargo, lo que es muy llamativo es el número reducido de asignaturas relacionadas con los temas culturales y literarios de Hispanoamérica, aunque existan asignaturas relativas al componente intercultural. Consideramos que asignaturas de esta tipología y naturaleza son de suma importancia, pues “las actitudes no se heredan sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado” (Vázquez, 2008, p. 4)

De hecho, en la sociedad globalizada en la que vivimos, los profesores podemos tener en un aula diferentes identidades dialectales, por lo que el profesor tendrá que respetarlas para que se evite 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 (...)”. Como señala Meza Morales (2017a, p. 4), un profesor panhispanista debe tener una actitud distinta, debe “hacerse consciente de la totalidad hispanohablante” y, al mismo tiempo, debe intentar

sobrellevar esas realidades desde un estadio híbrido (y líquido) y conocedor del mundo hispanohablante. Esto quiere decir que aprender y enseñar nuestra lengua implique conocer la lengua, por supuesto, pero de igual modo sus lugares, las características de su gente, el devenir histórico y cultural de la civilización panhispánica, su actualidad, sus aportes y vanguardias.

Asimismo, como resaltamos atrás, hoy en día 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 a través del Internet, televisión o radio, por ejemplo. De hecho, como añade Cortijo Delgado (2014, p. 4)

En ocasiones, los alumnos preguntan el significado de una expresión que han escuchado en la calle y que no han conseguido descifrar con exactitud. Como ejemplo de estas curiosidades por la lengua que escuchan, aportamos los testimonios de dos alumnos a los que les llama la atención que tanto su profesora como la gente en la calle diga bonito en lugar de bonito.

Por este motivo, proponemos que a la vez que se hable de una competencia sociolingüística e intercultural, se hable de una competencia de reflexión sobre las variedades con un fuerte componente plurilingüe y pluricultural. En el próximo subcapítulo, intentaremos prestar atención a los modelos de enseñanza de las variedades que existen, intentando percibir lo que hay que tener en cuenta a la hora de impartir una clase con el objetivo de desarrollar esta competencia por parte de nuestros alumnos.

2.3. Entre modelos de enseñanza de las variedades y los peligros de la norma panhispánica: la propuesta de un nuevo modelo dinámico

Para Blanco (2000), las necesidades de los profesores de E/LE son evidentes con respecto a qué norma enseñar a los alumnos, estando como entre dos mundos: uno que es la norma que tienen o que aprendieron y el otro, la representación de la norma ideal que debería ser movilizada en la clase de ELE. Como resalta Andión Herrero (2008a, p. 168),

una de las primeras incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula es saber quién es él dialectalmente y qué modelo va a enseñar a sus alumnos. Estas dos certezas, una real y matizable (la propia variedad) y otra buscada (el modelo de la lengua meta), son condicionantes que determinan la actuación del profesor.

Nos referimos a las creencias y/o actitudes que nos permiten acceder a las percepciones y comportamientos lingüísticos de los profesores respecto a la movilización de las variedades en la clase de E/LE. De ámbito sociolingüístico, la investigación de las creencias y actitudes ha sido muy desarrollada en las últimas décadas, debido al hecho de que las representaciones pueden afectar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ya que fomentan y pueden incluso determinar aspectos sociales, cognitivos y pedagógicos de los alumnos (cf. Andión Herrero, 2008; Andión Herrero, 2008a; Andión Herrero y Gil Burgman, 2013).

Además, como vimos en el subcapítulo anterior, a la hora de organizar situaciones de aprendizaje el profesor de ELE debe tener en cuenta dos aspectos más: a) diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos, o sea, el profesor debe ser capaz de seleccionar, adaptar o crear “herramientas para identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos y promueve que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades” (Instituto Cervantes, 2012, p. 13); b) promover el uso y la reflexión sobre la lengua, animando “al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use” (idem), dándole oportunidad de contacto con muestras de lengua variada. También en el MCER (Consejo Europa, 2001) se reconoce la importancia de la reflexión a la hora de aprender un idioma:

La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural» (Europa, 2001, p. 105).

Además de la promoción de una reflexión sobre la lengua y su aprendizaje, este documento también promueve el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, resaltando que estas contribuyen a una comunicación efectiva, en la cual

los sujetos “pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.)” (cf. Consejo de Europa, 2001, p. 4), entre otros aspectos. Asimismo, en este contexto son de suma importancia las muestras lingüísticas y culturales de las regiones hispanohablantes, teniendo en cuenta su diversidad, pluralidad y riqueza.

Los profesores de ELE sabemos que el español presenta esta innegable y perceptible diversidad, pero también hay que señalar que “lo compartido es mayoritario”, lo que “nos lleva a perseguir un equilibrio entre el estándar y la variedad” (Andión Herrero, 2008b, p. 10). En este contexto importa reflexionar sobre conceptos como “modelo”, “norma”, “estándar”, “variedad”, etc. El concepto “estándar” está relacionado con lo que es general, o sea, común y aceptable para la mayoría, “representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua” . Para muchos, lengua estándar es lo mismo que variedad de prestigio usada por una comunidad específica, que cruza fronteras físicas y virtuales. Se trata de un sociolecto privilegiado de forma espontánea o deliberada entre otros, contando con una aceptación general, y que está asociado a patrones formales. Asimismo, una variedad sin prestigio será aquella que es utilizada en zonas rurales o entre personas de baja condición social, dándosele una connotación un poco peyorativa (cf. Alba Ovalle, 2001).

Sin embargo, estamos de acuerdo con Alba Ovalle (2001, WEB), cuando resalta que en

el caso del español (...) proponer como estándar general la modalidad de prestigio propia de una región particular, implica una valoración inaceptable que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico (...) Hay que entender que la lengua española es patrimonio de todos y dentro de su unidad fundamental alberga una extensa variedad, porque debe tener la amplitud suficiente y la capacidad necesaria para permitirles a sus usuarios manifestarse exactamente como son, con su particular personalidad cultural y con la nacionalidad que les corresponde.

Durante muchos años la norma considerada como la más aceptada ha sido la norma de los territorios de España de la variedad castellana (cf. Moreno Fernández, 2006). Sin embargo, los tiempos han cambiado y el modelo castellano se reveló

como algo cada vez más lejano para los hablantes de muchas variedades del español: hagamos una rápida comparación mental entre la forma de hablar de los castellanos y de los cubanos o de los argentinos; pensemos en las diferencias ostensibles entre el español madrileñista de las películas de Almodóvar, el español mexicano urbano de la película «Amores perros» y el español porteño de «Nueve reinas». Las distancias son evidentes y la facilidad y frecuencia de los intercambios culturales dentro del mundo hispánico las han ido dejando más en evidencia. Por otro lado, el modelo castellano se ha ido apreciando como algo cada vez más concreto, cada vez más local, particular y característico de la gente de Castilla, demasiado específico para un dominio lingüístico – el de la lengua española– de una extensión enorme (...)

(Moreno Fernández, 2006, p. 84)

Vivimos ahora una política lingüística panhispánica¹⁵, que reconoce el carácter normativo pluricéntrico del español, pues es un idioma que "tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas" (Instituto Cervantes, 2006, p. 59), en que la norma centropeninsular española se asume como solo una entre todas las que existen.

De hecho, podemos decir que hoy en día concurren normas cultas diversas en los diferentes territorios donde se practica el español entre sus hablantes nativos. Asimismo, la RAE con su política panhispánica ha asumido la realidad del cambio lingüístico que se está desarrollando en todos los sistemas del español (el fónico, el morfológico, el sintáctico y el léxico), estableciendo sus criterios y apreciaciones, respecto a la norma vigente del español actual, que cuenta con un significativo número de hablantes, concentrados en su mayoría en los países hispanoamericanos (cf. Elieeneht Mejía, 2015).

Teniendo en cuenta los modelos de enseñanza del español, en relación con su componente lingüístico, Andión Herrero (2008b, p. 53) considera que la ecuación "ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas" fomenta el

¹⁵ Moreno Fernández (2006, p. 86) también señala que hay zonas geográficas en las cuales el modelo castellano sigue gozando de ascendente, como por ejemplo "dentro de España" y en Filipinas, pues "los filipinos (...) no dudan a la hora de inclinarse por aprender un español de España".

desarrollo de un trabajo efectivo con las variedades en clase de ELE (véase la Figura 11).

Según la investigadora, una muestra estándar corresponde a los elementos comunes a una comunidad de habla, en que todos los miembros se ven representados, pero no de manera exclusiva. Para Moreno Fernández (2006, p. 87), la estandarización del español se ha hecho de una manera monocéntrica y no policéntrica, pues “el mundo hispanohablante, en términos generales, acepta de forma universal unas mismas normas unas mismas reglas”, y a los profesores específicamente les resulta más cómodo e “importante saber que, más allá de su origen o de su circunstancia geolingüística, cuentan con un solo modelo ortográfico y con un modelo gramatical y léxico compartido en su esencial por millones de hablantes”. Como vimos en los subcapítulos anteriores, todo esto se adscribe a la creación de proyectos panhispánicos, como una gramática, diccionario o los diplomas de español como lengua extranjera que conllevan la apellidada norma panhispánica, desde una perspectiva de estandarización monocéntrica. Esta estandarización monocéntrica está considerada como “el conocimiento implícito que permite a cualquier hispanohablante comprender cuando decimos “El billete de autobús ha subido debido al aumento de precios en la gasolina” o “El boleto del colectivo subió debido al encarecimiento de la nafta” (Blanco, 2005, pp. 152-153)

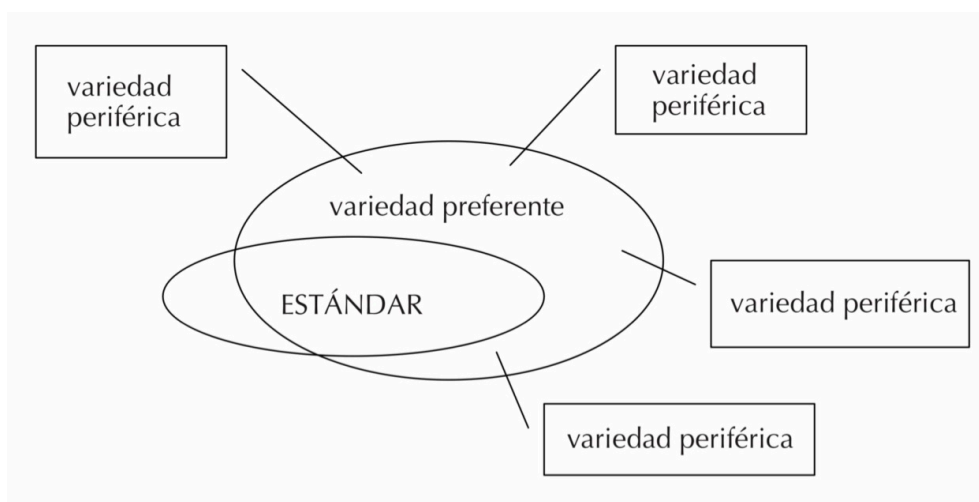


Figura 11 - Modelo lingüístico del español desde la perspectiva de su enseñanza (Andión Herrero, 2008b, p. 54)

A su vez, la variedad preferente tiene la función de complementar y ampliar el estándar, por lo que a “esta variedad pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso, los enunciados, los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usemos)” (Andión Herrero, 2008b, p. 54-55). La selección de la variedad preferente depende de la naturaleza del curso, el contexto en que se imparta¹⁶ y de las necesidades del alumnado, como resaltamos atrás.

Respecto a las variedades llamadas periféricas, se deben seleccionar los “geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso” (Andión Herrero, 2008b, p. 56). El contacto con estas variedades les permitirá a los estudiantes acceder a otros tipos de producciones y muestras lingüísticas, completar su conocimiento sobre el idioma como un todo y “garantiza el éxito de la comunicación con hablantes nativos de distinta procedencia dentro del mundo hispanico” (idem). No obstante, Andión Herrero (2008b, p. 57) considera que hay que tener cuidado a la hora de seleccionar las variedades periféricas, pues las muestras deben “ser suficientemente perceptibles para el aprendiz (...), ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva (...), tener un área o territorio de validez o vigente lo suficientemente amplio (...)”.

En nuestra opinión, no se pretende que las clases de ELE se conviertan en un curso de dialectología en las que se enseñan las variedades de manera geográfica, por países o regiones, sino que se tratará de ofrecer a los alumnos una preparación más cercana a la(s) realidad(es) de las comunidades hispanohablantes y, que les permita, según sus motivaciones y necesidades, desarrollar una reflexión de y con las muestras de la lengua meta.

Asimismo, en la Figura 12, presentamos otro modelo lingüístico que tuvo como punto de partida el de Andión Herrero (2008b). Creemos que muchas veces a la hora de enseñar usos y normas lo hacemos como si fueran panhispánicas, versiones estándares

¹⁶ Autores como Andión Herrero (2008b) distinguen entre contextos homosiglóticos y entornos heterosiglóticos. Con relación a los primeros, hablamos de locales en los cuales se enseña español dentro de una comunidad hispanohablante. Se debe elegir una variedad preferente que corresponda a la variedad movilizada en los contextos de la comunidad de habla. Respecto a los segundos, hablamos de entornos en los cuales el español no sea lengua oficial o vernácula, por lo que en este tipo de entorno son muy importantes las necesidades del alumnado. En este caso, podemos tener en cuenta aspectos como: la cercanía o contigüidad con un país hispanohablante, los conocimientos previos del alumnado, los vínculos históricos, la presencia de comunidades inmigrantes, intereses económicos, razones profesionales, etc.

del idioma, como si fueran los únicos posibles, por lo que normalmente no se da cuenta de la naturaleza heterogénea y variante de las lenguas (Sánchez Avendaño, 2004).

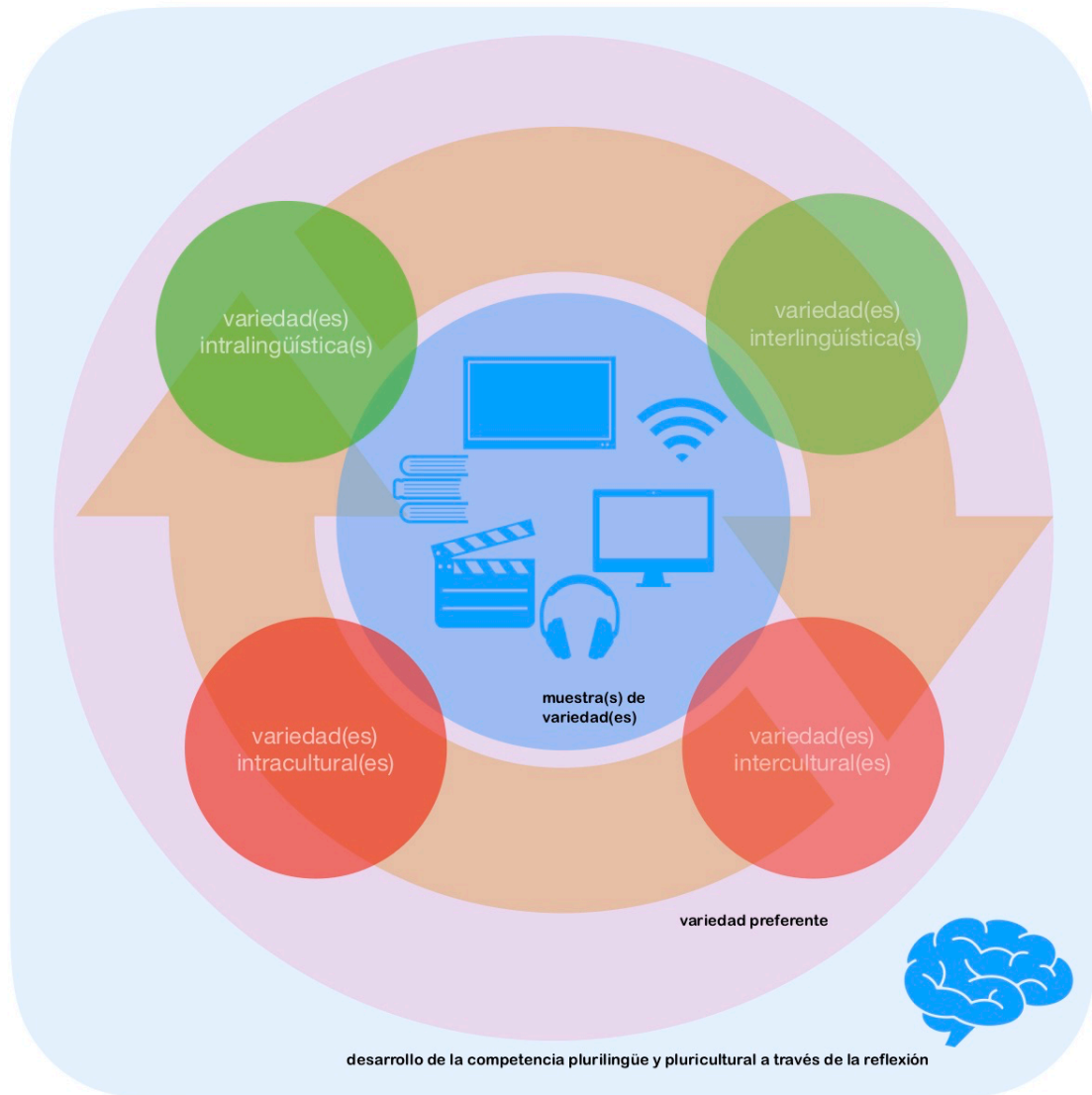


Figura 12 - Modelo lingüístico dinámico de la enseñanza de las variedades del español desde un enfoque plurilingüe y pluricultural

En nuestra opinión, el punto de partida deben ser las muestras vivas, o sea, los recursos reales que el profesor selecciona para la clase, las que van a dictar el tipo de trabajo que se va a desarrollar en el aula con las variedades del español. En otras palabras, el profesor deberá analizar los aspectos lingüísticos (rasgos lexicales, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos) y culturales (rasgos sociales, artísticos, geográficos y literarios, entre otros) que conllevan los discursos que seleccionó, y a

partir de ellos preparar la(s) clase(s) que va a impartir, teniendo en cuenta si la(s) variedad(es) reflejada(s) y sus fenómeno(s) lingüístico(s) y cultural(es) permiten puentes con otras variedades dentro del idioma (las variedades intralingüísticas e intraculturales) o con otra(s) lengua(s) y cultura(s) distinta(s) de la lengua meta (las variedades interlingüísticas e interculturales). Por ejemplo, en nuestro estudio práctico estableceremos puentes con las lenguas ameríndias a la hora de trabajar determinados discursos en la clase de ELE.

Todo este trabajo se hace con un enfoque reflexivo¹⁷ y de índole plurilingüe y pluricultural que tiene en cuenta una o varias variedades preferentes¹⁸ que fueron elegidas respecto a las necesidades de los alumnos y al entorno donde se enseñan. Se preconiza un trabajo contrastivo e integrador de la diversidad de “españoles”, desde una perspectiva verdaderamente pluricéntrica y rentable para el alumnado. En este contexto no es importante que el docente domine todas las variedades del español, sino que desarrolle una capacidad de búsqueda y de análisis de los materiales respecto al tema.

Nuestro modelo va más allá de una perspectiva panhispánica que conlleva algunos peligros, como la internacionalización y consecuente estandarización del idioma, pues como señala Moreno Fernández (2006, pp. 91-92), “las variedades lingüísticas de las distintas regiones del mundo hispánico no pueden verse desplazadas o sustituidas por un español internacional, porque la diversidad de identidades hispánicas es un patrimonio que nos enriquece a todos”. Además, como resalta (Vázquez, 2008, p. 1), “la lengua panhispánica no existe porque no hay hablantes de panhispánico del mismo modo que el español lengua extranjera es un idioma que no se habla en ningún país aunque tenga casi catorce millones de hablantes.”

Creemos que es recomendable facilitar desde el principio el acceso a la comprensión y reflexión del mayor número de rasgos que presentan variación, poniendo los alumnos a analizarlos de manera activa y experimentando ejercicios de contraste dentro del mismo idioma y fuera. Al mismo tiempo, pensamos que se debe exponer los alumnos a la riqueza cultural del mundo hispanohablante, para facilitarles la

¹⁷ En el capítulo 4 de la parte 1 de este estudio tendremos la oportunidad de analizar mejor el abordaje metodológico “Pedagogía de los discursos” (J. Fonseca, 1992).

¹⁸ Incorporamos el término “variedad preferente” como la variedad de referencia, no como la variedad estándar. Consideramos que este concepto último es contrario al trabajo con las variedades, pues transmite “al alumno una falsa imagen de uniformidad de la lengua española” (Grande Alija, 2000, p. 400).

intercomprensión a la hora de experimentar una conversación o interacción con hablantes de la lengua meta, de las distintas regiones. Además, creemos que al entrenar competencias de esta naturaleza en la clase de ELE, los alumnos van a buscar desarrollar estrategias semejantes en entornos no reglados (no escolarizados) a la hora de enfrentarse con rasgos lingüísticos, problemas o infortunios comunicativos.

3. A língua espanhola da América Latina para a aula de ELE: origem e usos atuais¹⁹

Sabemos que o espanhol é uma das línguas “más conexas entre las grandes, sin variantes dialectales ininteligibles que apunten hacia la fragmentación, y fonéticamente muy clara, con diferencias dialectales mínimas en comparación con las que suelen ofrecer otros dominios lingüísticos y no impiden nunca ni siquiera dificultan la intercomprensión” (Salvador, 2001, WEB). De facto, autores como Roña (1965), Zamora Vicente (1967) ou Lapesa (1980) concordam com a existência de um continuum de compreensão existente entre falantes do espanhol, pois consideram que as diferenças que existem dentro do extenso território americano são mínimas dentro da estrutura total.

Enquanto que as diferenças linguísticas que encontramos em Espanha nasceram e desenvolveram-se na península, o espanhol americano foi expandindo-se com a colonização, sendo o resultado da mestiçagem que ocorreu a partir desse momento. Assim sendo, as variedades do espanhol devem-se às diferenças linguísticas que os colonos levaram, à mestiçagem (Sueiro, 2011) e, mais tarde, à influência do substrato (línguas ameríndias) e também ao superestrato posterior (os escravos Africanos ou a migração italiana na Argentina, por exemplo) (Lapesa, 1980)

Desta maneira, podemos afirmar que estamos perante uma língua plurinacional e multiétnica, que inclui uma “muchedumbre humana enorme y abigarrada, heterogénea y variopinta (Salvador, 2001, WEB), resultado da procedência diversa dos colonos, da diversidade cultural e linguística dos ameríndios e das migrações dentro do continente americano e entre os continentes europeu, americano e africano (Roña, 1965)

Contudo, não podemos confundir a coesão da língua como a homogeneidade de usos linguísticos e das pautas pragmáticas de comunicação, pois há diferenças fundamentais que podem contribuir para a ocorrência de infortúnios comunicativos (Regueiro Rodríguez, 2016)

No que concerne as características do espanhol americano, é difícil e complexo expo-las assim devido à diversidade e quantidade de diferenças existentes dentro de

¹⁹ Este capítulo fue redactado en portugués pues fue desarrollado durante la estancia de investigación en la Universidade de Porto - Faculdade de Letras.

uma dada região. Para além disso, alguns investigadores propõe que não se devem estudar as variedades de uma dada língua sem analisar as mudanças históricas que ocorreram, ou seja, a variação diatópica de uma dada língua pode-se compreender melhor se focarmos a nossa atenção na variação diacrónica das suas características semânticas, fonéticas, morfo-sintáticas e pragmático-discursivas (Barros, 1997, pp. 81-82)

É nossa intenção fazê-lo no nosso estudo, pois parece-nos importante analisar a evolução do espanhol americano durante diferentes etapas, tendo em conta a influência de línguas pre-hispânicas e o próprio processo de hispanização, por exemplo (Regueiro Rodríguez, 2016). Para além disso, Maia (2012, p. 534) acrescenta que a relação de implicação entre a variação sincrónica e a variação diacrónica permite-nos compreender a dinâmica social e conceptual das próprias mudanças linguísticas. Contudo, esboçar todas as particularidades do espanhol americano excede os limites do nosso estudo, no qual nos debruçaremos somente naquelas características e fenómenos linguísticos que efectivamente estudámos com os nossos alunos.

Neste macro-capítulo, refletiremos num primeiro momento sobre as origens do espanhol na região americana e de seguida debruçaremos a nossa atenção na variação diatómica e diacrónica, de cada um dos fenómenos abordados na nossa componente prática.

3.1. A origem do espanhol latinoamericano: desde a teoria substratista à teoria andaluz e koinização do idioma²⁰

Os primeiros estudos sobre o espanhol de América centraram-se na discussão de diferentes teorias relacionadas com as origens dos seus fenómenos linguísticos mais característicos. Cuervo (1903) foi dos primeiros linguistas a debruçar-se no estudo diacrónico destes fenómenos, que destacou a emigração andaluza como determinante em alguns dos aspetos linguísticos presentes na região.

²⁰ Somos da opinião de que o estudo diacrónico do español ajuda os professores de ELE a compreender melhor a natureza dos discursos diatópicos. Cremos que uma análise desta natureza permitirá a a criação de pontes entre a linguística e didática, estimulando uma abordagem metodológica mais eficaz das variedades linguísticas e culturais do espanhol na sala de aula.

Com os avanços no estudo diacrónico do espanhol de América, outros linguistas como Guillermo Guitarte (1983) propuseram outras divisões nas etapas de evolução do idioma na região. De fato, Guillermo Guitarte propôs três períodos referentes à história da instituição da língua na região: a) um período relacionado com a origem, tendo em conta a colonização, durante o qual a língua é transplantada para o novo continente, mais especificamente para as ilhas e costas do Caribe, estendendo-se um pouco mais tarde ao México e a outras regiões como o Perú e refletindo aspetos característicos da fala andaluz, sendo designado pelos cronistas como "lenguaje de las islas"; b) um outro período relacionado à sociedade colonial, durante o qual a América está vinculada a Espanha no que concerne a vida quotidiana, que foi muito bem documentada na literatura; c) o terceiro período que está relacionado com a época da independência, marcadamente iluminista, na qual os diferentes países hispanoamericanos seguiram caminhos distintos, acumulando o próprio espanhol também essas diferenças e diversificação na região.

Tendo em consideração estas etapas, vamos agora estudar a conformação das diferentes variedades do espanhol americano²¹. Um dos aspectos que gostaríamos de destacar é que o espanhol da América está considerada como um "típico caso de una lengua trasplantada y superpuesta a otras habladas previamente por una población sometida" (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 25). Na verdade, Henríquez Ureña (1921) considera a influência do substrato como crucial no surgimento das diferentes variedades de espanhol na região, distinguindo cinco zonas, isto é, México, Caribe, Andes, Chile e Rio da Prata. Nesta divisão, ele considerou

la proximidad geográfica de las regiones que las componen, los lazos políticos y culturales que las unieron durante la dominación española y el contacto con una lengua indígena principal. El elemento distintivo entre dichas zonas está, sobre todo, en el vocabulario; en el aspecto fonético, ninguna zona me parece completamente uniforme (idem, p. 361).

²¹ Temos consciência de que existem já muitos estudos que abordam as diferentes etapas ao nível da consolidação das diferentes variedades do espanhol latinoamericano. No entanto, optámos por elaborar uma síntese das etapas por dois motivos principais: a) por um lado, dar a conhecer aos professores de ELE de uma forma refletida e analítica esta mesma síntese, já que, como veremos numa fase posterior, impera a estereotipização e exotização relativa a temas relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol; b) por outro lado, esta mesma síntese também nos ajudou a conhecer e a balizar o tipo de fenómenos linguísticos mais relevantes para o nosso estudo.

Rosenblat (1964, p. 212) também concorda com Ureña, considerando que "el régimen colonial superponía una república de españoles a una república de indios", mas "el mestizaje tendió constantemente un puente entre ambas repúblicas y logró fundirlas en gran medida", uma vez que é possível verificar que as línguas indígenas incorporaram no espanhol americano uma série de elementos como entonação, sufixos e vocabulário relacionados à flora e fauna e, em algumas áreas, até mesmo alguns aspectos sintáticos, como veremos mais à frente.

Por sua vez, também Cotton & Sharp (1989) seguem a acima referida divisão dialetal proposta por Henríquez Ureña, baseada nas línguas de sustrato, comparando esta classificação regional com um mapa de línguas indígenas, concluindo de forma acrítica e arbitraria que "es interesante notar que con pocas excepciones las fronteras de estas zonas ameríndias se corresponden con los límites dialectal del español latinoamericano" (p. 89) e que o léxico é em muitos aspetos considerado como único, pela quantidade de indigenismos utilizados por toda a América Latina

A título de exemplo, na região do México e de Río de la Plata (cf. J. Lope Blanch, 1992), a maior parte dos indigenismos mobilizados são de uso generalizado, como é o caso de *tomate*, *huracán*, *hamaca*, *pampa* ou *chocolate*. Para tal, ao termos em conta o sustrato no espanhol latino-americano há que não esquecer o peso demográfico e social da população indígena, o sistema fonológico das línguas ameríndias na sua diacronia e um conhecimento mais aprimorado dos diferentes dialetos espanhóis (cf. Alonso, 1939; Malmberg, 1964). Contudo, se há algo que é consensual na linguística é o facto de que as entoações regionais devem a sua origem ao sustrato indígena, algo que podemos ver nas obras de Malmberg (1964), Alonso (1953), Hock (1986) e Silva Corvalán (1989).

No que concerne a teoria andaluzista, sabemos que o espanhol é uma "lengua trasplantada" (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 32), pelo que é

esperable que las características dialectales del habla de los colonizadores hayan incidido en la configuración lingüística de la región de expansión. En este caso concreto, las similitudes entre el español de distintas regiones de América y el de una región metropolitana en particular, fueron señaladas desde el período colonial.

Como sinalizou Lucas Fernández de Piedrahita, os habitantes de Cartagena de Indias, na Colómbia, em 1676, eram

mal disciplinados en la pureza del idioma español, lo pronuncian generalmente con aquellos resabios que siempre participan a la gente de las costas de Andalucía (Fernández Piedrahita, 1881, libro III, cap. III)

Também Borrero (1911, p. 3) sinaliza a propósito de uma viagem à região de Río de la Plata em finais do século XVIII: “No existe otro pueblo en América que, en sus usos y costumbres tanto recuerde a los puertos de Andalucía, en la península: la indumentaria, el lenguaje y los vicios son casi idénticos”.

No obstante, foi Wagner (1920) quem pela primeira vez defende a visão de que os dialetos espanhóis do sul, especificamente o andaluz e o extremeño, influenciaram o espanhol latino-americano, sobretudo nas zonas costeiras que foram colonizadas mais cedo por colonos do sul da província, durante a primeira etapa migratória.

Como ressalta Wagner (1920, p. 57),

la emigración sudespañola de los primeros dos siglos de la conquista dio a una gran parte de las regiones americanas hoy de habla española su propio sello dialectal. Las regiones pobladas más tardíamente o con menor intensidad (...) experimentaron el influjo nivelador de la emigración venida (...) de las diferentes partes de la península.

Segundo este investigador, há características partilhadas entre o espanhol do sul da península e o espanhol americano, a saber: a articulação predorsal de *s*, o relaxamento das consoantes finais (-*s*, por exemplo) e a aspiração, nasalização ou vocalização de -*r* na posição final da sílaba (Wagner, 1927).

Outros investigadores como Henríquez Ureña (1925) rejeitam a hipótese andaluza e sobretudo a que defende Wagner (1920, 1927). Desta maneira, não se pode considerar globalmente a região andaluza e extremeña, pois o extremeño possui características distintivas semelhantes ao castelhano e ao leonês, e afirma que

de las cuatro sibilantes españolas de la época de la Conquista, América hizo una sola, la *s*; una parte Andalucía hizo *s*, otra hizo *z* (...). En su seseo América se parece a Vasconia, Cataluña y Valencia (Wagner, 1927, p. 25).

Também acrescenta que enquanto o yeísmo em Espanha se estende até Madrid, “en América se conserva la *ll* a lo largo de los Andes, en Colombia, Ecuador, Perú, parte de Chile y algunas provincias argentinas” (idem).

Para além disso, chegou à conclusão de que: a) a meseta mexicana foi colonizada muito antes das costas, pelo que não se pode considerar que tenha havido um predomínio andaluz e extremeño na colonização; b) os colonos chegados na primeira etapa da conquista, que eram cerca de 14.000, pertenciam a regiões seseantes. Contudo, outros linguistas conseguiram concluir que num caso de transplante de línguas, como o que se deu com o espanhol na América, há que ter em conta outros factores como o peso que um dado grupo social tem na sociedade.

Outros investigadores como Alonso (1951) ressaltam que o fato de o seseo americano vir do andaluz é uma representação errada de que o seseo andaluz tenha ocorrido antes da conquista da América, considerando que

el seseo americano es un proceso desarrollado en América, no transplantado de Andalucía (...) Muchos andaluces que vinieron a América fueron, sin duda, motivo de fomento, pero no el fermento mismo del seseo americano. Había en el siglo XVI un estado americano de lengua y el seseo es una de sus manifestaciones más ilustrativas. (Alonso, 1951, p. 131).

Nas décadas de 50 e 60 aconteceu uma mudança, pois Lapesa, Menéndez Pidal y Boyd-Bowman (1956) contribuem com os seus estudos para com a tese andaluzista. De facto, no que concerne a relação com a componente histórica e demográfica, concluiu-se que nas primeiras etapas da colonização e conquista a percentagem de andaluces, sobretudo da região de Sevilla e Huelva, que migraram para a América era de 60% entre 1493-1508 e de 37% entre 1509-1519. Como acrescenta Garrido Domínguez (1992, p. 109), “la primacía andaluza se da, además, de forma indiscutible en el período antillano (1493-1519), momento en que se gesta la modalidad lingüística llevada a Tierra Firme”.

De facto, como podemos ver na Tabela 4, durante el período 1493-1519, destaca-se a proporção de andaluces que iguala em número o somatório de sujeitos da

Extremadura, de Castilla La Nueva e Castilla La Vieja. Há ainda que referir que a maior parte dos colonos eram oriundos da cidade de Sevilla (958), seguida de Palos, Toledo, Salamanca, Córdoba, Burgos, Badajoz, Moguer, Madrid, Medina del Campo, Jerez de la Frontera, Segovia, Cáceres, Ávila e Bealcazár, que todas somavam apenas 910 sujeitos (Boyd-Bowman, 1988). Entre estes colonos, segundo Boyd-Bowman (idem), cerca de 308 eram mulheres (e metade de origem sevilhana) que ajudaram ao desenvolvimento do dialecto das Antillas, no que concerne o seu papel no lar, em que se encontravam sempre rodeadas de mulheres ameríndias.

Tabla 4 - La emigración española a América entre 1493 y 1600 (adaptado de Garrido Domínguez, 1992)

Regiones	1493-1519	1520-1539	1540-1559	1560-1579	1580-1600	Total
Andalucía	2172	4247	3269	6547	3994	20229
Extremadura	769	2204	1416	3295	1351	9035
Castilla La Nueva	483	1587	1303	3343	1825	8541
Castilla la Vieja	987	2337	1390	1984	970	7668
León	406	1004	559	875	384	3228
País Vasco	257	600	396	515	312	2080
Galicia	111	557	73	179	111	667
Valencia, Catalunha y Baleares	40	131	62	113	55	401
Aragón	32	101	40	99	83	355
Murcia	29	122	50	96	47	344
Navarra	10	71	81	112	52	326
Asturias	36	77	49	90	71	323
Canarias	8	31	24	75	24	162
Extranjeros	141	197	332	263	229	1522
TOTAL	5481	13262	9044	17586	9508	54881

No que concerne a etapa II, de 1520 a 1539, o que nos salta à vista é o aumento significativo de colonos da Extremadura e das duas Castillas, enquanto que a Andaluzia

sofre uma estagnação no que concerne o número de sujeitos que envia. Neste período há uma diversificação dos destinos de emigração, pois os colonos passam a ir para México, Santo Domingo, Peru, Río de la Plata, Florida e ainda outros territórios com menor expressão, como Guatemala, Venezuela, Yucatán, Cuba, Nicaragua, Puerto Rico e Honduras. Conforme é sinalizado por Boyd-Bowman (1988), há uma tendência dos colonos em agruparem-se com os da sua região de procedência espanhola, pelo que identificou que os andaluzes se encontravam sobretudo nas Antillas e México e os extremeños no Peru, por exemplo. Como é referido por Garrido Domínguez (1992, p. 120),

en casi todos los destinos los andaluces acaparan las primeras posiciones, seguidos de extremeños - que los aventajan claramente en Florida - y castellanos (éstos superan a los andaluces, si bien es cierto que a veces la diferencia es mínima, en Nueva Galicia, Nuevo Reino de Granada y Perú.

Entre 1540 e 1559 é novamente a Andaluzia que figura em primeiro lugar com um aumento significativo de colonos, sendo seguida pela Extremadura que surge em segundo lugar. Este aumento verifica-se em todas as regiões. É Sevilla a cidade que envia mais colonos, e as províncias que enviam mais passageiros são Badajoz, Toledo Cáceres, Valladolid, Salamanca, Huelva, Cádiz, Burgos e Ávila, que enviaram sensivelmente 200 sujeitos cada (Boyd-Bowman, 1988). Quanto ao tipo de emigrante, conforme é indicado por Boyd-Bowman (idem), já não falamos do tipo emigrante aventureiro, mas sim de um colono que se vai fixar com a sua família numa determinada localidade para exercer a sua profissão, uma vez que as leis da época favoreciam o assentamento de artesãos e outros profissionais, de forma permitir o rápido florescimento de determinadas zonas, promovendo-se uma urbanização rápida de determinados locais.

Estando já praticamente a conquista consumada, neste momento há uma alteração no que concerne os destinos, sendo o mais destacado o Perú, que passa a colocar o México no segundo lugar. A estes dois destinos seguem-se a larga distância Nueva Granada, Chile, o Río de la Plata, Santo Domingo, entre outros (cf. Garrido Domínguez, 1992).

Quanto à etapa de 1560 a 1579, o México volta a ser o principal destino ganhando um novo fôlego relativamente ao Peru. Como podemos ver na tabela, continua a haver um predomínio de colonos andaluzes. Já no que concerne a etapa de 1580-1600, há uma redução elevada do número de colonos enviados pelas regiões que tradicionalmente mais enviavam, como é o caso da Andaluzia, Extremadura, Castilla La Nueva, Castilla La Vieja e León. Os destinos mais importantes de migração continuam a ser o Perú e o México, sendo que o primeiro se converte de novo no principal destino dos colonos.

Como podemos ver, fica provada a presença e a influência andaluza nas diferentes etapas, pois

el carácter fundacional de esta época en todos los órdenes, justifica plenamente el andaluzamiento general de la vida de la colonia y, muy en especial, de la lengua. Demográficamente no existe ningún impedimento para rechazar el influjo del dialecto andaluz sobre la primitiva modalidad de lengua hablada en las Antillas. Las peculiaridades de la lengua americana se van configurando durante las travesías del océano en el contacto de los emigrantes con una mayoría de andaluces y, sobre todo, en suelo americano (Garrido Domínguez, 1992, p. 138).

Catalán (1958) também publicou um estudo no qual da conta da componente linguística, reagindo contra os que rejeitavam a tese andaluzista. Como conclui Catalán (idem),

fueron los propios europeizadores de Canarias, el Caribe y México salidos de la Península los que implantaron desde un principio entre las nuevas comunidades ultramarinas el hábito de çezear como sevillanos (p. 332).

Desta forma, segundo Catalán (1958), tanto o seseo como o ceceo que conhecemos hoje são originários do cezeo, ou seja, da confusão de *-c* e *ss* em ç presorsodental curta y de *-z* e *-s* em *-z-*, a qual começou a dar-se na Andaluzia em meados do século XV e se concretizou em finais do mesmo. A recusa das teorias poligenéticas sobre as semelhanças entre o andaluz e o espanhol americana está relacionada com a visão do investigador no que se refere à comunicação permanente existente entre os portos da Espanha pensinular, Canárias e Américas, uma verdadeira

“puente de madera” (Catalán, 1958, p. 241) que levava as novidades da metrópole a novos territórios. Catalán (idem) concretiza este tipo de influencia linguística em dois tipos de ondas: a primeira deu-se com uma extensão do çeezo da região de Sevilla e Huelva às Canárias e aos territórios americanos, incluindo as Antilhas; a segunda foi a propagação dos fenómenos linguísticos que se encontram mais generalizados no território americano, como o yeísmo, a neutralização e a caída de *-r* e *-l*, a aspiração e perda de *-s* e a perda de *-d*).

Embora se tenha comprovado mais tarde que a teoria das duas ondas está pouco correta, uma vez que muitos dos fenómenos indicados por Catalán ocorreram antes, a verdade é que seus estudos ajudaram a provar que essa ligação com os portos da Andaluzia não pode ser rejeitada.

Por sua vez, Lapesa (1964, p. 178) também considera num dos seus estudos que

hoy no cabe duda posible respecto al origen andaluz de algunos de los rasgos más peculiares de la pronunciación americana: el más general, el seseo; muy probablemente, el yeísmo; seguros, aunque no generales en América, la confusión de *r* y *l* finales, la aspiración de *-s* final y la sustitución de *-j* por *-h* aspirada.

Menéndez Pidal (1962b) também chama a atenção para a importância política y cultural de que goza Sevilla durante todo o século XVI devido à reconquista de Granada e da colonização das Américas, pelo que o sevillano acabaria por impor o çeezo-zezeo às suas novas terras:

En la base de la lengua colonial no sólo está la norma general de la lengua común, sino también un dialecto particular de ésta destacado sobre los otros desde comienzos del siglo XVI (p. 134-135).

Como refere ainda no seu trabalho, enquanto que as zonas costeiras americanas, que estão mais diretamente comunicadas com aos portos andaluzes, viram reforçadas algumas das características próprias do andaluz, nomeadamente a aspiração de */-s/*, a confusão de */-r/* e */-l/*, a aspiração de */x/* e o enfraquecimento de */d/*, as zonas mais de interior não vão sentir logo estas mudanças:

la varia comunicación de los dominios coloniales con la metrópoli, así como el carácter de vida comercial, agrícola o urbana, nos explica la repartición de los varios tipos de habla hispano-americana, el popular más andalucista, el conservador y el cortesano (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 181).

Por sua vez, Boyd-Bowman (1988) reforça ainda mais a tese andalucista ao analisar um conjunto de cartas escritas por colonos andaluzes que viviam em Veracruz, que apresentam confusões entre sibilantes, o yesísmo, a perda de *-s* final, a queda de *-r* e *-l* e a perda de sonoras intervocálicas.

Também Cock Hincapié (1969) contribuiu para este reforço através de um estudo em que analisa um amplo corpus de documentos correspondentes às primeiras etapas da conquista das Américas, em que chega à conclusão de que o seseo aparece desde o início nas novas terras, não se tendo gerado lá mas sim transplantado.

No que diz respeito à origem do espanhol na América há também que ter em conta os contributos teóricos da koinização e estandardização. Para Siegel (1985, p. 6), uma

koiné is a stabilized contact variety, which results from the mixing and subsequent leveling of features of varieties which are similar enough to be mutually intelligible, such as regional or social dialects. This occurs in the context of increased interaction or integration among speakers of these varieties.

De facto, quando falantes de diferentes regiões e que falam diferentes dialetos interagem numa determinada zona geográfica, tendem a formar aquilo que Gambhir chama comunidade de fala, que evolui de tal forma que acaba por substituir o dialeto anterior (Gambhir, 1981, p. 183).

Como indica Fontanella de Weinberg (1992), no caso do espanhol americano houve uma confluência de diferentes variedades devido às distintas proveniências dos colonos que estiveram em contato durante o processo de conquista e colonização. Normalmente esta mistura acaba por resultar numa redução ou simplificação das características da língua, pelo uso de uma língua franca, numa versão mais estandardizada. Podemos inclusive referir que nas regiões em que o número de

ameríndios ou africanos escravos era grande também para eles era mais fácil aprender uma língua franca, na sua versão mais simplificada (Cock Hincapié, 1969).

Podemos então dizer que existiram diferente koinés em território americano, que adquiriram estatuto de variedade standard numa etapa inicial da conquista, conforme sinaliza Fontanella de Weinberg (1992, p. 44):

Así, por ejemplo, en una primera etapa coexisten hablantes con y sin seseo tanto en Puerto Rico como en el Nuevo Reino de Granada y en Buenos Aires. Las huellas de esta pluralidad dialectal son particularmente visibles en el nivel léxico, en el que perduran elementos procedentes de diferentes regiones de la Península Ibérica. De tal modo, en el caso del español bonaerense se encuentran los andalucistas *amarrar* y *limosnero*, los leonesismos *carozo*, *fierro*, *lamber*, y los galleguismos *cardumen*, *bosta* y *laja*.

Como já vimos atrás, apesar de que uma koiné seja o resultado de um contato de diferentes dialetos, tal não pressupõe que na sua base não predomine uma das variedades, como foi o caso do andaluz no espanhol americano, que “le lleva a compartir rasgos en el plano morfosintáctico y especialmente en el fonológico” (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 44), incluindo a perda quase generalizada de *vosotros* na América, situação que também se verifica em parte da Andaluzía (Lara Bermejo, 2012).

Outra característica típica de uma koiné é a tendência para a simplificação e redução. Segundo Muhlhausler (1982), os processos de simplificação dizem respeito a processos de diminuição referencial ou não referencial na língua e os de redução a um aumento na regularidade ou diminuição de marcas. Há que ter em conta que o andaluz já era um dialeto com alguma tendência simplificadora, pois

Andalucía es precisamente la región más tardíamente reconquistada y, por tanto, la que acaba de vivir (...) un proceso de contacto dialectal entre las distintas variedades regionales aportadas por los reconquistados, a la vez que de contacto lingüístico con el árabe, por lo que es posible que ya hubiera sufrido un proceso de koinización (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 46).

Posto isto, estaríamos ante um processo de rekoinização (Siegel, 1985), resultado das migrações que, em primeiro lugar, ocorreram na própria Península Ibérica e

confluência de dialetos espanhóis e línguas, como o árabe e, em segundo lugar, os contatos do dialetos do espanhol já em terras americanas durante o processo de conquista e de colonização, nas suas diversas etapas.

No caso do espanhol americano, há ainda que referir que o que facilitou o seu processo de standardização foi a urbanização das comunidades, como foi o caso do México em que se deu uma rápida urbanização e desenvolvimento social e cultural, que nas palavras de Menéndez Pidal (1962a, p. 158), “ostentó muy pronto un nivel de vida espiritual y material comparable al de las mayores ciudades de la metrópoli”, com a presença de membros da corte, da justiça e eclesiásticos.

De facto, como sinaliza Fontanella de Weinberg (1992, p. 50),

El rápido desarrollo de la standardización en México, con su consiguiente normalización e intelectualización, se refleja en sus caracteres internamente lingüísticos, ya que se trata de una de las variedades del español americano en las que más atenuados se observan sus rasgos característicos, de los cuales se hallan presentes sólo el seseo - general a todas sus variedades- y el yeísmo, en el nivel fonológico. En cambio, entre los rasgos de prestigio, la eliminación de vos como pronombre de segunda persona singular, que se produce en el siglo XVII en el habla peninsular, halló acogida general en el habla de la casi totalidad del territorio mexicano.

Mais à frente, no subcapítulo 3.4, estudaremos o caso do voseo no território americano.

3.2. Características gerais das variedades do espanhol latinoamericano: aspetos lexicais, fonéticos, morfossintáticos

Os estudos que analisámos dão-nos conta de algumas possibilidades de organização e, como tal, optámos por dividir estas características diatópicas em aspetos lexicais, fonéticos, morfossintáticos, como podemos ver na tabela seguinte:

No nosso estudo, acreditamos que vamos prestar atenção, acima de tudo, ao léxico. De acordo com diferentes linguistas, o léxico do espanhol americano é diversificado, mas existe uma espécie de continuidade de usos geográficos. De seguida, teremos em conta a divisão que estudámos no capítulo 1 desta tese, tendo em conta as propostas de Moreno Fernández (2010).

Tabela 5 - Características gerais do espanhol da América Latina

Aspetos lexicais	Aspetos fonéticos	Aspetos morfosintáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Arcaísmos, palavras que soam arcaicas na Espanha; • Indigenismos de línguas pré-colombianas; • Extranjerismos, acima de tudo Anglicismos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Seseo, pronúncia de <i>z</i> como <i>s</i>; • Yeísmo, pronúncia de <i>ll</i> como <i>y</i>. • Rotacismo, confusão entre <i>r</i>- e <i>l</i>; • Aspiração de <i>h</i>- inicial procedente de <i>f</i>- latina e do <i>j</i> castelhano; • Relaxamento ou perda de consoantes implósivas (seguidas de outra consoante, no meio de uma palavra) e finais; • Perda do <i>-d</i>- intervocálico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voseo, ou seja, o uso do pronome <i>vos</i> para o tratamento familiar em vez de <i>tú</i>; • Uso de <i>ustedes</i> com valor de segunda pessoa do plural; • Colocação posterior de possessivos, como em <i>la hija mía</i>; • Grande utilização do sufixo apreciativo diminutivo, incluindo advérbios (“ahorita”); • Uso de sufixos: (<i>-ada</i>, <i>-ida</i>) como em <i>muchachada</i>, <i>platicada</i>; • Ausência de <i>leísmo</i>, <i>laísmo</i> o <i>loísmo</i>.

Segundo Moreno Fernández (idem) e outros autores Aleza Izquierdo e Utrilla (2010) e Vaquero de Ramírez (2003) o espanhol do México e América Central apresenta as seguintes características: a) uso de léxico americano (*pararse* ‘ponerse de pie en vertical’, *friolento* ‘friolero’, *balacera* ‘tiroteo’, *soya* ‘soja’, *cachetes* ‘mejillas’, *cuadra* ‘manzana’, *egresar* ‘graduarse’, *concreto* ‘hormigón’, *plomero* ‘fontanero’, *frijol* ‘alubia’, etc.); b) marineirismos (*botar* ‘tirar’, *virar* ‘girar’, *guindar* ‘colgar’, etc.); indigenismo de uso geral (*aji* ‘guindilla’, *papaya* ‘fruta de países caribeños’, etc.); c) indigenismo regional (*cuate* ‘mellizo’, *elote* ‘maíz verde’, *pulque* ‘vino del agave’, etc.). Também se usa o imperativo com o pronome e *le* enclítico como em *ándeale*, *sigale*, etc. e, para além disso, há o uso frequente de *acá* e *allá*, *nomás*, *recién*, *cómo no*, *ni modo* y *de luego* em vez de *después de*.

No que concerne às características morfosintáticas, o espanhol do México e América Central é conhecido: a) pelo diminutivo afetivo em advérbios e gerúndios, como por exemplo em *ahoritica*, *corriendito*, ou ainda o diminutivo com *-it* em *gatito*; b) pelo uso de pretérito indefinido em vez do pretérito perfeito; c) pelo uso de *ustedes*, *su(s)*, *suyo/a(s)* com valor de segunda pessoa do plural; d) pela concordância do verbo impessoal *haber* como por exemplo *habían fiestas*; e) pelo uso de *hasta* com valor de início como por exemplo *no viene hasta hoy*; f) pela adverbialização de adjetivos como

em *canta bonito, habla lindo, pega duro*, etc.; g) pelo uso do prefixo intensificador *re-* o *rete-* (Alvar, 1978; Kany, 1976; Vaquero, 1996).

No que diz respeito à fonética, podemos dizer que a característica fonética que mais se destaca no México e na América Central é, sem dúvida, o seseo, ou seja, a realização de /s/ e /θ/ como /s/, e o yeísmo, a neutralização de /y/ e /λ/ a favor da primera. Há ainda outros aspetos como os seguintes: a) o enfraquecimento e perda de vogais átonas como em [ánts],[kaf'sito]; b) a pronúncia oclusiva de sonoras entre vogais na região interior do México; c) a articulação plena e tensa de grupos consonânticos [eksámen], [kápsula]; d) a pronúncia pré-dorsal de *s* (fricção da parte de trás da língua nos alvéolos); e) a pronúncia na mesma sílaba de *tl* como em [átlas]; f) a aspiração de *j-g* como em [káha] no norte e sul do México; g) cortes góticos como em [tu? Ixa] na Península de Yucatán.

Embora a região do espanhol do Caribe seja considerada uma variedade dialectal composta de traços de diferentes países, podemos falar de uma espécie de convergência linguística, resultado de uma história comum que tem a ver com a influência dos dialetos andaluz e canário e as passagens de os navios que vieram de Sevilha, Cádiz ou Ilhas Canárias (Hernández, 1992; Ramírez Luengo, 2007a). Devido à influência dos fluxos migratórios da Andaluzia, das Ilhas Canárias, de África e do povo taíno, o espanhol caribenho deve ao kikongo, ao castelhano andaluz, ao castelhano canário e ao taíno, a maior parte do seu léxico. De facto, esse léxico pode ser ininteligível para falantes de outras variedades de espanhol e também para estrangeiros que estudaram outras variedades da língua (López Morales, 1992; Vaquero, 1995).

No léxico há muitas palavras de origem canária como *durazno* ‘melocotón’, *guagua* ‘autobús’ ou *viajar de guagua* ‘viajar grátis’, mas também há muitos sub-saharanismos e indigenismos. Hoje em dia também encontramos empréstimos do inglês.

Segundo Hualde (2005), as características fonológicas mais comuns são: a) o seseo com a ausência de /θ/: *sensación* [sen.sa.'sjon]; b) a neutralização de /l/ : /r/, como lambdacismo: *puerta* [‘pwel.to], e rotacismo: *palma* [‘par.ma]; c) a velarização de /n/ -> [ŋ]: *pan* [‘paŋ]; d) a nasalização da vogal antes da consoante nasal: *canto* [‘kãn.to]; e) o yeísmo com a ausência de /λ/: *calló* /ka.'jo/ -> [ka.'jo]; f) a aspiração da /s/ pré-vocálica e a elisão da /s/ final na fala mais coloquial; g) a elisão da /d/ inter-vocálica que

encontramos em algumas formas mais coloquiais, como *comprado* /kom'prado/ -> [kom.'pra.o]; h) na variedade de Porto rico, a /r/ pronuncia-se como uma fricativa uvular, como sonora [R] o sorda [χ] (López Morales, 1992; Vaquero, 1995).

No que diz respeito às características morfossintáticas, podemos referir que a zona é de uma forma geral uma zona de *tuteo*, pois as ilhas do Caribe perderam o voseo durante o século XIX.

Para além disso, devido à elisão da /s/ de final de sílaba, alguns falantes usan *se* como marca do plural, mas este fenómeno está limitado a palavras que na sua forma singular terminan em vogal tónica, como por ejemplo con a palabra *café* que se converte em *cafese*. Da mesma maneira que ocorre no México e América Central o diminutivo é muito usado, usando-se os sufixos: “ico” e “ica”, e não tanto “ito” ou “illo” (*zapatico*, por exemplo). Também está presente o uso *ustedes* em vez de *vosotros* num contexto mais informal (idem).

Ainda no que diz respeito a características morfossintáticas nota-se uma influência canária no uso de estruturas como *más nadie, más nunca, ¿qué tú quieres?* Ou *para yo salir, para ellos entender, antes de yo venir*; também se costuma usar a terceira pessoa masculina plural do pronome proclítico (*los*) quando a forma verbal refere a primeira pessoa do plural, como em *Los (nos) vamos*. (López Morales, 1992).

Tendo em conta o espanhol andino, pode-se dizer que existe uma diferença entre o espanhol falado nas cidades e o espanhol falado nas áreas rurais, porque nestas há uma forte influência das línguas indígenas, como o quechua ou aymara. No entanto, nas fontes que consultamos, o espanhol andino é considerado a variedade de espanhol falado em grande parte da Serra Andina, desde o sul da Colombia ao noroeste da Argentina, e cuja característica fundamental é a sua situação de contato com os idiomas ameríndios acima enunciados (Garatea, 2013; Pfander, 2009). Na verdade, isso nota-se, por exemplo, no léxico, uma vez que existem palavras usadas em espanhol que resultam do contato com essas linguagens, como: *alpaca* ‘mamífero parecido al la llama’, *chacra* ‘granja pequeña’, *choclo* ‘mazorca de maíz’, *guagua* ‘niño’, *ojota* ‘sandalia’, *soroche* ‘mal de altura’, etc (Calvo, 2005).

Contudo, sem dúvida que o que mais chama a atenção são as características morfossintáticas, pois o espanhol andino distancia-se consideravelmente de outras variedades nos aspetos que se seguem: a) há discordâncias de género e número (por

exemplo, *el agua era sagrado*), b) duplicações no possessivo (*de mi madre su casa*); c) a pós-posição do verbo, como por ejemplo: *A su casa de Jacinta me estoy yendo* ‘Voy a casa de Jacinta’; d) o uso de *dice* como marcador evidencial (*Su hijo mayor quería ingresar dice a la universidad*); e) o uso de gerúndio como tempo que marca uma ação anterior ao verbo e não simultânea (*comiendo vamos al colegio* ‘vamos al colegio después de comer’); f) o uso de *le/lo* como forma única de objeto direto para a terceira pessoa (*chicha de jora lo hacen*); g) mudanças no sistema temporal verbal, por exemplo, o uso do pretérito mais que perfeito para narrar um passado não experienciado y que abunda em narrações de lendas (*Se habían casado y en eso una señora que es abuelita ya dice había entrado todo sucio*) (Merma Molina, 2004; Tesoro, 2013).

Tendo em conta as características fonéticas, no espanhol andino nunca se aspira a *s* final como no espanhol do México e América Central, mas é comum confundir a vogal *e* com a vogal *i* e a vogal *o* com a vogal *u* por influência dos idiomas ameríndios, em que não existem as vogais *e* ou *o*. Além de um fechamento ou alternância de vogais, há uma assibilação da /r/ (Delforge, 2008; O’Rourke, 2010).

O espanhol da região do Rio da Prata, falado na Argentina e partes do Paraguai, do Uruguai e até mesmo do Brasil, é uma variedade bem conhecida e impressionante, graças aos seus quarenta e seis milhões de falantes.

Como noutras regiões, na ampla área de influência da língua espanhola do Rio da Prata, o léxico é diversificado, no que concerne a sua origem, pois é o resultado de diferentes correntes de imigração, principalmente da Itália e de diferentes regiões da Espanha. Os empréstimos de outras línguas, como o português, o inglês, o francês e os idiomas ameríndios são utilizados de forma frequente. Devemos também falar sobre o dialeto lunfardo, dialeto de Buenos Aires, que também contém um léxico muito diferente, resultante de fluxos migratórios, que inclui palavras ou expressões como *bolacear* ‘mentir’, *charleta* ‘hablar mucho’, *chorear* ‘robar’, *chanta* ‘tramposo’, etc. (Fontanella de Weinberg, 1992).

Quanto aos aspetos fonéticos distintivos, podemos enunciar as seguintes características: a) o seseo, que como já vimos, significa que os falantes desta região pronunciam <*s*>, <*c*> (/s/) e <*z*> como [s]; b) o yeísmo ou seja a *ll* e a *y* pronunciam-se como /sh/, mas com usos diversificados de zheísmo (a pronúncia de /j/ como [ʒ] ou seja <yo me llamo>[‘ʒo.’me.‘ʒa.mo]) e sheísmo (a pronúncia de /j/ como [ʃ] ou seja

<yo me llamo>[ˈjo.ˈme.ˈja.mo]), ainda que estes não sejam tão universais no espanhol desta região; c) a aspiração frequente da /s/, que acontece quando a /s/ é aspirada como [h] em vez de ser pronunciada como [s], ainda que não se verifique sempre (<es lo mismo>[ˈeh.ˈlo.ˈmih.mo]); d) a elisão frequente da [s] ou [r] no final de uma palavra também é muito comum (<tú eres>[ˈtu.e.re]); e) assim como no resto da América Latina a *v* e a *b* pronuncia-se como /b/; f) na pronúncia de Buenos Aires destaca-se a entoação rítmica, que apresenta semelhanças com o italiano (Vaquero, 1995).

Nesta região as principais características morfossintáticas são: a) o voseo, o uso da forma de *vos* como a segunda pessoa do singular é a característica mais reconhecida do espanhol de Rio da Prata (Roña, 1967); b) como no resto da América espanhola, usa-se o pronome *ustedes* para a segunda pessoa do plural, formal ou informal, em vez do *vosotros* peninsular; c) também se prefere o uso do pretérito indefinido (*leí el libro*) ao uso do pretérito perfeito (*he leído el libro*); d) o perfeito do subjuntivo é mais usado, mas os falantes desta região usam mais o passado simples do subjuntivo; e) o *que* galicado, que é uma construção que ocorre noutras línguas românicas, especialmente no francês (*Es sobre la niña que me interesa hablar* em vez de *Me interesa hablar sobre la niña*) (Vidal de Batini, 1964).

Desenvolveremos muitos destes aspetos referentes aos fenómenos linguísticos nos subcapítulos subsequentes, tendo em conta uma perspetiva diacrónica.

3.3. A variação léxico-semântica das variedades do espanhol americano: origens, o processo de derivação e a influência do sustrato ameríndio e europeu

No que concerne o léxico, sua evolução dependeu, por um lado, da conservação dos usos do espanhol peninsular e, por outro, da evolução espontânea da língua, que tem que ver com contatos de línguas do sustrato ameríndio, africano ou mesmo europeu. Como Cuervo (1947, p. 46) refere, há dois tipos de reações que têm os indivíduos quando contactam com as variedades hispano-americanas:

(...) la primera, que los extranjeros van a América sin conocer más de la lengua castellana que lo que han aprendido en las gramáticas y diccionarios de la lengua académica, no han de deducir que todo lo que no se conforma con ese modelo es efecto de corrupción actual

y propio del país que visitan (...) Es la segunda enseñanza que los españoles, al juzgar el habla de los americanos, han de despojarse de cierto invencible desdén que les ha quedado por las cosas de los criollos, y recordando que nuestro vocabulario y nuestra gramática, son los que nos llevaron sus antepasados, no decidir que es barbarismo o invención nuestra cuanto ellos no han oído en su pueblo (...)

De facto, como refere o linguista, a origem do léxico do espanhol americano está imediatamente relacionada com a língua que se utilizava na época dos descobrimentos e, em particular, com os usos praticados pelos colonos e seu status social e origem regional. Segundo Cuervo, o léxico do espanhol americano apresenta três características principais: 1) é um pouco popular, já que a maioria dos colonizadores era de origem popular, que se verifica nos usos de vozes como *candela*, *plata* ou *cachete*; 2) revela muitos dialectalismos próprios das zonas dialetais de proveniência dos colonos, dando como exemplo usos de palavras como *birria*, *rejo*, *pararse*, próprias do gallego, *bofo* e *quicho* próprias do catalão, sendo a maior parte de origem andaluz como em *costurero*, *locero*, *traste*, etc.; 3) tem um carácter marcadamente arcaico, que afeta tanto os termos com as suas acessões, salientando os casos de *apeñuscar* (agruparse), *aporcar* (arrimar tierra), *bravo* (enfadado), *costurero* (habitación), *decorar* (deletrear), *carreta* (rueda), entre outras.

Contudo, apesar destas características o espanhol da região hispano-americana experimentou uma evolução devido, em primeiro lugar, aos contatos de línguas (de sustrato ameríndio, africano ou europeu), e ao processo de derivação, como já referimos anteriormente. Debrucemo-nos no primeiro dos casos, ou seja, os contatos de línguas.

Segundo Sánchez-Albornoz (2006), a primeira presença do espanhol no continente americano está relacionada com os movimentos migratórios interregionais (heteroglósicos primeiro, depois homoglósicos), devido às políticas comerciais e coloniais da Espanha. Nessa etapa, como já vimos atrás, 200.000 espanhóis cruzaram o atlântico em busca das riquezas das novas terras. Entre 1830 e 1935, cerca de 350.000 espanhóis saíram do território espanhol. Em finais do século XIX e no início do século XX, havia já mais de 3 milhões de emigrantes de nacionalidade espanhola no continente americano (ver Figura 13).

De facto, o primeiro contato linguístico entre os povos indígenas da região e os europeus surge em 1492, durante as viagens de Cristóvão Colombo. Durante esta fase

inicial de expansão e colonização, os Áustria determinaram que os ameríndios frequentassem escolas e que muitos dos seus missionários e súbditos aprendessem as línguas ameríndias.



Figura 13 - Movimientos migratorios de España hacia América a lo largo de los siglos (cf. Boyd-Bowman, 1976; Sánchez-Albornoz, 2006)

Assim sendo, foram criadas gramáticas e dicionários das diferentes línguas indígenas. Este primeiro contato linguístico promoveu a incorporação do léxico indígena ao espanhol, dada a necessidade de nomear coisas ou objetos desconhecidos por parte dos europeus. Algumas dessas palavras estão documentadas no *Diario de Colón*, como nos fragmento que a seguir apresentamos:

Había gran cantidad de palmas de otras maneras que las de Guinea y las nuestras (...)

Aquel indio traía unas uvas bermejas como nueces

(...) redes que dormían que son hamacas (Colón, 1962 28 de octubre y 3 de noviembre de 1492)

De facto, Colombo chegou pela primeira vez às ilhas de Cuba e La Española, onde entrou em contato com o Taíno, uma língua caribenha. Neste diário, vemos palavras como *canoa*, *huracán*, *hamaca*, *cacique*, *batata*, *bahía*, *yuca*, *maíz*, *iguana* e *huracán*. Também se levou a cabo tradução de obras literárias pré-hispânicas, como *Popol Vuh*, como sublinha León-Portilla (2002). Ainda como acrescenta Fontanella de Weinberg,

del taíno proceden términos que luego se extendieron no sólo a todo el español americano y peninsular, sino que en algunos casos, por designar elementos propios de las nuevas tierras que se incorporaron a la vida del Viejo Mundo, pasaron luego a otras lenguas europeas (Fontanella de Weinberg, 1992, pp. 103-104).

Vítimas de doenças e massacres resultantes dos contatos com os conquistadores, os falantes de Taíno e falantes de outros dialetos foram sendo dizimados e desapareceram, deixando-nos algumas palavras da sua língua em espanhol. A partir do momento em que a conquista começou perderam-se cerca de 1.750 línguas na América Latina. Além disso, deve-se dizer que, em determinados momentos da história, houve uma forte pressão social e cultural para se usar o espanhol como língua franca.

A diversidade de línguas e dialetos ameríndios, um baixo número de colonos e a ausência de contatos diretos entre os diferentes grupos em contextos urbanos (em contatos rurais tais contatos eram mais frequentes) são as razões por detrás das dificuldades encontradas pelos espanhóis em castelhanizar os nativos do novo continente.

Neste momento, como podemos ver na Tabela 6, as línguas indígenas mais importantes da América Latina são o quechua, o guaraní, o aimará e o náhuatl.

Tabela 6 - As línguas ameríndias na América Latina (adaptado de Klee y Lynch, 2009)

Língua	Família	Países	Número de falantes
Quechua, Quichua	Quechua	Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina	8,5 milhões
Guaraní	Tupi-Guaraní	Paraguay, Bolivia, Argentina, Brasil	4 milhões
Aimara	Jaki	Perú, Bolivia	2,2 milhões
Náhuatl	Uto-azteca	México	1,2 milhões
Zapoteco	Sapoteka	México	387,000
Mixteco	Misteka	México	387,000
Mapuche	Araucania	Chile, Argentina	300,000

Tendo em conta nosso corpus que tem a ver com mostras das línguas náhuatl, quechua e guarani, e até mesmo do italiano, debruçemo-nos agora nos contatos que foram estabelecidos com a língua espanhola no que concerne cada uma destas línguas, analisando suas principais características no que concerne o léxico e influências que receberam o castelhano.

Em 1519, Cortés chegou ao México e descobriu que havia um grande império no centro do território, através dos contatos iniciais que ele mantinha com os grupos maias. Logo que soube da existência deste império, Cortés realizou uma campanha militar e conseguiu conquistar Tenochtitlán e os territórios que este povo dominava, subjugando os astecas.

Quando os espanhóis chegaram à região do México, falavam-se mais de oitenta dialetos e línguas diferentes dentro do império asteca, mas a língua do comércio e do governo era o náhuatl. O colonos não mantiveram o náhuatl como língua oficial, mas tampouco conseguiram que o castelhano o substituísse. No entanto, alguns investigadores como Parodi (2006), consideram que mestiços, crioulos e alguns colonos falaram náhuatl com diferentes níveis de proficiência.

Em 1875, com a nova lei de educação obrigatória, o espanhol passou a ser visto com um estatuto mais imponente, como

la lengua nacional, no la española pura, sino la española modelada por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones a medias desaparecidas y por las creaciones que en México ha hecho surgir la mutua compenetración de las razas (Castillo, 1965, p. 109).

Reconheceu-se a herança ameríndia e o trabalho conjunto entre os diferentes sujeitos na criação do que é o espanhol do México dos dias de hoje. De facto, atualmente, o espanhol apresenta-se como a língua da unidade no México. No entanto, não devemos esquecer que este país conta com falantes de diferentes línguas indígenas (ver Figura 14) em especial do náhuatl, sobretudo em territórios como Oaxaca, Puebla, Guerrero, Hidalgo e Veracruz (ver Figura 15).

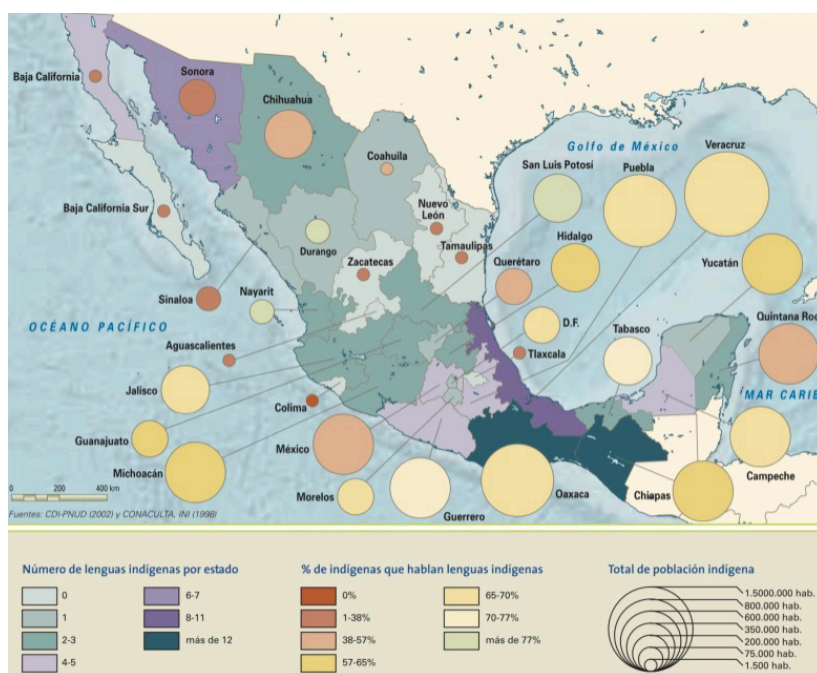


Figura 14 - Falantes de línguas indígenas do México (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)



Figura 15 - Áreas de população ameríndia e núcleos de falantes de náhuatl no México (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)

Como resultado dos contatos do espanhol com náhuatl, não esquecendo que atualmente cerca de 2 milhões de pessoas falam esta língua no México, Guatemala e São Salvador, existem hoje em dia muitos empréstimos lexicais do náhuatl referentes a plantas, animais, alimentos e roupas eram desconhecidos por parte dos colonos e, portanto, acabaram por ser incorporados no espanhol geral (cf. Heath, 1972). Entre os

mais importantes devem ser assinalados *chocolate, peyote, tomate, guacamole, coyote, mole, guajalote, quetzal, petaca, cuate, guarache, papalote*, entre outros (cf. Klee y Lynch, 2009).

Por sua vez, o quechua é falado na Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, entre outros países, coincidindo com as regiões do antigo Império Inca. Atualmente, é falado por aproximadamente sete milhões de pessoas. Existem diferentes dialetos de quechua na área andina, alguns dos quais não são mutuamente inteligíveis. De facto, as variedades peruana e boliviana são apelidadas de *quechua*, enquanto que a variedade colombiana se designa de *inda* e a equatoriana de *quichua*.

A influência lexical do quechua é sentida um pouco por toda a América Latina, especialmente em relação a palavras que designam grupos humanos, animais, plantas e a geografia da zona andina (cf. Azorín Fernández, 2008). Temos como alguns exemplos *cóndor, inca, llama, mate, pampa* e *papa*, e outras palavras que só são usadas na região sul da América Latina como *chacra* (granja), *choclo* (mazorca), *puna* (tierra alta), *guagua* (bebê), *poroto* (judía), entre outras (cf. Klee y Lynch, 2009).

Em relação ao guarani, como todas as outras línguas da América Latina, há que referir que é uma língua muito antiga que foi transmitida pela tradição oral. Neste momento é a língua oficial no Paraguai e é ensinada nas escolas. Ao longo dos séculos XVI e XVII, os jesuítas escreveram em guarani para evangelizar a população ameríndia durante suas missões, de modo que este idioma acabou por se tornar uma das poucas línguas ameríndias com prestígio social.

Klee & Lynch (2009) dão conta dos seguintes aspectos em relação aos contatos entre o espanhol e o guarani: por um lado, verifica-se uma forte influência lexical e uma moderada influência morfossintática do castelhano no guarani; por outro lado, o guarani contribuiu com algumas palavras da flora e fauna locais para o espanhol. Segundo Lipski (1996), o guarani contribuiu com algumas palavras para o espanhol que são conhecidas fora da região, tais como: *ñandú, urubú* (buitre), *mita'i* (niño), *topará* (parra), *caigüe* (perezoso), *yagua* (delator), entre outras.

Por fim, concentraremos a nossa atenção nos contatos do espanhol com uma língua europeia de migração: a italiana. Um grupo de imigração que teve um impacto importante sobre o espanhol da zona sul da América Latina foi o italiano. Como vemos na Tabela 7, entre 1861 e 1920, mais de 2 milhões de italianos chegaram à Argentina. A

maioria dos italianos estabeleceu-se em cidades argentinas (Buenos Aires, acima de tudo).

A combinação de dois fatores, a proximidade entre espanhol e italiano (inteligibilidade mútua entre as duas línguas), por um lado, e o facto de que os imigrantes italianos falavam variedades italianas regionais e não eram perfeitamente compreendidos, favoreceram a rápida aquisição do espanhol e o rápido abandono do italiano.

Dois dialetos acabaram por surgir com a presença do italiano na região. O primeiro, o cocoliche, é considerado um espanhol chapurreado, um jargão híbrido, com uma interlíngua muito variável, sendo falado pelo gaúcho italiano.

Tabela 7 - Imigração italiana na Argentina (adaptado de Fontanella de Weinberg, 1987)

Período	Total imigração na Argentina	Imigração italiana na Argentina	%
1861-1870	159,570	113,554	71
1871-1880	260,885	152,061	58
1881-1890	841.122	493.885	59
1891-1900	648.326	425,693	57
1901-1910	1.764,103	796.190	45
1911-1920	1.204,919	2.270.525	29

Em seguida, temos o lunfardo da região de Buenos Aires, que foi falado nos bairros do Rio de la Plata e era considerado a língua dos ladrões, dos delinquentes. Algumas vozes do lunfardo são *bacán* (persona rica), *cana* (policia), *mina* (mujer), *morfar* (comer) e *pibe* (chaval). Além disso, deve-se assinalar que existem muitos empréstimos lunfardo na variedade do espanhol de Rio da Prata.

Para além disto, não devemos esquecer que a maior parte dos empréstimos lexicais do italiano estão relacionados com a vida diária e a alimentação, com palavras como *feta* (rebanada de queso), *ricota* (requesón), *capuchino* (café con leche), *peseta* (corte de carne vacuna), *grisín* (bizcocho), *grapa* (bebida), *laburo* (tabajo), *lungo* (alto), *gamba* (pierna), *al dente* (a punto), *capo* (jefe), *¡guarda!* (cuidado) (Fontanella de Weinberg, 1992, pp. 172-173).

O desenvolvimento da vida urbana que se deu ao longo dos séculos XVII e XVIII espelha-se no léxico, pelo que “diversos campos léxicos, como el vestuario o el de los enseres domésticos, adquirieron un alto grado de riqueza y complejidad” (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 107). Como tal, se focamos no vestuário, o espanhol peninsular do século XVII contem, por un lado, palavras como *botón*, *calzoncillo*, *zapatos*, *capa* ou *pollera* que se mantiveram ainda que com matizes e variações semânticas, e novos vocábulos que já não estão em uso, como por exemplo: *capingo* (*sobretudo*), *calceta* (*prenda que se pone debajo de la media*), *citoyén* (*especie de capote*), *chupa* (*prenda que cubre el tronco con cuatro faldillas*), *parlamenta* (*especie de pañoleta con capucha*), entre outros exemplos (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 107-108). Como facilmente notamos, a maior parte deste léxico tem origem peninsular, mas alguns dos vocábulos como *citoyén* apresentam origem francesa. O mesmo aconteceu com outras línguas europeias como o português²² e o inglês²³, que em conjunto com o italiano e o francês contribuíram com mais empréstimos lexicais, sobretudo a partir do século XIX que houve uma atitude favorável de alguns intelectuais hispanoamericanos que acreditavam que “la independencia política de España debía complementarse con la independencia cultural y lingüística” (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 171).

Há ainda que referir dois aspectos: a) primero, de uma maneira geral, “debido al proceso de koinización producido durante las primeras etapas del español americano, se conservan en su léxico elementos originarios de distintas regiones españolas” (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 167). Como tal, encontramos facilmente andaluzismos, como *amarrar* (atar), termos de origem leonês (como *carozo*) e outros de origem canário, como *ensopar* (mojar), sem bem como já dissemos atrás, muitos destes termos transformaram-se semanticamente; b) segundo, também se deram modificações semânticas no que concerne a designação de elementos da fauna e flora com termos europeus que “designaban originariamente a otros referentes. Así, al ananás se lo denominó piña; al tuca (...) gallinaza; al caimán, lagarto; (...) al jaguar, tigre” (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 168). Na tabela 8, vemos alguns exemplos de

²² A maior parte dos empréstimos do português verificam-se nas zonas fronteiriças do Paraguai e Brasil, sendo os mais comuns: *bichoco* (caballo inútil), *buraco* (agujero), *cacho* (racimo de bananas), *chicote* (látigo), entre outros.

²³ Os empréstimos lexicais do inglês surgem em zonas marcadamente bilingues como Puerto Rico e em zonas não bilingues, devido ao prestígio da língua ao nível mundial.

vocábulos de preferéncia peninsular e sua correspondéncia em terras hispano-americanas.

Tabela 8 - Vocábulos de preferéncia peninsular y su correspondéncia en tierras hispanoamericanas

preferéncia peninsular	preferéncia hispanoamericana
americana	saco
apresurarse	apurarse
beber	tomar
billete	boleto
cerilla	fósforo
dinero	plata
enfadarse	enojarse
falda	pollera
piso	apartamento

Mesmo não estando previsto no nosso estudo prático, não podíamos deixar de nos referir ao vocabulário de origem africano, que resulta da introdução de população escrava no novo continente. A maior dos empréstimos lexicais encontram-se na zona do Caribe, estando sobretudo relacionados com danças e instrumentos musicais (como *mambo*, *conga*, *bongó*, *samba*, etc.), elementos ou objetos de uso quotidiano (como *cachimbo*, em vez de *cigarro*, ou *matungo*, em vez de *cavalo*) e frutos (*banana*, por exemplo).

3.4. A variação na morfologia e sintaxe do espanhol latinoamericano: do *voseo* ao *que* galicado

Entre todos os diferentes fenómenos do espanhol latinoamericano, aquele que é menos trabalhado nos manuais de ensino mas que é o mais importante, no que concerne a sua extensão e expansão geográfica é sem dúvida o *voseo*, sobre o qual nos debruçaremos nas próximas páginas (cf. Andiön-Herrero, 1998).

Uma vez que o nosso estudo se debruça no de ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto português, faremos uma análise deste fenómeno tendo em conta

as formas de tratamento do espanhol e do português, numa perspetiva diacrónica e sincrónica.

Como já aqui debatemos, as línguas são organismos vivos que se modificam ao longo dos tempos. No que concerne à língua objeto deste estudo, podemos dizer que existem neste momento vários “españoles” que se desenvolveram a partir e de forma relativamente independente das variedades ibéricas. Tendo sido reconhecido pela RAE²⁴, o *voseo*, que faz parte do quotidiano de muitos falantes do espanhol, é a prova viva disto.

De facto, segundo Vaquero de Ramírez (2003), o voseo é um fenómeno linguístico que milhões de pessoas utilizam na sua vida diária em diferentes países latinoamericanos, uma vez que 2/3 de hispano-americanos mobiliza o “vos” que se encontra presente tanto na sua língua como na sua cultura.

De acordo com Carricaburo (2000), o nascimento da forma de tratamento “vos” está relacionada como as formas de tratamento para com o imperador romano no século IV e a divisão do império romano em dois. Assim sendo, o “nos” era o termo que o próprio imperador romano utilizava para se referir a si mesmo, simbolizando o poder e a liderança do mesmo dentro do seu vasto império. Por sua vez, o “vos” surgiu da divisão do império em dois e como forma de tratamento para com os dois imperadores de maneira inclusiva.

Em Espanha, começou-se a utilizar o “vos” em vez de “vosotros” e deu-se a sua expansão até ao século VII, altura em que começou a cair a sua mobilização até que culminou no seu desaparecimento no século XVII. Lara Bermejo (2012) explica que, numa etapa inicial, o “vos” começou a ser usado quando um sujeito sem poder se dirigia a um interlocutor com poder. Mais tarde, começou a mobilizar-se também em contextos familiares e, finalmente, nos séculos XV e XVII, “it reverted its use in such a way that vós was used by a superior towards their subordinate and even by someone who desired to offend” (Lara Bermejo, 2012, p. 61).

Neste contexto, começaram a surgir outras formas de tratamento, como por exemplo “vuestra majestad”, “vuestra señoría”, “vuestra excelencia” e “vuestra merced”. Lara Bermejo (2012, p. 61-62) acrescenta que assistimos a duas grandes mudanças no século XVI: “the pronoun vosotros had been lexicalized and spread to the

²⁴ Só em 2005 se deu o seu reconhecimento oficial pela RAE, pois antes era considerado um erro.

second plural pronoun instead of *vós* for informal contexts; and the nominal phrase *vuestra merced* gradually developed to *vuesansted*, *vuesasted*, *vesté* until it reached the form *usted*.” Com o passar do tempo, “*usted*” acabou por ser mais mobilizada como fórmula de respeito, fazendo com que o “*vos*” se deixasse quase de utilizar durante o século XVI, já que se começou a associar esta forma de tratamento à condição plebeia.

Posto isto, e tendo em conta os contextos de utilização desta forma de tratamento, podemos referir que o *voseo* apresenta dois tipos: a) o *voseo* referencial, que se mobilizava mais no passado mas que ainda se utiliza em atos solenes; b) o *voseo* dialetal, que existe na América Latina e que se mobiliza em contextos mais familiares e de proximidade (cf. Angulo Rincón, 2009). No que concerne a este último tipo de *voseo*, que é pronominal, podemos referir que corresponde à forma de tratamento “*tú*” mais utilizada no espanhol peninsular, sendo mobilizada como sujeito (“*Vos andás mucho todos los días*”), com função de vocativo (“*¿Qué sabés del tema?*”) ou com função preposicional (“*Puedo irme con vos*”).

O *voseo* mobilizado como sujeito é exclusivo do espanhol latino-americano atual apresenta as formas verbais variáveis seguintes: 1.^a conjugação, *-áis, -ás, -as*; 2.^a conjugação, *-ís, -és, -es*; y 3.^a conjugação, *-ís, -es* (Andión-Herrero, 1998; Gassò, 2009). Enquanto em Espanha se começou a mobilizar o “*tú*” e “*usted*” a partir do século XVI, no continente americano o *voseo* ficou e enraizou-se devido ao fenómeno da “*fidalguição*” que se fez sentir durante a conquista, pois como indica Urdaneta (1981, pp. 63-63), “*todos los que llegaron a América se sintieron como señores y adoptaron los usos y las costumbres lingüísticas de las capas sociales superiores*”. Por outras palavras, os conquistadores espanhóis desejavam obter tratamento diferenciado e sentir-se como nobres e importantes nas novas terras, que eram normalmente sítios mais rústicos e mais distantes de centros com forte influência direta de Espanha, nomeadamente na América Central, Colombia, Venezuela, Chile e a Região de Rio da Prata. De facto, como sinaliza Angulo Rincón (2009), exigiram mesmo que os seus súbditos usassem o “*vos*”, pois em Espanha corresponderia ao tratamento mais adequado e de acordo com as funções que teriam no novo território. Contudo, nas regiões com uma relação mais estreita e direta com a coroa espanhola, como México, Cuba, República Dominicana, recusavam o uso de “*vos*” e adotavam o uso de “*tú*”, pelos contatos mais frequentes que tinham com a metrópoli.

Contudo, como acontece com outros fenómenos linguísticos, também existe uma forte variação, uma vez que em algumas regiões hispano-americanas o verbo muda as suas formas monotongadas, como por exemplo “vos andás”, “vos cantás” ou “vos tenés”, a formas ditongadas, como em “vos andáis”, “vos cantáis” ou “vos tenéis”. De facto, há outras matizes nos usos do voseo, já que há regiões (ver Tabela 9 para uma descrição mais detalhada destas diferenças) nas quais se mistura o “tú” com o “vos” exclusivamente verbal (“Tú andás mucho”, como por ejemplo en Uruguay) ou outras com o vosso exclusivamente pronominal (“Vos hablas mucho”, como en Bolivia).

Tabela 9 - O voseo nas diferentes regiões hispano-americanas (adaptado de Angulo Rincón, 2009)

América Central e Caribe	Argentina e Río de la Plata	Região dos Andes
<ul style="list-style-type: none"> o voseo pronominal e verbal dá-se na Guatemala (o “tú” é geralmente usado por mulheres, já que “vos” não é socialmente bem visto quando utilizado por mulheres), Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica (o “tuteo” neste país é visto como pedante) em todos os grupos sociais; o “usted” é geralmente usado para questões formais; em Porto Rico e na República Dominicana não há o “voseo”; no México, Cuba e Panamá, a maioria da população é tuteante, mas em alguns lugares há o voseo pronominal e verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> há o voseo pronominal e verbal na província na Argentina, Uruguai e Paraguai; nas províncias argentinas de Mendoza, San Luis e San Juan é comum ouvir o “vos” de origem chilena (<i>vos sabéis, tenéis...</i>); noutras regiões argentinas, o voseo pronominal é usado com os verbos do pronome “tú” (<i>vos amas, vos tienes...</i>); na província uruguaia de Montevideú é frequente o pronome “tú” com o voseo verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> na Venezuela e no Peru, o tuteo é difundido, mas o voseo pronominal (e em alguns casos o ditongo verbal) ocorre em áreas limítrofes; na Bolívia, o voseo pronominal ocorre tanto na norma culta quanto na expressão popular, constituindo para alguns um orgulho regional, enquanto o tú está mal-visto; na Colombia utiliza-se o voseo de forma generalizada em Antioquia, Ocaña e Bogotá, embora na capital haja confusão entre o “tuteo” e o “voseo” (o mesmo ocorre no Equador).

Nas línguas românicas encontramos a influência do latim na presença do *voseo*, nomeadamente “vós” ou “você” no português, “voi” no italiano, “váí” no romeno, e “vous” no francês (cf. Lara Bermejo, 2012). De acordo com Lara Bermejo (idem), os pronomes no português europeu partilham da mesma história dos pronomes do espanhol peninsular, uma vez que os pronomes medievais eram os mesmos que no espanhol, mas as formas emergentes “nós outros” e “vós outros” não se desenvolveram da mesma forma. De facto, “vós” tinha a mesma “polyvalence as in Old Spanish, the nominal phrase a vossa mercê ‘your mercy’ arose and its verbal and pronominal agreements mixed both second and third person desinences” (Lara Bermejo, 2012, p. 62). Da mesma maneira que se deu a evolução no espanhol, na era moderna também emergiram novas formas como “vossa majestade”, “vossa senhoria”, “vossa excelência” e “vossa

mercê” no português europeu, sendo esta última a mais generalizada. Nascentes (1950) refere-se às seguintes etapas no que concerne o surgimento de “você” no português europeu: *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *vosm'cê* > *voscê* > *você* [*> ocê > cê*]. Assim sendo, o uso generalizado de “vossa mercê”, forma “importada da Espanha, através das relações intensas existentes entre a sociedade portuguesa e a espanhola, quando Portugal se encontrava sob o domínio da Espanha”(Biderman, 1998, pp. 339-381), regista-se a partir de finais do século XV e foi levada, através da sua variante mais simplificada ao Brasil pelos colonos não aristocráticos no século XVI, num momento em que a forma de tratamento “vós” já se começava a considerar como algo obsoleta. Como acrescenta Nascentes (1950, p. 116), “você” teve uma grande aceitação entre as pessoas mais humildes que não demoraram a “apoderar-se da fórmula nova para uso próprio”.

No que diz respeito ao território português, o “vós” utiliza-se em algumas regiões, enquanto que no Brasil apenas se utiliza em situações cerimoniais (cf. Criado de Diego y Andión Herrero, 2016). Entre quase todos os povos falantes de português o pronome “vós” foi substituído pelo “vocês” para expressar informalidade (cf. Brito, Duarte, y Mateus, 2006), embora no que concerne a variedade europeia do português os seus usos sejam bastantes complexos.

porque, no singular, só é aceitável em certas regiões e em certas variedades diastráticas, sendo o seu uso na variedade padrão muito específico de certas relações absolutamente simétricas e amistosas e inaceitável na maior parte dos casos, sobretudo sempre que exista dissimetria social ou de idade entre os interlocutores. Nas variedades mais próximas da norma, o «você» é quase inadmissível, geralmente sentido como grosseiro ou, pelo menos, pouco cortês (Duarte, 2011, p. 87)

Como sinalizada Lara Bermejo (2012, p. 64), o pronome informal é “tú”, mas “if we deal with an addressee with whom we do not have any intimacy and whose social status is not different to ours, você is the selected pronoun. It is also the form used by a superior towards an inferior”.

Tendo ainda em conta aspetos morfosintáticos, passemos agora a ter em conta os contatos de línguas entre espanhol e as línguas de sustrato ameríndio e europeu, que teremos em conta na componente prática do nosso estudo.

Começamos pelo náhuatl. No que se refere ao nível morfossintático, Flores Farfán (1998) observa várias características que podem ser atribuídas às transferências do náhuatl, destacando três. A primeira é a transferência da pluralidade possessiva do náhuatl, como por exemplo, para dizer *su casa*, estes oradores seguem o modelo nahua e dizem *sus casa*. O segundo é o uso redundante do pronome clítico devido a uma transferência do náhuatl, na qual há que marcar obrigatoriamente a transitividade, como em *¿No lo vieron mi llave?* (Klee y Lynch, 2009, p. 121). A terceira tem a ver com a preferência por verbos modais e progressivos, bem como o presente simples, uma vez que o náhuatl é uma língua mais rica no que diz respeito a estes tipos de verbos (cf. Lockart, 1991). Finalmente, gostaríamos de nos referir ao uso de *aunque* que é mobilizado com o significado de *pase lo que pase*, típico do náhuatl.

Se falamos de aspectos morfossintáticos relativos ao quechua, outro idioma considerado no nosso estudo prático, encontraremos no espanhol da região as seguintes características: a) o duplo possessivo como em *su familia de usted* ou *su libro de María*; b) os usos dos gerúndios como verbos principais (*de ahí vuelta tranquilo manejando así*) ou como complementos de verbos específicos (*entrando de la calle así ve va*); c) o uso não-normativo do pretérito perfecto na fala informal em contextos em que o uso do pretérito indefinido seria expectável, como no exemplo *El año 1956, creo, ha muerto*; d) a ausência do pronome clítico na fala ou a omissão total de pronome clítico, como nos exemplos *La escuela lo realicé en el Colegio Malinche* e *Aquí en Arequipa (-) aprendí yo solo* (cf. Klee e Lynch, 2009).

Por sua vez, em relação às influências morfossintáticas do guarani, podemos falar do leísmo, que funciona no espanhol paraguaio como a única forma de objeto direto para a totalidade dos casos sintaticamente possíveis, sejam eles género, número e caracterização. A omissão do clítico com referentes não humanos ocorre como no exemplo: *La profesora de cuarto curso ya no da eso; no toca* (cf. Klee e Lynch 2009, p. 162). Também se verifica a dupla negação como podemos verificar no exemplo *Nada no dije* (idem). Além disso, verifica-se o uso do adjetivo demonstrativo combinado com o possessivo, como no exemplo *Ese mi amigo ya no vive aquí*, e o uso da preposição *en* com verbos de movimento, como por exemplo *Voy en Asunción* (cf. Granda, 1980).

Relativamente ao fenómeno de variação no uso de preposições, vamos referir-nos sobretudo ao caso de *que* y *de que*, que são objeto de estudo na parte prática. Como é sinalizado por Fontanella de Weinberg (1992, p. 140),

esta vacilación es especialmente frecuente en las subordinadas dependientes de un substrato o adjetivo, que de acuerdo con los criterios normativos deben ir introducidas por *de que*, encabezados que en el uso de gran parte de los hablantes hispanoamericanos alterna con *que*.

Para além de algumas zonas da península, o dequeísmo trata-se de um fenómeno que pode ser identificado no Chile, Perú, Venezuela, México e Argentina, em que se verifica “el empleo superfluo de la preposición de ante la conjunción *que* en combinaciones como *le dije de que, me aconsejó de que, pienso de que, se le atribuye de que, etc.*” (Sala, 1996, p. 71).

Company & Bogard (1986) referiram na sua obra que estas construções têm uma certa continuidade histórica, pois no espanhol medieval formulava-se *que* e não *de que*. apenas a partir de finais do século XVI é que se começa a introduzir o uso da preposição, que passa a ser adoptada como norma padrão.

Por sua vez, para García (1986, p. 52),

de que se basa en la diferencia entre la conexión directa verbo-complemento (*Juan ama los libros*) frente a la mediatizada por *de* (u otro conector): *Juan tiene amor por los libros*. (...) En resumen: la distribución canónica de *que* simple vs. *de que* es tal que la segunda conexión ocurre típicamente en contextos en que el contenido de la cláusula no se asocia con el núcleo comunicativo de la expresión, mientras que *de* falta cuando el contenido de la cláusula sí se relaciona directamente con dicho núcleo.

Há ainda que referir que as omissões da preposição “también se producen tras verbos, cuya construcción en la lengua estándar la exigen” (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 161).

Um dos fenómenos relacionados com este é o chamado *que galicado*, e que vamos a tratar no nosso corpus da parte prática. Trata-se, pois, do uso de *que* em vez dos advérbios de modo (*como*), tempo (*cuando*) e lugar (*donde*), como nos exemplos seguintes: "Así es *que* se hace, “Ayer fue *que* lo supe” e "Aquí es *que* vivo". Hoje em

dia, este tipo de construção frásica já não é considerada um erro, muito embora se recomende evitar o seu uso. Como podemos ler no DRAE on-line²⁵:

En el español de América y, en España, entre hablantes catalanes, esta supresión es frecuente en las oraciones enfáticas de relativo con el verbo *ser*; igual que ocurre en francés, razón por la cual algunos tratadistas han denominado «*que galicado*» a este fenómeno: «*Fue por eso que recurrí a una gran amiga de ella*» (...).

Cuervo (1907, p. 440) foi o linguista que lhe deu o cognome de *que galicado* a este tipo de ocorrências, já que este tipo de orações com o que “contrapuesto mediante el verbo ser a adverbios y complementos” soa mal e deve corrigir-se, sendo um decalque sintáctico transparente do francês, no qual que é o nexos normal em orações como “Ce fut dans le XV siècle que l’Amérique fut découverte”.

Contudo, hoje em dia, cada vez mais se aceita que este tipo de fenómeno é próprio das línguas românicas, mesmo que o francês tenha ou não tenha contribuído para a expansão do seu uso. É, de facto, um fenómeno de mudança linguística que está em expansão e originou diferenças diastráticas importantes, que merecem a nossa reflexão na aula de ELE.

É, pois, uma mudança linguística que deve a sua existência a “tres factores comunicativo-funcionales: economía, armonía fónica y claridad” (Sedano, 1999, p. 368). De acordo com Navarro (1998, p. 577),

compartimos la opinión de Sedaño sobre la ley del menor esfuerzo como motivo impulsor de este cambio lingüístico. Una ley que favorece la eliminación de elementos redundantes y, por tanto, no estrictamente necesarios para la comunicación. Un ejemplo palpable lo constituye la eliminación en amplias zonas del español del morfema de plural en contextos como "Los libro" por "Los libros", o el tan generalizado "Le dije a ellos" por "Les dije a ellos", etc. Y los relativos no escapan a esta ley universal. Así cada día se erosiona más el uso de quien, el que, el cual, sustituidos por la forma que como en "Esta es la persona de que te hablé"; y ya apenas se oye el posesivo cuyo, desplazado por que su(s) como en "Tenía un alumno que su tío era médico".

Por otra parte el relativo que tiende progresivamente a construirse sin preposición, sobre todo con antecedente temporal, como en "Durante los años que estuvo de gerente no hubo huelgas", etc.

²⁵ Pode ser acedido aqui: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=2VAv.Igr6tD6bMa8swW>.

De facto, para estes linguistas a tendência é que o relativo tende a construir-se progressivamente sem preposição, tendo em conta a apelidada lei do menor esforço.

Um outro aspeto que também vamos analisar neste estudo é o caso do prefixo *rete-*, próprio do espanhol da região do México. Contudo, para chegarmos a este fenómeno vamos debruçarmo-nos primeiro no prefixo *re-*. De facto, o seu uso é tão frequente que hoje em dia utilizamos palavras, sobretudo adjetivos que contêm este morfema, sem refletir sobre o seu significado e origem, como é o caso de *re-fresco*.

Existe, pois, um grande número de bases lexicais que podem formar derivados com o prefixo *re-*, como as que se seguem: *-batir*, *-cordar*, *-ducir*, *-ferir*, *-fundir*, *-mitir*, *-parar*, *-poner* e *-sumir*. De acordo com a Gramática descriptiva de la lengua española, a partícula *re-* tem os seguintes atributos: a) um morfo recorrente associado a um significado recorrente, como em *releer* ou *reaparecer*; b) um morfo recorrente com função distintiva, mas não com significado recorrente, como em *reducir*, *retener* ou *referir*.

Segundo Lang (1990), os prefixos, ao contrário dos sufixos, tendem à monosemia, apresentando um significado claro e constante. Contudo, no caso do prefixo *re-* não podemos falar de monosemia, pois são muitos os significados que pode conter. De facto, de acordo com, o prefixo *re-* aparece em três categorias propostas: a espacial, a gradativa e a aspetual. Quanto à primeira, refere-se a todos os tipos de prefixos que têm um sentido vocativo que expressam interioridade ou exterioridade, inferioridade ou superioridade, como no caso do verbo *refluir*. Quanto à segunda categoria, escalar, tem que ver com intensidade, de grau máximo, médio ou menos, pelo que temos exemplos em adjetivos que rebueno, mas também *repeinar* ou *relimpiar*. A última categoria diz respeito à repetição, sendo a categoria mais utilizada.

Voltando a nossa atenção para os prefixos *-rete* e *requete-*, podemos dizer que estes se combinam especialmente com adjetivos, sendo

desarrollados de *re-*, su evolución y funcionamiento permiten definirlos como variantes de otro morfema en la sincronía actual del español. Quizás la clave se encuentre una vez más en el aspecto semántico: mientras que la intensificación ejercida por *re-* es más heterogénea, *rete-* y *requete-* se especializan de forma clara en una ponderación máxima

que se tiñe, de un fuerte afán expresivo, dado el nivel coloquial en el que prosperan estas creaciones (Rodríguez Ponce, 2002, p. 87).

Para Wang (2013), *rete-* é um prefixo que chama a atenção pois aparece combinado com adjetivos apenas a partir do século XIX, estando documentado em tratados, dramas musicas, textos históricos e romances. É, sobretudo, próprio dos romances procurar utilizar-se e criar-se novas palavras para enfatizar o sentido. Por sua vez, *requete-* também vemos pela primeira vez a sua manifestação no século XIX, surgindo combinado com os adjetivos *fina* (no sentido de *señoritica*), *bién*, *damas* (num sentido humorístico) e *no* (para exprimir negação de forma intensa).

Um outro dos aspetos em que nos vamos debruçar neste estudo é o uso de sufixos. Há muitos que são usados no espanhol, sendo o mais comum *-ito/-ita*, como no exemplo *ratito*. Contudo, há muitos outros que se associam em certa medida a determinadas zonas peninsulares ou mesmo do território hispano-americano (ver Figuras 16 e 17 para analisar a sua distribuição), nomeadamente: *-ín/-ina*, próprio das Asturias (*besín* ou *muchachina*, por exemplo); *-uco/-uca*²⁶, realizado na Cantabria (*niñuco* ou *La Tierruca*²⁷, por exemplo); *-iño/-iña*, da zona da Galiza (*besiño*, por exemplo); *-illo/-illa*, mais próprio da Andaluzia e Canárias (*Es muy chiquillo*, por exemplo); *-ico/-ica*, realizados nas áreas de Aragón, La Mancha, zona oriental da Andaluzia, Andes, Caribe, América Central (*muy bonito*, por exemplo); *-iquio/-iquia*, próprio da zona de Murcia.

No seu estudo sobre o espanhol medieval, González Ollé (1962) concluiu que os sufixos *-illo*, *-ico* e *-ito* coexistiram durante um determinado período. Contudo, no que concerne o uso do sufixo *-illo*, que dominava durante este período, este começou a desgastar-se, produzindo-se várias lexicalizações. Já no final da Idade Média, *-ico* e *-ito* começaram a ganhar popularidade. Como pudemos ver atrás, existe neste momento uma maior diversidade de sufixos em território espanhol.

Como podemos ver na Figura 17, a região da América Latina apresenta menos diversidade de usos de sufixos, incluindo apenas os seguintes: *-ito*, *-illo* e *-ico*. Relativamente aos sufixos, também se nota uma evidente influência da zona andaluza,

²⁶ Na sua origem este diminutivo tinha um valor depreciativo, mas neste momento implica alguma afetividade (cf. Hasselrot, 1957).

²⁷ Na fala popular, Cantabria recebeu o nome de La Tierruca (cf. Gooch, 1967)

muito embora *-illo*, o sufixo mais típico dessa região, tenha sofrido um claro desgaste. Ureña (cf. Henríquez Ureña, 1921).

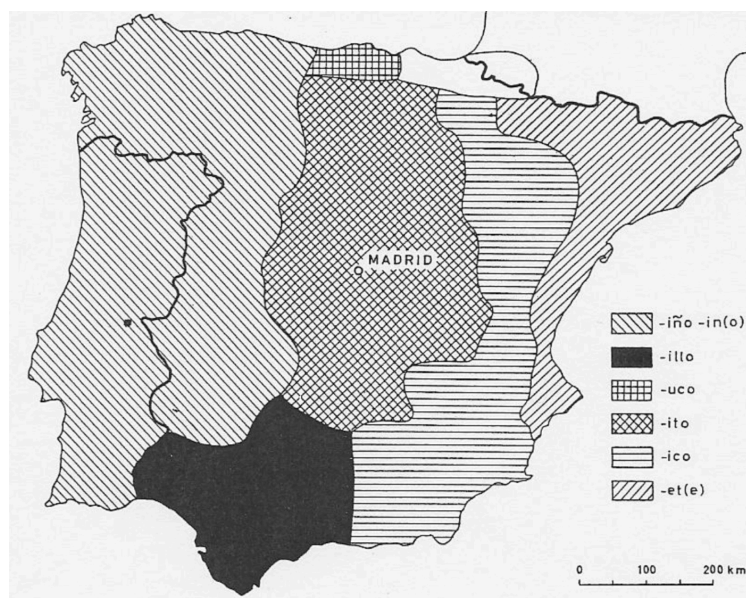


Figura 16 - Distribuição de usos de sufixos na Península Ibérica (Hasselrot, 1957, p. 264)



Figura 17 - Distribuição de usos de sufixos na América Latina (Hasselrot, 1957, p. 269)

Como acrescenta Lázaro Mora (1977), o uso de *-illo* tinha em si um caráter de diminuição, enquanto que *-ito* e *-ico* não, implicando conotações mais afetivas e

apreciativas. De facto, estes sufixos são mobilizados para matizar, intensificar ou minimizar algum aspeto da realidade, ser ou objeto.

Tendo sido definido como o “diminutivo fundamental” da língua espanhola (Zuluaga Ospina, 1970, p. 24), *-ito* é o sufixo mais importante em território latinoamericano, pois é utilizado de forma muito generalizada na Argentina, Chile e México. Por sua vez, *-ico* apresenta uma história bastante interessante. No seu estudo, Hasselrot (1957) não se refere a *-ico*, mas sim a *-tico*, pois trata-se na realidade de uma variação da forma original *-ito*, conforme sugere Zamora Elizondo (1945). É, de facto, uma característica arcaica que se faz sentir na América Central, Caribe, Colombia e Venezuela²⁸. Neste sentido, o diminutivo de *pato* seria *patito*, mas como temos um *t* próximo do sufixo dizemos *patico*.

Há ainda que sinalizar que no espanhol hispano-americano usam-se muitos mais advérbios²⁹ com diminutivos que no espanhol peninsular, como é o caso de *ahorita*, *ahoritica*, *despacito* ou até *despuesito* (cf. Oroz, 1996). De facto, em Espanha utiliza-se o sufixo apreciativo sobretudo com bases nominais e adjetivais. A título de exemplo, Fontanella de Weinberg (1962), num estudo sobre o diminutivo na Colombia, conclui que alguns advérbios são tão reiterados que parecem quase estar a lexicalizar-se, como é o caso de *enseguidita*, *cerquita* ou *detrasito*.

Ainda em relação aos advérbios, devemos destacar um que assume especial importância no nosso estudo: “nomás”. Enquanto em Espanha esta locução é raramente usada e, quando o é, é movilizada no sentido de “nada más” ou “solamente” (como nos exemplos), na América Latina é utilizada de forma frequente, como é sinalizado por Ramírez Luengo (2007b, p. 69),

(...) caracteriza igualmente el habla de ciertas regiones del Nuevo Mundo su peculiar utilización de la expresión *nomás*: el origen de estos usos se puede rastrear en el español de los Siglos de Oro, pero mientras que en España ha terminado por desaparecer, en América no solo se ha conservado, sino que ha adquirido además significados muy diversos.

²⁸ Há zonas em que existe uma duplicação dos sufixos *-ito* e *-ico*, como é o caso da Costa Rica (cf. Zamora Elizondo, 1945).

²⁹ Também se verifica o uso de sufixos com indefinidos, numerais, possessivos, gerúndios e participios, mas não serão alvo de estudo aprofundado da nossa parte (cf. Callebaut, 2011)

De facto, “nomás” surgiu pela primeira em textos seleccionados da RAE no ano de 1887.

Em alguns países da América Central, como o México, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua e, ainda, Colombia, Equador, Bolívia, Chile e Peru, costuma-se escrever “no más”, como no exemplo: “Se trata nomás de ir a buscar una solución“. No entanto, também é usado com outros sentidos: a) é normalmente usado antes de um verbo com o sentido de “tan pronto como, en cuanto” (exemplo: “Nomás llegar, empezó a trabajar”); b) como um modificador verbal ou como um modificador adverbial para dar ênfase (exemplos: “Cuenta nomás conmigo para resolverlo” e “Así nomás”, respetivamente).

3.5. Características fonéticas das variedades do espanhol latinoamericano: o seseo, o yeísmo e outros fenómenos

Como vimos num dos capítulos anteriores, a Andalúcia teve um papel preponderante no que concerne a influência dos usos dialetais do espanhol nas Américas, desde as suas etapas iniciais. Neste subcapítulo vamos centrar-nos nos seguintes fenómenos: o seseo, o yeísmo, entre outros, como a aspiração de *h-*, a perda de *-d-*, a *-s* implosiva e a neutralização *-r/-l*.

Comecemos por falar no seseo, já discutido nos sub-capítulos anteriores, que é um fenómeno que está relacionado com a não distinção entre *s* e *c*, *z*, como é sinalizado por Navarro Tomás, Espinosa, & Rodríguez-Castellano (1933, p. 225-226),

En cuanto a los dialectos españoles, mientras el leonés y el aragonés distinguen entre *s* y *c*, *z*, a la manera de Castilla, en andaluz y en hispanoamericano, el rasgo dialectal más señalado, frente al castellano normal, consiste precisamente, como es sabido, en la pronunciación de las consonantes indicadas con un mismo sonido, que en hispanoamericano, al parecer, por las noticias hasta ahora conocidas, es siempre *s* y en andaluz, según los lugares y personas, unas veces es *s* y otras *θ*, con articulación y timbre más o menos semejantes a los correspondientes sonidos castellanos.

Também vimos que a própria Andaluzía gozava de uma expansão geográfica, pela reconquista do Reino de Granada, o que fazia com que a região fosse a confluência de línguas e dialetos, incluindo o próprio contato com o Árabe. De facto, há que sinalizar que a houve na época a presença de indivíduos originários de diferentes lugares nos territórios andaluces, pelo que se deram modificações linguísticas, que também acabaram por afetar as sibilantes (cf. Lapesa, 1957).

De facto, como é sinalizado por Navarro Tomás, Espinosa, & Rodríguez-Castellano, a região de Andalucía é uma área linguisticamente heterogénea, pois

Las provincias de Jaén y Almería, en su mayor parte, distinguen corrientemente s y z; Huelva, Córdoba y Granada se reparten entre la distinción y la confusión; Sevilla, Cádiz y Málaga constituyen la zona en que la confusión existe de manera más uniforme y general. La frontera entre la distinción y la confusión forma una línea continua, aunque muy quebrada y sinuosa, desde Portugal a Sierra Nevada (Navarro Tomás et al., 1933 , p. 260).

Também Navarro Tomás (1948) indica a presença dos três tipos de s andaluz na ilha de Porto Rico, ou seja, a s predorsodental existe na Colombia, Chile e Argentina, numa forma generalizada, por sua vez a apicoalveolar castelhana existe apenas num pequeno território colombiano, enquanto que a s apicodental se verifica no México, Peru, Equador e Bolívia.

Segundo a hipótese de Canfield, existem muitos fenómenos coincidentes entre a Andaluzia e a América Latina quando comparamos com a zona de Castilha, nomeadamente: a perda da s apicoalveolar na Andalucía e América Latina, a presença dos mesmos tipos de s e a evidência de duas tendências diferentes no que diz respeito à articulação das sibilantes, pois

desde mediados del siglo XVI Castilla tiende a un refuerzo de la articulación para impedir la igualación de las sibilantes mientras en Andalucía lo que domina es la distensión (con lo cual queda libre el camino para la confusión final). De aquí se deduce que el ensordecimiento de la z castellana es producto del refuerzo articulatorio y la igualación s-ç, efecto de la tendencia al mínimo esfuerzo (Garrido Domínguez, 1992, p. 148)

De acordo com Lapesa (1957, 1963), a história social e política da região andaluz influenciaram o aceleramento de generalização de fenómenos como a desafricação, que

começou para o investigador em inícios do século XV, tendo-se de dado no par ζ/z . De facto, a conquista de Granada e a descoberta da América originaram uma forte emigração em todo o país, numa altura em que Sevilha experimentava o seu apogeu económico, como potência política, comercial e financeira do império (cf. Garrido Domínguez, 1992). De facto, uma vez produzida a desafinação de $\zeta-z$, as diferenças com $ss-s$ ficam reduzidas a apenas um fenómeno, ou seja, dentais versus alveolares. Assim sendo, não podemos dizer que o seseo e o ceceo sejam fenómenos distintos, mas sim variedades de uma mesma articulação (idem).

Depois do ensurdecimento de z e s , fenómeno que se dá no espanhol em finais do século XVI, acontece um reajuste no sistema, ou seja, o reforço da articulação ciceante faz com que se mantenham os dois fonemas s y z , enquanto que na região andaluz as quatro sibilantes confluem num único fonema que tem articulação ciceante ou siseante (cf. Lapesa, 1963; Menéndez Pidal, 1962b). De acordo com Lapesa (1957) e Navarro Tomás (1933), o contexto do apogeu andaluz, de que falamos atrás, existia a representação de que o seseo é a modalidade mais fina e associada a níveis educativos mais elevados. Esta ideia predomina na cidade de Sevilla, no norte, centro, sul e zona oriental da Córdoba, na cidade de Málaga e em alguns pontos de Granada e de Ján. Por sua vez, o ceceo manifesta-se como modalidade popular e rústica, que se faz sentir na zona costeira de Huelva a Almería.

Contudo, há investigadores, como Catalán, que indicam que desde o século XIII encontramos referências ao termo $\zeta\epsilon\epsilon ar$, que relaciona com o ceceo cigano, pelas presenças de comunidades ciganas em terras andaluzes. Tendo em conta exemplos de grafias em documentos, mostram que existem trocas de s por z e vice-versa desde o ano de 1471 e também acontece o mesmo com ss/ζ , a partir de 1492, o que leva Catalán (1957) a considerar que estas confusões põem a nu algo mais, o que o leva a crer que a fricatização em Sevilha se deu em finais de século XV. Para Catalán (1957, p. 330),

el zeceo y el $\zeta\epsilon\epsilon$ o tuvieron probablemente un largo período de incubación durante el siglo XV (...), de tal modo que en último cuarto de siglo el neologismo era ya una práctica muy recibida entre el común de las gentes sevillanas.

Já no que diz respeito à igualização ç/z, Catalán (1957) está de acordo com outros linguistas ao considerar que foi um processo gradual, que começou com a sua conversão em fricativas, seguindo-se com a interdentalização das dentais ç e z e termina com o ensurdecimento de z.

Como indica Lapesa (1956, p. 410-411), a negação do domínio dos andaluzes nos primeiros assentamentos americanos, a rejeição da prioridade temporal andaluza em relação ao seseo e a suposição de que na América a variedade ceceante não existe é insustentável:

Históricamente lo que hoy se llama seseo americano fue, como el andaluz, "çeço" o "zezeo", pues consistió en la sustitución de la *s* apicoalveolar cóncava por la coronal o predorsal convexas resultantes de las antiguas *c*, *z*. No es exacto que en América falten variedades ciceantes análogas a las que ahora se entienden por ceceo andaluz: investigaciones dialectológicas hechas en los últimos años han señalado la existencia de unificación ciceante en Puerto Rico, Colombia, El Salvador, Nicaragua y Argentina (...) Sin embargo, la pronunciación que domina en el español de América es la siseante con /s/ coronal o predorsal (...).

Resumidamente, podemos dizer que à América chegaram falantes seseantes e ceceantes de espanhol, se bem que desde o primeiro momento o seseo tenha ganho terreno no novo continente. De facto, como indica Fontanella de Weinberg (1992, p. 56),

las confusiones aparecen tanto en los documentos de criollos e indios como en los de los españoles procedentes de zonas no seseantes, pero de larga permanencia en América, lo que muestra que el fenómeno era característico ya de la incipiente koiné que se estaba formando en estas tierras. (...) Lo temprano de los primeros documentos seseantes muestra que el fenómeno llegó de la Península Ibérica y no se gestó en América.

Depois do seseo, o yeísmo é um dos principais fenómenos lingüísticos em que coincidem o espanhol peninsular e o espanhol latinoamericano. Além disso, é um fenómeno lingüístico cujos falantes não estão plenamente conscientes (cf. Moreno Fernández, 2009). É conhecido como um processo de neutralização que tem a ver com a regressão ou perda de *ll* e a incorporação de *y*. Podemos dizer que é um fenómeno que

não é geral nem apresenta continuidade geográfica, nem na península nem no território americano.

Dubois (1979) refere-se ao yeísmo como um

fenómeno que consiste en sustituir la consonante líquida lateral y palatal por la consonante fricativa palatal y central, es decir, en realizar la (...) castellana con [y]. El yeísmo afecta al sistema fonológico del español al producir una desfonologización de la oposición [y] vs. (...), que distingue pares como halla vs. haya, pollo vs. poyo, etc. En la actualidad, el yeísmo es casi general en la regiones del sur de España y es muy frecuente en la población madrileña y americana, con islotes no yeístas en Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Colombia y Ecuador (...) (J. Dubois, 1979, p. 415).

Segundo Ramírez (1994, p. 47), caracteriza-se pelo

ablandamiento de la articulación palatal lateralizada por el cual se deja libre el centro confluyendo en ese caso con la con la palatal central [y]. Como consecuencia de la igualación articulatoria, el fonema lateral [y] se desfonologiza y el central aumenta su frecuencia.

Alonso (1953, p. 169) concorda com esse linguista pois considera que o yeísmo é um processo de suavização da articulação e acrescenta que

(...) La // se forma aplicando a lo alto del paladar, lo ancho y central de la lengua, que es la parte musculosa más débil, y haciendo caer los bordes, que son más musculosos y fuertes, para dejar paso libre al aire. El proceso más general y primario es el de invertir los términos, aplicando los bordes al paladar y dejando libre el centro, con lo que la articulación se hace de lateral, central. Las dos articulaciones son acústicamente parientes, pero en la // lateral hay un refinamiento que le es propio o sea una vibración, adicional a la de las cuerdas vocales, producida por las mucosas lineales al ser sacudidas por el soplo en la zona lateral de la articulación.

O yeísmo é um fenómeno linguístico muito antigo que deve ser entendido à luz das transformações que ocorreram no espanhol. Além disso, foi reforçado e ampliado ao longo dos tempos. Em suma, podemos dizer que o yeísmo resulta de uma desfonologização, isto é, da dissolução de uma oposição, que causa a fusão dos fonemas

/λ/ e /j/ al / no fonema /j/, que tem como de pronúnciação. Assim, pode-se dizer que o fonema /λ/ não existe no inventário fonológico do espanhol dos territórios yeístas.

Tendo em conta a variação diacrónica, devemos prestar atenção de novo às teses andaluzas e não andaluzas. Primeiro, Cuervo (1941) atribui ao traço uma origem peninsular, mas não especificamente andaluza, já que considerava que o yeísmo encontramos não só na Andaluzia, mas também em grande parte da Nova Castilla, onde “se convierte la *ll* en *y*; de España pasó a América la misma pronunciación, predominando de tal manera en algunas regiones que causa extrañeza o parece afectada la legítima, que se conserva pura en el interior de Colombia y el Perú” (Cuervo, 1941, p. 285). Este linguista também considerou que havia uma evolução paralela do yeísmo peninsular e da América. Outros linguistas como Alonso (1953) consideraram que o fenómeno na América antecede o fenómeno em Espanha. Segundo este autor, estamos diante de um fenómeno linguístico de irradiação urbana, que possui uma distribuição irregular, de forma que não é possível estabelecer uma linha de continuidade.

Se olharmos para a Espanha e para a América, há de fato uma distribuição muito irregular. No caso da Espanha, há focos yeístas de Andaluzia a Santander, que avançam pelo centro e pelo oeste, mas há alternâncias de yeísmo e distinção em áreas quase inteiramente yeístas. Embora apresente uma uniformidade superior à que é sentida na Península Ibérica, pode-se dizer que o mesmo acontece na América Latina³⁰ (ver a Figura 18), já que nesses territórios o fenómeno também é sentido acima de tudo nos centros urbanos. Concentra-se principalmente na zona caribenha, no México e na região sul-americana, na região do rio da Prata. Portanto, em algumas áreas da Bolívia, Equador, Colombia, Paraguai, em quase todo o Chile e Peru verifica-se uma pronúncia tradicional, não yeísta (cf. Garrido Domínguez, 1992).

Para outros investigadores como Navarro Tomás (1957) e Ramón Menéndez Pidal (1962a), o yeísmo do continente americano deve-se à região da Andaluzia, pois considerava que a língua popular hispanoamericana é uma extensão dos dialetos peninsulares espanhóis, na qual ao andaluz correspondem a *ll* confundida com a *y*. (cf. Rosenblat, 1969).

³⁰ A maior e suposta uniformidade da América Latina em relação a este fenómeno verifica-se, segundo Alonso (1951), pois as regiões enunciadas eram áreas nas quais encontrávamos portos. De fato, os portos eram locais difusores de novas ideias e modas e também os locais onde os escravos negros desembarcavam, que eram à partida yeístas.



Figura 18 - Distribución del yeísmo en el territorio americano (Garrido Domínguez, 1992, p. 164)

Navarro Tomás (1957, p. 6) defende uma tese andalucista pois considera que “la pronunciación hispanoamericana se parece más a la andaluza que a la de las demás regiones de España (...)”. Para este investigador, a semelhança entre o espanhol andaluz e o espanhol hispano-americano não se baseia unicamente na medida em que num e noutro se dão o seseo e o yeísmo, mas na evolução das consoantes finais. Também noutro momento se refere às semelhanças entre a pronúncia andaluza e a dos territórios americanos, comparando-as como no fragmento seguinte:

la actividad muscular parece mantenerse en una tensión media, inferior a la castellana, pero no tan blanda y relajada como la andaluza. El movimiento rítmico de la frase presenta momentos de detención y parte más aceleradas a la manera del andaluz, pero dentro de una marcha de un conjunto marcadamente lenta y perezosa. coinciden también con el andaluz la inclinación articulatoria hacia la parte anterior de la boca y la dilatación de los labios (Navarro Tomás, 1927, p. 47)

Por sua vez, ao contrário de Alonso (1953), Ramón Menéndez Pidal pensava que os portos justificavam “la gran extensión del fenómeno en América y su mayor arraigo en las zonas marítimas de mayor comercio” (Menéndez Pidal, 1962a, p. 9). Como tal, escreveu:

Al comienzo, toda América hubo de recibir en la primera mitad del XVI una lengua común de tipo castellano, con clara articulación de las finales, con *ll* (...) Este tipo de lengua castellana con un sello andaluz poco profundo, perdura difícilmente en su estado primitivo, y en toda su pureza, es decir, con *ll* mantenida; se conserva solo en las tierras de menor comercio u de escaso desarrollo social en los siglos XVI y XVII, como son las regiones andinas de la América meridional: interior de Colombia, de Ecuador, del Perú, en Bolivia y en el Tucumán y demás provincias del noroeste argentino” (Menéndez Pidal, 1962a, pp. 164-165).

Muitos autores como Alonso (1951, 1953) defendem uma solução policêntrica com relação à origem do yeísmo, enquanto que outros como Canfield (1962), Menéndez Pidal (1962b), Lapesa (1963), Catalán (1958) e Galmés de Fuentes (1957) são partidários de uma solução monocêntrica, indicando as razões que se seguem: a) o yeísmo é um fenómeno que surge depois, no século XVII; b) tem carácter urbano e costeiro; c) apresenta uma variedade maior de realizações na América; d) o yeísmo e a distinção *ll-y* verificam-se tanto em Espanha como no território americano (cf. Garrido Domínguez, 1992).

Alonso (1953) dedicou o seu trabalho a tentar provar que a tese monocêntrica não tinha fundamento. De facto, procurou demonstrar que o yeísmo hispano-americano era independente do andaluz e que era anterior um século ao yeísmo que se deu na Andaluzia, considerando que

no ha habido un foco de producción del yeísmo, sino una serie de focos autónomos tanto en España, como en América (...) El yeísmo ha tenido nacimiento repetido en muchos lugares independientes, en regiones muy apartadas geográfica y cronológicamente: los cambios son codependientes, pero no filiados entre si (Alonso, 1953, pp. 252-258).

Noutra obra também aponta que a Andaluzia foi o primeiro território em que o yeísmo se deu, mas não em primeiro lugar, uma vez que “la más antigua documentación del fenómeno es americana (Lima hacia 1680), en tanto que la primera documentación del yeísmo andaluz es de las últimas décadas del siglo XVIII” (Alonso, 1951, pp. 261-262). Galmés de Fuentes (1957) assinalou que seria possível vincular o yeísmo andaluz com o yeísmo das zonas costeiras da América Latina, se se tivesse em conta o manuscrito “Historia de la doncella Arcoyona” de un autor mourisco, que espelha o

estado do castelhano em 1607 e dá conta da existencia do yeísmo andaluz pela primeira vez³¹. De facto, o linguista considera que a propagação do yeísmo americano se deu a partir de um enfoque andaluz, uma vez que esta região agiu como um foco da irradiação de outros fenómenos linguísticos (cf. Garrido Domínguez, 1992). Essas suposições são confirmadas pelos estudos de Lapesa e Menéndez Pidal, que encontram outros exemplos de escritos com dados yeístas do final do século XIV, no reino de Toledo, e lleístas num texto mouro do final do século XV.

Com estes autores, a hipótese andaluza é confirmada. De facto, o yeísmo tem uma origem peninsular espanhola e seu foco de irradiação é a região andaluza. Como assinala Ramírez (1994, p. 56), “actualmente, todos los centros urbanos mayores tanto de España como de hispanoamérica se transforman en difusores de este fenómeno”.

Por sua vez, no que diz respeito ao yeísmo rehilado, isto é, a realização do fonema /j/ que se tornou de [j] a [ʒ], existem diferentes teorias de como esse som emergiu na região do Rio da Prata. Um dos mais difundidos baseia-se no contato de línguas, ou seja, como a variante rioplatense foi influenciada pelo português brasileiro, ou mesmo pelo galego, italiano e francês das diferentes ondas migratórias vindas de Portugal, Galiza, Itália. e França nos séculos XIX e XX.

No início do século XIX encontraram-se vários depoimentos do refinamento do /y/ em Buenos Aires, sendo um deles o seguinte texto crítico teatral datado de 1826:

Alguno hay de ellos [actores teatrales] que al pronunciar llanto, batalla y otras palabras con ll parece que pronuncia un ch medio líquido pero prolongado; y que dice chchchanto, batachchcha, etc. No hallamos otro modo de escribir esta pronunciación viciosísima (cf. Fontanella de Weinberg, 1987, p. 99).

ou o documento metalinguístico de Alexander Caldcleugh, que também confirma a existência do yeísmo no ano de 1820:

The Spanish spoken in Buenos Aires is colonial, or rather provincial, any thing but pure Castilian. Many of the words in most common use are sadly altered from their true

³¹ No entanto, Rosenblatt (1969, p. 184) considerou que a origem andaluza do mourisco seria duvidosa, e além disso a ocorrência de casos yeístas não é muito relevante, uma vez que apenas cerca de 6 casos surgem no que concerne a troca de y por ll, ou seja, *yorando*, *yorase*, *yegándose*, *yamando*, e 3 de ll por y.

pronunciation. Cavallo is pronounced Cavadjo, Calle Cadje, and yo jo. (cf. Noll, 2002, p. 181).

O fenómeno žeísmo é de origem urbana e verifica-se nas áreas costeiras da província de Buenos Aires, centro económico e cultural nos séculos XIX e XX, pelo que se crê que a sua abertura ao mundo estimulou o desenvolvimento desta mudança linguística.

Quanto à questão de sua origem e contatos de línguas, a linguista Fontanella de Weinberg (1992) considera que o uso do yeísmo rehilado começou durante o período romântico (finais do século XIX), em que houve uma grande influência francesa na cultura argentina e um desejo explícito de incorporar elementos de empréstimo, dando como exemplos palavras como "champagne", "chic" ou "chef", que se mobilizam na região do Rio da Prata. Também Canale & Coll (2016) dão como exemplo o caso do poema "Cielito Oriental"³² (1816) do escritor uruguaio Bartolomé Hidalgo, em que se substituem as "g" das palavras "regente" e "gente" pela letra "y".

Assim sendo, podemos dizer que o fenómeno provém de outras línguas europeias que influenciaram o léxico do discurso argentino que provavelmente foi incorporado durante o período literário do romantismo, em que houve uma grande influência do francês e surgiram vários empréstimos lexicais com /š/ desta língua (cf. Canale y Coll, 2016).

Em seguida, examinaremos outros fenómenos de menor extensão, mas também relevantes na região hispanoamericana, entre eles: a pronúncia implosiva de -s, a aspiração de *h*, a perda de -d- intervocálico e a neutralização de -r e -l implosivo.

Em relação à pronúncia implosiva de -s, existem diferentes realizações, como indica Garrido Domínguez (1992, pp. 175-176):

-se aspira en posición final ante pausa: ¿cuánto dah?;

-seguida de consonante (inicial o en interior de palabra), la aspiración se asimila a la consonante, dando la impresión de que ésta se duplica, u produce, como compensación, la abreviación de la vocal anterior: mismo/mibmmo, obispo/obippo...;

³² O poema lê-se assim: "A vosso príncipe reyente / Enviadle pronto á decir / Que todos vais á morrer / Y que nao le fica yenie".

-en posición final de palabra y seguida de vocal inicial, la -s está expuesta a las modificaciones que le son propias como intervocal o como final ante pausa; la impresión general es que se une a la palabra siguiente: *lo sojoh, lo hamigoh*;
-en todos los casos precedentes -s aparece muy debilitada; esta atenuación se intensifica en contacto con consonantes sordas, hasta desaparecer totalmente o quedar reducida a una leve pausa: *eto, u'te, lo fóf'roh, defilar...*;
-ensordece las consonantes tonos que le siguen, al menos en su momento inicial: *lo niñoh; lo do dienteh*, etcétera; transforma las oclusivas sonoras en fricativas sordas; *regalar* (resbalar), *dijusto* (disgusto), *rielo* (riesgo), *prefiero* (presbítero)...

Vários linguistas como Cuervo (1941) e Alonso (1953) não estabelecem uma relação de dependência entre o fenómeno em terras andaluzas e o fenómeno em terras americanas, pois verifica-se a pronuncia implosiva de -s noutros dialetos românicos, que terá que ver mais com uma tendência espontânea da língua. Também Henríquez Ureña (1921) considera que em Espanha o fenómeno não é exclusivo de terras andaluzas, pois dá-se em Murcia, Albacete, Toledo, Ciudad Real, Madrid e Cuenca, e em terras americanas, nota-se que o fenómeno existe sobretudo no que apelida de terras baixas. Mais tarde, Alvar (1978) também sinaliza que a tendência de aspiração ou perda de -s é um fenómeno que se verifica noutras línguas e em alguns casos dá-se já no século II ou VII, em Málaga e Sevilha, respetivamente, pelo que le atribui origem andaluza.

Já outros linguistas como Menéndez Pidal (1962a), que propuseram uma cronologia do fenómeno em terras espanholas, apresenta um texto de Fernando Colón do século XVI, em que se verifica um exemplo de influência da -s aspirada sobre as consoantes contíguas, ou seja, nesta nota surge o nome *Sophonisba* como *Sofonifa*, pelo que podemos afirmar que a perda de -s implosiva parece dar-se em território espanhol desde as primeiras décadas do século XVI.

No que concerne a perda de -s, Boyd-Bowman encontrou omissões de -s em cartas de andaluces que residiam no México, recolhendo como exemplos: *demole* (démósle), *decisey* (dieciséis) e *mimo* (mismo) (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 59).

Por sua vez, a aspiração de *h* é um fenómeno “cuyos vestigios más antiguos proceden del lenguaje culto, aunque alcanzará en el popular su máximo desarrollo (...)”

e

incluye en el cambio a todas las *f*- iniciales (sin importar su procedencia) y mediales, aspirando también todas las que en la lengua culta son mudas: *Jue, ajuera, enjerme, jácil, jarto, jecho, jijo...* Los cronistas de Indias representan con *h* la aspiración propia de las lenguas indígenas: *hico, bohío, henequen*, etcétera. (Garrido Domínguez, 1992, p. 178).

Como aconteceu com o fenómeno da pronúncia implosiva de *-s*, vários autores creem que o fenómeno, não sendo exclusivo de Andaluzia e porque se verifica noutras línguas, incluindo o latim, é algo espontâneo da língua espanhola (cf. Garrido Domínguez, 1992).

Cuervo (1941) sinaliza que o fenómeno não está limitado aos territórios de Andaluzia e Extremadura, pois existe também no norte da península em regiões como Asturias, Santander e até Vizcaya. Contudo, acrescenta que supõe que se trata de um fenómeno algo precoce, já que a sua distribuição na América é bastante geral e indica, ainda, que o espanhol das terras americanas intensificou o fenómeno, aspirando as *f* ou *h* procedentes da *f* latina ou germânica.

Por sua vez, as investigações de Canfield (1962) coincidem com as de Cuervo (1941), pois considerava que a partir das transcrições realizadas pelos missionários, se poderia inferir que a *-h* aspirada era praticada e/ou conhecida em Espanha durante a época da primeira etapa da colonização.

No que concerne a aspiração da fricativa velar com a grafia *j*, procedente das antigas */z/* e */š/* (grafias *g, j-x*), o linguista Lapesa (1963, 1980) assinala que este fenómeno se verifica sobretudo nas zonas onde também se dava a aspiração de *h*, sendo o caso da Andaluzia, Extremadura, Antilhas e costa do Caribe. Sinaliza que a existencia do fenómeno é anterior à data proposta por Cuervo, dando conta de uma prova existente em cartas estudadas datadas de 1558, que procedem de sevilhanos não cultos que vivem como colonos em terras americanas e em que se vêem confusões como *golgara, muher* y *gecho*. Estas conclusões são corroboradas por Canfield que considera que: a) a *j* americana apresenta as variantes *[x]* com grafia *j* e *[h]* com aspiração mais suave e chegou a terras americanas ainda no século XVI; b) a realização *h* é a modalidade típica do Caribe e América Central e tem a sua origem no fenómeno andaluz; c) a realização *[x]* dá-se num segundo momento e é uma modificação crioula, que aparece no México e região sul da América Latina.

No que diz respeito à perda de *-d-*, este é um fenómeno que se verifica desde os primeiros tempos na língua espanhola, sendo muito comum no espanhol peninsular e americano, podendo dar-se em diferentes posições, ou seja, inicial, média ou final (cf. Garrido Domínguez, 1992), muito embora o caso mais frequente se dê na posição média da palavra, que por sua vez afeta sobretudo a terminação *-ado*, ainda que outras como *-ido* e *-ada*, mas não de forma tão determinante, como sinaliza Cuervo (1941). Segundo Cuervo (idem), a perda de *-d-* intervocálica verifica-se sobretudo em terras da Andaluzia e da Extremadura e a perda de *-d-* em posição final dá-se de uma forma mais generalizada.

Como indica Garrido Domínguez (1992, p. 180),

En América, la mayor frecuencia en la pérdida de *d* parece corresponder a las Antillas Mayores, Centroamérica y Costa del Caribe; aparece, además, en la costa del Ecuador, en Chile y Argentina (en Perú se limita a la terminación *-ado*). Una de las mejores muestras - sobre todo, por sus coincidencias con el fenómeno peninsular - la ofrece el español de Colombia: *granaa, pehcao, tendió, hería, piacito, tuavía, tua la noche, to los santos...*

Relativamente à diacronia do fenómeno, a perda de *d* não parece ser anterior ao século XVIII em Espanha, pelo que Cuervo considera que se trata de um fenómeno que se desenvolveu num segundo momento nos territórios americanos e que tem mais que ver com a evolução espontânea da língua, do que com uma influência direta do metrópole. Outros linguistas, como Menéndez Pidal e Alonso, concordam com Cuervo no que concerne a data de aparecimento do fenómeno quanto a terminação *-ado*.

Por sua vez, Catalán manifesta que a perda de *d* acontece nas terras costeiras do continente americano apenas devido ao facto de este ter sido um fenómeno que irradiou das Canárias para o novo continente. Isto é corroborado por Guitarte e Boyd-Bowman, como sinaliza Garrido Domínguez (Garrido Domínguez, 1992, p. 182),

Son G. L. Guisarte y Boyd-Bowman los que aportan la documentación necesaria para llenar el vacío (...) Guisarte encuentra la voz *quedao* en un manuscrito salmantino de 1547 (...). La gran colección de cartas analizada por Boyd-Bowman pone de relieve, de un lado, que la voz citada por Guisarte no era un elemento aislado y confirma, de otro, la gran vitalidad de esta tendencia en el español del sur (...). Boyd Bowman registra entre 1569.1592 algunos de los fenómenos que, posteriormente, Cuervo describirá como

predominantes en las costas americanas y en el Mediodía peninsular: voces como *perdio*, *deseá*, *calsaos*,

que surgem na segunda metade do século XVI em cartas de sevillhanos que colonizaram o novo continente. De esta maneira fica comprovada a origem do fenómeno em terras americanas. De facto, Boyd-Bowman apresenta vários casos recolhidos destas cartas que foram escritas na cidade de México, nomeadamente: *perdio* (perdido), *plea* (plega), *que* (quede), *to/tos* (todo/todos), entre outros. (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 61).

Por último, no que diz respeito à neutralização de *-r/-l*, Cuervo (1941) indica-nos que a conversão *-l > -r* é mais frequente que a conversão *-r > -l*, aparecendo em zonas como Castilha, Andaluzia e Extremadura e nos territórios americanos, em zonas como América Central, Cuba e Venezuela e em algumas zonas de Perú e Chile.

No caso da conversão *-r > -l*, esta verifica-se sobretudo em zonas como Aragão, Extremadura, Navarra e, ainda, Andaluzia. Por sua vez, na América verifica-se nas mesmas zonas que a da conversão *-l > -r* (Cuervo, 1941). Como acrescenta Garrido Domínguez (1992, p. 183),

Andalucía (en especial), Centroamérica y costas de Colombia y Venezuela coinciden, además, en una serie de transformaciones, que afectan a *r* y a *l*. Éstas se vocalizan (*baico*, *poi que*, *coigao*, *vaiga*), desaparecen (*mataon*, *quisiea*, *señoa*, *voló*, *quedé*, *seá*, *ña*, *naturá*, *papé*, *baú*, etc.) se aspiran (*gobiecno*, *ficme*, *vecde*, *mocde*...) o se nasalizan (*calzoncillos*, *aremingarse*, *angarillas*).

Os estudos realizados por Cuervo relativamente a este fenómeno são muito completos, mas são as investigações levadas a cabo por Menéndez Pidal y Lapesa que permitiram consolidar os conhecimentos sobre o mesmo e acima de tudo situar os primeiros exemplos no século XII³³, e não no século XV, conforme indicava Cuervo. Por estes motivos, este fenómeno também tem a sua origem em terras espanholas. De facto, mais uma vez, Boyd-Bowman apresenta diversos casos que recolheu de cartas de colonos andaluzes a viver no México, como por exemplo *frota* (flota), entre outros. (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 60).

³³ É na obra *Fuero de Madrid* que surgem os primeiros casos deste fenómeno, mas surgem outras evidências das Canárias.

Tomemos agora em conta os casos dos contatos de língua entre o espanhol e as línguas de sustrato ameríndio e europeu, à semelhança do que efetuámos nos subcapítulos imediatamente anteriores.

Em relação ao náhuatl, Lope Blanch (1967) indica que há cinco características fonéticas principais que foram atribuídas à influência do náhuatl, que resumimos na Figura 19. Com relação às três primeiras características, só as encontramos em vozes de origem indo-americana, como nos exemplos: *mixiote*, *quetzalcóatl* e *nantli*. Relativamente à perda de vogais átonas, facilmente o notamos em palavras ou expressões como *p'scar* (pescar), *croksi* (creo que sí), *trescient's pes's* (trescientos pesos) (cf. J. Lope Blanch, 1967). Falando da última característica, ao aprender espanhol, os falantes do náhuatl substituíram-no pelo fonema /ts/, que lhe dava mais tensão (cf. Klee y Lynch, 2009), embora a tese do sustrato em relação a este fenómeno não esteja plenamente comprovada (cf. Canfield, 1934).

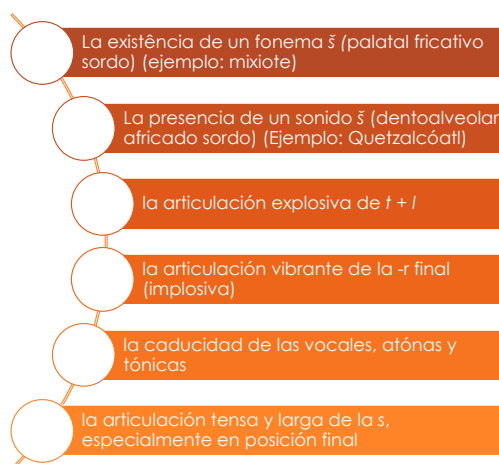


Figura 19 - As principais características fonéticas que se atribuíram ao náhuatl (adaptado de J. Lope Blanch, 1967)

Tendo em conta o quechua, verifica-se a variação vocálica entre falantes do quechua que adquiriram o espanhol como segunda língua, especificamente: a) confusão entre as vogais médias e altas devido às transferências de quechua, como no exemplo: [lebro] por *livro* (Cerrón Palomino, 1987; Klee y Lynch, 2009); b) a redução de vogais não-estressantes, especialmente em contato com /s/ como em *oyent(e)s* (Lipski, 1996); c) e yeísmo (Klee y Lynch, 2009).

Quando aos contatos do espanhol com o guarani, existem várias particularidades do espanhol desta região que, em princípio, poderiam ser atribuídas à influência do guarani, como por exemplo: a) a nasalização do vocalismo; b) a sexta vogal guarani (centro-posterior fechado não labializado) é usada em palavras castelhanas, como no exemplo *puerta* que se pronuncia [pierta]; c) há uma tendência a inserir a oclusão glótica entre as vogais, como em álcool [alko?ol]; d) há a realização de *m* em variação com *n* alveolar como em *melón* [melóm] (idem).

Se tivermos em conta o contato com o sustrato italiano, relumbramos que surgiram dois dialetos, o cocoliche e o lunfardo, como vimos nos subcapítulos anteriores. Relativamente ao primeiro, Teruggi (1978, p. 183) caracterizou-o da seguinte maneira: "Se trata de una cadencia especial, una música del idioma, un arrastre de los fonemas y un ritmo particular, que los oyentes del interior del país identifican como un canto o tonada" . Ao nível fonológico o lunfardo caracteriza-se "por un descenso entonativo al final de la frase que es mucho más pronunciado que en otras variedades del español" (Colantoni, 2004, WEB). Estas características também e verificado espanhol da Região de Rio da Prata, ainda que não de uma forma generalizada.

Tendo em conta tudo o que expusemos neste subcapítulo, podemos tecer algumas considerações como as seguintes: a) a origem do espanhol americano é sem dúvida o espanhol peninsular do século XV; b) todas as regiões peninsulares, incluindo as Canárias, contribuíram para o espanhol americano; c) deram-se processos de nivelção, numa primeira etapa da colonização, e de modulação em que se desenvolveu um espanhol criollo³⁴, numa segunda etapa da mesma, no que concerne o espanhol americano; d) vários estudos referem Sevilha como o principal centro económico, cultural e político difusor ao nível da fonética, pois foi o lugar de partida das expedições ao novo mundo, convertendo-se a norma sevilhana como a norma linguística padrão; e) também o espanhol canário foi um importante centro difusor, pois actuava como ponte entre a península e o novo mundo, por parte daqueles que embarcavam nos portos sevilhanos.

³⁴ Há que ter em conta que a distribuição dos fenómenos fonéticos do continente americano se deve às etapas de colonização e de contatos de línguas que ocorreram, devendo considerar-se a procedência regional dos colonos, as migrações existentes dentro do território americano, o sustrato indígena e africano, entre outros aspetos.

4. La búsqueda por nuevos enfoques en la enseñanza de ELE: los contributos de los puentes entre la lingüística y la didáctica

“Paradigma” es un término complejo que es definido por Behrens & Oliari (2017) como un modelo o padrón a través del cual el sujeto ve el mundo y lee su realidad. Como sabemos, la adhesión a un nuevo modelo implica un proceso lento, difícil y de ruptura de ideas, conceptos y antiguos valores (idem).

Sin embargo, a lo largo de la historia de la humanidad notamos que el desarrollo es algo inevitable que se hace en el cruce intersubjetivo de lecturas de la realidad (Canha, 2001). Asimismo, las representaciones que construimos sufren cambios con los avances de la ciencia (cf. Assman, 1998). Como señala Iskandar & Leal (2002), en los siglos XIX y XX vimos la importancia del Positivismo que influyó en el pensamiento y en la educación con una perspectiva muy tecnicista de la escuela, en que se valoraba lo que era real, verdadero, incuestionable, lo que se construye a través de la experiencia y, por lo tanto, lo práctico, lo útil, lo objetivo y lo claro. No obstante, con el tiempo se comprobó que la incertidumbre también puede influir y condicionar el trabajo científico, por lo que se empezó a cuestionar la racionalidad positivista (cf Canha, 2001). De hecho, podemos comprobar en estudios recientes de la didáctica que términos como “necesidad”, “mutación”, “cambio” son muy frecuentes, por lo que se nota que hay una necesidad de repensar los paradigmas de formación e investigación que hoy conocemos (Alarcão, 2001, pp. 15-16). Esta necesidad tiene que ver con los cambios que se han notado en lo social, económico, cultural y político en el planeta, que han impulsado la reflexión en la educación (Alarcão, Sá-Chaves, y Castro, 2017; Gadotti, 2000).

En nuestro entorno global empezamos a valorar el pensamiento crítico y la resolución de problemas como manera de dar respuesta a los retos de nuestro siglo, o sea, “globalização, mobilidade, avanços científicos e tecnológicos, provisoriedade do conhecimento, mudança sistemática e contínua” (Alarcão y Canha, 2013, p. 50), en un contexto que ve la escuela o universidad como parte de la sociedad, desarrollándose una con el contacto que tiene con la otra (Roldão, 2001; Tavares y Alarcão, 2005).

En nuestro estudio también rechazamos una escuela tradicional en la cual el conocimiento humano es acumulativo y se adquiere a través de una transmisión de

saberes vehiculados por el profesor (cf. Leão, 1999), protagonista en todo el proceso de enseñanza y que está muy próximo a las llamadas “structure-based approaches” (Peyton, More, y Young, 2010, p. 2). Con mi experiencia en la supervisión de profesores, me atrevo a decir que hoy en día aún vemos a profesores que imparten clases de esta naturaleza, viéndose como ejecutores “de procedimientos «correctos», fundamentados num saber científico objetivo e irrefutable” (Canha, 2001, p. 37) y que tienen como objetivo que el alumnado “perform well on state-mandated tests rather than catering to students’ needs” (Zohrabi, Torabi, y Baybourdiani, 2012, p. 20).

La enseñanza de idiomas debe ser más que esto. Para concretar el desarrollo de una nueva didáctica que dé respuesta a los retos y desafíos de nuestra sociedad, hace falta poner en práctica una dialéctica entre la teoría y la práctica, convocando a una mayor colaboración entre profesores, investigadores y alumnado (Canha, 2001, p. 46), teniendo en cuenta una perspectiva ecológica, holística y basada en el desarrollo sostenible en la educación. Según esta perspectiva, hay que abandonar una visión aplicacionista de la didáctica, que ve dicha disciplina como “veículo de transposição para a prática das teorias produzidas por outras ciências, conferindo-lhe um estatuto próximo da técnica” (Canha, 2001, p. 34), trabajando hacia una visión intervencionista en la didáctica de lenguas (Alarcão, 2010; Vieira, 2011). Esta se centra en un diálogo creativo entre el conocimiento teórico y la práctica docente, una reflexión de permanente cuestionamiento de los problemas reales que uno puede observar en el aula, prestando atención a los retos que ofrece las interacciones estudiante-profesor-estudiante y estudiante-estudiante y las relaciones creadas con el conocimiento, su búsqueda y creación.

En este capítulo vamos a reflexionar sobre las puentes entre la didáctica y la lingüística, teniendo en cuenta enfoques metodológicos que faciliten el trabajo del alumnado con las variedades lingüísticas y culturales en la clase de ELE, pues creemos que “el problema central de la enseñanza está en las relaciones entre el área científica de la lengua y los conocimientos pedagógicamente adecuados para conseguir una formación lingüística de los alumnos” (González Nieto, 2001, p. 37).

Costa (2016) e Frias (2003) hablan de la inseparabilidad y co-implicación entre la didáctica y la lingüística, pues la primera se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de usos lingüísticos y en la formación de los dominios de la interacción

verbal (cf. Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003), que son analizados y estudiados por la segunda (cf. Camps, 2012). Asimismo, la didáctica persigue la solución de los problemas planteados en los territorios de enseñanza de lenguas, mientras la lingüística busca describir y explicar los usos lingüísticos propios de la praxis lingüística (F. Fonseca y Fonseca, 1977; cf. Marcos Marín y Sánchez Lobato, 2008). De este modo, la lingüística aplicada “apresenta princípios teóricos relevantes para o ensino, mas não necessariamente técnicas de ensino” (Costa, 2016, p. 54), mientras la didáctica contiene una visión más intervencionista.

En nuestro estudio se buscará movilizar un discurso de simbiosis (cf. Camps, 2012), una “circularité entre la didactique et les sciences du langage” (Cicurel, 1988, p. 19), o sea,

diálogo entre ambas na reflexão sobre os usos da língua, particularmente quanto à sua abordagem pedagógica, e, conseqüentemente, na tomada de decisões e na apresentação de itinerários e de recursos didáticos adequados e relevantes para as finalidades a que se propõem (Costa, 2016, p. 57).

Como veremos más adelante, tendremos en cuenta una pedagogía de los textos o discursos, que ve como inseparables la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura (cf. Fonseca, 2000), que considera que “a linguagem não se restringe à função comunicativa, desempenhando igualmente uma função heurística, lúdica e cognitiva relevantes para a estruturação do pensamento” (Costa, 2016, p. 60). En este sentido, la lingüística aplicada será responsable de la caracterización discursiva y enunciativo-pragmática de los discursos, teniendo en cuenta que estos estudios lingüísticos

nas suas dimensões fonológica, morfológica, lexical, sintáctica, semântica, pragmática e discursiva, exploram, sistematizam e dão a ver as virtualidades da língua, as propriedades lógico-formais que permitem usos variados (em sincronia e diacronia), denotativos ou connotativos, reais, virtuais ou ficcionais, plasmados em discursos únicos e irrepetíveis, mesmo quando enquadrados e moldados por circunstâncias contextuais e históricas parcialmente comuns (idem).

Por ello, creemos que la lingüística aplicada nos permitirá observar los recursos movilizados con una mirada científica en el sentido de concebir prácticas

pedagógicamente informadas, teniendo en cuenta modelos lingüísticos y modelos pedagógicos.

Asimismo, vamos a estudiar en este capítulo los temas siguientes: a) la pedagogía de los discursos y la integración de las destrezas de comprensión y producción en la clase de ELE; b) la hiperpedagogía crítica, intercultural y plurilingüística bajo un enfoque conectivista y comunicativo experiencial; c) las nuevas pedagogías que se afirman alrededor de un enfoque colectivista y comunicativo experiencial, como la gamificación.

4.1. Desde las demandas del siglo XXI a las respuestas educativas: desde los enfoques constructivista y comunicativo hacia un enfoque comunicativo conectivista y experiencial

La llegada a nuestros colegios, institutos y universidades de alumnado de diferentes procedencias lingüísticas y culturales, nos ha obligado a repensar la enseñanza de lenguas, incluidas las lenguas extranjeras. Nuestra tesis se dirige a este tipo de alumnado, estudiantes del curso de grado en Lenguas y Culturas Extranjeras que van a desarrollar una práctica profesional en el ámbito de las lenguas y culturas extranjeras, en contextos nacionales e internacionales.

Poco a poco sentimos que los alumnos contactan con muy diferentes fuentes de información, como la televisión o Internet y, al mismo tiempo, con diferentes lenguas. Además, los alumnos revelan, cada vez más, una sed por conocer más lenguas y sus culturas. En este sentido, es necesario ajustar nuestra respuesta educativa de manera que satisfaga las necesidades lingüísticas y culturales que estos alumnos tienen en función de la realidad que viven. En este subcapítulo, tendremos en cuenta algunas de las perspectivas que consideramos nuevas y que sería necesario plantear en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como ya sabemos, el desarrollo del lenguaje está directamente relacionado con las posibilidades de contacto y comunicación que los alumnos tienen dentro y fuera del colegio. Por ello, es de gran importancia tener en cuenta las necesidades lingüísticas de los alumnos, su biografía lingüística y cultural, las lenguas que ya saben y que dominan.

Por otra parte, hay que tener una idea de cómo plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de configurar los distintos escenarios curriculares en que todo se desarrolla, teniendo en cuenta las competencias que están previstas en el marco de la enseñanza.

Hoy en día no podemos quedarnos con la idea de que los alumnos deben desarrollar su competencia lingüística sólo en una lengua extranjera. En realidad, vivimos en una sociedad global donde la necesidad de comunicarnos es cada vez mayor. Desde esta perspectiva, se hace necesario incorporar el desarrollo de las competencias plurilingüe, competencia comunicativa intercultural y la conciencia cultural crítica de nuestro alumnado, incluso dentro del mismo idioma (Cruz, 2018a; cf. Cruz y Saracho, 2018). Sin embargo, no vemos el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural como una yuxtaposición de diferentes competencias. Lo vemos como el desarrollo de una competencia compleja y compuesta que el alumno habrá de movilizar (cf. Cruz, 2005, 2011).

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ser considerado como un proceso enmarcado culturalmente, pero también de (re)construcción cultural (Cruz, 2011). Nos referimos a una pedagogía intercultural que implica un proceso interactivo, cuya transformación cultural ocurre en la construcción colaborativa de saberes y en la intercomprensión. De hecho, pretendemos que nuestros alumnos de ELE adquieran

conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias, que adquiera habilidades que le permitan adquirir los conocimientos por sí mismo e interactuar satisfactoriamente con hispanohablantes, que desarrolle actitudes positivas hacia la relación intercultural y que pueda realizar todo ello en español (Valls Campà, 2004, p. 16).

En la enseñanza actual de lenguas extranjeras hay que tener en cuenta dos tipos de enfoques principales: el enfoque constructivista y el comunicativo. De acuerdo con Sanhueza (2004), el primero se basa en el concepto del aprendizaje como algo que es construido, o sea, que el aprendizaje se realiza a través de un proceso cognitivo cuyo fin es la adquisición de nuevos saberes. Según esta perspectiva, los conocimientos previos de los alumnos son muy importantes para la construcción de nuevos saberes y al mismo

tiempo se ve la actividad de aprendizaje como algo que depende de la interacción social, del trabajo más cooperativo y no como algo individual.

Por su parte, Bérard (1991) define el enfoque comunicativo como el conjunto de metodologías que permiten al alumno desarrollar su competencia de comunicación, teniendo en cuenta la diversidad de contextos posibles de la realidad. Es un enfoque que se desarrolló a partir de una crítica de las metodologías audioorales y audiovisuales, y que se centra en el estudiante. En otras palabras, se hace un análisis de necesidades del alumno que determinan las competencias que el alumno tiene que desarrollar de acuerdo con su biografía lingüística, sus conocimientos previos en el aprendizaje de lenguas, su personalidad, su estilo de aprendizaje. Además, podemos decir que el aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del aprendizaje de reglas gramaticales y del enfoque en los errores, o sea, deberá haber un enfoque en el desarrollo de competencias socioculturales de los alumnos, teniendo en cuenta la motivación del alumno a través de aprendizajes significativos y mediante diversificación de actividades y recursos.

Por otra parte, hoy en día se está actualizando el enfoque comunicativo, incorporando elementos del conectivismo y de lo multisensorial/ experiencial. Empecemos por prestar atención al conectivismo. Según Siemens (2004), los enfoques como el constructivista no consideran las alteraciones recientes en la forma como aprendemos, pues esos enfoques fueron desarrollados en un tiempo en que el conocimiento se medía en décadas. Como ya vimos, el aprendizaje presupone el cambio de comportamientos, es una construcción mental del cerebro, en que la creación de saberes depende de las experiencias que uno desarrolla con el “Otro” (cf. Cruz, Araújo e Sá, y Moreira, 2008, 2009). Estos enfoques ven el saber como algo estático y posible de adquirir. De acuerdo con la perspectiva de Downes (2007, WEB), estamos en una nueva era de la enseñanza, la era del conectivismo, en que el “conocimiento está distribuido por una red de conexiones, y por eso el aprendizaje es la capacidad de construir y atravesar esas conexiones”. En este contexto, el conocimiento es el conjunto de conexiones formadas por la acción o experiencias que uno tiene, y su adaptación a situaciones nuevas. Para los conectivistas, lo importante es el conjunto de actividades que hacemos para aprender y que nos hacen crecer y desarrollar como miembros de una sociedad.

Asimismo, Ravenscroft (2011, p. 139) propone un abordaje socioconstructivista del conectivismo que podemos tener en cuenta en nuestras clases de lenguas extranjeras a través de la Web 2.0 y sus herramientas digitales. Este abordaje se basa en las dimensiones dialéctica y dialógica del aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta que es necesario desarrollar en los alumnos competencias para “pensar, ponderar y analizar” críticamente (Siemens, 2004, WEB).

Según Ravenscroft (idem), debemos entrenar los alumnos para que desarrollen procesos de cuestionamientos críticos, reflexión y negociación, para que ellos sepan justificar sus opiniones en espacios dialógicos como el aula o los espacios virtuales (cf. Wegerif, 2007).

Sabemos que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene que estar siempre relacionada con el contexto social, económico, político y cultural en que tiene lugar. Este aspecto es determinante en el caso de la enseñanza-aprendizaje del español ya que su importancia en el escenario global es cada vez mayor (cf. Cruz, 2017; Regueiro Rodríguez, 2009). Por lo tanto, nos gustaría recordar que nuestra tesis tiene como objetivos: a) por un lado, hay que habilitar a los estudiantes con competencias productivas de reflexión lingüística y cultural que les permitan interactuar de manera eficaz con ciudadanos hispanohablantes en diferentes entornos sociales y políticos; b) por otro, llamar la atención al profesorado (presente y futuro) de la necesidad de incorporar al tema de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la clase de ELE, pues un análisis y reflexión holística sobre dichas variedades permitirá prepararse a los estudiantes para prácticas profesionales en diferentes entornos sociales y políticos de los países hispanohablantes, evitando infortunios comunicativos y favoreciendo un buen encuentro intercultural.

La globalización y los intercambios económicos y culturales están teniendo influencia en el modo como uno enseña y aprende una lengua o lenguas extranjeras. Hay que tener en cuenta, cada vez más, la dimensión intercultural en el proceso de enseñanza, como vimos en los capítulos anteriores.

Además, los conceptos de competencia plurilingüe y competencia comunicativa intercultural son conceptos clave, según las directrices europeas, en relación con la enseñanza de lengua, apoyadas por las investigaciones recientes en la didáctica de las lenguas que apuntan hacia un aprendizaje más integrado de lenguas y sus culturas.

Diversos investigadores como Zarate (1986), Kramsch (1993) y Byram (1997), han descubierto en sus estudios que la gran parte de los programas oficiales de algunos de los países europeos incluyen la dimensión intercultural en sus proyectos, además del enfoque comunicativo. El propio *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas* (Instituto Cervantes, 2006) refleja la necesidad de adaptar la enseñanza de lenguas a las necesidades de nuestro entorno cada vez más poblado por la diversidad de lenguas y culturas de interacción sea presencial sea virtual, teniendo en cuenta la variación intralingüística e intracultural en el aula.

Según el marco de referencia, se pone el acento en el rol de los alumnos como actores sociales que: a) tienen diferentes identidades, que pueden ser nacionales, locales, regionales, académicas, etc.; b) son detentores de conocimientos previos sobre su comunidad, país y los otros países; c) aportan actitudes y competencias que entran en juego en el diálogo con el Otro (Instituto Cervantes, 2006, p. 12)

El enfoque intercultural cuestiona el propio enfoque comunicativo ya que el hablante no nativo nunca podría alcanzar las competencias lingüísticas y culturales que se asemejan a las del nativo (Byram y Zarate, 1997). Descartado este modelo, el enfoque intercultural ve a los alumnos de lenguas extranjeras como (futuros) mediadores interculturales capaces de moverse en diferentes contextos culturales diferentes de los suyos.

De acuerdo con Byram, Gribjova & Starkey (2002), nosotros, profesores de lenguas extranjeras, y en nuestro caso de ELE, debemos tener en cuenta los siguientes componentes de la competencia intercultural a desarrollar en nuestros alumnos: a) el conocimiento (los saberes) de los grupos sociales/ comunidades/ países, de sus productos y prácticas; b) las actitudes (el saber ser) que incluyen la apertura al Otro, la capacidad de cuestionar estereotipos y de relativizar valores, creencias y comportamientos; c) las capacidades de comparación, de interpretación o de relación (el saber comprender), o sea la capacidad para interpretar documentos o acontecimientos, de explicarlo y de relacionarlo con otros documentos o acontecimientos de otras culturas; d) las capacidades de descubrimiento y de interacción (el saber aprender), que se refieren a las capacidades para adquirir nuevos saberes sobre prácticas culturales; e) y, por último, la conciencia cultural crítica (el saber comprometerse), o sea, la capacidad para evaluar críticamente puntos de vista y prácticas culturales.

Creemos que, de momento, el principal fin de la enseñanza de lenguas es el desarrollo de esta conciencia cultural crítica (Cruz et al., 2008, 2009). Según Starkey (2002), este desarrollo debería empezar desde el momento en que uno comienza a aprender lenguas extranjeras y continuar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje presencial o digital.

En este contexto, el profesor debe, siempre que sea posible: a) trabajar con materiales auténticos de la(s) cultura(s) de la lengua meta, como textos originales, grabaciones de audio o video, cómics, gráficos, cartas, dibujos, fotografías, entre otros³⁵, implicando a los propios alumnos en el proceso de búsqueda de información; b) poner los alumnos en contacto con hablantes nativos de la lengua meta, a través de la Web 2.0 y sus herramientas; c) llevar a los alumnos hacia el desarrollo de competencias de investigación sobre aspectos lingüísticos y culturales de las lenguas meta; d) comparar lenguas y culturas en la clase, teniendo en cuenta la variación interlingüística e intercultural, pero también la variación intralingüística e intercultural, como vimos en otros capítulos; e) trabajar diferentes destrezas lingüísticas en la clase, siempre que sea posible.

Todo esto debe ser puesto en práctica según una metodología de trabajo en grupo que fomente el diálogo activo y crítico de los alumnos. Vivimos en una sociedad en la cual los conocimientos circulan a través del diálogo con el Otro, sea de manera presencial, sea de manera virtual. En realidad, los profesores de lenguas extranjeras tienen que dar respuesta a las necesidades que los alumnos tienen de comunicarse en una sociedad pluricultural como la nuestra. Asimismo, el enfoque conectivista tiene su actualidad por el uso de las tecnologías en nuestra sociedad para fomentar el diálogo crítico entre las personas. Nuestros alumnos deben estar preparados para comunicarse con los demás físicamente o virtualmente.

Compete a los profesores permitir que los alumnos desarrollen sus competencias de interacción plurilingüe, intercultural con el otro. Se tienen que promover competencias que permitan al estudiante actuar como ciudadano pleno en el diálogo europeo y global, donde el español se plantea como una de las lenguas principales de comunicación.

³⁵ Creemos que hay que evaluar en qué medida el material auténtico representa fidedignamente las realidades de las variedades con relación a su relevancia en el contexto de aprendizaje y necesidades futuras del alumnado (cf. Cruz y Saracho, 2017).

4.2. El enfoque comunicativo experiencial y las nuevas propuestas metodológicas y estratégicas

Como vimos en los capítulos y subcapítulos anteriores, la aproximación didáctica de nuestro estudio presenta un ecletismo metodológico, pues es el cruce de diferentes metodologías y pedagogías.

En nuestros días, como señalamos en el capítulo 2 de la parte 1 de nuestro estudio, además de una profundización de la alfabetización tecnológica, se espera que el profesor desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la realidad de nuestra cotidianidad, provocando una reformulación del escenario pedagógico y educativo. Por ello, se deberá fomentar el desarrollo de las competencias del alumnado, esperando que éstos sean ciudadanos más participativos, proactivos y conscientes de la sociedad de que forman parte, estudiantes corresponsables por sus aprendizajes, sujetos que construyen activamente conocimiento basado en una reflexión y aprendizaje colaborativo e individuos involucrados en la construcción del bien común.

Asimismo, es importante subrayar la importancia de desarrollar un aprendizaje experiencial, que busca introducir en el proceso de aprendizaje experiencias relevantes y válidas para el alumno³⁶, relacionadas con la vida real. Lo vemos como un enfoque holístico en el que cada alumno tiene sus características individuales y el aprendizaje es un proceso cíclico que se hace de experiencias que deberán ser significativas y duraderas.

Por lo tanto, no solo la interacción y la comunicación desempeñan un rol importante, sino también las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes. De hecho, el enfoque comunicativo experiencial invita al alumnado a desarrollar su interés en explorar la sociedad, siempre en interacción con el Otro, como vimos en el subcapítulo anterior. En este contexto, la creatividad, la flexibilidad, la necesidad de asumir riesgos y asumir el liderazgo caracterizan este enfoque de aprendizaje (cf. Cruz, y Orange, 2016).

³⁶ Nos gustaría recordar que en nuestro estudio trabajamos con estudiantes del curso de grado en Lenguas y Culturas Extranjeras, que van a desarrollar su futura práctica profesional en el ámbito de las lenguas y culturas extranjeras, en contextos nacionales y/o internacionales diversificados.

Creemos que las prácticas multisensoriales, que se utilizan sobre todo en la educación especial de forma recurrente, pueden responder a una preparación eficaz del alumnado, basada en la experiencia y fomentando un aprendizaje multimodal. En línea con el enfoque comunicativo experiencial, el aprendizaje multisensorial transforma los sentidos en canales de percepción que activan las conexiones cerebrales (Shams & Seitz, 2008), como veremos más adelante. De hecho, el aprendizaje multisensorial ofrece al alumno la posibilidad de interiorizar algo a través de la experiencia. Al leer cómo se hace un pastel de naranja no es tan productivo como efectivamente cocinar uno. Al hacer un pastel, el joven aprende cuáles son los ingredientes que forman parte de la receta, tocándolos y oliéndolos, aprende cuánto tiempo tarda en cocer, y aún también interioriza a qué sabe el dulce (Cruz, 2018b; M. García, 2010). Teniendo en cuenta nuestro estudio, el alumnado deberá tener la oportunidad de cocinar "gallo pinto" o de oler un taco acabado de hacer, así como podrá aprender rutinas de danza propias de la salsa, de la cumbia, del merengue, etc. (Cruz, 2018b).

Fernández-Corbacho (2014) señala las características de este tipo de aprendizaje, en particular: a) las tareas deben involucrar a los alumnos en estrategias cooperativas, haciéndolos responsables por su aprendizaje; b) cada tarea debe presentar desafíos y, por lo tanto, generar interés; c) existen diferentes estilos de aprendizaje en cada grupo del aula y, de esta forma, el tipo de actividades debe presentarse como variada; d) la movilización de las tecnologías de la información y comunicación forman parte de este tipo de abordaje, sin olvidar el uso de herramientas virtuales como las webquests (un viaje, por ejemplo), wikis, blogs, e incluso las redes sociales, etc. Teniendo todo estos elementos en cuenta, uno no puede olvidar que

nuestros estudiantes son, ante todo, personas, con una realidad, experiencias vividas y expectativas. Por este motivo, un aprendizaje basado en el trabajo mecánico y abstracto, o con escasa relación con el mundo real suele ser más débil y perecedero que cuando conectamos con la dimensión afectiva de nuestro alumnado, con su identidad, sus experiencias previas, y con el mundo de las sensaciones. Al ignorar estos aspectos algunos manuales para la enseñanza de E/LE no consiguen ofrecer actividades comunicativas auténticas. El enfoque comunicativo experiencial, por su parte, supone la conexión de los contenidos de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo; ayudándole, poco a poco, a autodirigir su propio aprendizaje (Fernández-Corbacho, 2014, p. 1).

Estamos de acuerdo con este investigador ya que aprender sobre la base de tareas sin relación con el cotidiano, hace con que nuestros estudiantes no entiendan por qué están aprendiendo. Por ello, la dimensión emocional promueve la conexión con su propia identidad y con la de los otros y, además, con sus experiencias previas y con el mundo afectivo de las sensaciones, que los hace mantener involucrados en una tarea dada (ver Figura 20).

Como señala Cruz (2018a, p. 283),

these hyper sensorial environments transform the senses into channels of perception that activate, in turn, brain connections (...), giving students the opportunity to experience something, by better retaining the information they receive, through the manipulation and simulation of tasks in the surrounding reality. By carrying out these tasks, students have the opportunity to develop reflective paths that stimulate their critical analysis of the experiences they have gone through, while enriching their *Weltwissen* with proactive knowledge, which allows them to recreate similar paths in other contexts (...).

De hecho, el profesor debe despertar el “encendido emocional” del alumnado (Mora, 2013, WEB), pues el componente afectivo facilita el desarrollo del “personal input, initiative, and self-direction in the learning process” (Knutson, 2015, p. 54), por lo que el profesor debe despertar su “encendido emocional” (Mora, 2013, WEB) y favorece el ciclo de aprendizaje efectivo y duradero. Como vemos en la Figura 20, podemos decir que las experiencias proporcionadas por el aprendizaje a través de recursos holísticos e hipermedios son relevantes, permitiendo la integración de las experiencias que los alumnos tienen la oportunidad de realizar, incluyendo actividades de reflexión y estimulación del análisis crítico, para que los alumnos puedan asimilar y crear conocimientos proactivos que van a movilizar en otros contextos (cf. Fernández-Corbacho, 2014; Foncubierta y Rodríguez, 2015).

En el contexto de nuestro estudio, pretendemos que el profesor contribuya a la creación de un ambiente de enseñanza-aprendizaje estimulante y desafiante, orientando a los sujetos aprendices en el proceso de descubrimiento de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano, funcionando como un agente de transformación (Jiménez Raya et al., 2007).

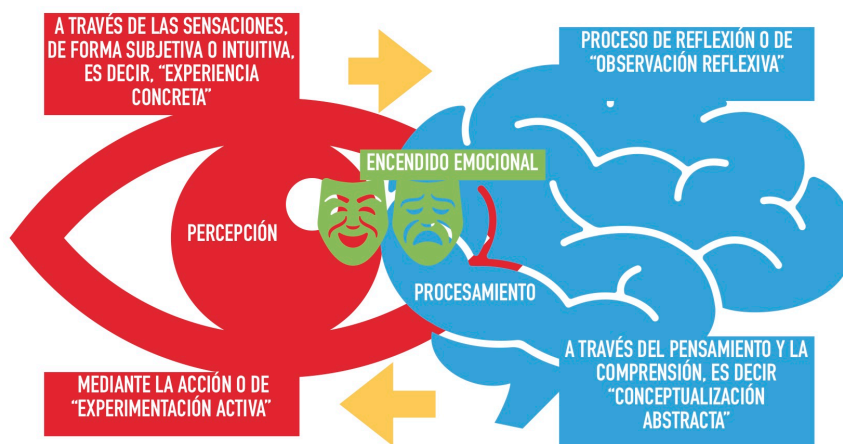


Figura 20 - El encendido emocional y la percepción y el procesamiento de la experiencia (adaptado de Mora, 2013; Shams y A., 2008)

De este modo, en nuestro estudio tiene sentido desarrollar la hiperpedagogía crítica, que según Dwight & Garrison (2003) se relaciona con la creación de ciudadanos *bricoleurs* que se convierten en verdaderos aprendices propietarios (Rosnay, 2006) a través de la Web 2.0 y sus respectivas herramientas digitales. Esta pedagogía crítica es revolucionaria por el compromiso con el acto de enseñar a leer el mundo de manera crítica y a transformar las relaciones educativas convencionales dominantes. No obstante, como vimos en los capítulos anteriores, no podemos confinar a los alumnos sólo en la esfera de interacción ofrecida por el mundo físico / presencial; hay que darles la oportunidad de (re)crear saberes en la esfera de lo virtual, a través de blogs, glogs, webquests y las redes sociales, en la era del conectivismo (Siemens, 2004, Downes, 2007), sobre todo con relación al contacto con pueblos del otro lado del Atlántico (de las regiones hispanohablantes), por lo que es relevante el estudio de sus variedades lingüísticas y culturales (cf. Cruz, 2017).

De hecho, nos gustaría señalar que en nuestros días la creación de conocimientos no se hace sólo en las clases, sino también en Internet donde nuestros alumnos se involucran en comunicarse con una muchedumbre de hispanohablantes de todas partes.

Por ello, hay que repensar los procesos de enseñanza de E/LE, bajo una pedagogía de los discursos a través de la cual los alumnos se enfrenten a fenómenos lingüísticos y culturales (Fonseca, 1992), de manera que tengan en cuenta prácticas lingüísticas y comunicativas que despierten su “encendido emocional” (Mora, 2013). Hablamos aquí

de enfoques y metodologías *experienciales*, o sea, que ponen al alumnado en contacto con tareas activas y enlazadas con sus necesidades y entornos presenciales y digitales, en las cuales contacten con textos auténticos, muestras vivas de las variedades.

El enfoque comunicativo experiencial (Fernández-Corbacho, 2014) es uno de estos enfoques que busca que la enseñanza de las lenguas sea proactiva, eficaz, influyente y muy conectada con la vida real. De este modo, sus cuatro principios son la enseñanza activa, el uso auténtico de la lengua, la personalización y la afectividad, por lo que se deben rechazar estrategias algo repetitivas, mecánicas y aisladas de la vida de nuestros alumnos. En cambio, el alumnado debe tener la oportunidad de implicarse en tareas virtuales en entornos que les resulten algo familiares, como los de los juegos.

Asimismo, se puede enlazar la pedagogía de la gamificación con el enfoque comunicativo experiencial. De hecho, a la hora de crear una tarea didáctica llamada experiencial se tiene que tener en cuenta los elementos que vemos en la Figura 21, el profesor va a diseñar “una actividad de aprendizaje (...) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.)” (Foncubierta y Rodríguez, 2015, p. 2). El objetivo es que se dé la oportunidad al alumnado de animarse, sumergirse e implicarse en entornos que les resultan conocidos (*idem*), pues a través del uso de dinámicas, mecánicas y componentes propios de los videojuegos, se contribuye a un estado de flujo continuo a la hora de aprender, o sea, una motivación intrínseca.



Figura 21 - Los elementos de la pedagogía de la gamificación (adaptado de Foncubierta y Rodríguez, 2015; Kapp, 2012)



Figura 22 - La teoría de la autodeterminación (adaptado de Werbach y Hunter, 2012)

La teoría de la autodeterminación es una macro teoría de la motivación y la personalidad humanas que está por detrás de la pedagogía de la gamificación. De hecho, es una teoría que se relaciona con las tendencias de crecimiento inherentes y las necesidades psicológicas innatas de las personas. Se preocupa por la motivación detrás de las opciones que las personas toman sin influencia e interferencia externas y, además poner el foco en el grado en que el comportamiento de un individuo es auto motivado y autodeterminado (cf. Werbach y Hunter, 2012). Como vemos en la Figura 22, hay tres características de la motivación intrínseca, o sea, tres factores que, cuando están presentes, sugieren que una actividad valdrá la pena para las personas: la competencia, la autonomía y la relación.

El primer factor, la competencia, está relacionado con el hecho de que a todos nosotros nos gusta resolver problemas y ver la progresión en dicha resolución que, a su vez, debe tener una retroalimentación que favorezca nuestro mantenimiento en la tarea. El segundo factor, la autonomía, tiene que ver con el hecho de que nos encanta experimentar y ver cómo funcionan las cosas, sobretodo si hay posibilidad de cambiar algo. El tercer factor, la relación con los demás, tiene que ver con el sentimiento de pertenencia a un grupo y la conexión con los logros que son el objetivo del mismo grupo.

Según Kapp (2012), la gamificación no es más que el uso de elementos del juego, como su mecánica, motivación y características de resolución de problemas, en la

creación de actividades didácticas, para hacerlas más atractivas a los ojos de nuestros alumnos (véase la Figura 21). Por lo tanto, las técnicas de dibujo y los elementos del juego, como la narrativa, los puntos y los desafíos, son capaces de motivar a los alumnos y condicionar su comportamiento para que respondan a los desafíos a los que van a enfrentarse.

La creación de tareas se debe hacer bajo el modelo del Octalysis³⁷ de Chou (2016) y sus ocho impulsos clave: el sentido que damos a las cosas, el empoderamiento, el influjo social, la imprevisibilidad, la escasez, la evitación, la pertenencia y el logro.

Este modelo utiliza como marco de referencia un octógono, que contiene 8 unidades o impulsos-clave (ver Figura 23). Según Yu-Kai Chou (2016), a la hora de preparar actividades didácticas se deben tener en cuenta estos impulsos-clave para “engancharse” o motivar al alumnado. Si no hay ninguna de estas unidades, no habrá motivación y, por consiguiente, ninguna acción. De las 8 unidades, las de la izquierda están relacionadas con la motivación extrínseca y las de la derecha con la intrínseca. Las unidades en la parte superior del octógono se consideran motivaciones muy positivas, mientras que las unidades en la parte inferior se consideran como más negativas. Por ejemplo, no se puede motivar constantemente con el miedo de perder algo, o para alcanzar cosas que no puedes tener, pues esta clase de motivación deja mal sabor de boca.



Figura 23 - El modelo del Octalysis (adaptado de Chou, 2016)

³⁷ Para más información sobre este modelo, se debe acceder a este enlace: <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/#.WvMGNS-YXR0>.

Ahora vamos a analizar cada una de las unidades o impulsos-clave. La primera, el significado épico y llamada, surge cuando una persona cree que está haciendo algo grande, que fue “elegida” para realizar esa acción. Por ejemplo, las personas contribuyen en Wikipedia porque creen que están protegiendo el conocimiento de la humanidad, pues es algo grande.

El impulso-clave 2 está relacionado con la creatividad. Se puede ver cuando una persona está involucrada en un proceso creativo en el que hay cosas nuevas que probar. Implica la retroalimentación también.

El impulso-clave 3, influencia social y relación, tiene que ver con elementos sociales que motivan a las personas, entre ellos: aprender, la aceptación social, el compañerismo, e incluso la competitividad y la envidia. Implica el impulso que tenemos para relacionarnos con los demás, pues somos seres gregarios en nuestra esencia.

El cuarto impulso-clave está relacionado con la imprevisibilidad. Se hace algo porque no se sabe lo que va a ocurrir a continuación. Esto es, obviamente, la razón que lleva a las adicciones al juego, presente en sorteos, loterías, etc. Si uno no sabe lo que sucederá, uno va a volverse curioso y a involucrarse más en la tarea. Mucha gente mira películas o lee novelas debido a este impulso.

Respecto al impulso-clave “pérdida y evasión”, se refiere a la motivación para evitar que algo negativo ocurra, que podría ser, por ejemplo, no perder una ronda, no quedarse atrás, no desistir, etc.

Con relación al impulso-clave “escasez e impaciencia”, se puede prever que el alumno va a querer algo simplemente porque es extremadamente raro, exclusivo o inalcanzable. Muchos juegos tienen dinámica de citas, o sea, incluyen un mensaje de ánimo (*Vuelve 2 horas más tarde para obtener tu recompensa*) y el hecho de que las personas no puedan obtener algo en este momento les motiva a pensar en ello todo el día.

A su vez, el impulso-clave “propiedad y posesión” se da cuando las personas se sienten como si fueran dueños de algo o lo controlan. Tiene mucho que ver con la creación de avatares o la colección de sellos e insignias.

Con relación al último impulso-clave, “progesión y logro”, hablamos de estar ante un “desafío”, lograr algo que realice, lo de poner puntos, insignias, tablas de

clasificación, etc., va por aquí. Tiene que ver con el progreso, el desarrollo de habilidades y la superación de desafíos. Es el impulso más fácil de diseñar, pues solo se añaden puntos. Con relación a la gamificación digital, muchas de las herramientas digitales ya lo prevén e incluyen, como el Kahoot.

Asimismo, podemos decir que las experiencias proporcionadas por el aprendizaje a través de recursos holísticos e hipermedia son relevantes, permitiendo la integración de las experiencias que los alumnos tienen la oportunidad de realizar, incluyendo actividades de reflexión y estimulación del análisis crítico, para que los alumnos puedan asimilar y crear conocimientos proactivos que puedan movilizar en otros contextos (cf. Fernández-Corbacho, 2014). Vemos el aprendizaje de idiomas como un compromiso para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias comunicativas, incluyendo la plurilingüística y pluricultural.

4.3. Por una pedagogía de los discursos hacia el trabajo con las variedades: la integración de las destrezas de comprensión y expresión en la clase de ELE

En la clase de ELE es necesario desarrollar todas las destrezas de manera integrada. Necesitamos alumnos que sepan comprender diferentes tipos de textos para ejercer su ciudadanía con proactividad. Este capítulo tiene por objeto identificar los procesos que intervienen en el acto de comprensión y expresión escrita y oral de textos y extrapolar algunas estrategias para la enseñanza de comprensión de textos audio-scripto-visuales. Presentaremos de manera complementaria ejemplos prácticos de actividades para el desarrollo de las destrezas de comprensión escrita y oral, que creamos y utilizamos en nuestro estudio

De este modo, teniendo en cuenta la heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica, resulta imperativo analizar la actualización del idioma en los discursos, para ver los usos que sus hablantes realizan, en los cuales asumen un rol y estatus en la praxis social y en el relación de unos con los demás. Por consiguiente, el análisis e interpretación de los discursos nos permitirá observar las experiencias de vida y las interpretaciones que cada sujeto hace de los discursos (Sueiro Justel, 2012). Según Fonseca (1992), esta pedagogía de los discursos supone que cada sujeto puede acceder a

ellos como instrumentos de descubrimiento de uno mismo, de los otros y del mundo, a través de una experiencia interactiva.

A partir de finales de los años setenta y a lo largo de los años 80, surgió la pedagogía de los textos o discursos defendida por Joaquim Fonseca y Fernanda Irene Fonseca (1977, 1986), que presupone la centralidad del texto o del discurso en el aula de idiomas, con el objetivo de “suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos” (Fonseca, 1986, p. 4). En este contexto, el profesor de ELE estudia la “especificidade dos discursos em articulação com as situações que os suscitam” (Fonseca y Fonseca, 1977, p. 14), fomentando el desarrollo de destrezas de análisis y producción de textos por parte del alumnado. Por ello, se recomienda que el profesor estudie las estructuras lingüísticas a través de un abordaje de y a partir de sus coordinadas enunciativas. Por otras palabras, se pretende que el alumnado construa el sentido del texto teniendo en cuenta la situación comunicativa en que el mismo se insere.

Además, la pedagogía de los discursos permite la articulación de dos componentes muy importantes en nuestro estudio: el componente lingüístico y el componente cultural a través del texto literario, por ejemplo. De hecho, como señala Fonseca (2000), el abordaje lingüístico del texto posibilita la articulación entre el conocimiento de la lengua y el estudio de la literatura en el aula. Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003, p. 19) añaden que

la investigación didáctica se apoya y se complementa con las correspondientes investigaciones sobre lingüística aplicada, las aportaciones de la lingüística textual, del análisis del discurso y de la conversación (...), que junto con las aportaciones de la psicolingüística (...) y las teorías de la recepción literaria (sin hacer exclusión de otras líneas) constituyen los puntos clave para desarrollar las orientaciones didácticas de los distintos ámbitos de la materia”.

En relación con el desarrollo de las destrezas, el abordaje didáctico del funcionamiento de la lengua a partir del texto o del discurso fomenta la articulación entre los distintos dominios de la enseñanza de ELE, que analizaremos a lo largo de este

subcapítulo, o sea, las destrezas de comprensión y expresión escrita y oral. Además, como sabemos, la centralidad del texto en la clase de lenguas permite aún la intervención didáctica dirigida a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, llevando al alumnado a “introduzir na planificação e realização dos seus próprios discursos” o conhecimento linguístico aprendido (Fonseca, 1986, p. 14). Por ello, teniendo en cuenta esta pedagogía, se ve la didáctica con el objetivo de trabajar los contenidos lingüísticos a partir de las realizaciones discursivas que conllevan los textos (orales o escritos), posibilitando momentos de reflexión, sistematización y de profundización, funcionando el idioma en sus contextos de producción.

Asimismo, la pedagogía de los discursos permite que cada “indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social” (Fonseca, 1992, p. 236). Como vemos, esta pedagogía enlaza perfectamente con los presupuestos del enfoque comunicativo conectivista y experimental de que hablamos anteriormente, pues se pretende que el alumnado aprenda un idioma reflexionando sobre la lengua y creando conocimiento sobre su funcionamiento y la manera como interactúa con el objeto-idioma, con las culturas que conlleva, su sistema de normas, de valores y de creencias que existan en las comunidades de habla, y al mismo tiempo integrarse, mezclarse e intervenir activamente en las dinámicas interindividuales (Fonseca, 1992, p. 235).

En este contexto, el desarrollo de las distintas destrezas se asume como primordial, no olvidando las competencias plurilingüe y pluricultural, que vimos atrás, pues distintas voces plurales van a cruzarse en los discursos lingüísticos y culturales, sea en los textos sea en su análisis o reflexión, por el significado que atribuimos cada uno de nosotros a las cosas. Por lo tanto, la enseñanza de ELE también deberá prever e incluir, con estrategias de reflexión, los modos de comunicación intersubjetiva, de representación y de acción sobre lo real y el “Otro”, que se pueden acceder a través de los discursos.

En nuestra opinión, creemos que el trabajo sobre el dominio cultural se consigue a través del estudio de diferentes tipos de discursos, o sea, por una parte textuales, más relacionados con la literatura y, por otra, con ambientes hipermedia, a través de novelas, poesía, música, incluso artes plásticas o foros y blogs (cf. Mercau, 2014). De hecho,

diversos autores refieren la importancia de los documentos reales que reflejan el idioma vivo: los textos (hablados, escritos, cantados y audiovisuales), como la prensa, la publicidad, las canciones, las películas y el propio Internet y sus recursos multimedia.

Coan y Pontes (2013) formulan algunas recomendaciones significativas en relación con el trabajo sobre las variedades lingüística y cultural en el aula de ELE, dando los ejemplos siguientes: a) la explotación de la variación diafásica con respecto al uso del tratamiento en los pronombres *tú*, *usted*, *vosotros* y *ustedes* en situaciones formales e informales, mediante el análisis del corpus sociolingüístico de la ciudad de México, el cual se podrá hacer a través de su página web oficial, por ejemplo; b) el análisis de la variación diatópica con relación al uso del pretérito perfecto simple y al pretérito perfecto compuesto en la región hispanoamericana, a través de los periódicos de diferentes países de Latinoamérica; c) la exposición a la variación diatópica mediante el análisis de los nombres de prendas de vestir y de los usos de las "usted" y "tú" en canciones o anuncios publicitarios, por ejemplo (español argentino y español ibérico).

También resaltamos aquí el uso de las obras literarias que serán objeto de nuestro estudio, pues, como añade Mercau (2014:20-21), estos recursos literarios “se convertirán en aliados del profesor (...) cubriendo necesidades lingüísticas (conocimientos de gramática, sintaxis, léxico, etc.) y culturales (conocimientos geográficos, históricos, gastronómicos, etc.)”. Sin embargo, no podemos olvidar el rol de los espacios virtuales donde los estudiantes encuentran un espacio para comunicarse en la lengua meta (Coello, 2011), pues creemos que los entornos virtuales ofrecen al alumnado otras experiencias y posibilidades de desarrollo de tareas de trabajo comparativo de los modos de hacer y comprender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la suya. Como vimos en el capítulo 2 de la parte 1 de nuestro estudio, es importante que el profesor permita que los alumnos trabajen con los textos, analizándolos y comentándolos críticamente, evitando una estereotipización y exotización, desarrollando sus destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

Teniendo la pedagogía de los textos o discursos en mente y el objetivo de nuestro estudio, vamos a estudiar cómo se desarrollan las destrezas de comprensión y producción oral y escrita de manera efectiva. Empecemos por la comprensión, que puede ser definida como la capacidad de “llevar a cabo una serie de acciones o “desempeños” que demuestran que uno ha captado un tópico y que al mismo tiempo se progresa en el

mismo. Es ser capaz de tomar el conocimiento y utilizarlo en formas diferentes” (Hernández, 2009, WEB).

Lo que hoy está en juego en la enseñanza es el conocimiento, las habilidades y la comprensión, por lo que podemos decir que la mayoría de los profesores están firmemente comprometidos en preparar a sus alumnos para una ciudadanía activa. No obstante, comprender no es sinónimo de poseer conocimientos, es algo más. Transciende la mera reproducción de información. Asimismo la comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe. De acuerdo con la perspectiva del Instituto Cervantes (2006), el concepto de comprensión se refiere a la capacidad de penetrar las cosas y entender al otro, con una actitud tolerante.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, hablaremos primero de la comprensión de la producción escrita y, en seguida, nos fijaremos en la comprensión de la producción oral, estableciendo relaciones con el aprendizaje del ELE, sus abordajes metodológicos y dando ejemplos de tipos de ejercicios.

La comprensión escrita es un proceso de coordinación de informaciones de diferentes procedencias, cuyo objetivo final es la obtención de significados. Según Carrasco (2001, 2003), igual que en la perspectiva de Fonseca (2000) leer es un proceso de construcción de significados que son determinados culturalmente, durante el cual el lector aplica estrategias diversificadas para construir su comprensión de un mensaje, con los referentes socioculturales que tiene. La comprensión escrita implica construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre diferentes tipos de textos, revisarlos y actualizar los propósitos de la lectura.

De hecho, Adams (1980) identifica tres niveles de procesamiento que se movilizan en relación con la comprensión escrita: el reconocimiento de la palabra, el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico. De acuerdo con Gardner (1987), leer es un acto que no solo presupone descifrar un código, sino también comprender la información que encontramos en el texto y relacionar esta misma información con la que el lector ya tiene cuando empieza a leerlo.

Según Dubois (1991), los estudios sobre la comprensión escrita aportan tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura: 1) la primera concibe la comprensión escrita como un conjunto de destrezas para desarrollar la mera transferencia de información; 2) la segunda perspectiva concibe la comprensión escrita

como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; 3) la tercera considera la comprensión escrita como un proceso de transacción entre el lector y el propio texto.

La primera perspectiva teórica tiene como primer nivel de la lectura el conocimiento de las palabras, seguido de la comprensión y del tercer nivel que es la evaluación. El nivel de la comprensión tiene otros subniveles: la habilidad para comprender lo que es dicho en el texto, la habilidad para comprender lo que está implícito y para evaluar la calidad del texto, sus ideas y el propósito de su autor. Esto presupone que el sentido del texto se encuentra en las palabras y estructuras que lo componen y el rol del lector es descubrirlo.

La segunda perspectiva, que ve la comprensión escrita como un proceso interactivo, postula que los alumnos utilizan sus conocimientos previos para interactuar con los diferentes tipos de texto para construir sentido. De hecho, no debemos olvidar que nuestros alumnos traen para el proceso de enseñanza-aprendizaje su "internal syllabus" (Jiménez Raya et al., 2007, p. 6), que podrá influir en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es importante utilizar recursos y crear actividades y materiales significativos para los alumnos, que respeten sus saberes ya socialmente construidos en la comunidad de que forman parte (Freire, 2007) o creados en las comunidades hispanohablantes. Esta perspectiva presenta los siguientes presupuestos: a) la lectura es un proceso del lenguaje; b) los lectores son usuarios del lenguaje; c) los métodos lingüísticos pueden explicar la comprensión escrita; d) nada es accidental en la actividad de comprensión escrita, pues todo es resultado de la interacción entre los lectores y el texto. Esta teoría ve la comprensión escrita como un proceso activo en el cual los alumnos mezclan sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos (cf. Heimlich y Pittelman, 1991). Es el proceso con el cual nosotros nos identificamos más, pues creemos que el alumnado interactúa con los textos y (re)construye significados. Es el tipo de trabajo que vamos a hacer con nuestros alumnos en el componente práctico.

La tercera concepción teórica, la lectura como proceso transaccional, está relacionada con el campo de la literatura, que también va a tener mucha relevancia en nuestro estudio práctico, pues parte de nuestro corpus está basado en textos literarios (cuentos o fragmentos de novelas). Rosenblatt (1978) fue la autora que desarrolló esta

perspectiva por primera vez y adoptó el término transacción para indicar la relación recíproca entre el lector y el texto. Rosenblatt (2004, p. 1368) define el acto de lectura como un

event, or a transaction involving a particular reader and a particular pattern of signs, a text, and occurring at a particular time in a particular context. Instead of two fixed entities acting on one another, the reader and the text are two aspects of a total dynamic situation. The “meaning” does not reside ready-made “in” the text or “in” the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text.

The term text in this analysis denotes, then, a set of signs capable of being interpreted as verbal symbols. Far from already possessing a meaning that can be imposed on all readers, the text actually remains simply marks on paper, an object in the environment, until some reader transacts with it. The term reader implies a transaction with a text; the term text implies a transaction with a reader. “Meaning” is what happens during the transaction; hence, the fallacy of thinking of them as separate and distinct entities instead of factors in a total situation.

Como vemos, Rosenblatt (idem) coincide con Fonseca (2000) en relación al hecho de que el alumnado desarrolla un proceso de (re)construcción de significados con el texto que es dinámico y permeable. Como señala Cairney (1992), el significado que se crea es muy relativo, ya que dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico, pues se cree que los lectores que comparten el mismo entorno sociocultural crearán textos semejantes en sus cerebros, pero el significado que cada uno cree no será exactamente el mismo, o sea, la comprensión que hacen del texto no es el mismo.

Teniendo en cuenta otros autores, para Gonzalez (2004), existen tres tipos de modelos: el procesamiento ascendente, el procesamiento descendente y un modelo interactivo que es lo más usado actualmente y que implica un proceso por el cual se hace el procesamiento de información de manera ascendente y descendente al mismo tiempo (Brunsdon, Coltheart, y Nickels, 2006).

De acuerdo con García Madruga, Martín Cordero y Luque (1997), el aprendizaje de la comprensión escrita debería hacerse en dos estadios: 1) el primero debería centrarse en el aprendizaje y perfeccionamiento de las destrezas de comprensión de las palabras; 2) el segundo está más relacionado con el control de las estrategias

metacognitivas y debería centrarse en la construcción e integración del sentido de los textos en la memoria del lector.

Durante la actividad de comprensión, el alumno moviliza diferentes acciones de procesamiento de información, que según Sánchez (2009) suelen ser clasificadas en cuatro tipos: a) estrategias que tienen que ver con la progresión temática; b) estrategias de construcción global de sentido o la construcción macrotextual; c) estrategias estructurales que operan en la superestructura del texto; d) y estrategias de acceso al conocimiento previo del lector.

En la actividad de comprensión del texto, el alumno debe movilizar sus competencias metacognitivas para mejorar la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje y su habilidad para controlar esos procesos de acuerdo con los objetivos de comprensión textual (cf. Rios, 1991). Según Brown (1987), en este contexto, el alumno debe planificar su actividad de comprensión, eligiendo procesos de procesamiento de información que resulten adecuados a su estilo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo que exponemos hasta ahora, podemos afirmar que el proceso de la lectura es un proceso complejo, interno al lector, que puede ser dividido en tres subprocesos, como vemos en la tabla 10.

Tabla 10 - Subprocesos y actividades de lectura (adaptado de Solé, 1994)

Subprocesos	Actividades del subproceso
Antes de la lectura (¿Para qué voy a leer?)	Para aprender Para presentar un ponencia Para practicar la lectura en voz alta Para obtener información precisa Para seguir instrucciones Para revisar un escrito Por placer Para demostrar que se ha comprendido
Durante la lectura (¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?)	Formular hipótesis y hacer predicciones Formular preguntas sobre lo leído Aclarar posibles dudas acerca del texto Resumir el texto Releer partes confusas Consultar el diccionario Pensar en voz alta para asegurar la comprensión Crear imágenes mentales para visualizar descripciones
Después de la lectura	Hacer resúmenes Formular y responder preguntas Recontar Utilizar esquemas visuales

En seguida, vamos a profundizar el tema de las estrategias de comprensión escrita a través del análisis de otras perspectivas, sobre todo el modelo interactivo (ver Figura 24). Fijemos nuestra atención en el proceso interactivo. En el complejo proceso interactivo de lectura, el lector alcanza la comprensión del texto a partir de la interrelación entre lo que él mismo lee y lo que sabe sobre el tema. Es un proceso que empieza cuando el lector plantea sus expectativas sobre lo que va a leer: el tema, el tono, el tipo y forma del texto, etc.

Asimismo, la experiencia de lectura que el lector ha acumulado durante su vida está grabada en los denominados esquemas de conocimiento que organizan la información de forma estructurada (cf. Cassany, Luna, y Sanz, 2000, p. 204). Así es posible acceder a esta memoria a largo plazo para prever

qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, el almacén de la MLP contiene también el dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual vamos a leer. todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto (...) (idem).

En otras palabras, en este proceso, utilizamos las habilidades de lectura rápida (*skimming*) y de lectura atenta (*scanning*) “para elegir lo que nos interesa del texto. Ya con las primeras percepciones que obtenemos, empezamos a verificar las hipótesis de significado que habíamos formulado antes de empezar a leer.” (idem). A través de la memoria a corto plazo, el lector recuerda solamente lo que le interesa en el momento para seguir leyendo el texto. Así relacionamos las ideas que hayamos entendido con las que vamos a formar mientras leemos el texto. El complejo proceso de lectura finaliza cuando el lector consigue obtener una representación mental del texto, según sus propios objetivos y metas de aprendizaje.

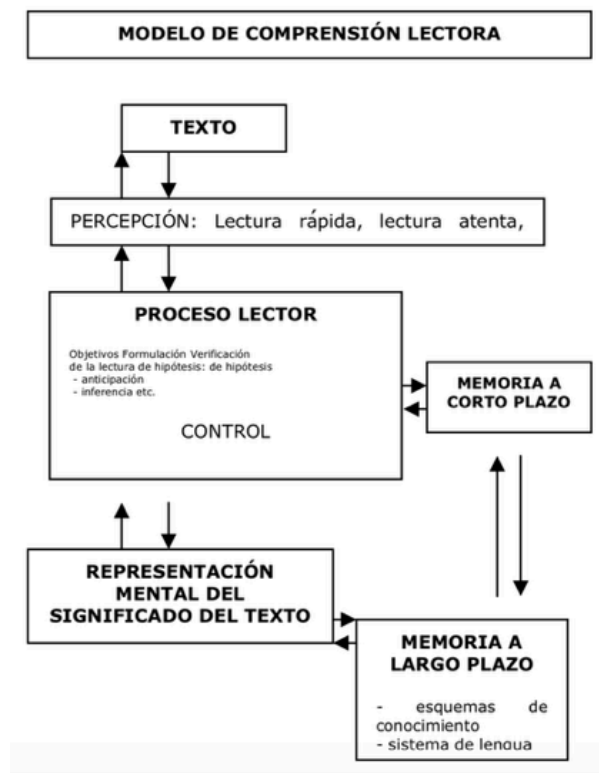


Figura 24 - Modelo interactivo de comprensión lectora (adaptado de Cassany et al., 2000)

En este proceso desarrollamos las siguientes microdestrezas que McDowell (1984) expone:

1. *El sistema de escribir*, señala el conocer las letras del alfabeto, su pronunciación, orden, enlace y desciframiento de la escritura.
2. *Palabras y frases*, que implica el reconocer palabras y frases con rapidez, dar relación entre palabras nuevas y conocidas, las diversas formas de la palabra, la utilización del contexto para las nuevas palabras, la elección de la aseveración correcta y pertinente de la palabra con el uso del diccionario; pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para comprender el contenido.
3. *Gramática y Sintaxis*, que implica tener conocimiento de los elementos básicos de la estructura de la oración, reconocer redundancias y deícticos (relación de tiempo, uso de palabras y el lector); así como las relaciones semánticas.
4. *Texto y Comunicación: Mensaje*, en que se incluyen el leer en voz alta, entender el mensaje global, buscar información específica, discriminación de ideas secundarias, así como la organización del texto y lectura entre líneas.

Cassany et al (2000) señalan otras microhabilidades en una tipología de ejercicios para la lectura, entre ellas tenemos: la percepción, la memoria, la anticipación, la lectura rápida y atenta, la inferencia, las ideas principales, la estructura, la forma, la lectura entre líneas y la autoevaluación. Además, también indican que los recursos didácticos para desarrollar la comprensión escrita en aula son variados de acuerdo con las “líneas de actuación variadas y complementarias, que convergen en el objetivo final de mejorar las habilidades lectoras del alumno” (Cassany et al., 2000, p. 9).

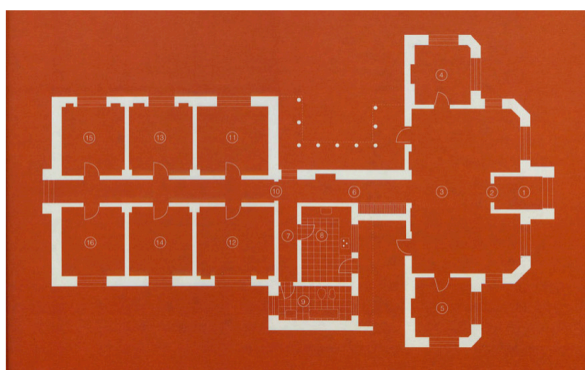
Tabla 11 - Técnicas de comprensión escrita y tipos de ejercicios (adaptado de Colomer y Camps, 1991)

Técnicas de comprensión escrita	Tipos de ejercicios
a) preguntas	Testes de elección múltiple Ejercicios de verdadero o falso Cuestionarios de respuesta cerrada Cuestionarios de respuesta abierta y personal Preguntas intercaladas en el texto Partes del texto para ordenar, corregir, completar
b) rellenar espacios en blanco	<i>Cloze</i> que combinan los conocimientos gramaticales con las microhabilidades de lectura Los espacios en blanco suelen ser letras, palabras o frases Se puede dar las soluciones en una lista aparte
c) formar parejas	Ejercicios de relación de las preguntas con las respuestas Identificar títulos con fragmentos del texto Escoger imágenes adecuadas a un texto o fragmentos del mismo
d) transferir información	Ejercicio de completar un cómic Ejercicio de completar un cuadro con datos del texto Ejercicio de completar un esquema
e) marcar el texto	Ejercicio de subrayar palabras o frases en el texto Ejercicio de numerar elementos del texto, como los personajes, sinónimos, etc. Ejercicio de separar los diferentes apartados de un texto (ideas, temas por párrafo).
f) juegos lingüísticos	Crucigramas Sopas de letras Historias con enigmas Juego del ahorcado Lecturas hipertextuales
g) recomponer textos	Ejercicios de seleccionar y ordenar texto, párrafos, frases mezclados Ejercicios de añadir o eliminar palabras o frases en un texto
h) comparar textos	Ejercicios de contrastar estilos de textos parecidos Ejercicios de contrastar diferentes versiones de una obra literaria Ejercicios de comparar el mismo texto escrito en dos o más lenguas
h) hacer títulos y resúmenes	Ejercicios de poner títulos entre una lista de posibilidades Ejercicios de poner subtítulos en imágenes Ejercicios de resumir las ideas principales de un texto

No olvidemos que la comprensión escrita presupone un trabajo activo con el texto que puede ser de diferentes tipos, prensa, literario, libros de texto, etc., como los son objeto de nuestro estudio práctico. En este trabajo activo se pueden desarrollar diferentes técnicas de comprensión escrita, entre las que encontramos en la Tabla 11. A la hora de crear nuestros ejercicios de comprensión escrita, tuvimos en cuenta los tipos de ejercicios incluidos en esta tabla.

En las Figuras 25 y 26 vemos dos ejemplos de ejercicios de comprensión. El primero (Figura 25) tiene que ver con el cuento “Casa Tomada”, en el cual vemos plasmadas la variedad del Río de la Plata. Los alumnos tienen que hacer una lista de las partes de casa y los objetos que encuentran en cada una de esas partes de la casa que fue tomada.

E. Teniendo en cuenta el texto, intenta ubicar las diferentes partes de la casa de los dos hermanos. En la planta de la casa anota qué muebles existen en cada parte de la casa.



Parte de la casa	Muebles	Parte de la casa	Muebles
1		7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6		12	

Figura 25 - Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita: completar un cuadro con información del cuento “Casa Tomada”

En la Figura 26 vemos un ejercicio de verdadero y falso sobre el cuento “Las medias de los flamencos” de Quiroga, en el cual se trabajan la variedades de los Andes. Además de decir si las frases son verdaderas o falsas, los estudiantes corrigen las frases que conllevan información incorrecta. A su vez, en la Figura 27, tenemos otro ejemplo más. En el ejercicio propuesto los alumnos van a interactuar con un hipertexto y

descubrir la historia por detrás de la bebida mate. Tienen que corregir un error en las frases a la luz de lo que encuentran en el hipertexto.

B. Intenta responder a las siguientes preguntas. Contesta "Verdadero" o "Falso" y corrige las frases falsas.

1. Según el texto, los peces estaban un poco bebidos y no bailaron.
2. Los yacarés se habían adornado bien con collares.
3. Los sapos y las ranas caminaban durante la fiesta.
4. Las víboras iban muy bonitas y llevaban trajes de bailarina combinada con su color.
5. A los flamencos les resultó difícil convencer a la lechuza.
6. El cuervo les dice que bailen todo el rato.
7. Durante el baile las víboras empezaron a sospechar de la estratagema.
8. Por las mordidas, murieron muchos flamencos.
9. Según el texto, los flamencos no tienen un pelo de tontos.
10. Los flamencos siguen sintiendo dolor aún hoy e intentan curarse en el agua.

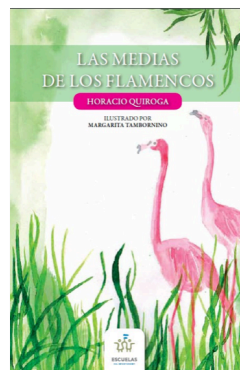


Figura 26 - Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita: contestar verdadero/falso (corregir las afirmaciones falsas) de acuerdo con los hechos del cuento "Las medias del flamenco"

G. Fíjate en el término "mate". Lee el texto "¿Qué es el mate? <https://elboyero.com/mate.php>, descubre algo más sobre la hierba y contesta a las preguntas.



1. Hay un error en las frases. Escribe la palabra correcta.

1. Los Mayas son los responsables del descubrimiento de la yerba mate.	
2. Los colonizadores rechazaron la costumbre indígena.	
3. El mate es la bebida menos consumida y acaba con el cansancio.	
4. Solo se puede preparar la bebida en un vaso de vidrio.	

Figura 27 - Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita: corregir errores de acuerdo con las informaciones del hipertexto ¿Qué es el mate?

Teniendo ahora en cuenta la comprensión de la expresión oral en el aula de ELE, vamos a prestar atención a los modelos, estrategias y tipos de ejercicios para desarrollar la misma, pues muchas de las muestras que elegimos como recursos para nuestro estudio práctico son discursos de audio o en vídeo. Como vimos en los capítulos anteriores, vivimos en una sociedad que aspira al respeto por el "Otro", a la tolerancia y a la convivencia intercultural (cf. Cruz, 2011). En este entorno, hay que formar futuros

ciudadanos que sean capaces de comprender al otro, escuchando lo que tenga que decir. De hecho, escuchar suele ser una de las habilidades lingüísticas a la que menos atención se presta en nuestra actividad cotidiana, aunque requiera una actividad que va mucho más allá que el oír. Mejor dicho, como Cassany et al (2000) indican, muy rara vez hemos escuchado hablar de un buen oyente, pero siempre escuchamos hablar de buenos lectores, oradores e incluso escritores.

Según investigaciones recientes, en nuestro entorno cotidiano dedicamos más del 78% de nuestro tiempo a actividades comunicativas, que se reparten de la siguiente manera: hablar (30%), escuchar (50%), leer (15%) y escribir (5%). Estos resultados relativos confirman la relevancia de las actividades orales, sobretodo de las actividades de escucha, de comprensión oral (cf. Donoso Carrasco, 2014). Por lo tanto, aunque la mayoría de las personas que busca aprender un idioma suele identificar como motivo el hablar, esta no es la actividad lingüística más practicada.

Durante muchos años no se ha enseñado la comprensión oral, ya que se creía que al aprender a hablar se aprendía a comprender automáticamente. Ahora se cree que es necesario formar oyentes eficaces, pues para sobrevivir a una situación de contexto real la necesidad de comprensión es mayor que la de expresión, pues muchas situaciones reales no implican necesariamente una reacción verbal (cf. Parreren, 1983). Por lo tanto, es necesario enseñar a nuestros alumnos a aprender a escuchar (cf. Rankin, 1986)

Como ya vimos, escuchar no es el mismo que oír, ya que al escuchar ponemos en juego un grupo de habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que implican la comprensión de un mensaje y la construcción de sentidos a partir de lo que se dice. Por lo tanto, escuchar es una actividad más compleja que la de oír. Implica un acto comunicativo que se produce en el interior de la persona y que tiene el objetivo específico de obtener información (cf. Cassany et al., 2000). En este proceso usamos la capacidad de predecir lo que vamos a oír, anticipando el tema o el registro, por ejemplo.

El escuchar agrupa habilidades de diferente naturaleza: unas que tienen que ver con el pensamiento, otras con los aspectos emocionales y otras, más lingüísticas. En relación con las destrezas de pensamiento, tenemos la atención, la concentración, las capacidades de análisis y síntesis, la flexibilidad de pensamiento, la capacidad de memoria y el control de la impulsividad (idem).

No podemos olvidar que el objetivo de las actividades de comprensión oral en la clase de ELE es, en primer lugar, contribuir a que los alumnos entiendan mejor la lengua en entornos (semi)naturales de comunicación, como por ejemplo: mirar la televisión, ir al cine, asistir a una conferencia, escuchar una canción, etc. Por lo tanto, a través de los media, el alumnado puede interactuar con muestras vivas de las variedades que son objeto de nuestro estudio, por lo que el entrenamiento de habilidades de comprensión oral es de suma relevancia.

Escuchar es una actividad que integra el dominio de seis micro destrezas, como vemos en la Tabla 12.

Tabla 12 - Micro-destrezas de la comprensión oral y su descripción

MICRO DESTREZA	DESCRIPCIÓN
Reconocer	La capacidad de identificar o discriminar los elementos de una secuencia acústica: los sonidos, las palabras, las expresiones
Seleccionar	La capacidad de elegir entre los diversos sonidos, palabras y/o expresiones las que sean más relevantes y de agruparlas en unidades coherentemente.
Interpretar	La capacidad de atribuir sentido a lo que se escucha, relacionando ideas generales y sus detalles y captando el propio tono del discurso
Anticipar	La capacidad de prever información sobre una persona o una temática, anticipando lo que se va a decir.
Inferir	La capacidad de extraer información del entorno comunicativo, incluso interpretando datos no verbales como los gestos o la postura.
Retener	La capacidad de recordar ideas, frases o palabras que son relevantes para situaciones comunicativas específicas.

Las actividades de comprensión oral son procedimientos instrumentales muy importantes para el desarrollo de estas micro-destrezas. Según Behiels (2010, pp. 189-190), en el momento de diseñar actividades de comprensión oral, hay que tener en cuenta los siguientes puntos para que los alumnos tengan éxito en la tarea:

- a) hay que presentar una tarea con un motivo específico para escuchar, pues se escucha para algo. Así, hay que presentar a los alumnos la razón por la que van a escuchar un texto específico e, incluso, decirles qué tienen que intentar comprender.

b) la motivación para escuchar se incrementa cuando baja el miedo al fracaso. Desde el principio de la actividad, hay que invertir algún tiempo en la clarificación de la propia tarea para que todo les quede claro a todos los alumnos.

c) la tarea tiene que presentar significado para el alumno, pues la selección de los materiales deben ser relevantes para ellos y estar de acuerdo con su edad y su nivel de aprendizaje.

d) la tarea depende de un contexto. El contexto es un elemento muy importante para el éxito de la actividad, ya que permite que los alumnos anticipen información, ideas, palabras y expresiones. El profesor debe conectar la actividad de comprensión oral con otras actividades, trabajando el vocabulario y estructuras necesarias para la comprensión.

e) hay que tener en cuenta el principio de fragmentación de los textos, pues el profesor debe evitar la sobrecarga de la memoria de corto plazo, presentando un texto más grande a través de tareas que impliquen su tratamiento de manera fragmentada.

f) después de haber escuchado el texto dos a tres veces, la evaluación debe ser hecha inmediatamente por los propios alumnos con ejercicios de cambio de trabajos entre parejas o en conjunto, por ejemplo.

Según Cassany et al (2000), se pueden desarrollar los ejercicios de comprensión oral, que vemos en la Tabla 13.

De acuerdo con la perspectiva de Behiels (2010, p. 191), “se pueden organizar los ejercicios según la menor o mayor participación lingüística exigida por la tarea o según el tipo de ayuda visual u otra que se dispensa”. Para la autora, existen tres tipos de ejercicios para trabajar la comprensión oral:

a) ejercicios para ordenar cronológicamente un texto, en los cuales los alumnos escuchan diversos fragmentos del texto y restablecen su orden de acuerdo con lo que han escuchado;

b) ejercicios de discriminación, como los de verdadero o falso, preguntas de selección múltiple, la relación entre imágenes y palabras, por ejemplo;

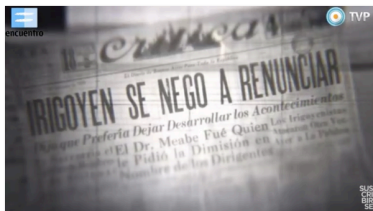
c) ejercicios para organizar el contenido semántico, en los cuales los alumnos tienen que rellenar un diagrama con información específica.

Tabla 13 - Tipos de ejercicios y su descripción (adaptado de Cassany et al., 2000)

Tipos de ejercicios	Descripción
1. Juegos mnemotécnicos	Juego de decir y repetir palabras Juego “La frase maldita” Las adivinanzas Ejercicio de memoria de estribillos de cuentos y su repetición Ejercicio de retención del máximo de datos de una exposición
2. Escuchar y dibujar	Ejercicio en que el alumno dibuja algo y después se comparan los dibujos oralmente Ejercicio en que el alumno recibe instrucciones para dibujar algo
3. Completar cuadros o tablas	Ejercicio de completar cuadros o tablar a partir de exposiciones orales
4. Transferir información	Ejercicio en que el alumno completa un esquema en que falta añadir datos y toma apuntes
5. Elegir opciones	Ejercicio en que el alumno descubre qué frase corresponde a la versión correcta o a una imagen, de acuerdo con lo que escuchan.
6. Identificar errores	Ejercicio que consiste en hallar errores que contiene el texto que escuchan
7. Aprendizaje cooperativo	Ejercicios que se basan en el dialogo y conversación con los demás. Este enfoque substituye el trabajo individual y la competitividad por la cooperación entre todos.

En las Figuras 28 y 29 encontramos dos ejemplos de ejercicios que trabajan la destreza de comprensión oral. En el primer caso, los alumnos ven un documental sobre el período de 1930-1942 en Argentina sobre la década infame, y rellenan huecos de un texto sobre lo que escucharon. En el segundo, toman notas (de manera libre) de lo que ven en el programa televisivo “Españoles por el mundo: México D.F” y marcan en un mapa los lugares que visitaron los protagonistas que participan en el vídeo.

F. ¿Por qué dice que desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina? Ve el vídeo https://www.youtube.com/watch?v=m_MEkXzb8L8 y descubre lo que sucedió en Argentina entre los años 1930 y 1943. Completa las frases.



A la década de 1930-1943 se le llama _____. Comienza el 6 de septiembre de 1930 con un _____ que derrocó al Presidente _____, el mayor líder de masas del siglo XX. Los golpes de estado se dan a lo largo de _____. En 1920 el mundo capitalista se _____ ante el _____. En Argentina la crisis financiera y la caída del comercio internacional provocan el derrumbe de las exportaciones _____ con la consecuente disminución de importaciones necesarias para abastecer al mercado local.

Figura 28 - Ejemplo de ejercicio de comprensión oral: rellenar huecos de acuerdo con las informaciones que surgen en el documental

II. SEGUNDA PARADA: MÉXICO D.F.

A. Después de un viaje de 10 horas Andrés llegó muy cansado a México D.F. y no conseguía dormir. Se puso a ver vídeos en Youtube sobre México y descubrió uno sobre la Ciudad de México. Antes de verlo, di lo que sabes sobre México. Cuando visitamos o vivimos durante un tiempo en un país diferente del nuestro, encontramos diferencias culturales y sociales, además de posibles malentendidos lingüísticos. Un conocido programa de televisión, se dedica a mostrar las experiencias de personas que viven en otros lugares. Vas a ver el vídeo, toma notas sobre las cuestiones que encuentras en la tabla y rellénala con información que consideres adecuada. En enlace para el vídeo lo encuentras aquí: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanoles-mundo-mexico-df/1592989/>.

Lugares que visitar	
Personas famosas	
Aspectos culturales	
Gastronomía	

B. El profesor te va a dar un mapa de México D.F. Marca en rojo en el mapa los lugares que los españoles visitan en el vídeo.

Figura 29 - Ejemplo de ejercicios de comprensión oral: rellenar una tabla con informaciones que surgen en el documental y señalar en el mapa los lugares visitados

Hasta ahora vimos cómo desarrollar la comprensión en la aula de Español Lengua Extranjera con el estudio de los abordajes teóricos y metodológicos de la comprensión escrita y oral, y también vimos algunos ejemplos prácticos de ejercicios para desarrollar las micro-destrezas. Creemos que el trabajo de los tipos de comprensión, escrita y oral, debe hacerse de manera holística y, sobretudo, con el fin de desarrollar la conciencia cultural crítica de los alumnos para promover el entendimiento entre los pueblos.

Vamos ahora a prestar atención a los procesos que intervienen en el acto de expresión escrita y oral y extrapolar algunas estrategias para la enseñanza de la expresión en la clase de ELE, teniendo como fondo el objeto de nuestro estudio. Después de presentar algunas propuestas teóricas y metodológicas, se presentarán ejemplos prácticos de actividades para el desarrollo de las macro-destrezas de expresión escrita y oral.

Todos estamos de acuerdo en que la sociedad de hoy exige una buena capacidad comunicativa de nuestros alumnos, futuros ciudadanos. En realidad, las posibilidades de

estudio, trabajo, relaciones sociales e interculturales dependen de la capacidad de interactuar con el Otro. Necesitamos alumnos que sepan expresarse y ejerzan una ciudadanía pro-activa (Cruz et al., 2008; Cruz y Melo, 2004).

La escuela tiene el deber de desarrollar las competencias comunicativas de sus alumnos, para que ellos empleen con naturalidad y adecuación sus habilidades de expresión oral o escrita, haciéndose escuchar, pero también sabiendo escuchar a los demás. Por eso, es necesario darles espacio para desarrollar sus competencias de expresión en la clase a través de la conversación, diálogo, debate, relato, presentaciones de informes, escritura de cartas, cumplimentación de formularios, tomada de notas, etc. En nuestro estudio los alumnos tuvieron oportunidad de entrenar sus competencias de expresión, pues planteamos diferentes tipos de ejercicios que vamos a analizar en seguida.

De todas las destrezas lingüísticas, la expresión escrita es la que “comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de Español L2/LE” (Cassany et al., 2000, p. 917). Según Cassany (1999, p. 16), escribir es un poderoso instrumento de reflexión, pues los redactores aprenden a reflexionar sobre sí mismos y a transmitir sus percepciones a los demás. Por lo tanto, hay que incorporar su entrenamiento en la clase de ELE para que los alumnos la valoren a lo largo de su vida.

Como el habla, la escritura es un sistema universal de comunicación, pero permite transmitir información a través de mensajes que perduran en el tiempo y por eso tienen un reflejo permanente. Según Cassany (2000), escribir permite al ser humano almacenar saberes, liberando a las personas de memorizarlos y fomentando su concentración en el análisis. No obstante, escribir es al mismo tiempo un poderoso instrumento de reflexión, pues los escritores aprenden sobre sí mismos y su entorno y comunican lo que piensan al Otro.

Concha Moreno, Zurita y Moreno (2009) consideran que, al contrario del habla, la escritura es una técnica artificial que hay que aprender en un contexto más académico. La escritura no es un tipo de comunicación espontánea. En realidad, el contexto de la escritura es muy distinto al del habla. Se puede rehacer o corregir el texto e incluso elegir cómo y dónde se puede leer el texto. Normalmente la comunicación a través de la

escritura se difiere en el tiempo y espacio, a pesar de los chats que desafían esta convención por presentar características propias del texto oral más que del escrito (Seré, 2008). Se utilizan también pocos códigos de naturaleza no-verbal y aquél que escribe el texto no sabe cómo va a reaccionar el que lo lea. Además, en comparación con las diferencias textuales, hay que decir que el redactor selecciona la información que quiere dar al lector, usa estructuras más convencionales y formales y, al mismo tiempo, una gramática lo más correcta y compleja que le sea posible.

En el esquema siguiente se resumen las habilidades y conocimientos requeridos para la actividad de la escritura:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos <i>psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
Aspectos <i>cognitivos</i>	- gramática	
- planificación	- ortografía	
- generar ideas	- morfosintaxis	
- formular objetivos	- léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

Figura 30 - Habilidades y conocimientos de la actividad de escritura (Cassany et al., 2000, p. 258)

Estas habilidades y conocimientos se pueden agrupar en los conceptos o *los saberes*, los procedimientos o *saber hacer* y las actitudes o *reflexionar*. En relación con los conceptos, Cassany et al (2000, p. 259) incluye las seis propiedades del texto, que son “los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente y que le permiten usar la lengua de manera efectiva”. En los procedimientos tenemos: a) los aspectos psicomotrices más mecánicos, que incluyen el aprendizaje del alfabeto y el entrenamiento de la caligrafía; b) los aspectos cognitivos superiores como las micro-habilidades de generar o ordenar ideas, redactar o revisar el texto. En relación con el eje de las actitudes, uno encuentra los valores que el escritor tiene sobre la lengua, la cultura vehiculada y la propia composición.

Deseamos formar escritores activos y efectivos. Por lo tanto, el aprendiz de escritor debe desarrollar una serie de conocimientos si quiere llegar a manejar la escritura en su entorno cotidiano y profesional, entre ellos:

Tabla 14 - Aspectos que uno debe tener en cuenta en la redacción de textos (adaptado de Cassany, 2005)

Tipo	Descripción
adecuación	Cumple el propósito comunicativo Respeto las convenciones sociales y discursivas Usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico o social apropiado Usa el registro apropiado
coherencia	Incluye todas las informaciones necesarias para que el texto sea comprendido por el lector Identifica todas las partes y elementos que componen el texto Utiliza las secuencias discursivas Organiza los datos en párrafos
cohesión	Usa variados procedimientos gramaticales Contiene pronombres anafóricos y deicticos que se interpretan Utiliza los conectores discursivos de modo claro Usa signos de puntuación variados
corrección	Respecta las normas de la ortografía, morfología, sintaxis
variación	Usa un léxico diverso, sin repeticiones Tiene una sintaxis compleja y variada Muestra buenos recursos estilísticos Sugiere que el aprendiz ha asumido riesgos

En el enfoque comunicativo, la práctica escrita y su aprendizaje se vincula con la participación del alumno en prácticas reales o casi reales de comunicación escrita. Por lo tanto, es necesario explorar los diferentes tipos y géneros textuales que existen, que asumen funciones distintas en los entornos sociales de los alumnos.

Este enfoque se centra en los procesos cognitivos y presupone que la escritura es una actividad mental, dinámica, cooperativa, que se concretiza mediante una estructuración y planeamiento. Se exige que el alumno ponga en juego

su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas e inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto. En la construcción de este texto, que puede ser tanto un informe como un artículo científico, una carta personal, una factura, etc. - siempre en función de las necesidades comunicativas del alumno -, el sujeto deberá planificar el escrito, utilizar borradores, revisar los pasos intermedios de composición y discutir los cambios que ha de ir haciendo en el texto en una continua negociación con el profesor, así como editar el escrito final (Sánchez, 2009, p. 10).

Nosotros, los profesores, debemos desarrollar comportamientos y actitudes que favorezcan la escritura, que no esté centrada en el producto final, o en su corrección gramatical. Hay que poner atención al proceso de trabajo, para que los alumnos tengan oportunidad de desarrollar su propio método de trabajo y sus propios estilos de escritura. Deseamos formar buenos escritores que: a) reconozcan en la lectura el medio principal de adquisición de destrezas en la escritura; b) tomen conciencia de su público, los lectores, de lo que ellos quieren decir, como lo van a decir y lo que el receptor ya conoce; c) planifiquen el texto, a través de esquemas conceptuales y que sepan marcar metas y objetivos específicos; d) sean capaces de releer fragmentos del gran texto que escriben, mientras lo redactan; e) y, aún, revisen el texto, introduciendo cambios en el sentido (Cassany et al., 2000, p. 262).

Según Cassany et al (2000, p. 265) el acto de escribir tiene tres procesos básicos, como podemos ver en el siguiente esquema:

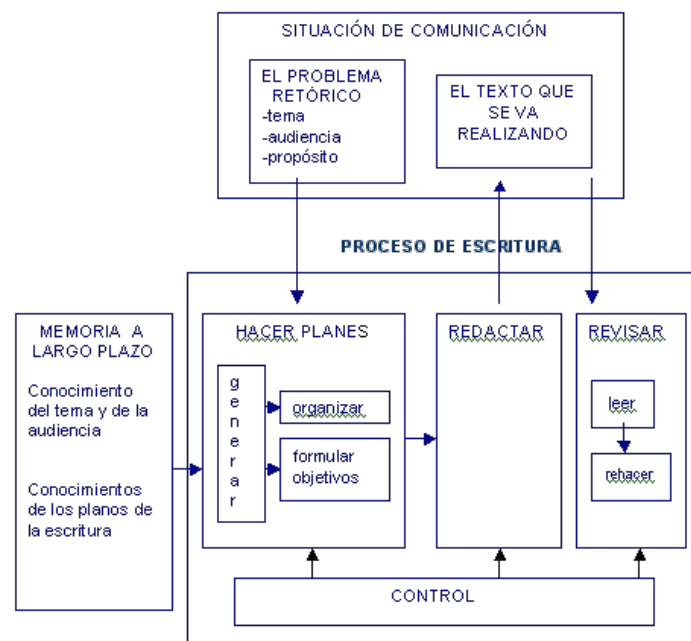


Figura 31 - Modelo de Expresión Escrita (Cassany et al., 2000, p. 264)

Durante el primer proceso básico, hacer planes, el alumno hace una representación mental de lo que quiere escribir y cómo lo quiere hacer. Durante la redacción, el alumno hace una representación del texto con todas las características que tendrá (los objetivos de los contenidos) y define un método de trabajo (los objetivos del proceso). En relación al proceso de redactar, el alumno tiene que transformar el proyecto de texto en un

discurso verbal que tenga sentido y respete las convenciones gramaticales y socioculturales del entorno de sus lectores. Por último, en los procesos de revisión, el autor compara lo que escribió con los objetivos que estableció anteriormente, repasándolas.

Según Cassany et al (2000, p. 275), la tipología de ejercicios de expresión escrita se puede resumir a través del siguiente esquema:



Figura 32 - Tipología de ejercicios de expresión escrita

En el MCER (Consejo de Europa, 2001, p. 64) se presentan las siguientes actividades de expresión escrita que son ejemplos de escritura que se encuentran en nuestro entorno real sea personal o profesional: a) completar formularios y cuestionarios; b) escribir artículos para periódicos, revistas, boletines; c) producir carteles para exponer; d) tomar notas; e) tomar mensajes al dictado; f) escribir textos imaginativos o creativos; g) escribir cartas personales o profesionales.

Giovannini, Martín Peres, Rodríguez Castilla y Blanco (1996, pp. 83-84) presentan una amplia tipología de actividades para desarrollar la escritura en la clase de ELE, de acuerdo con distintos objetivos, que exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 15 - Tipos de actividades para el desarrollo de la expresión escrita

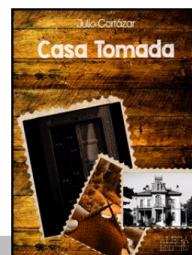
Objetivos	Tipos de actividades
Actividades relacionadas con el dominio de la motricidad	Copiar palabras o frases Escribir vocabulario nuevo aprendido Escribir frases cortas en un dictado
Actividades que trabajan la relación entre el texto y el lector o receptor	Identificar al lector Establecer qué información se comparte y con qué intención
Actividades relacionadas con la coherencia	Reorganizar frases en un párrafo coherente Reorganizar párrafos de un texto Escribir un relato con marcadores de secuencia Organizar los temas seleccionados para un escrito y decidir su secuencia
Actividades para trabajar la cohesión	Substituir sustantivos repetidos por pronombres Ordenar una frase Elidir elementos repetidos Completar un texto con información que falta
Actividades para organizar y desarrollar el contenido	Completar la descripción de algo o alguien Escribir un resumen o hacer en esquema a partir de un otro texto oral Escribir un párrafo de conclusión en un texto argumentativo Reconocer unas instrucciones desordenadas y ponerlas en orden
Actividades para desarrollar los esquemas funcionales	Reconocer el modelo de una carta o nota formal o informal y escribirla
Actividades de integración	Conjugar muchas o todas las actividades de que hablamos anteriormente
Actividades de revisión y relectura del texto	Corrección entre los alumnos, que intercambian trabajos y los corrigen Seleccionar errores que se han producido y corregirlos

En las Figuras 33 y 34 vemos dos ejercicios relacionados con la destreza de producción escrita. El primero incluye tres ejercicios de activación de la lectura, o sea, de prelectura, que permiten al alumnado relacionarse de antemano con el texto que van a leer. El segundo está relacionado con la escritura de un fragmento de un texto de naturaleza creativa, pero que sea semejante a la clase de fragmentos que los alumnos encuentran en “Pedro Páramo”. De este modo, a partir de modelos, los alumnos crean un nuevo texto que incluye léxico del náhuatl, del mismo modo que hizo Juan Rulfo.

En nuestra sociedad moderna y tecnológica, a menudo podemos encontrarnos ante situaciones muy complicadas, porque no hayamos tenido el debido entrenamiento para superarlas en la lengua extranjera que estudiamos, como, por ejemplo, realizar una prueba oral, dialogar por teléfono, hacer una presentación oral ante un gran grupo de personas, declararnos a alguien, etc. (cf. Cassany et al., 2000). Si no conseguimos

expresarnos de manera coherente, clara y efectiva corremos el riesgo de hacer el ridículo.

Ahora vamos a leer el cuento "Casa Tomada" de Julio Cortázar.



I. Pre-lectura

A. ¿Qué sabes de Julio Cortázar? Busca en Internet alguna información sobre su biografía.

[Empty text box for student response to question A]

B. ¿Qué crees que significa el título del cuento?

[Empty text box for student response to question B]

C. ¿Qué haces en casa como actividades de ocio? Compara con lo que hacían tus padres o abuelos? Usa los marcadores temporales "Ahora" y "Hace 50 años".

[Empty text box for student response to question C]

Figura 33 - Ejemplo de ejercicios de expresión escrita: actividades que trabajan las relaciones entre el texto y el lector

G. Inicialmente Juan Rufo llamó a esta novela "Los murmullos", pues hacía alusión a las voces de los muertos que reinaban en las calles vacías de Comala. Ahora que has leído extractos del cuento y que conoces a los habitantes de Comala, tu labor será crear un nuevo murmullo, el de un alma en pena. Crea en un mínimo de 30 líneas un personaje que podría ser incluido en este cuento y que al igual que todos los demás está muerto y arrastra un castigo. No olvides de usar léxico y expresiones de origen náhuatl semejantes a las que has aprendido.



Figura 34 - Ejemplo de ejercicios de expresión escrita: escribir un texto semejante a los murmullos que encontramos en "Pedro Páramo"

La verdad es que en la clase de ELE no vamos a enseñar a hablar desde cero, pues los alumnos ya consiguen plantear una conversación en situaciones cotidianas en las que suelen participar en su lengua materna.

Sabemos que son pocos los trabajos que se centran en un modelo esquemático del proceso de expresión oral. Sin embargo, Bygate (1987) presenta un modelo muy interesante que exponemos aquí:

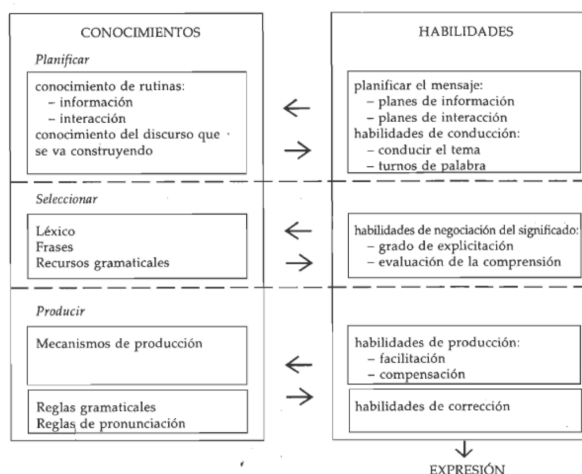


Figura 35 - Modelo de Expresión Oral de Bygate (adaptado de Cassany et al., 2000, p. 142)

Bygate (1987) distingue entre conocimientos y habilidades de la expresión oral: a) los primeros son informaciones que conocemos y que tenemos que memorizar, o sea, el dominio del sistema de la lengua y al mismo tiempo su cultura; b) los segundos están relacionados con los comportamientos que mantenemos mientras comunicamos oralmente.

Según Cassany (2000), toda comunicación humana se estructura y se fija a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo con los demás. En estas comunicaciones se definen los temas que hay que tener en cuenta en el contexto, se establecen las intervenciones o los turnos de palabra y se configuran unos roles determinados. Estas estructuras comunicativas son rutinas que tienen que ver con aspectos socioculturales y que varían entre diferentes comunidades lingüísticas, por lo que el estudio de la variación lingüística y cultural asume particular relevancia en este caso. Su conocimiento nos permite trabajar la habilidad comunicativa de planificación del discurso, pues “podemos prever lo que pasará y decidir cómo nos comportaremos: sobre qué temas hablaremos (información) y de qué manera (interacción) (Cassany, et al, 2000, p. 144).

En este contexto, hay que utilizar las micro-habilidades específicas de conducción de la interacción, pues, por un lado, hay que saber colaborar en la selección de los temas y su desarrollo y, por otro lado, hay que saber dominar los turnos de palabra, como por ejemplo: saber cuándo se puede hablar, durante cuánto tiempo y cuándo es el momento para ceder la palabra (cf. Bygate, 1987).

A seguida, tenemos la negociación de significado y la movilización de las habilidades de selección del nivel de explicación y la evaluación o confirmación de la comprensión. Por su turno, el último componente de la expresión oral es la producción real del propio discurso, o sea, la pronunciación de palabras que vehiculan sentido. En las situaciones comunicativas reales suele ser necesario reaccionar adecuadamente en pocos segundos, siendo muy útil la improvisación. Para resolver problemas o situaciones imprevistas, los interlocutores utilizan dos microhabilidades de facilitación de la producción y la comprensión de las dificultades. En la primera los interlocutores simplifican el mensaje, utilizando repeticiones, haciendo pausas, usando expresiones fijadas, etc. En la segunda, se hace el refuerzo de la expresión, con la autocorrección, la repetición de aspectos importantes, el resumen de lo que dicen, la reformulación a través de otras palabras o frases, la utilización de comparaciones o ejemplos.

Plantear actividades de expresión oral en la clase de ELE no es muy sencillo. Por lo tanto, hay que tener en cuenta algunos principios didácticos para que los alumnos consigan trabajar la expresión oral en la clase de Español como Lengua Extranjera, como los siguientes aspectos:

1. Dar relevancia a lo oral en la vida cotidiano del alumno, pues los alumnos no están acostumbrados a actividades de expresión oral y las asocian a juegos o pasatiempos. Hay que cambiar estas ideas y valorar el oral para la vida personal y profesional de los alumnos.

2. El desarrollo de las habilidades orales es algo que lleva mucho tiempo, y que requiere práctica y ejercitación a menudo. A veces, tardaremos meses para apreciar mejoras más grandes en su capacidad expresiva que el simple aprendizaje de palabras o expresiones.

3. En la expresión oral la corrección y fluidez deberían formar una unión indisoluble, y no valorarse la corrección del habla en detrimento de la fluidez expresiva, pues los alumnos así tienen miedo de arriesgarse más y cometer errores.

4. Se exige planificar la actividad de expresión muy minuciosamente para combatir comportamientos menos adecuados que desafían la disciplina y sobre todo tener en cuenta que todos los ejercicios deben tener un objetivo y contenidos, insertarse en una realidad didáctica específica y que habrán de evaluarse.

Littlewood (1981) ha clasificado los ejercicios de desarrollo de la expresión oral según las técnicas y tipos de respuestas más usadas, como podemos observar en la tabla siguiente:

Tabla 16 - Tipos de técnicas/ respuestas y actividades de expresión oral

Tipos de técnicas/ respuestas		Actividades
Tipos de Técnicas	Dramas	Ejercicios de relación de la lengua con el cuerpo y emociones deben ser espontáneos.
	Escenificaciones	Adaptación de un texto no teatral a la escena Recitación de poemas Explicación escenificada de cuentos Representación de una escena o fragmento de una obra
	Juegos de rol	Ejercicios en que los alumnos asumen un rol o un papel, que ha sido establecido previamente por otra persona
	Simulaciones	Debates en que los alumnos tienen que resolver un problema
	Diálogos dirigidos	Ejercicios pautales de diálogo en los que dos o más alumnos practican determinadas funciones lingüísticas
	Juegos lingüísticos	Enigmas Juegos psicológicos
	Trabajo de equipo	Rompecabezas en que cada equipo tiene una pieza de un rompecabezas y hay que recomponer la unidad entre todos los fragmentos Conversación con fichas, en que cada equipo tiene que hablar de un tema determinado
	Técnicas humanísticas	Ejercicios de proyección de la propia personalidad (Hablar de uno mismo, el espejo, por ejemplo)
Tipos de respuestas	Repetición	Ejercicios mecánicos y de respuesta cerrada que sirven para consolidar la expresión de contenidos gramaticales
	Rellenar huecos	Ejercicios en que los alumnos tienen dos fichas semejantes pero con información que falta en cada una de ellas de manera distinta. Los alumnos tienen que intentar saber los datos que faltan, haciendo preguntas a su compañero
	Dar instrucciones	Ejercicios en que los alumnos dan instrucciones para hacer ejercicios de gimnasia, conectar algo, ordenar algo, etc.
	Solución de problemas	Ejercicios para llegar a un acuerdo sobre un tema polémico Ejercicios para formar parejas de personas, ciudades, objetos, etc. Ejercicios para imaginar situaciones hipotéticas
	Lluvia de ideas	Crear asociaciones libres con una palabra Construir una historia a partir de un final, foto, dibujo, etc. Describir una pintura, una canción o un poema.

Ahora vamos a presentar algunos ejercicios didácticos que tienen que ver con el desarrollo de la expresión oral y que fueron utilizados en el contexto de nuestro estudio. En la Figura 36 vemos el ejemplo de un ejercicio relacionado con una lluvia de ideas sobre los conocimientos previos de los alumnos con relación a los incas. Sirvió de mote para hablar en la clase de ELE, teniendo en cuenta los conocimientos de todo el grupo.

Go to www.menti.com and use the code 26 78 67

¿Cómo era el Imperio Inca? Mentimeter

El Imperio inca fue un estado sudamericano con el dominio más extenso en la historia de la América precolombina.	Empezó en Cuzco (actual Perú) y su economía se basaba principalmente en la agricultura (sobre todo el cultivo de papas y de maíz).	El Imperio se extendía desde el norte del Ecuador a la parte central de Chile y desde los Andes hasta la costa.
La lengua quechua clásica fue adoptada por los Incas como su lengua oficial. Su imperio ocupaba una franja larga del continente.	Era el Estado más importante y poderoso antes de la presencia de los españoles. Se instalaron en Cuzco dando inicio al imperio Inca.	Capacocha eran los sacrificios humanos hechos por los incas.
Resume scroll		Fue el mayor imperio de la América precolombina. Incluye

13

Figura 36 - Ejemplo de ejercicios de expresión oral: lluvia de ideas³⁸

En la Figura 37, vemos un ejercicio de apoyo al desarrollo de una presentación grupal, que está disponible en una WebQuest que utilizamos en nuestro estudio práctico.



Al final de la WebQuest deberás haber conseguido elaborar una presentación digital con imágenes, texto y videos que represente los rasgos generales de la cultura de los aztecas,

utilizando la herramienta Microsoft Powerpoint u otra (Prezi, por ejemplo)

No olvides de hablar sobre:

- la ubicación del imperio;
- la vida cotidiana;
- la gastronomía;
- el idioma / sistema de escritura;
- la arquitectura;
- la organización de la sociedad;
- algunas curiosidades.

Figura 37 - Ejemplo de ejercicios de expresión oral: presentación grupal sobre los Aztecas

Como vimos, hace falta desarrollar las competencias de expresión escrita y oral de nuestros alumnos, para que ellos puedan ejercer su pleno derecho de ciudadanía en nuestra sociedad cada vez más global.

³⁸ Decidimos mantener los errores de los estudiantes para dar cuenta de su producción original.

5. Síntesis: la variación diatópica del español americano en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE

Llegados aquí, y con el telón de fondo de nuestro estudio diseñado con relación al soporte teórico, centramos el análisis en nuestro objeto de estudio particular, o sea, las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica y su reinversión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE a través de una pedagogía de los discursos. Creemos que en una sociedad glocal impera la necesidad de desarrollar las competencias comunicativa intercultural y plurilingüe que implican un conocimiento de la diversidad lingüística y cultural presente en el mundo, incluyendo la de idiomas como el español, un idioma histórico que conlleva una muchedumbre cultural y mestiza, como tuvimos oportunidad de estudiar en esta parte de nuestro estudio.

En esta primera parte, empezamos prestando atención a los conceptos de variedades lingüísticas y culturales del español, teniendo en cuenta el mestizaje lingüístico y cultural que se vive en el ámbito de este idioma histórico (cf. Rosenblat, 1964). Vimos que impera la idea en las distintas investigaciones de que esta lengua ofrece una elevada continuidad en la comprensión entre sus hablantes (cf. Jurado, 2016; Moreno Fernández, 2000), que no es semejante a la de hablantes nativos del inglés, por ejemplo. Sin embargo, como todos los idiomas, el español presenta un dinamismo inherente en relación con los fenómenos lingüísticos que pueden promover infortunios comunicativos entre nativos y no nativos (cf. Regueiro Rodríguez, 2016). Además, como vimos, se revela pertinente llevar enfoques de contenidos propios de Hispanoamérica a la clase de ELE, región a causa del dinamismo económico y cultural tan fuerte que se vive en la región (Cruz, 2018). Por ello, es importante realizar un trabajo en el aula con las variedades lingüísticas que los extranjeros pueden encontrar cuando visitan un determinado país hispanoamericano, contemplando también su referentes culturales.

También verificamos que tanto el MCER (Consejo de Europa, 2003) como el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), sugieren la necesidad de un trabajo sistemático de referentes lingüísticos y culturales más allá de los contenidos con respecto a España, con enfoques en conocimientos generales de la vida social en esos países, hechos

históricos y acontecimientos del pasado común y, además, artes y sus productos culturales.

En este contexto, el trabajo en el aula debe llevarse a cabo de manera holística y con una fuerte apuesta por la diversidad lingüística dentro del propio idioma. Así, los alumnos tendrán la oportunidad de entrar en contacto con la existencia de vocabulario, expresiones, pronunciación, entre otros aspectos, que forman parte de las diferentes variedades diatópicas del español. Asimismo, se ampliará la eficacia del aprendizaje en contextos de comunicación, al mismo tiempo que se trabajan cuestiones culturales de las variedades diatópicas (Bortoni-Ricardo, 2005). Además, como resaltamos en esta primera parte, se debe evitar una cierta estereotipación o exotización de las variedades culturales del español.

En uno de los capítulos estudiamos alguno de los fenómenos lingüísticos de la región hispanoamericana, como por ejemplo el seseo, el yeísmo, el voseo, el que galicado, los usos de los prefijos o sufijos apreciativos, entre otros. Buscamos comprender estos fenómenos a través del pasado del español, pues creemos que la variación diatópica y el estudio diacrónico del léxico, de la fonética y de la morfosintaxis nos permite a los profesores comprender los usos actuales del idioma, las razones por detrás de dichos fenómenos, y además facilitar su comprensión al alumnado (Costa, 2016; Torres Martínez, 2014).

En otro momento, analizamos perspectivas pedagógicas y didácticas relacionadas con el tipo de aproximaciones que pretendemos abordar y fomentar en nuestro trabajo práctico, en una perspectiva compleja y de eclecticismo metodológico, basadas en una pedagogía de los discursos, y en una pedagogía de la gamificación. De hecho, tuvimos en cuenta la pedagogía de los discursos que permiten al alumnado enfrentarse a fenómenos lingüísticos y culturales, ya que a través de enfoques y metodologías experienciales basadas en un enfoque comunicativo experiencial, los estudiantes tienen la oportunidad, sea como receptores o como productores, de involucrarse en las actividades de trabajo con los discursos, descubriendo e interviniendo en situaciones-problema (Fernández-Corbacho, 2014; Fonseca, 1992; Jiménez Raya et al., 2007).

Como vimos a través de los estudios que analizamos, comprobamos que las tendencias actuales de la didáctica se centran en un aprendizaje desafiante que usa la emoción (cf. Mora, 2013) para implicar al alumno en una tarea de análisis de lo real,

haciéndole desarrollar competencias de colaboración, comunicación y reflexión crítica, siendo capaces de analizar semejanzas y diferencias en el ámbito lingüístico y cultural entre las variedades del español (Valls Campà, 2011), por un lado, y relacionándolos con su propia cultura, por otro. En este contexto, las herramientas Web 2.0, como los blogs, glogs y/o webquests (Downes, 2007), y la pedagogía de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez, 2015) se asumen como excelentes socios en la (re)construcción colaborativa de saberes y en el descubrimiento de la muchedumbre cultural (y también lingüística) que hay del otro lado del océano atlántico.

Más tarde, partiendo del modelo lingüístico panhispánico (Andión Herrero, 2008b) intentamos recorrer un nuevo camino hacia un modelo más dinámico que no se fije en el binomio variedad preferente/ variedad(es) periférica(s), sino en las muestras vivas que ofrecen determinados discursos o recursos. Por ello, son las muestras que ofrecen aspectos lingüísticos (rasgos lexicales, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos) y culturales (rasgos sociales, artísticos, geográficos y literarios, entre otros) dignos de análisis previo por parte del profesor a la hora de preparar la(s) clase(s) que va a impartir, teniendo en cuenta si la(s) variedad(es) reflejada(s) permiten puentes con otras variedades dentro del idioma y con otros idiomas. Este modelo está en contra la llamada internacionalización del español y la panhispanización de los modos de trabajar en el aula, que conllevan una estandarización del idioma y consecuentemente una pérdida de la riqueza lingüística y cultural que ofrece.

Con todo, tras estas premisas, estamos en condiciones de partir hacia la parte empírica de nuestro estudio.

PARTE 2

En este apartado vamos a dar cuenta del diseño del estudio, su contexto de implementación y las metodologías de investigación que aplicamos. De hecho, vamos a enunciar las cuestiones y los objetivos de investigación y aún las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Tras haber presentado el contexto de la investigación, presentaremos el análisis de los datos obtenidos, en relación con nuestra matriz teórica.

A través del análisis de textos relacionados con la investigación en lenguas, llegamos a la conclusión que nuestro trabajo es un estudio de caso, centrado en un paradigma naturalista interpretativo. De acuerdo con Guba & Lincoln (1988), es lo más adecuado para la realidad educativa que es múltiple y holística en su naturaleza, por la relación entre el investigador y el objeto de estudio, por la dependencia del contexto de intervención, entre otros aspectos. Alarcão (2001) habla de un “experencialismo crítico” que busca “acentuar a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação entre partes e todo, entre forma, função e substância, consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal” (Alarcão, 2011, p. 141).

Nuestro estudio también se inserta en una perspectiva cualitativa de la investigación, por la búsqueda de conocimiento sobre las representaciones del alumnado y profesorado, a través de la aplicación de cuestionarios, con el objetivo de estudiar “things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3).

1. Diseño del estudio

En este capítulo vamos a reflejar el recorrido de nuestro estudio, teniendo en cuenta las cuestiones de investigación y sus objetivos, opciones metodológicas que elegimos, etapas llevadas a cabo y la construcción de nuestro dispositivo de análisis, lo que conlleva las categorías de análisis que facilitarán nuestro trabajo con los datos.

1.1. Cuestiones de investigación, objetivos y orientaciones metodológicas

En nuestro estudio, teniendo en cuenta una caracterización lingüística de las variedades hispanoamericanas que plasman el binomio cohesión-diversidad y recurriendo a discursos literarios e hipermedia con aportes de la sociolingüística histórica, nos proponemos concretar los siguientes propósitos:

- A. Describir las representaciones y saberes sociolingüísticos y socioculturales que los profesores y alumnos tienen sobre las variedades lingüísticas y socioculturales de Hispanoamérica, respecto al proceso de enseñanza de E/LE en instituciones de educación superior en Portugal;
- B. Inventariar las representaciones que los profesores de instituciones de educación superior tienen de las prácticas de enseñanza que favorezcan la (re)construcción de saberes relacionados con el español y sus variedades;
- C. Inventariar los cursos que ofrezcan contenidos sobre Hispanoamérica en instituciones de educación superior portuguesas, con relación a la formación de profesorado;
- D. Analizar manuales de enseñanza de ELE respecto al abordaje de contenidos relacionados con las variedades lingüísticas y socioculturales del español de Latinoamérica;
- E. Crear propuestas didácticas basadas en los discursos literarios e hipermedia que plasmen las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica, teniendo en cuenta un enfoque comunicativo experiencial;

F. Evidenciar la creación de nuevas representaciones y saberes sociolingüísticos y socioculturales por los estudiantes, cuando son estimulados a través de prácticas basadas en un enfoque comunicativo experiencial.

Asimismo, el estudio se desarrolla alrededor de las cuestiones de investigación siguientes:

A. ¿Qué representaciones tienen los alumnos y los profesores de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano, en la enseñanza superior en Portugal?

B. ¿Cómo se trabajan las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en los cursos de formación de profesores en Portugal?

C. ¿Cómo se trabajan las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en los manuales de enseñanza?

D. ¿Qué discursos literarios e hipermedia y sus rasgos fonéticos, morfosintácticos y lexicales pueden facilitar el trabajo con las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano?

E. ¿Qué prácticas pueden ser movilizadas en los contextos educativos, que contribuyan a la reconstrucción de los saberes socioculturales y sociolingüísticos del español y sus variedades latinoamericanas?

Con el fin de ser capaz de alcanzar los objetivos que nos proponemos y para obtener respuestas a las preguntas anteriores, la perspectiva metodológica investigativa adoptada está encuadrada en el paradigma etnográfico y es de naturaleza cualitativa. 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 dar credibilidad a los resultados (cf. Andión Herrero, 2000; Anadón Pérez, 2003; Altmann & Vences, 2004).

El corpus principal de nuestro trabajo se centra, por un lado, en el análisis de discursos literarios e hipermedia en relación con las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano que dichos recursos nos ofrecen; por otro, en el análisis de cuestionarios, manuales, notas de campo de reflexión crítica sobre las prácticas y también en el análisis de las hojas de trabajo del proyecto y de autoevaluación

producidas por una muestra de estudiantes de enseñanza superior de ELE de los niveles A2/B1.

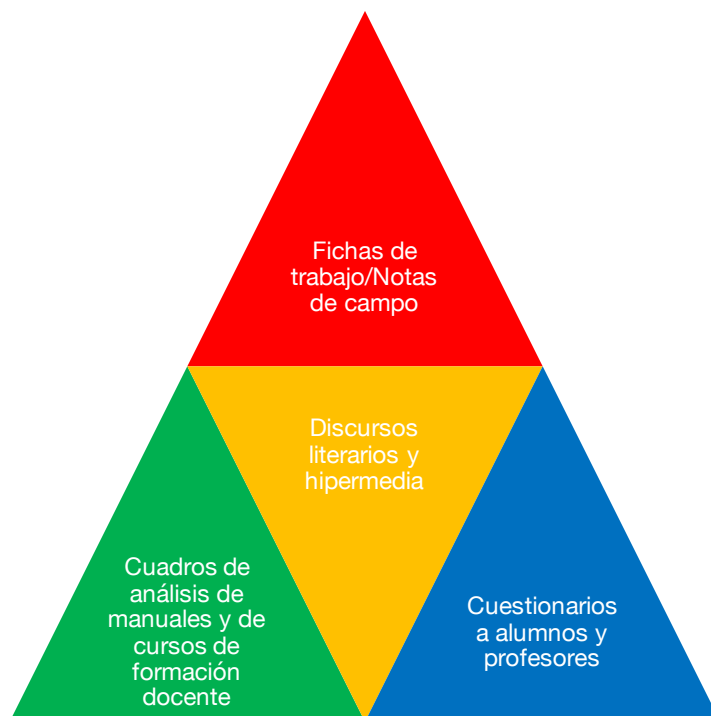


Figura 38 - Los instrumentos de recogida de datos movilizados

Como vemos en la Figura 38, vamos a aplicar cuatro tipos de instrumentos de recolección de datos con diferentes funciones. Primero, procederemos a la preparación y aplicación de un cuestionario con un enfoque en los aspectos sociobiográficos para inventariar las representaciones sociolingüísticas y socioculturales de los estudiantes sobre los idiomas y su aprendizaje y su relación con el mundo hispánico³⁹ (Anexo 1). En su construcción vamos a tener en cuenta los estudios de Anadón Pérez (2004), Andión Herrero (2000) y Altmann y Vences (2004). De hecho, creemos esencial saber el conocimiento que los alumnos tienen de las variedades diatópicas del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, opinamos que es importante inventariar, a través de cuestionarios⁴⁰ (Anexo 2), las percepciones que tienen los profesores sobre la valoración de dichas variedades en la enseñanza superior y qué tipo de actividades o estrategias preparan para trabajarlas en clase. Asimismo, vamos a estudiar qué tipo de preparación ofrece una muestra de cursos de graduación y de

³⁹ El cuestionario de los alumnos se puede acceder aquí: <https://goo.gl/forms/tHnkS15Fs8ksoo492>.

⁴⁰ El cuestionario de los profesores está disponible aquí: <https://goo.gl/forms/8zmY0h9ctnmyoOEj2>.

posgrado en Portugal a los futuros profesores de ELE respecto al contenido “Hispanoamérica”.

Según Quivy, & Campenhoudt (1992, p. 188), la creación y el uso de cuestionarios tiene como objetivo conocer comportamientos, valores, opiniones, condiciones y modos de vida, percepciones y preferencias de los encuestados. Además, permite que se tenga en cuenta un gran número de personas y, por lo tanto, “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder (...) a numerosas análises de correlação”.

A su vez, vamos a prestar atención en las representaciones que se encuentran en los libros de texto de enseñanza de ELE. En relación con las tablas de evaluación de los manuales, vamos a tener en cuenta las perspectivas metodológicas adoptadas por Vasconcelos (2012, pp. 31-33) en la creación de nuestra herramienta específica para el análisis de las actividades propuestas respecto a apariciones de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano.

Después de haber analizado los cuestionarios, una muestra de cursos de formación docente en Portugal y de algunos manuales, vamos a elegir algunos recursos literarios e hipermedia que nos parezcan adecuados para trabajar, teniendo en cuenta las necesidades reales del alumnado y profesorado y estudios previos, como por ejemplo los de Altmann y Vences (2004), Anadón Pérez (2004) y Cruz (2018b).

También procederemos al análisis documental de la producción escrita de los estudiantes (fichas de trabajo, trabajos de proyecto, etc.) para responder a los objetivos específicos de nuestra investigación (Latorre, 2003, p. 78). De hecho, según Máximo-Esteves (2008), el trabajo producido por los estudiantes puede reflejar el aprendizaje realizado por ellos durante el proceso de enseñanza. Los documentos producidos por el alumnado son de gran utilidad cuando el núcleo de la investigación son los aprendizajes que han hecho (idem), como es el caso de este proyecto con contornos de investigación-acción.

Con el fin de documentar el análisis aún más, las notas de campo nos permitirán registrar y desarrollar una mirada crítica sobre las prácticas que implementamos, dando a conocer “um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). De tipo descriptivo y reflexivo, las notas de campo suelen funcionar como un relato escrito de lo que oye, ve, experimenta y piensa el investigador a lo largo de la recogida de datos,

permitiendo la reflexión sobre los datos de un estudio cualitativo (Bogdan y Biklen 1994, p. 150). De este modo, vamos a tener en cuenta que las notas de campo se configuran como anotaciones relativamente detalladas, reflexivas y escritas con la mayor brevedad posible con el fin de retener el mayor pormenor sobre las prácticas desarrolladas y garantizar la objetividad necesaria (Latorre, 2003).

1.2. Caracterización del contexto de intervención y de los participantes en el estudio

Nuestro estudio se desarrolló con alumnado de la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto, con dos grupos de estudiantes de ELE de los niveles A2 y B1 del grado en Lenguas y Culturas Extranjeras.

En primer lugar, nos gustaría presentar la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto, un centro educativo público, pues fue donde desarrollamos nuestro estudio principal. La Escuela Superior de Educación es una institución de referencia en la formación de profesores, educadores, agentes sociales y culturales en varios dominios - de las lenguas a la música, pasando por el deporte, teniendo casi 2.000 alumnos. El convenio con la Universidad de Santiago de Compostela para el doctorado en educación, los dos centros de investigación, el complejo deportivo y una moderna biblioteca forman parte de las prácticas dinámicas que ofrece.

El centro inició su oferta formativa en 1985, con cursos de grado para Educadores y Profesores del 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. Más tarde amplió su oferta de formación a otros profesionales, en particular en el contexto de la Educación Social, de la Gestión del Patrimonio Cultural y Artístico, de la Traducción e Interpretación de la Lengua de Signos Portuguesa y de Lenguas y Culturas Extranjeras (Inglés, Francés y Español). Con los recientes procesos de consolidación del espacio Europeo de Enseñanza Superior, la oferta formativa fue renovada y pasó a contemplar Maestrías de Profesionalización y de Especialización.

Su misión es la enseñanza, la educación y la intervención social. Forma profesionales en áreas científicas, técnicas, artísticas y pedagógicas, teniendo siempre en cuenta una formación ética para la ciudadanía. La diversidad de la oferta formativa está orientada a la prestación de servicios a la comunidad. Es una escuela donde la

educación, la cultura, el deporte y la ciudadanía convergen en un espacio único de formación y saber. Ubicada en el polo de la Asprela, uno de los mayores de la Península Ibérica, la Escuela Superior de Educación garantiza formación oficial en ocho licenciaturas y 15 maestrías reconocidas por el Ministerio de la Ciencia y Enseñanza Superior, además de cursos técnicos superiores profesionales y varios cursos libres.

En este capítulo nos fijaremos, por una parte, en los datos de los cuestionarios rellenados por 61 estudiantes antes de ponerse en práctica el estudio. Por lo tanto, tendremos en cuenta los datos de las partes 1 y 2, o sea, “mi identidad” y “mi relación con las lenguas extranjeras y su aprendizaje”, respectivamente, pues creemos que es de gran importancia tener en cuenta las necesidades lingüísticas de los estudiantes, su biografía lingüística y cultural (Cruz, y Orange, 2016). Por otra parte, también analizaremos los datos de los cuestionarios rellenados por una muestra de 15 profesores de enseñanza superior en Portugal que imparten asignaturas relacionadas con el español (lengua, literatura, lingüística, didáctica, entre otros ámbitos), teniendo también en cuenta la parte 1 (datos personales y profesionales”).

Como podemos ver en los Gráficos 1 y 2, la mayoría de los estudiantes tiene entre 17-25 años (94%) y son mujeres (70%). Además, todos son ciudadanos portugueses y tienen como lengua materna el portugués.

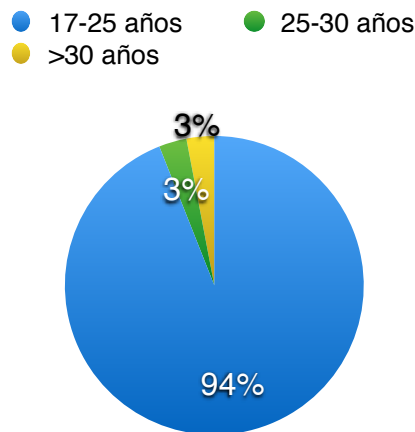


Gráfico 1 - Edad de los estudiantes participantes en el estudio

● Hombre ● Mujer
 ● Prefiero no decirlo

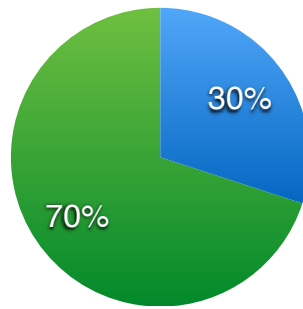


Gráfico 2 - Género de los estudiantes participantes en el estudio

Respecto a la pregunta ¿Has vivido ya en el extranjero?, sólo 11,5% contestan que sí. Entre estos estudiantes, la mayoría vivió en países europeos como Alemania, España, Francia y Suiza y algunos en países latinoamericanos, como Brasil y Bolivia (ver Gráfico 3).

El 42,9% de los estudiantes que se fueron a vivir al extranjero quedaron menos de un año en el país de destino. En igual porcentaje permanecieron en el extranjero durante 3 años o más. Sólo 14% vivieron entre 1 año y 3 años en el extranjero (ver Gráfico 4).

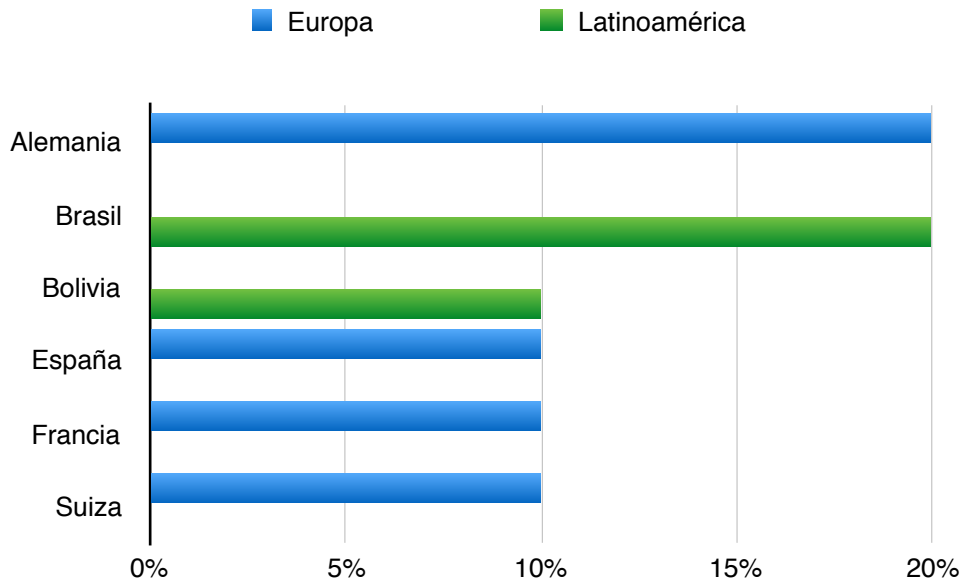


Gráfico 3 - Respuestas a la pregunta "Si has vivido ya en el extranjero, ¿en qué país(es)?"

● <1 año ● 1 año - 3 años
 ● >3 años

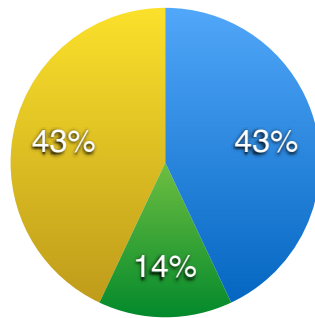


Gráfico 4 - Respuestas a la pregunta “Si has vivido ya en el extranjero, ¿durante cuánto tiempo has permanecido?”

Si les preguntamos se han ido a algún país hispanohablante, la mayoría de los estudiantes contesta que sí (86%) y España ocupa el primer lugar de la lista de los países visitados (98%), seguida de Cuba con solo 6%.

● Sí ● No

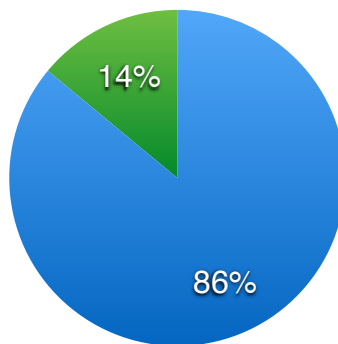


Gráfico 5 - Viajes a países hispanohablantes

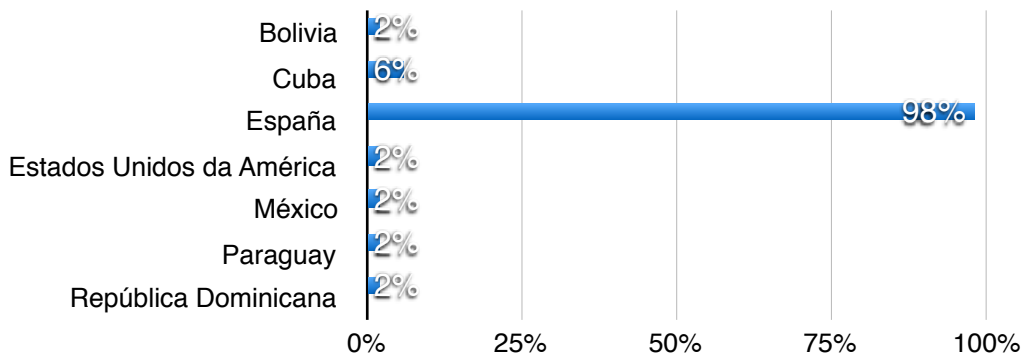


Gráfico 6 - Países hispanohablantes visitados

Respecto a la pregunta ¿Alguno de tus padres es extranjero?, 86% dicen que NO (ver Gráfico 7). Entre los estudiantes que contestan SÍ, dos indican la nacionalidad de sus padres: Costa del Marfí y Brasil.

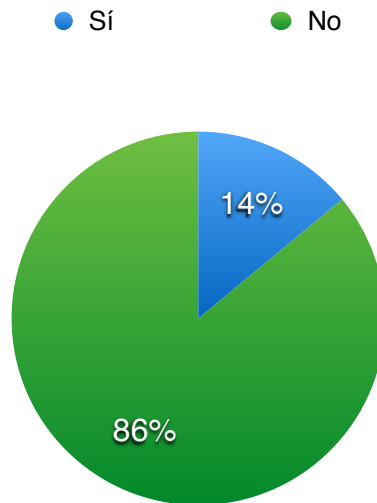


Gráfico 7 - Respuestas a la pregunta ¿Alguno de tus padres es extranjero?

Hay alguna variedad en relación con los idiomas estudiados por los alumnos hasta el momento, pero la mayoría han señalado inglés (100%), francés (92%) y español (84%), que son los idiomas de escolarización ofrecidos en Portugal (ver Gráfico 7). Otros señalan que han estudiado alemán, italiano y coreano.

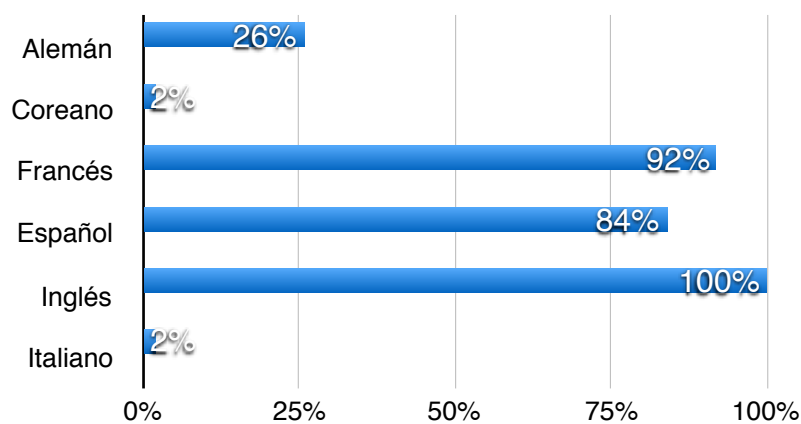


Gráfico 8 - Lenguas extranjeras que los estudiantes han estudiado

Teniendo en cuenta la pregunta “¿Qué lenguas extranjeras sigues estudiando?”, las respuestas no son muy diferentes (ver Gráfico 9), bajando el alemán y el francés sus porcentajes, con 20% y 76%, respectivamente. El japonés surge como uno de los idiomas estudiados por 2% de los estudiantes. Nos gustaría resaltar que el inglés mantiene su posición y el español incrementa su número de estudiantes que lo siguen estudiando, pues ahora cuenta con 98%.

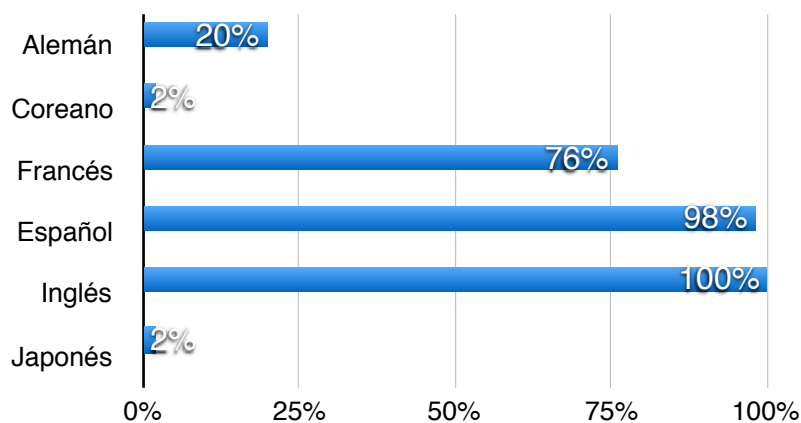


Gráfico 9 - Lenguas extranjeras que los estudiantes siguen estudiando

Si analizamos las respuestas de los estudiantes con respecto a los contactos que han tenido con los idiomas fuera de la escuela (ver Tabla 17), nos damos de que el inglés ocupa la primera posición en todos los contextos, excepto en el entorno familiar. El francés es el idioma más utilizado quizás por ser una lengua de migración para muchas familias portuguesas. Lo mismo sucede con el alemán. De hecho, una de las estudiantes refiere: “Tengo familia que vive en Alemania y a veces hablan en alemán entre sí, por eso tengo contacto con este idioma desde pequeña”.

Hay una diversidad lingüística moderada en relación con los contactos con los idiomas en los medios de comunicación y en viajes o entornos marcados por el motivo de los viajes. Como uno de los estudiantes señala, “En Porto hablo muchas veces con españoles, ingleses y franceses”. Aparte del inglés, uno de los idiomas que más se destaca es el español, que ocupa casi siempre la segunda posición en los diferentes contextos, sobre todo, si hablamos de contactos a través de la música, internet y televisión/cine. Si hablamos de los contactos en los viajes, se acerca al inglés, quizás por la proximidad de España a Portugal.

Tabla 17 - Contactos de los estudiantes con idiomas fuera del colegio o instituto

	Personas con quien vivo	Escuela de idiomas	Internet	Música	Televisión/ Cine	Libros/ Revistas	Viajes	Miembros de la familia
Alemán	2	1					2	4
Chino								1
Español	5	3	4	6	3	6	23	6
Francés	6	2	1		1	1	3	16
Japonés	1		3	2	2		1	
Inglés	15	25	48	49	53	47	27	11
Italiano			1	1			1	1
Ninguno	26	26	2			4	3	15
Otro	5	3	1	2	1	2		6

En relación a los idiomas no previstos en la tabla, resaltan el coreano, el indio y el ruso, pero no explican qué tipo de contactos han tenido y, específicamente, su frecuencia.

Considerando la pregunta “¿Hay idiomas más importantes que otros?⁴¹, nos asombra que estudiantes de un grado en Lenguas y Culturas Extranjeras aún consideren que hay idiomas más importantes que otros, pues 38% están de acuerdo. Entre los que contestan que SÍ, dan las razones siguientes: a) la universalidad del idioma (“Inglés porque es la lengua universal”; “Lenguas más globales, como el inglés, que por ese motivo son más necesarias.”); b) el número de hablantes (“Inglés y Español. Porque son algunos de los más hablados del mundo”; “Creo que el español y el inglés son las más importantes porque son las más habladas en todo mundo”); c) la importancia comercial (“Línguas como o Inglês, Espanhol, Francês e Alemão têm mais importância a meu ver, num nível de comercial e negócios nesta era.”); d) el poder del idioma (“Inglés, porque es el idioma más poderoso del Mundo”).

⁴¹ Los componentes “Mi relación con las extranjeras y su aprendizaje” y “Mi relación con el mundo hispanohablante” contiene un conjunto de cuestiones cuyo objetivo es construir un carné de identidad de nuestros estudiantes en relación a la valoración que hacen de los idiomas y sus culturas y pueblos y, al mismo tiempo, de su aprendizaje. También incluye algunas cuestiones sobre la diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante, de manera a que podamos tener una idea más sólida de los conocimientos que los estudiantes tienen sobre el tema.

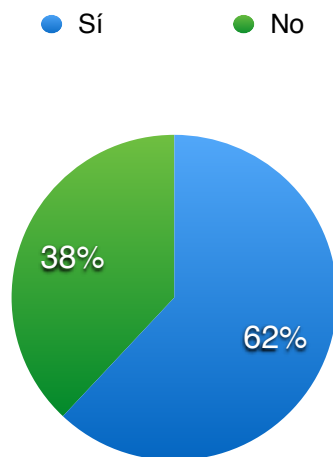


Gráfico 10 - Respuestas a la pregunta ¿Hay idiomas más importantes que otros?

Algunos estudiantes revelan que no hay idiomas más importantes que otros, dando opiniones como las siguientes: a) “Si y no. Idiomas representan culturas y dentro de ese punto de vista no hay idiomas más importantes. Por otra parte, hay lenguas que son más habladas que otras, eso les asegura importancia.”; b) “Na minha opinião todos são importantes, contudo é incontestável que alguns se tornam mais importantes que outros no mundo atual. Por exemplo, no mercado de trabalho a língua mais requisitada é o inglês, enquanto provavelmente ao exercer o trabalho vai contactar mais com espanhóis ou franceses.”

En el Gráfico 11 vemos el conjunto de idiomas que les gustaría aprender a los estudiantes. Entre las lenguas europeas dominan el italiano y el francés con 62% y 60% de las respuestas, respectivamente. Entre las no europeas resaltan el japonés con 38% de estudiantes que la quieren estudiar. El chino y el coreano con 26% y 20%, respectivamente, también se destacan.

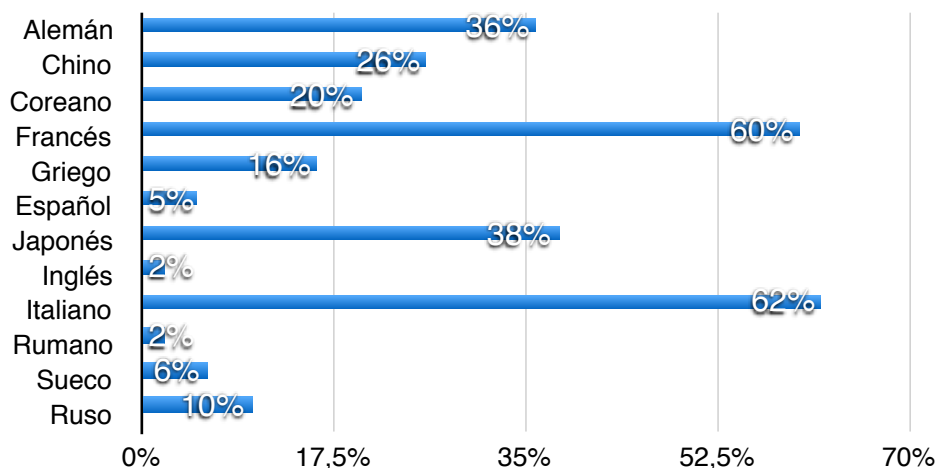


Gráfico 11 - Lenguas extranjeras que les gustaría aprender

Las razones subyacentes a estas afirmaciones tienen que ver con: a) la cultura que ofrece un idioma (“Me encanta la cultura”; “Me gusta la cultura japonesa”); b) la atracción que ejerce (“porque son lenguas muy atractivas”); c) oportunidades de trabajo (“Más oportunidades de trabajo”; “son más importantes en el mundo de los negocios”); d) la musicalidad (“Porque me gusta la sonoridad de las lenguas”; “Me gusta la melodía de la lengua. El sonido das palavras sob muy ricas”); e) la dificultad de aprender un idioma (“Son interesantes porque son difíciles”).

Respecto a la pregunta “¿Qué resulta más fácil en el aprendizaje de lenguas extranjeras?”, vemos que los estudiantes seleccionan la comprensión oral y la interacción oral como las destrezas más fáciles (ver Gráfico 12).

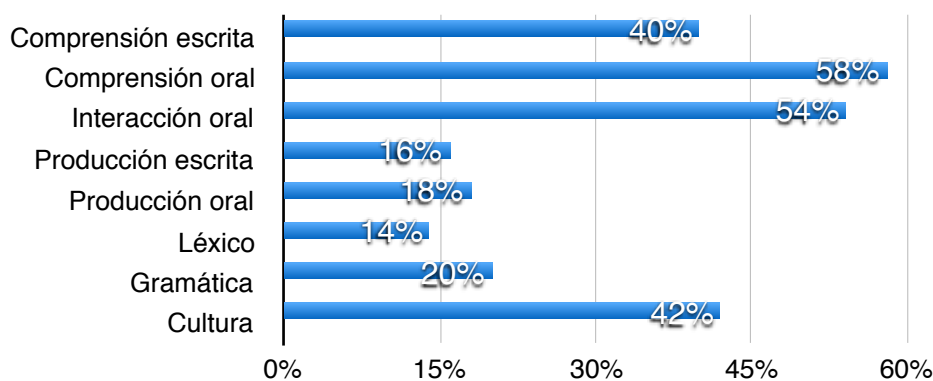


Gráfico 12 - Respuestas a las pregunta “¿Qué resulta más fácil en el aprendizaje de lenguas extranjeras?”

En el Gráfico 13, vemos sus respuestas con relación a lo más difícil en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este caso la gramática se destaca como lo más difícil de manejar (70% contestan que tienen más dificultades en este tema). También la cultura y las destrezas de producción les resultan difícil en el aprendizaje.

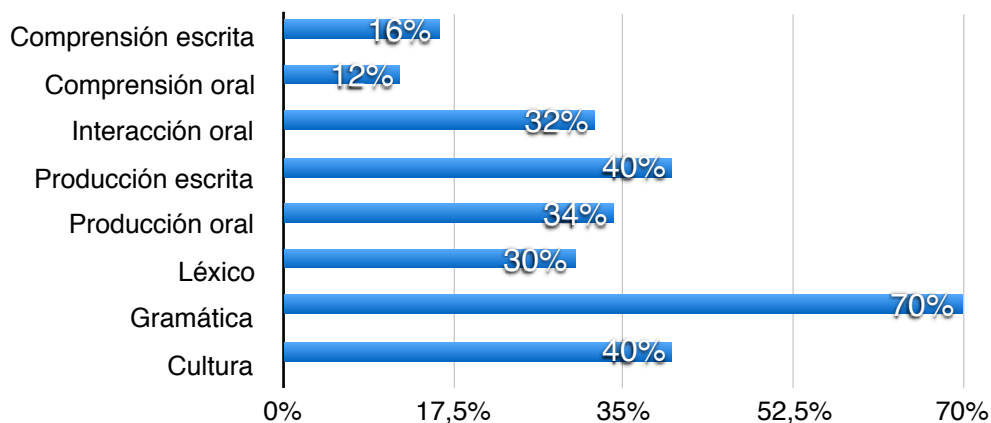


Gráfico 13 - Respuestas a las pregunta “¿Qué te resulta más difícil en el aprendizaje de lenguas extranjeras?”

A su vez, en el Gráfico 14 vemos las respuestas a la pregunta “¿Cómo se aprende bien una lengua extranjera?”. Notamos que la mayoría elige “Hablando” (84%), “Leyendo” (66%) y “Viajando” (66%) como las principales formas para aprender un idioma. Una gran parte también considera que los contactos con vídeos y canciones ayudan.

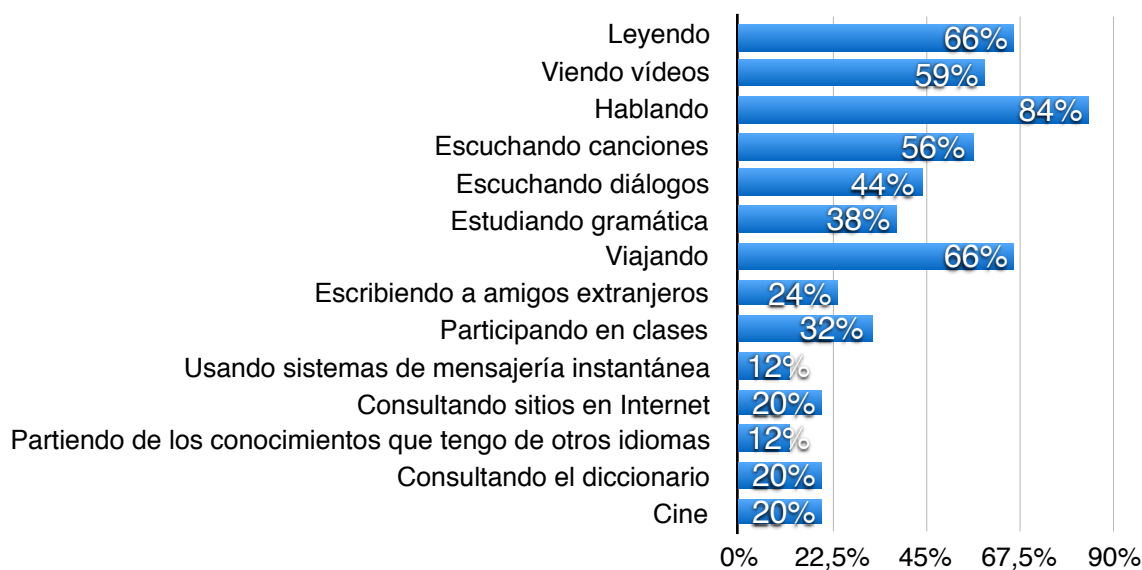


Gráfico 14 - Respuestas a las pregunta “¿Cómo se aprende bien una lengua extranjera?”

Fijemos ahora nuestra atención en los datos de los cuestionarios rellenados por los 15 profesores de ELE que trabajan en el contexto de enseñanza superior en Portugal. A través de los Gráficos 15 y 16, nos damos cuenta de que la mayoría de los profesores tiene más de 40 años y es del género masculino.

● <25 años ● 25-30 años
● 31-39 años ● >40 años

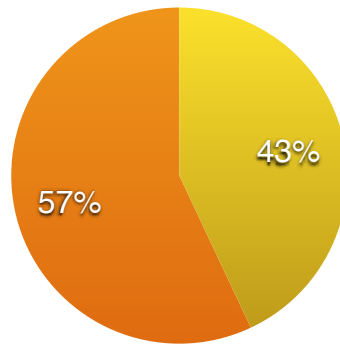


Gráfico 15 - Edad de los profesores participantes en el estudio

● Hombre ● Mujer ● Prefiero no decirlo

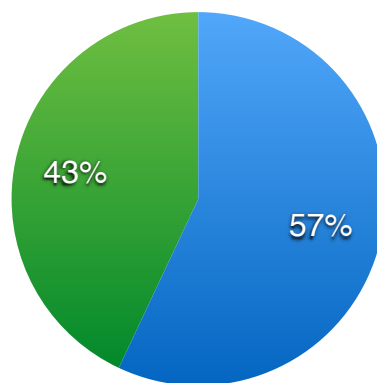


Gráfico 16 - Género de los profesores participantes en el estudio

La mayoría de los profesores son españoles (85%) y tiene como lengua materna el español, aunque algunos hablen otros idiomas como el portugués y el valenciano/catalán (ver Gráficos 17 y 18).

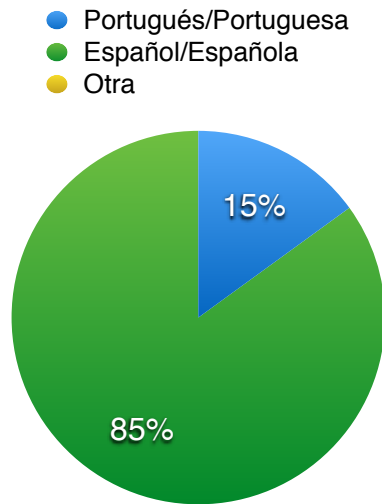


Gráfico 17 - Nacionalidades de los profesores participantes en el estudio

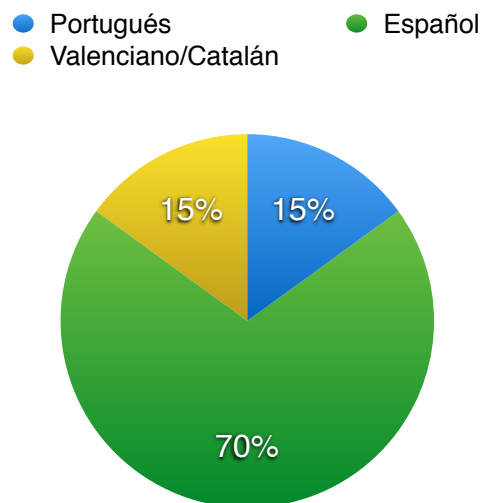


Gráfico 18 - Lengua(s) materna(s) de los profesores participantes en el estudio

Todos los profesores han vivido en el extranjero. Se incluye Portugal en sus respuestas que es el principal destino de los profesores españoles. Sin embargo, otros vivieron ya en otros países europeos, como Alemania o Reino Unido, y algunos aún más lejos como Brasil, Cuba e Indonesia (ver Gráfico 19). En el Gráfico 20, verificamos que la mayoría vivió más de 3 años fuera de su país.

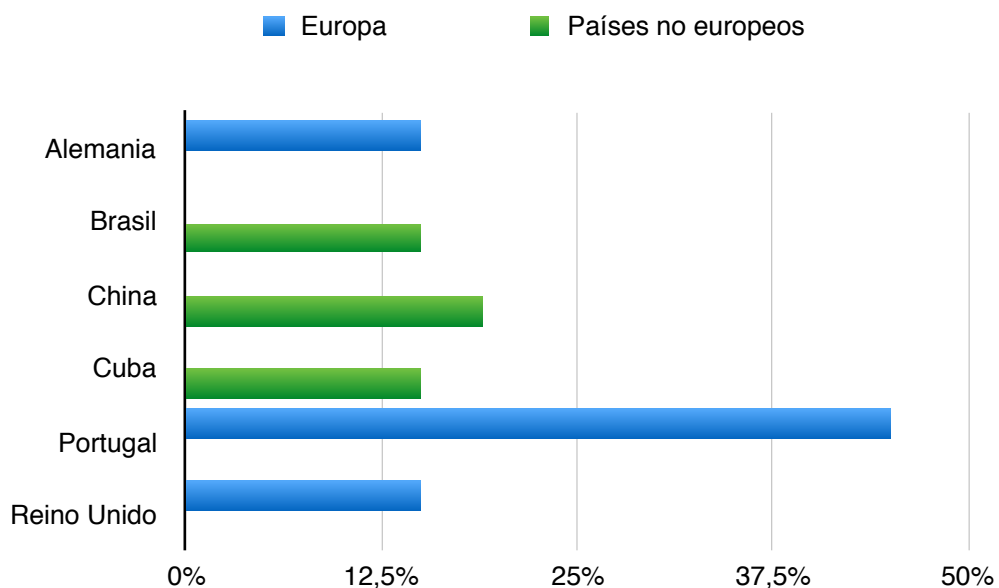


Gráfico 19 - Respuestas a la pregunta “Si ha vivido en el extranjero, ¿en qué país(es)? (profesores)

● <1 año ● 1 año - 3 años ● >3 años

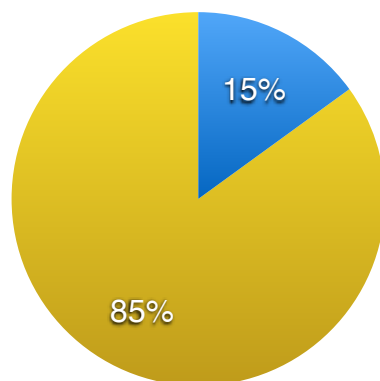


Gráfico 20 - Respuestas a la pregunta “Si ha vivido en el extranjero, ¿durante cuánto tiempo? (profesores)

En los Gráficos 21 y 22 confirmamos las respuestas obtenidas antes, pues la mayoría vivió en España y algunos en Cuba.

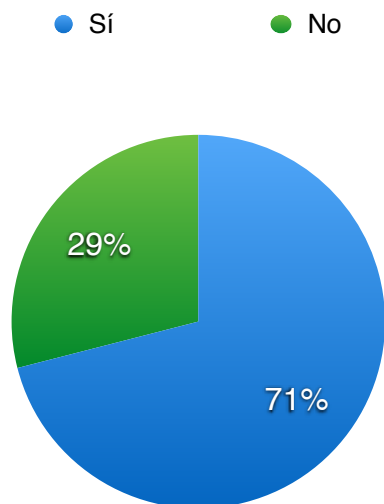


Gráfico 21 - Respostas a la pregunta ¿Has vivido en algún país hispanohablante?

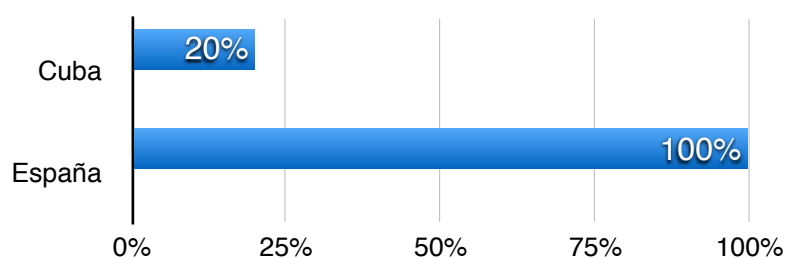


Gráfico 22 - Países hispanohablantes en que vivieron los profesores

En el contexto de enseñanza superior en Portugal, verificamos en el Gráfico 23 que nuestra muestra es diversa ya que tenemos profesores del norte, del centro y del sur del país. En el Gráfico 24, observamos la diversidad de asignaturas impartidas por el grupo de docentes que participan en nuestro estudio. Podemos decir que la gran parte imparte clases de asignaturas relacionadas con la especialidad como la lingüística, cultura o literatura española.

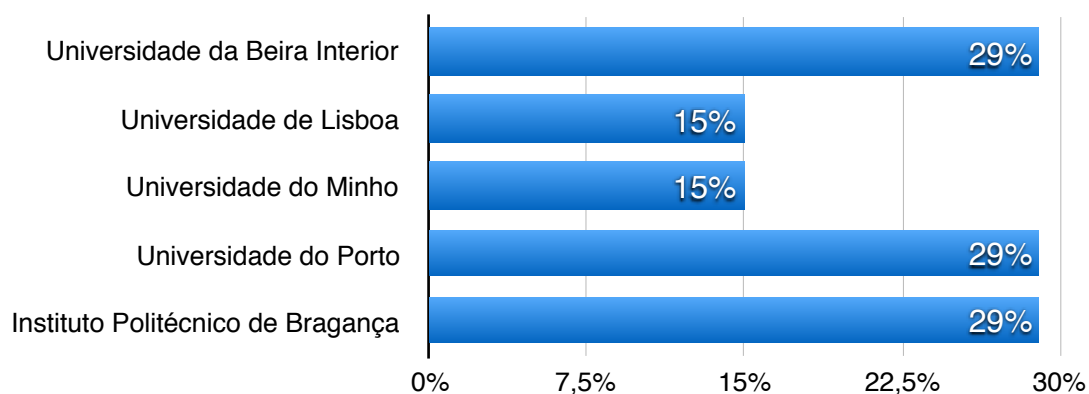


Gráfico 23 - Respuestas a la pregunta “¿En qué universidad(es) imparte clases de ELE?”

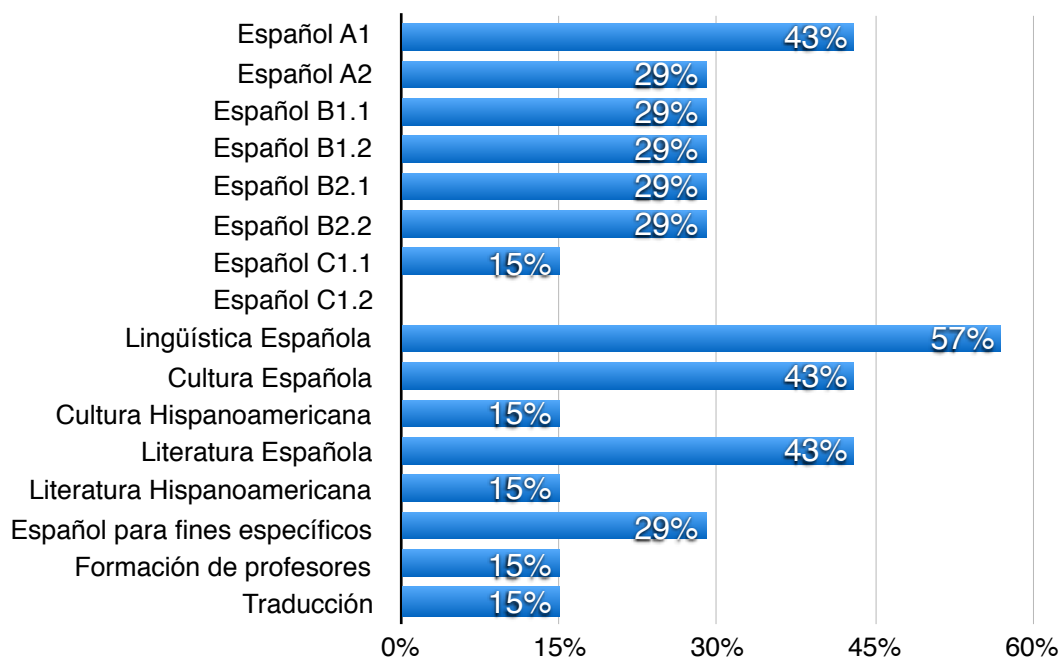


Gráfico 24 - Asignaturas que imparten los profesores

En los 3 años inmediatamente anteriores, los profesores impartieron más o menos las mismas asignaturas, por lo que no señalamos muchas diferencias si analizamos el Gráfico 25. Sin embargo, resalta que había más docentes impartiendo clases de idioma.

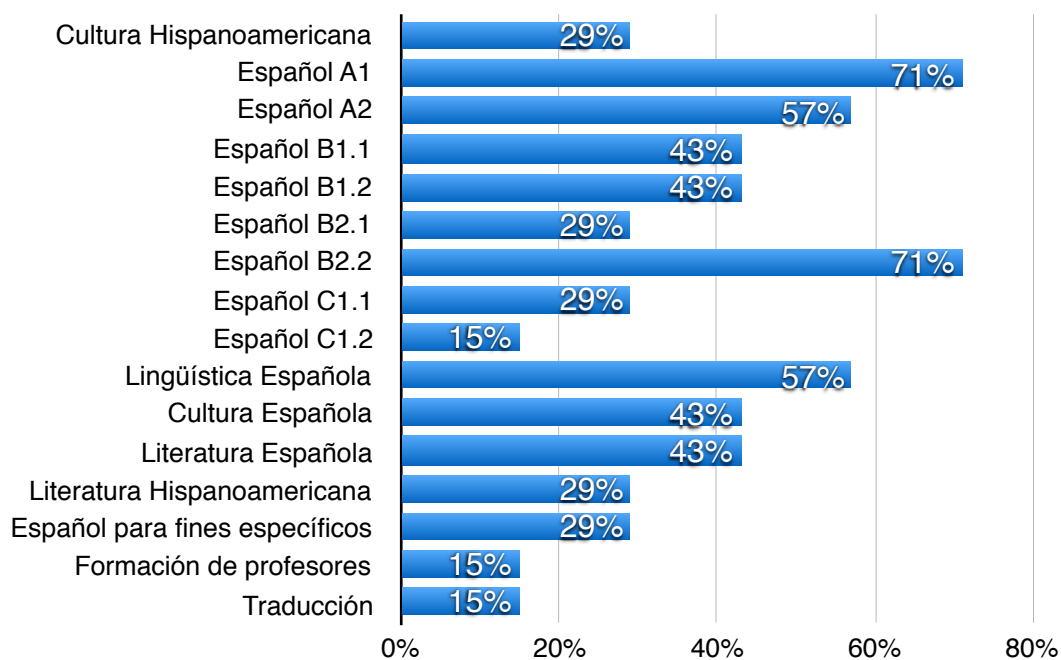


Gráfico 24 - Asignaturas que impartieron los profesores los 3 años anteriores a nuestro estudio

Respecto a su experiencia, en el Gráfico 25 nos damos cuenta de que la mayoría imparte clases desde hace 10 años o más.

● <5 años ● 5 años - 10 años ● >10 años

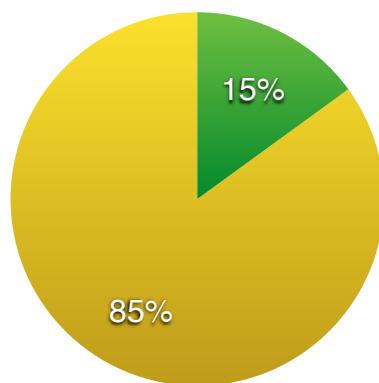


Gráfico 25 - Años impartiendo docencia

Para ser profesores de ELE la mayoría cursó el Grado o Doctorado en Filología Hispánica (ver Gráfico 26), aunque otros hayan cursado másteres en Enseñanza de ELE o con otras menciones (el Inglés, por ejemplo). Sin embargo, 3 de los profesores señalan que aún están escribiendo su tesis doctoral. También nos damos cuenta de que la mayoría (57%) han hecho prácticas en ELE (ver Gráfico 27) y en otros idiomas (ver Gráfico 28), como el alemán (15%), el inglés (15%) y el portugués (71%).

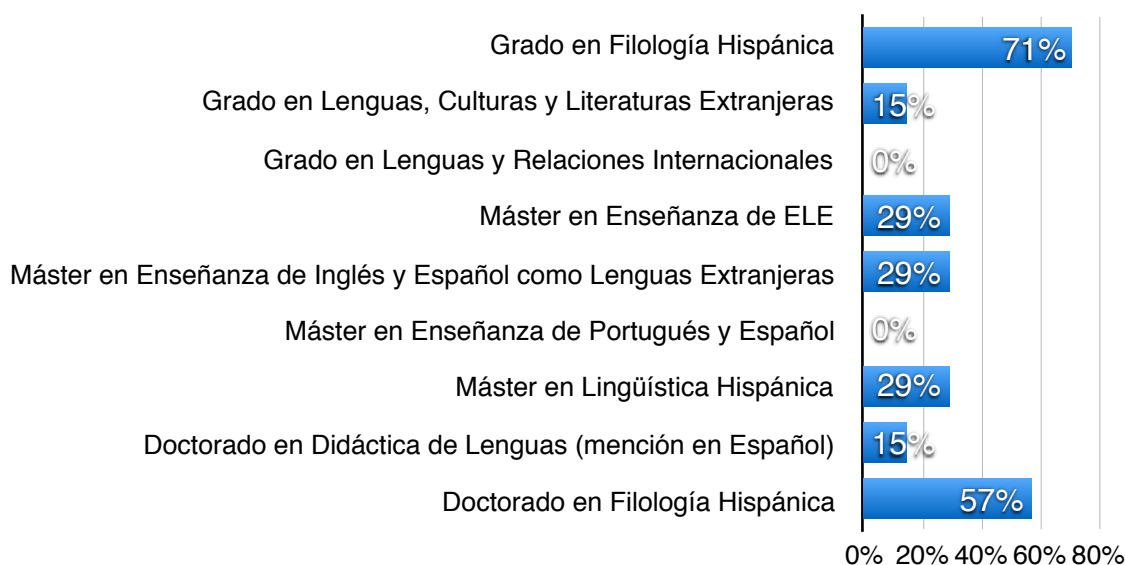


Gráfico 26 - Estudios cursados por los profesores de ELE

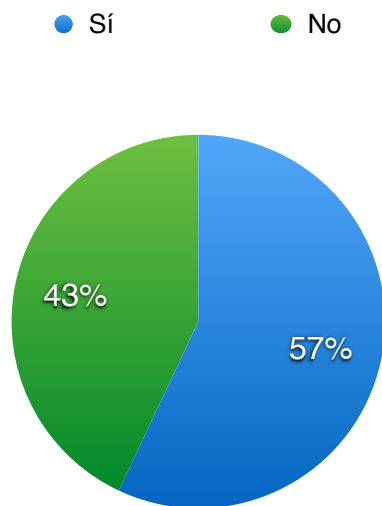


Gráfico 27 - Respuestas a la pregunta ¿Hizo prácticas en ELE?

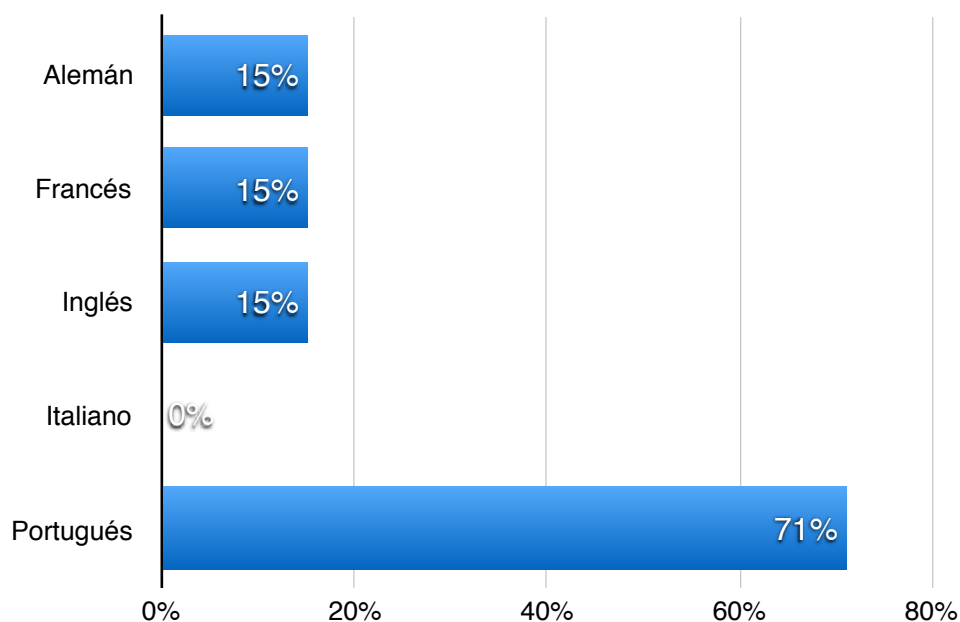


Gráfico 28 - Respuestas a la pregunta ¿Qué otras lenguas extranjeras puede enseñar?

En relación con la última pregunta de esta parte, “¿Qué manuales utiliza en sus clases de ELE?”, los profesores eligen entre los títulos que incluimos en el cuestionario los siguientes libros de texto: *Aula Internacional 2*, *en acción 1*, *Método 3*, *Nos vemos A1-A2* y *Nos vemos 3*. En el análisis que haremos respecto a los manuales y sus enfoques en el tema de las variedades lingüísticas y culturales del español americano tendremos en cuenta estos libros de texto.

1.3. Desarrollo cronológico del estudio

Teniendo en cuenta la preparación científica y pedagógica, vamos a presentar ahora el calendario con las distintas etapas de nuestro proyecto:

Etapas 1 - Construcción del modelo teórico (de octubre de 2016 a enero de 2017)

En esta primera etapa identificamos y analizamos los estudios que se centran en el tema de las variedades culturales y lingüísticas del español y su enfoque a los ambientes de enseñanza-aprendizaje, prestando atención a los marcos teóricos, objetivos, metodologías y resultados.

Etapas 2 - Construcción y experimentación de los instrumentos de recogida de datos (febrero de 2017)

En esta etapa creamos y experimentamos cuestionarios relativos a: a) al perfil sociobiográfico de los estudiantes y su relación con las lenguas, sus culturas y su aprendizaje; b) al conocimiento que los alumnos tienen de las variedades lingüísticas y culturales del español americano; c) al perfil sociobiográfico de los profesores y su posicionamiento con relación al trabajo con las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en el proceso de enseñanza y aprendizaje; d) a las percepciones que tienen los estudiantes de prácticas que contribuyen a la reconstrucción del conocimiento sociocultural y sociolingüístico, con respecto al aprendizaje del español y sus variedades; y e) a las representaciones que los profesores tienen de prácticas que pueden ser movilizadas en los centros educativos con el fin de contribuir a la reconstrucción del conocimiento sociocultural y sociolingüístico de los estudiantes, con respecto al idioma español y sus variedades culturales y lingüísticas.

En este momento también construimos nuestro dispositivo de análisis, el cual experimentamos aplicándolo al análisis de los cuestionarios, de los recursos literarios e hipermedia y de las prácticas de enseñanza.

Etapa 3 - Implementación de los cuestionarios, búsqueda de información sobre los cursos de formación y manuales de E/LE y análisis de los datos (marzo de 2017)

Pasamos los cuestionarios a estudiantes y profesores antes de las actividades prácticas. En esta etapa también tuvimos en cuenta los planes de estudio de la formación del profesorado de español en la educación superior pública portuguesa, en relación con los contenidos de la oferta curricular sobre "Hispanoamérica". Al mismo tiempo, buscamos datos sobre los manuales de ELE utilizados en la enseñanza superior, de los enfoques en las variedades lingüísticas y culturales presentes en ellos.

Hay que resaltar que nuestro estudio revela una complejidad que se traducirá inevitablemente en una multitud de posibilidades de análisis. Sin embargo, y para organizar mejor la recogida de datos, optamos por reducir estas posibilidades a los objetivos y preguntas que planteamos, es decir, optamos aún por el análisis del corpus a través de una triangulación metodológica basada en un análisis cualitativo de: a) los perfiles sociobiográficos de los estudiantes, su relación con las lenguas y culturas y conocimientos lingüísticos y culturales que poseen; b) los perfiles sociobiográficos de los profesores y su situación con relación al enfoque de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) los manuales, teniendo en cuenta las representaciones de las variedades lingüísticas y culturales del español que reflejan; d) los perfiles de formación de los profesores sobre contenidos sobre Hispanoamérica en la educación superior portuguesa.

Etapa 4 - Implementación del trabajo práctico y análisis de los datos (de marzo de 2017 a junio de 2017)

En esta etapa procedemos a la implementación del trabajo práctico, teniendo en cuenta las necesidades detectadas en la etapa anterior. Nos gustaría recordar que nuestro principal objetivo en esta etapa fue, por un lado, caracterizar lingüísticamente las variedades de Hispanoamérica, recurriendo a discursos literarios e hipermedia con aportes de la sociolingüística histórica. Por otra parte, creamos e implementamos propuestas didácticas basadas en un enfoque comunicativo experiencial, teniendo en cuenta estos recursos auténticos y las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano que aportan. Después pasamos los cuestionarios que inciden en las

representaciones que los estudiantes tienen sobre las prácticas y su contribución a la construcción del conocimiento sobre las variedades lingüísticas y culturales del español.

Etapa 5 - Redacción final de la tesis (de julio de 2017 a septiembre de 2019)

En esta etapa, procedemos a la elaboración de la tesis, contestando a las preguntas planteadas al comienzo de la investigación.

2. Procedimientos de análisis

En este capítulo, aclararemos la naturaleza de nuestro corpus, explicaremos las opciones de análisis que tomamos, delimitando categorías y, al mismo tiempo, construyendo nuestro dispositivo de análisis.

2.1. Naturaleza del corpus y opciones de análisis

En cuanto a la naturaleza de nuestro estudio, recordamos que el objeto de análisis se centra, por un lado, en las representaciones de los alumnos, profesores y libros de texto sobre las variedades lingüísticas y culturales del español y en su reconstrucción en situación de aula; por otro lado, buscaremos crear propuestas didácticas con contributos de la sociolingüística y de la pedagogía de discursos para un trabajo efectivo con dichas variedades.

Como ya señalamos, consideramos que nuestro estudio supondrá una multiplicidad de posibilidades de análisis. Por lo tanto, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos referentes al proceso en que se produjo la recogida de datos, con el fin de explicitar obstáculos y limitaciones:

a) es posible diferenciar dos tipos de enfoques para el análisis de representaciones de las lenguas y sus culturas: unas más orientadas a la llamada psicología social, cuyo objetivo principal es el de encontrar el núcleo central y periférico de las representaciones, describiendo las imágenes como algo estático; otras, más orientadas a las ciencias del lenguaje, en particular a la sociolingüística, que se refieren a los procesos de construcción y difusión de las imágenes en los discursos creados por los alumnos. Era nuestro objetivo inicial hacer la recogida de datos con enfoque en el segundo tipo de representaciones, sin embargo, las limitaciones referentes a la grabación audiovisual de las prácticas nos impidieron concretarlo

b) la propia naturaleza de nuestro proyecto, con contornos de investigación-acción, orienta el desarrollo de las actividades por parte de los alumnos, ejerciendo en los propios una presión provocada por la existencia de supervisión humana, aunque poco visible, por parte del docente como moderador, por la orientación de las propias

actividades, sugerencias en las elecciones de temas y producciones creadas, en su generalidad.

Tabla 18 - Objetivos y cuestiones de investigación

Cuestiones de investigación	Objetivos específicos	Datos	Opciones de análisis
1. ¿Qué representaciones tienen los alumnos y los profesores de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza superior en Portugal?	A. Describir las representaciones y saberes sociolingüísticos y socioculturales que los profesores y alumnos tienen sobre las variedades lingüísticas y socioculturales de Hispanoamérica, respecto al proceso de enseñanza de ELE en instituciones de educación superior;	Cuestionarios	Análisis estadístico Análisis de contenido
	B. Inventariar las representaciones que los profesores de instituciones de educación superior tienen de las prácticas de enseñanza que favorezcan la (re)construcción de saberes relacionados con el español y sus variedades;		
2. ¿Cómo se trabajan las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano en los cursos de formación de profesores en Portugal?	C. Inventariar los cursos que ofrezcan contenidos sobre Hispanoamérica en instituciones de educación superior portuguesas, en la formación de profesorado;	Cuestionarios Plantilla de análisis de los cursos de formación	Análisis estadístico Análisis de contenido
3. ¿Qué discursos literarios e hipermedia y sus rasgos fonéticos, morfosintácticos y lexicales pueden facilitar el trabajo con las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano? 4. ¿Qué prácticas pueden ser movilizadas en los contextos educativos, que contribuyan a la reconstrucción de los saberes socioculturales y sociolingüísticos del español y sus variedades hispanoamericanas?	D. Analizar manuales de enseñanza de ELE sobre contenidos relacionados con las variedades lingüísticas y socioculturales del español de Latinoamérica;	Plantilla de análisis de los libros de texto	Análisis estadístico
	E. Crear propuestas didácticas basadas en los discursos literarios e hipermedia que plasman las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica, teniendo en cuenta un enfoque comunicativo experiencial;	Fichas de trabajo con su descripción lingüística y didáctica	Análisis de contenido
	F. Evidenciar la creación de nuevas representaciones y saberes sociolingüísticos y socioculturales por los estudiantes, cuando son estimulados a través de prácticas basadas en un enfoque comunicativo experiencial.	Fichas de autoevaluación Trabajos de proyecto Notas de campo	

Sin embargo, y para mejor organizarnos, optamos por relacionar las posibilidades de análisis de las cuestiones que planteamos, es decir, intentamos realizar un análisis teniendo en cuenta, por un lado, las representaciones que los alumnos tenían antes de nuestras intervenciones y aquellas presentes y dadas a conocer a través de los libros de texto de enseñanza de ELE más utilizados por los profesores y, por otro lado, las representaciones que los alumnos crearon durante la implementación de unidades

didácticas especialmente creadas para el desarrollo de saberes de las variedades lingüísticas y culturales del español americano.

Con este propósito, recordamos en la Tabla 18 cuáles son las cuestiones de nuestro estudio y sus respectivos objetivos. Para cada una de las cuestiones y objetivos, presentamos los datos que vamos a analizar y las opciones de análisis correspondientes que consideramos pertinentes.

Conociendo ya nuestras cuestiones de investigación, objetivos del estudio, tipos de datos y de análisis que vamos a plantear, vamos ahora a prestar atención a la delimitación de las categorías de análisis de nuestro estudio.

2.2. Delimitación de categorías y la construcción de un dispositivo de análisis

En este subcapítulo, presentaremos nuestra propuesta de categorías de codificación, resultado del análisis de contenido, elaboradas en dos momentos. En una primera etapa, las categorías se definieron en relación con los presupuestos del marco teórico, de las cuestiones y de los objetivos de nuestro estudio (cf. Altmann, y Vences, 2004; Anadón Pérez, 2003; Andión Herrero, 2008b; Jiménez Raya, et al., 2007; Fernández-Corbacho, 2014; Foncubierta & Rodríguez, 2015; Fonseca, 1992, 2000). En una segunda etapa, las categorías preestablecidas fueron articuladas con otras categorías que surgieron a lo largo del análisis de los datos de diagnóstico, recogidos a través del cuestionario y también del análisis de manuales, de las notas de campo y de algunos trabajos de proyecto y fichas de proyecto trabajo / de autoevaluación realizadas por los alumnos.

A través de un análisis del diagrama que encontramos en la Figura 39, se puede comprender que creamos macro-categorías de análisis, es decir, representaciones relacionadas con las variedades lingüísticas y representaciones relacionadas con las variedades culturales, que a su vez se subdividen en otras categorías: a) respecto a las variedades lingüísticas, inventariar representaciones ligadas al léxico, morfosintaxis, fonética y pragmática; b) respecto a las variedades culturales, tuvimos en cuenta las representaciones en cuanto a la sociedad (pueblos y sus estilos de vida y su

gastronomía), geografía (países y ciudades), historia (personalidades y hechos) y artes, incluyendo la literatura, el cine, música y pintura.

Nos gustaría resaltar que consideramos que “cultura” es un concepto muy complejo “un término por si mismo extraño, distante a la vez que familiar (...), que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (Barrera Luna, 2013, pp. 2-3). En este contexto, hay que resaltar la relación lengua(s)-cultura(s) como lo hace Sueiro Justel (2019, p. 29): “la lengua es, produce, sistematiza y tramite cultura y a la vez es un rasgo cultural de la comunidad que lo usa (...)”.

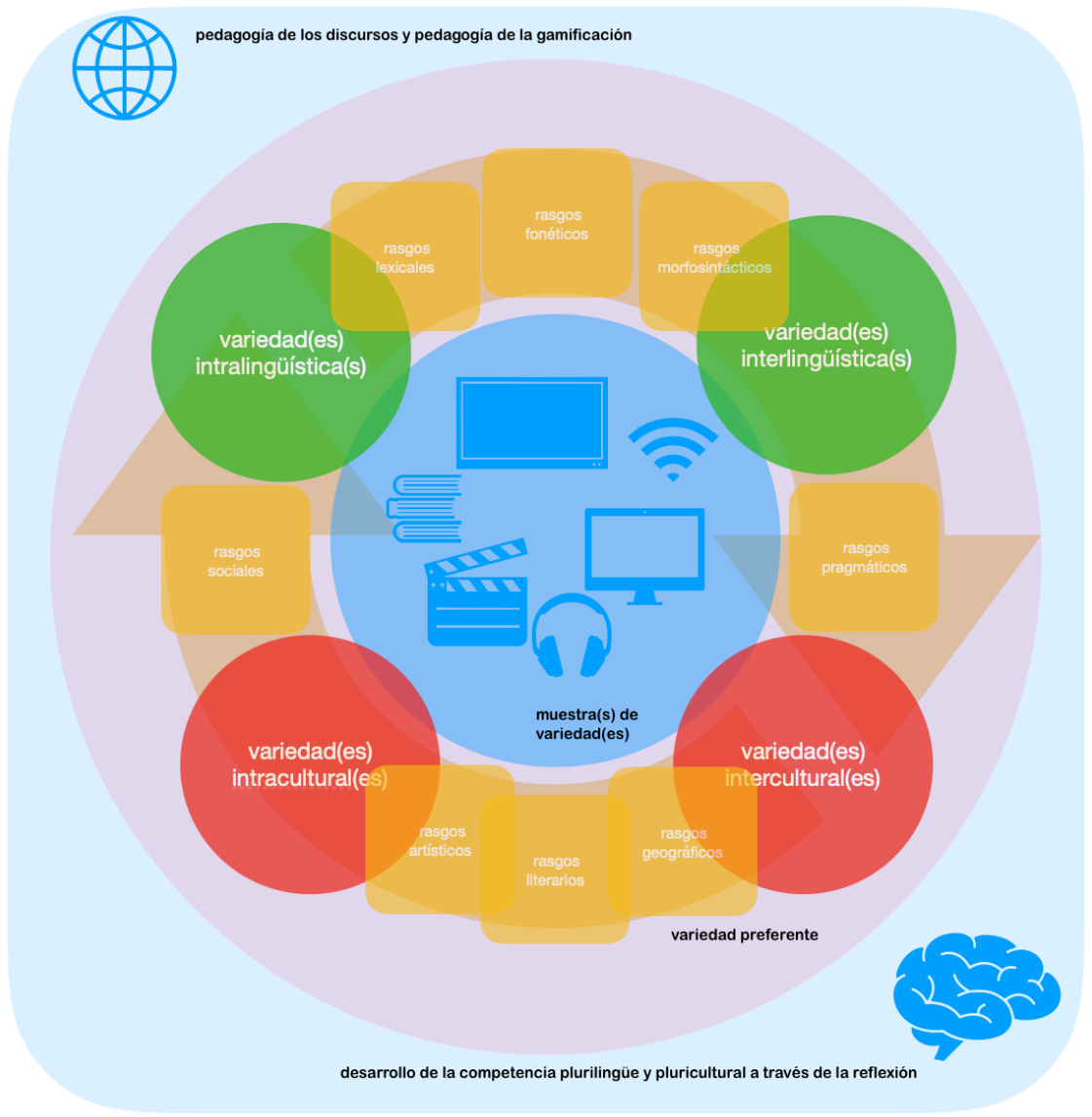


Figura 39 - Dispositivo de análisis

En el análisis de los discursos hay que tener en cuenta algunos aspectos: a) no existe una relación causal entre el surgimiento de un *culturema* y un fenómeno lingüístico y, además, una lengua no acumula todo un acervo cultural, modos de vivir, de sentir, de actuar e incluso de pensar, que se construyen con la experiencia (Sueiro Justel, 2019); b) no existen culturas homogéneas, sino sociedades *glocales* que comparten rasgos lingüísticos y culturales; c) a la hora de analizar los discursos y preparar actividades didácticas para la clase de ELE hay que tener en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativa intercultural y plurilingüe y de una consciencia cultural crítica (Cruz, 2005, 2011).

De hecho, llegamos a las categorías del componente cultural presentes en nuestro dispositivo de análisis a partir de los contenidos culturales considerados como relevantes en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Cervantes, 2006) y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua (2001).

En el dispositivo de análisis damos cuenta del proceso dinámico de (re)construcción de las representaciones de los alumnos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE con abordajes basados en un enfoque comunicativo experiencial, teniendo como base los métodos de enseñanza de la pedagogía de los discursos (Fonseca, 1992, 2000; Costa, 2016) y de la pedagogía de la gamificación (Mora, 2013; Fernández-Corbacho, 2014; Foncubierta, y Rodríguez, 2015; Chou, 2016).

En este proceso, el alumnado contactará con las muestras de las variedades en diferentes formatos, documentos reales (Mercau, 2014) que reflejan el idioma vivo como los textos (hablados, escritos, cantados y audiovisuales), llevando a cabo momentos de reflexión, sistematización y de profundización sobre el modo de funcionamiento del idioma en sus contextos de producción (cf. Fonseca, 2000). De hecho, tienen en cuenta procesos de comprensión escrita y oral, que implican que el alumno alcance la comprensión de los textos escritos y orales a partir de la interpelación que hace entre lo que lee y los saberes que acumuló a lo largo de su vida, respecto al tema (Cassany, Luna, y Sanz, 2000; Solé, 1994). Por otro, se llevan a cabo procesos de expresión escrita y oral, a través de los cuales los alumnos aprenden a reflexionar sobre sí mismos y a transmitir sus opiniones a los demás. Como hemos ya resaltado, se trata de procesos que involucran al alumnado en tareas cognitivas, dinámicas, cooperativas, que

implican la estructuración, planeamiento y creatividad (Cassany, Luna, y Sanz, 2000; Cassany, 2005; Behiels, 2010).

Esta labor se puede llevar a cabo a través de tareas multisensoriales y gamificadas en el contacto con los documentos reales, de manera que los alumnos se involucren de una manera dinámica, creativa y más próxima a su cotidianidad con las variedades culturales y lingüísticas del español para contribuir a su competencia plurilingüe y pluricultural, dentro del mismo idioma y con relación a otros idiomas, teniendo en cuenta la perspectiva de los contactos de lenguas (Consejo de Europa, 2001; Cruz, y Orange, 2016; Cruz, 2017; Klee, y Lynch, 2009). A la hora de crear las tareas gamificadas también se debe tener en cuenta el modelo del Octalysis de Chou (2016).

Teniendo en cuenta las características metodológicas, los instrumentos de recogida de datos presentados, la caracterización del contexto de investigación y de los sujetos, en el próximo capítulo se procederá al análisis e interpretación de los resultados, para buscar respuestas a las cuestiones de investigación. También haremos una presentación de los textos con un análisis lingüístico y propuestas didácticas implementadas, sus materiales y la producción del alumnado del curso de grado en Lenguas y Culturas Extranjeras, que van a desarrollar una práctica profesional en el ámbito de las lenguas y culturas extranjeras, en contextos diversificados.

3. Presentación, análisis y discusión de los datos

Una vez explicado el enfoque teórico y metodológico que sostiene este trabajo de investigación y los objetivos subyacentes, y caracterizado el contexto empírico en que se transcurrió, procederemos en este capítulo a la presentación e interpretación de los datos recogidos, siguiendo las opciones metodológicas que definimos anteriormente.

En el análisis de los datos, obedeceremos a una secuencia cronológica de acuerdo con el momento de su producción, partiendo primero del análisis de los cuestionarios, de los planes de cursos de enseñanza superior en Portugal y libros de texto seleccionados, y examinándose enseguida en la producción de los alumnos, apoyados, siempre que sea conveniente, en la información proveniente de la observación directa desarrollada a lo largo de todo el proyecto de intervención, sostenida a través de notas de campo.

3.1. Representaciones de estudiantes y profesores de la enseñanza superior y su relación con el mundo hispanoamericano

Recordamos que en este capítulo analizaremos la parte 3 del cuestionario dirigido al alumnado y las partes 2 y 3 del cuestionario dirigido a los profesores, teniendo en cuenta las cuestiones pertinentes para nuestro estudio. Conjugando estos dos tipos de análisis con el análisis de los libros de texto y de los planes de curso de enseñanza superior en Portugal, que haremos en los capítulos siguientes, procederemos a un diagnóstico necesario para la creación de materiales y creación de propuestas relacionadas con las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano.

En relación con la pregunta número 16 de la parte 3 (“Mi relación con el mundo hispanohablante”) del cuestionario dirigido a los estudiantes, sobre los idiomas de España, los estudiantes consideran que el castellano es el idioma más bonito comparado con el gallego, el catalán o el vasco. Este último lo consideran como el más feo de los tres⁴².

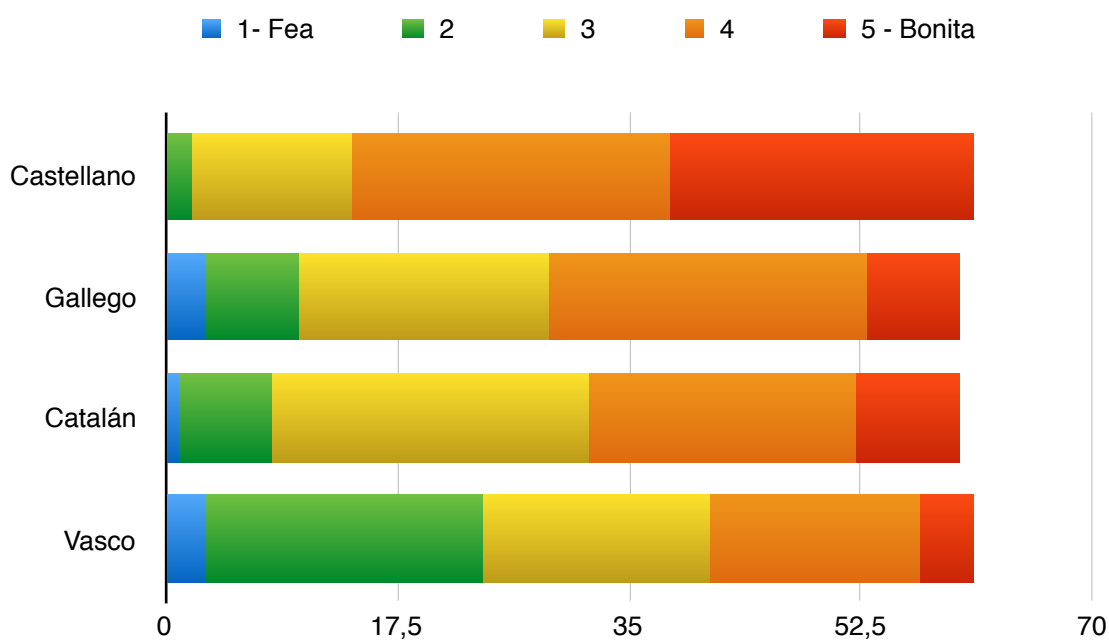


Gráfico 29 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su belleza

Respecto a su facilidad de aprendizaje, también se destaca el castellano entre todos, pues los estudiantes lo consideran como el más fácil de aprender (ver Gráfico

⁴² Este tipo de cuestiones nos permite conocer la relación afectiva y los conocimientos del alumnado respecto a la diversidad lingüística de España.

30). Entre los 4 idiomas, el más difícil para los estudiantes es el vasco. Si hablamos de utilidad, el castellano ocupa el primer lugar con una gran diferencia, pero los estudiantes reconocen la utilidad de los idiomas españoles de una manera general (véase el Gráfico 31)

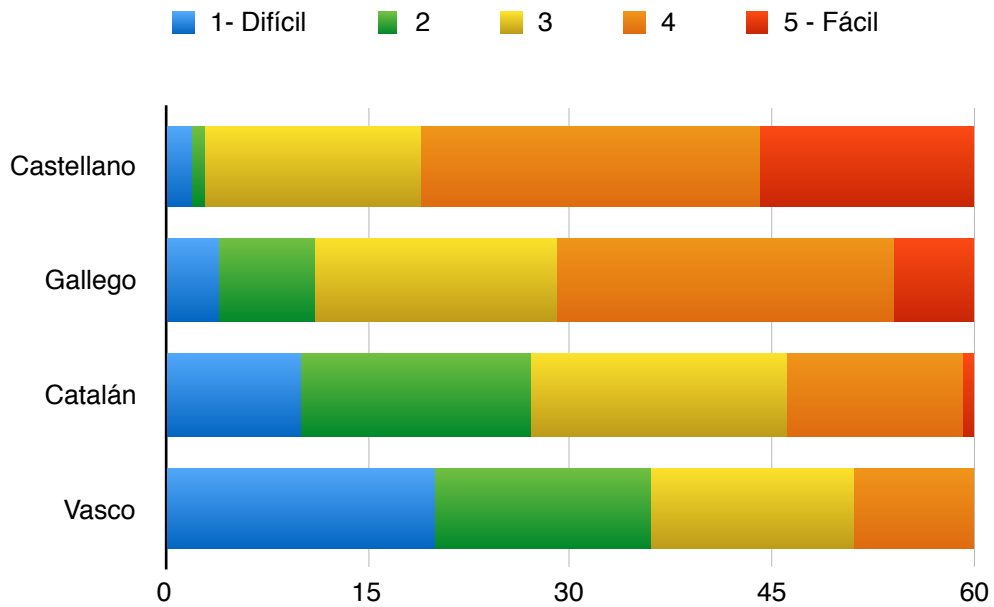


Gráfico 30 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su facilidad de aprendizaje

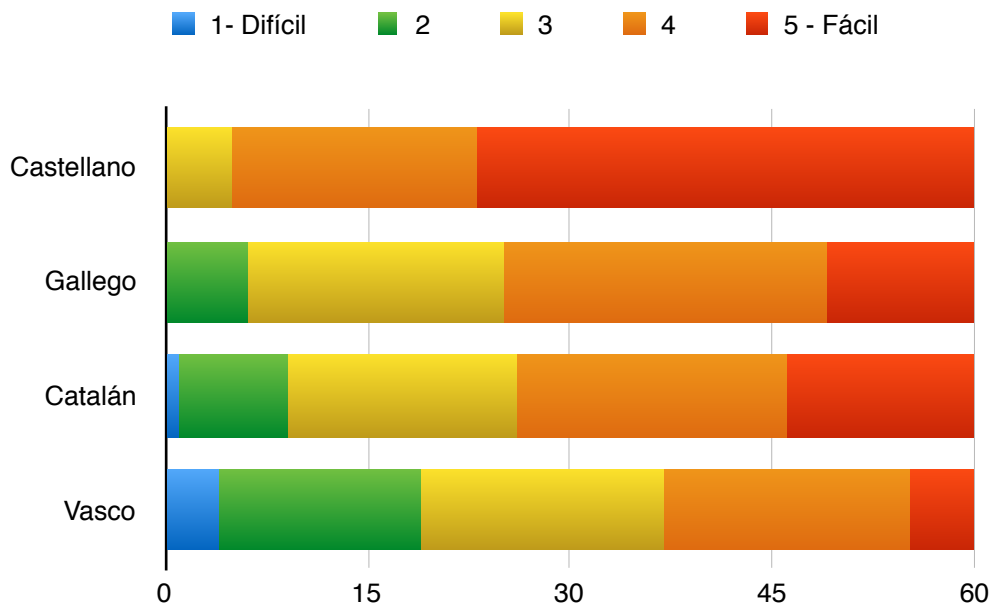


Gráfico 31 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su utilidad

Respecto al componente cultural, reconocen que todos los idiomas son ricos teniendo en cuenta la(s) cultura(s) que conllevan⁴³ (ver Gráfico 32). En el Gráfico 33 vemos los resultados relacionados con la importancia política de cada uno de los idiomas españoles. El castellano resalta como el más importante, seguido del catalán.

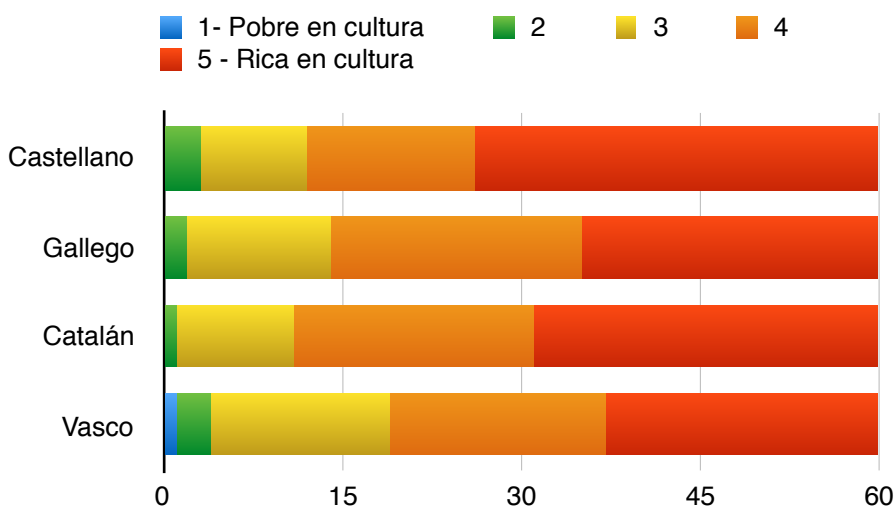


Gráfico 32 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su diversidad cultural

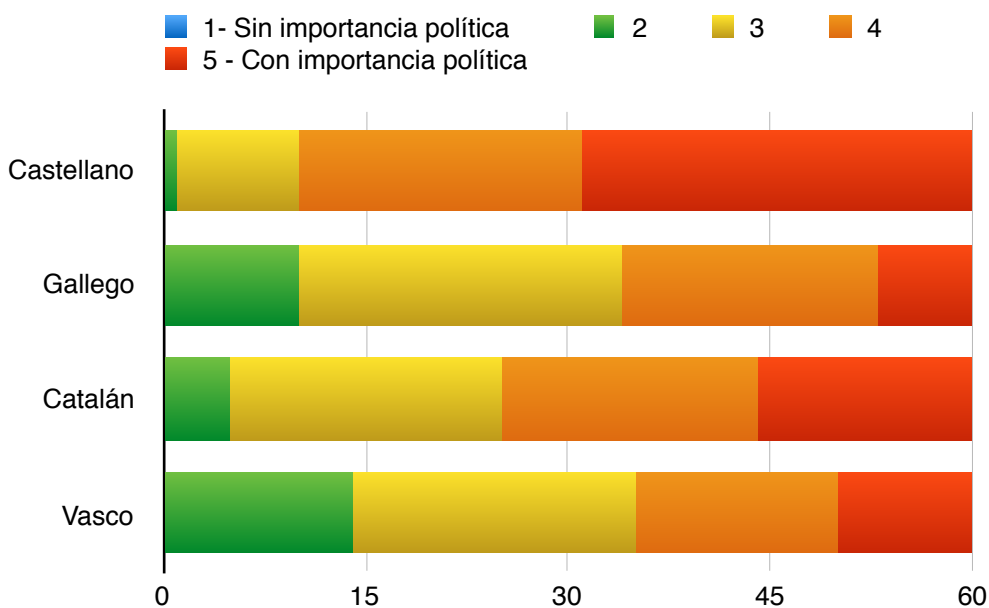


Gráfico 33 - Representaciones sobre los idiomas hablados respecto a su importancia política

⁴³ Con las cuestiones siguientes se busca que los estudiantes valoren los idiomas respecto al componente cultural y a su importancia política. Es nuestro entendimiento que todos los idiomas son ricos en relación a aspectos culturales y tienen importancia política, pero nos interesa saber la valoración hecha por los estudiantes, teniendo en cuenta su (des)conocimiento de la diversidad cultural y importancia política en la región.

En la preguntas 17 y 18 les pedimos que indicaran tres aspectos positivos y tres aspectos negativos sobre la vida en España. Los aspectos positivos más destacados son: a) la cultura y sus componentes como la gastronomía, la música, el baile, entre otros; b) el clima, los paisajes y sus playas; c) la gente que es reconocida como comunicativa, alegre y simpática. Los aspectos negativos más señalados son: a) la inestabilidad política⁴⁴ y los conflictos entre las comunidades autónomas; b) las condiciones económicas y el paro; c) el sentimiento de superioridad ibérica y el nacionalismo exagerado; d) el problema con los idiomas; e) el gusto exacerbado por el fútbol.

Prestando atención a preguntas más relacionadas con la organización política española, vemos que los estudiantes presentan respuestas muy divididas respecto al número de comunidades autónomas existentes en España (ver Gráfico 34), pero son capaces de señalar tres de las comunidades sin gran dificultad, aunque señalen las más conocidas por la proximidad a Portugal, por los media o por el turismo (Andalucía, Cataluña, Galicia, Madrid, entre otras).

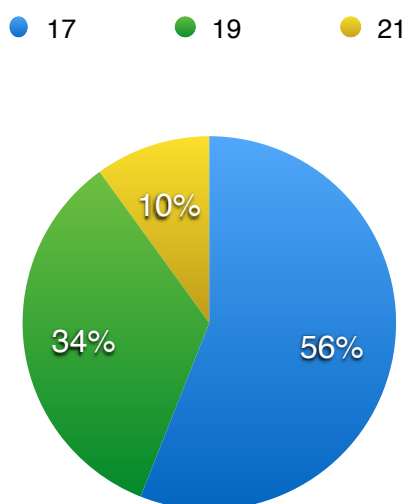


Gráfico 34 - Respuestas a la pregunta ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España?

De una manera general, se puede decir que dominan el tema. No obstante, cuando les preguntamos sus capitales y las lenguas que se hablan allí, se olvidan a veces de los otros idiomas presentes en las comunidades no monolingües.

En la pregunta 22, los estudiantes tuvieron que señalar las palabras que pertenecen al castellano. Los resultados los vemos en el Gráfico 35. Se nota que los estudiantes son

⁴⁴ Durante el período en el que se plantearon los cuestionarios se vivía una inestabilidad política en España, motivada por el tema de la lucha por la independencia de Cataluña.

muy conscientes de las diferencias entre el castellano, el gallego, el catalán y vasco, aunque algunos aún revelen dificultades a la hora de identificar las palabras castellanas entre las restantes.

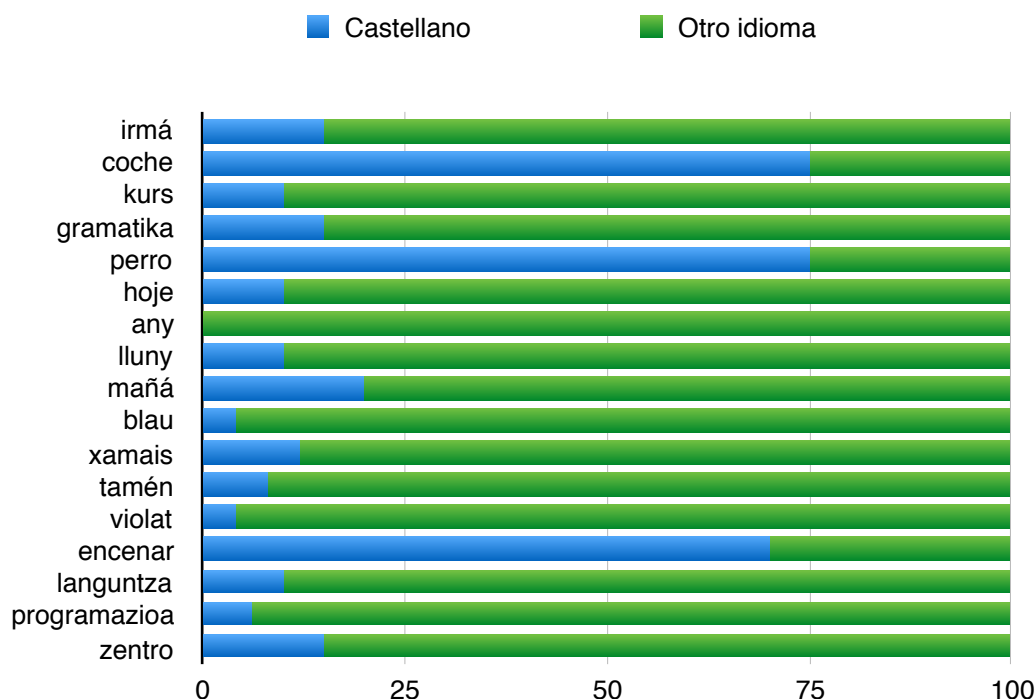


Gráfico 35 - Respuestas a la pregunta “Entre las siguientes palabras, identifica las que pertenecen al castellano”

En la pregunta 23 los estudiantes eligieron cinco países hispanohablantes y luego tuvieron que compartir sus representaciones sobre los aspectos siguientes: alegría, organización, simpatía, calma y apertura al otro⁴⁵. Vamos a analizar dichas representaciones entre los cinco países más votados. Entre todos los países hispanohablantes, los estudiantes eligieron a Argentina (84%), Colombia (66%), España (58%), México (60%) y Chile (32%).

En los Gráficos 36-40 vemos sus respuestas. Podemos decir que México se destaca entre todos como el país más alegre, con gente simpática y más abierta al otro, pero uno de los más ruidosos. Los estudiantes ven España como el país más organizado de todos, pero también el más triste, con gente menos simpática y ruidosa. Los otros países presentan mejores clasificaciones en relación con los distintos aspectos que España.

⁴⁵ Este tipo de cuestiones nos permite conocer la relación afectiva y los conocimientos del alumnado respecto a la diversidad cultural en Hispanoamérica.

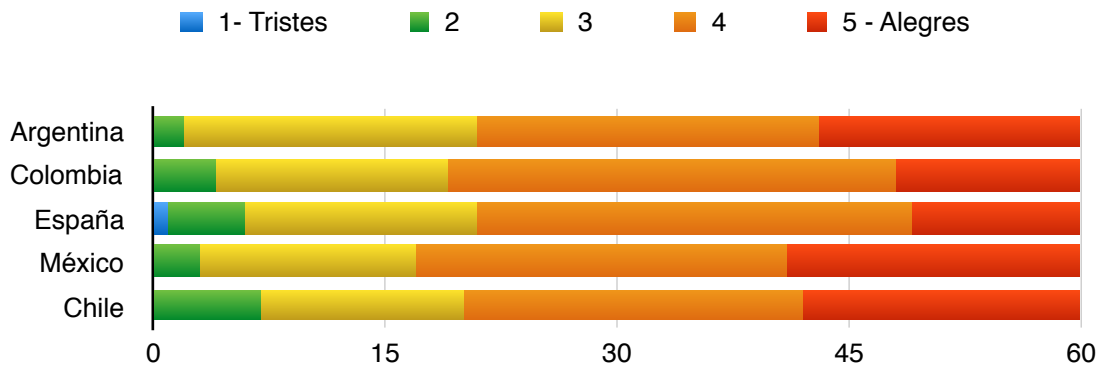


Gráfico 36 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la alegría

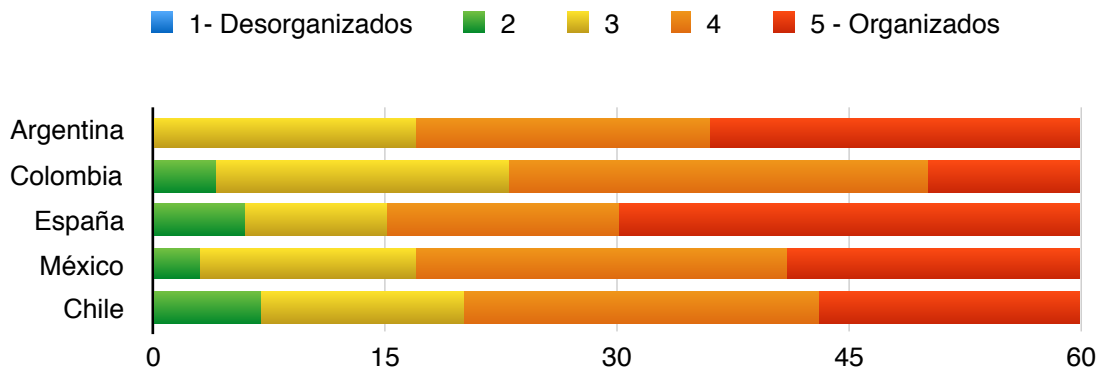


Gráfico 37 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la organización

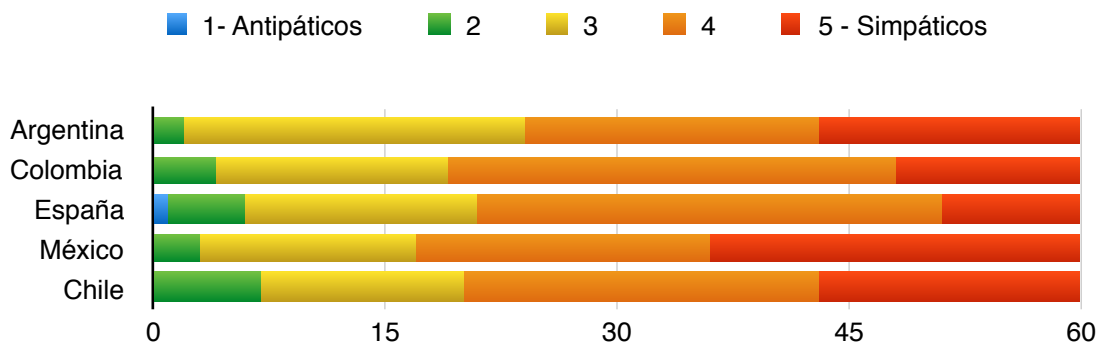


Gráfico 38 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la simpatía

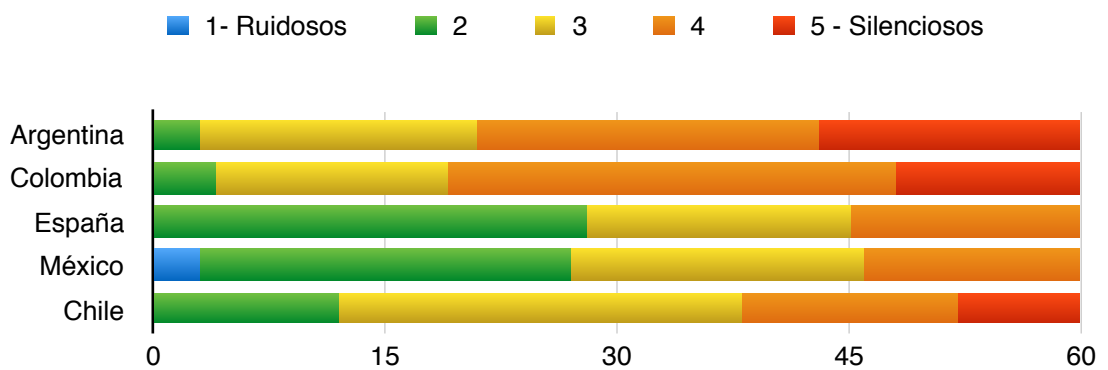


Gráfico 39 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la calma

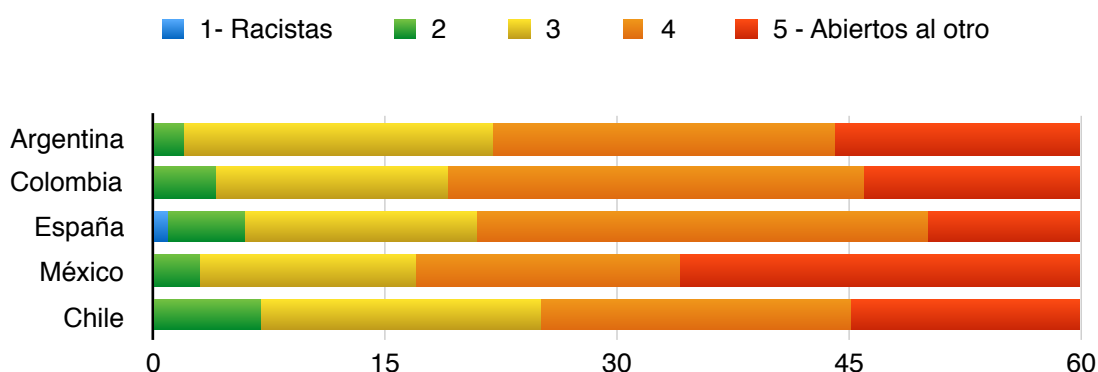


Gráfico 40 - Representaciones de los estudiantes sobre los países hispanohablantes sobre la apertura al otro

En el Gráfico 41 vemos los destinos preferidos de los estudiantes, cuando les preguntamos qué países hispanohablantes elegirían para visitar. De hecho, los estudiantes seleccionaron México, Argentina, Ecuador, Puerto Rico y República Dominicana como los destinos preferentes.

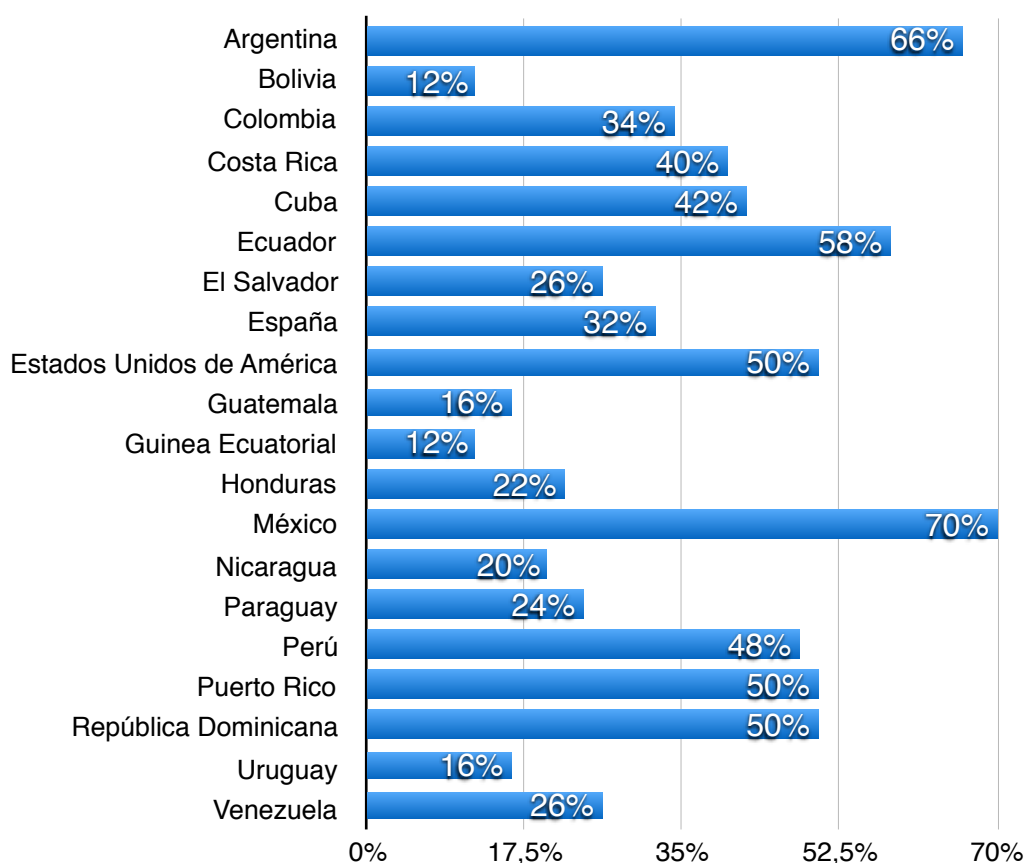


Gráfico 41 - Países hispanohablantes que les gustaría visitar⁴⁶

⁴⁶ Hemos incluido a Estados Unidos de América como país hispanohablante, pues el español está oficialmente reconocido en numerosas jurisdicciones del Suroeste. Además, Puerto Rico es un territorio hispanohablante y pertenece actualmente a EE.UU.

Las razones por detrás de sus opiniones tienen que ver con motivaciones: a) culturales (“Me gusta conocer nuevas culturas”; “Por su cultura rica y su gastronomía”; “Perú tiene una gran riqueza cultural”); b) turísticas (“Sus paisajes son muy bonitos”; “Las playas”); c) laborales (“Gostava de ir aos Estados Unidos trabalhar”).

Con la pregunta 25 del cuestionario empezamos a analizar las representaciones que tienen los estudiantes sobre el proceso de colonización y sus implicaciones. En el Gráfico 42, vemos que la gran parte ve la llegada de los colonos españoles como un encuentro de culturas, aunque algunos estudiantes consideren que representó una conquista de territorio y otros una pérdida de identidad de los amerindios.

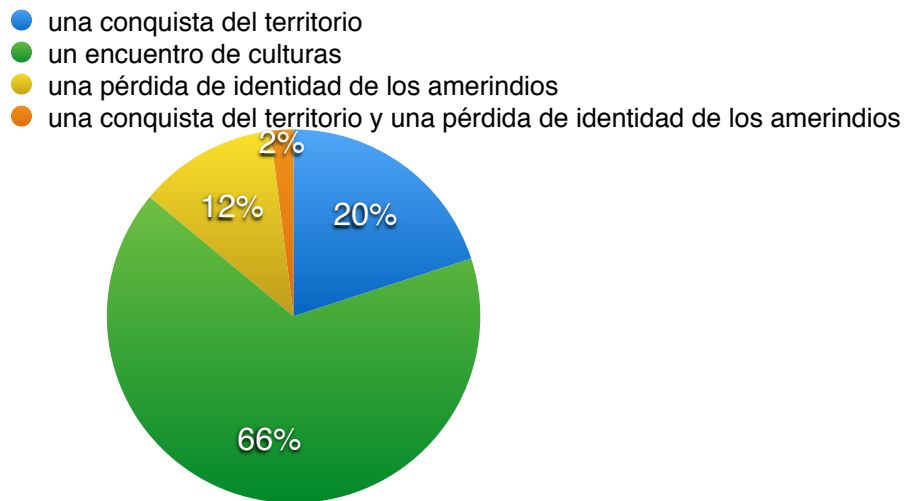


Gráfico 42 - Representaciones de los estudiantes sobre la llegada de los colonos a las Américas

● positiva ● negativa ● sin opinión

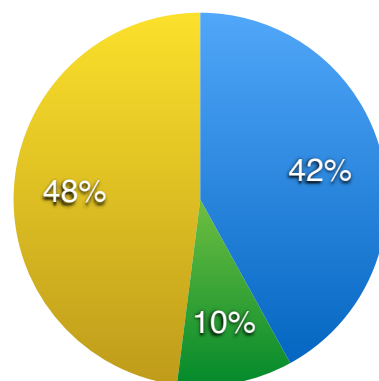


Gráfico 43 - Representaciones de los estudiantes sobre la presencia de los españoles en las Américas

Los estudiantes dieron razones muy diversas para sus respuestas, pero de una manera general consideran que las diferentes culturas se unieron (“porque se dio una mezcla de varias culturas diferentes”). Muy pocos resaltan que no representó de verdad una mezcla de culturas, pues fueron tomadas las tierras de los amerindios y hubo muchas muertes (“la cultura amerindia quedó muy perdida por las muertes provocadas por Colón que no respetó a las personas que ya habitaban el territorio”). De hecho, como verificamos en el Gráfico 43, aunque la mayoría no tenga opinión sobre la presencia de los españoles en las Américas, vemos que la mayoría la ve como positiva, pues consideran que los españoles llevaron “conocimiento y riqueza”, o sea, llevaron la “civilización al nuevo mundo”. Los que consideran que la presencia de los españoles fue negativa vuelven a hablar de las muertes y la destrucción de pueblos y culturas (“Es negativo porque destruyó muchos pueblos y culturas”; “Porque mataron muchas personas”).

Después de la conquista y colonización de los territorios, la mayoría de los estudiantes considera que las relaciones entre los españoles y los pueblos hispanoamericanos no son buenas ni malas (ver Gráfico 44), reconociendo que “los países deben mucho a España” y se dan relaciones comerciales y de “negocios muy fuertes”. Algunos señalan que son buenas a causa de tener “la misma cultura y lengua”⁴⁷, aunque España intente imponer sus visiones.

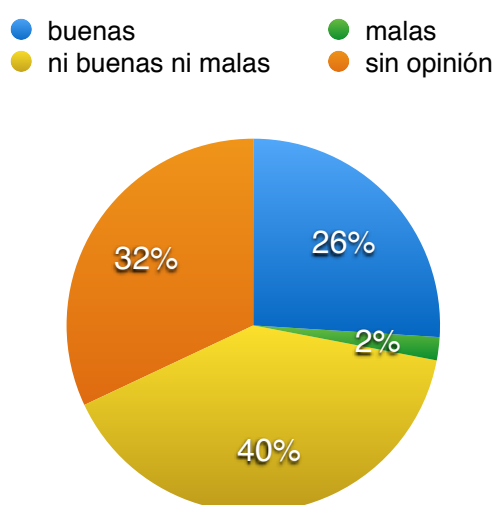


Gráfico 44 - Representaciones de los estudiantes sobre las relaciones entre España y los países hispanoamericanos

⁴⁷ No cambiamos o adaptamos el lenguaje de los alumnos de ninguna manera.

Hablando del inicio del proceso de colonización, la mayoría de los estudiantes sabe cuando se descubrió América (54%), pero hay muchos que confunden la fecha (ver Gráfico 45). Tampoco revelan conocimientos sobre las culturas que existían en las Américas en la llegada de Colón. Sin embargo, algunos estudiantes indican que habían “indios”, “indigenas” y “incas, aztecas y mayas”. Para la mayoría de los estudiantes, estos pueblos hablaban cerca de 20 idiomas/dialectos solamente (ver Gráfico 46), pero muy pocos dan ejemplos, señalando que hablaban “la lengua inca, maya y otras lenguas indígenas”. De hecho, revelan muy pocos conocimientos sobre el tema. Solamente uno de los estudiantes refiere el “quechua, protomaya y nahuatl”. Como vimos en el capítulo 3, en relación con el tema de contactos entre lenguas entre el español y las lenguas amerindias, hace falta que los alumnos comprendan, por un lado, la diversidad lingüística de la región y, por otro, las influencias respecto del léxico amerindio en el español de hoy (cf. León-Portilla, 2002; San Pedro, et al, 2013b).

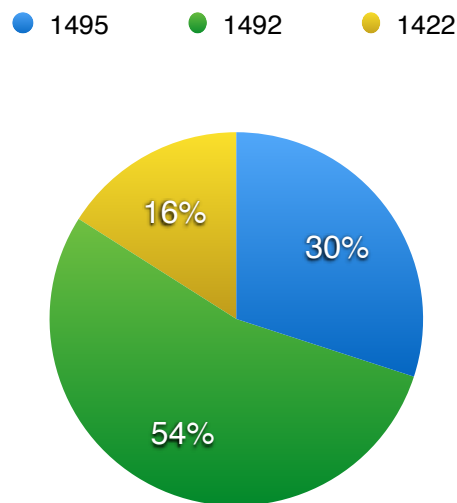


Gráfico 45 - Respuestas a la pregunta “¿En qué año descubrió Colón América?”

● 20 ● 200 ● 2000

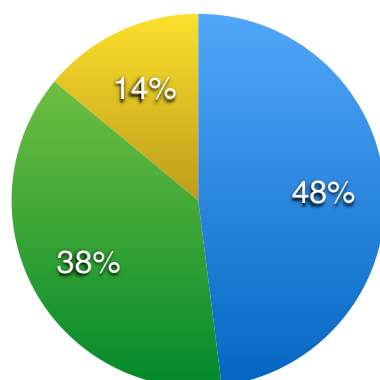


Gráfico 46 - Respuestas a la pregunta “¿Cuántos idiomas/dialectos se hablaban antes de la llegada de los colonos españoles?”

Prestando atención a sus representaciones sobre el idioma español en España y la región hispanoamericana, vemos que los estudiantes consideran que hay diferencias entre el “español” y el “castellano”, considerando que no hablamos del mismo idioma (ver Gráfico 47). Los que contestaron SÍ, señalan por un lado que “el castellano es una variedad del español” y por otro que las principales diferencias tienen que ver con “el léxico y la forma como se pronuncian las palabras”. Se recomienda que los alumnos reflexionen sobre los conceptos “español” y “castellano” de una manera más profundizada, teniendo en cuenta las perspectivas de Moreno Fernández y Otero Roth, 2007.

● Sí ● No

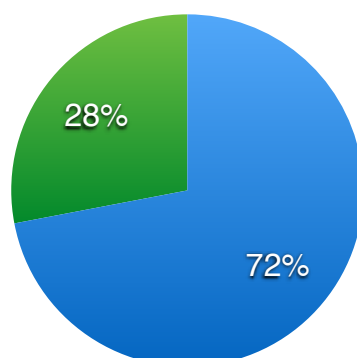


Gráfico 47 - Respuestas a la pregunta “¿Hay alguna(s) diferencia(s) entre el español y el castellano?”

Con relación a la pregunta “¿El español de España y el español de América son el mismo idioma?”, la mayoría considera que NO, como podemos ver en el Gráfico 48, señalando que las principales diferencias están en la pronunciación y el vocabulario (Gráfico 49).

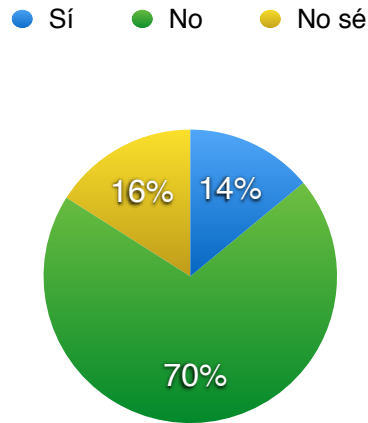


Gráfico 48 - Respuestas a la pregunta “¿El español de España y el español de América son el mismo idioma?”

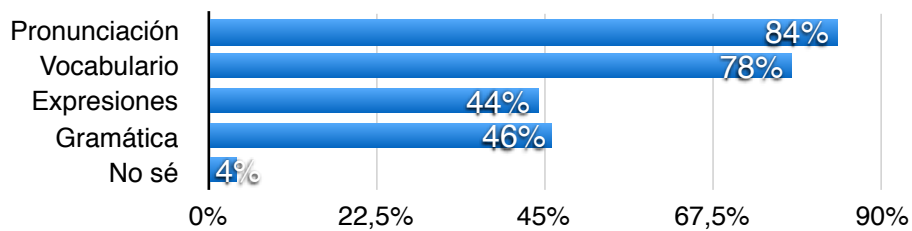


Gráfico 49 - Representaciones de los estudiantes sobre las principales diferencias entre el español de España y el de América

En la pregunta 33 del cuestionario les pedimos que eligieran palabras de origen precolombino. En el Gráfico 50 vemos los resultados. De una manera general se nota que no todos los estudiantes son capaces de identificar palabras que fueron incorporadas al español a causa de los contactos con las lenguas ameríndias de Latinoamérica.

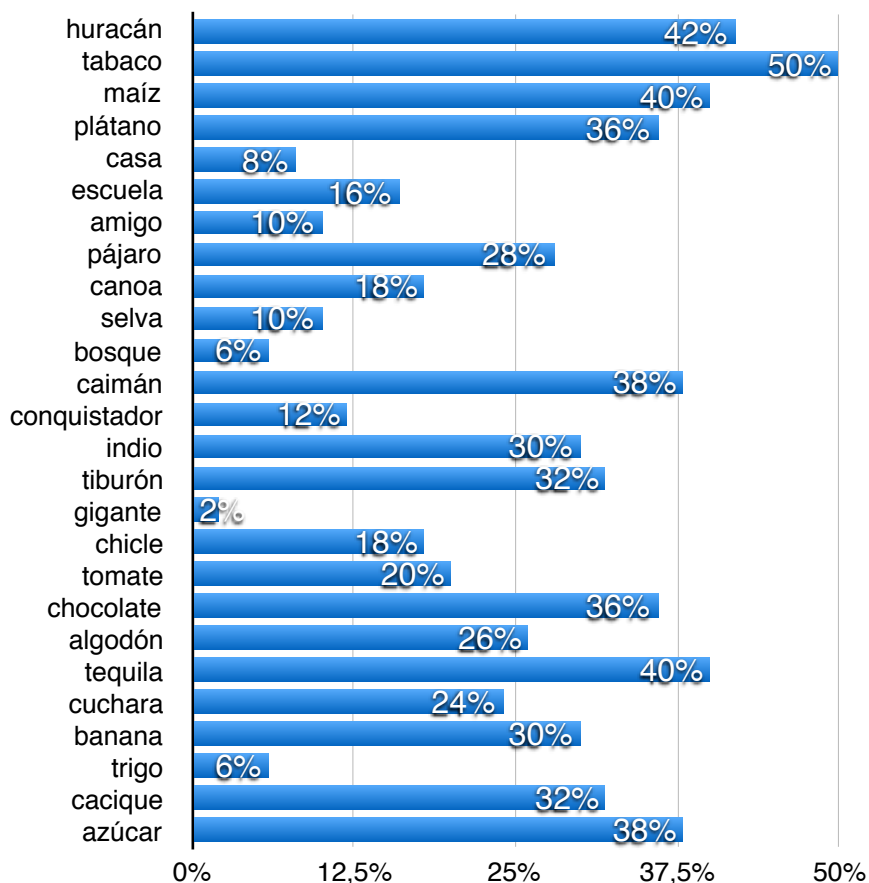


Gráfico 50 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta “Elige las palabras que crees que son de origen hispanoamericana”

Hay palabras como *tabaco*, *huracán*, *caimán*, *tequila* y *azúcar* que casi mitad de los estudiantes consigue identificar. No obstante, la mayoría de los estudiantes no revela conocimientos sobre el tema, lo que nos reta a incorporar en nuestro estudio tareas en las cuales los alumnos se involucren en ejercicios de reflexión sobre el origen de las palabras, teniendo en cuenta estudios como los de Buesa Oliver, y Enguita Utrilla (1992) y de Calvo (2005), que vimos en el capítulo 3 de la parte 1.

Lo mismo sucede con relación al *voseo*, fenómeno lingüístico que analizamos en el capítulo 3 de la parte teórica de este estudio. Como podemos ver en el Gráfico 51, sólo 36% de los estudiantes saben que el *voseo* es el uso de “vos en vez de tú”. De hecho, las opiniones se dividen mucho. También en este apartado nos parece que hay mucho que hacer, por lo que buscaremos trabajar este tema en nuestras clases, dando a los alumnos la oportunidad de hacer un estudio comparativo con el portugués, teniendo en cuenta los estudios de Andión-Herrero (1998), Gassò (2009) y Angulo Rincón (2009).

- uso de "vosotros" en vez de "ustedes"
- uso de "vos" en vez de "tú"
- uso de "vos" en vez de "todos"
- No sé

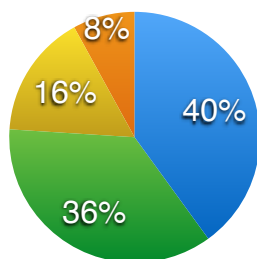


Gráfico 51 - Respuestas a la pregunta “¿Qué es el voseo?”

En la pregunta 35 del cuestionario los estudiantes tenían que señalar las palabras que se suelen usar en España. En el Gráfico 52 nos damos cuenta de que la gran parte de los estudiantes consiguen elegir las palabras que suelen ser más utilizadas en España, aunque que en algunos de los casos revelan dificultades. Lo vemos en palabras como “ascensor” y “elevador”.

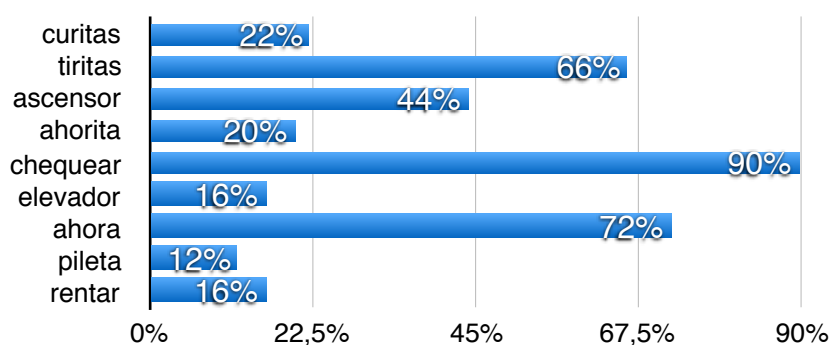


Gráfico 52 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Cuáles de estas palabras se suelen usar en España”

Si les pedimos que hagan el mismo ejercicio de manera contrastiva, o sea, señalando las palabras que se suelen movilizar más en España y en Latinoamérica, revelan menos dificultades.

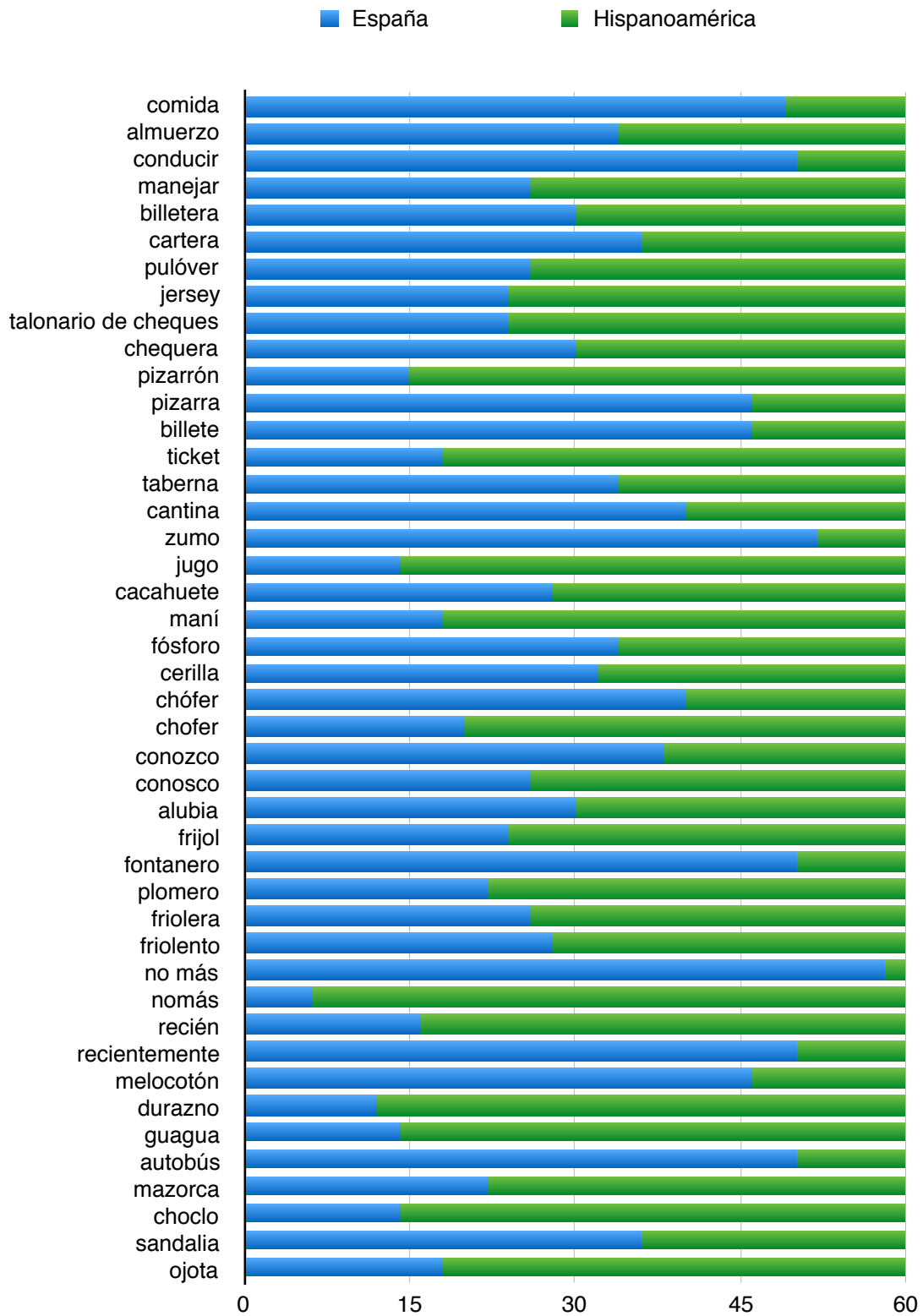


Gráfico 53 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta “De las siguientes palabras elige las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica”

De una manera general, aunque el ejercicio contrastivo se revele más fácil, los estudiantes siguen teniendo dudas. Se ve en sus respuestas relacionadas con los

términos “alubia”/“frijol”, “talonario de cheques”/“chequera” y fósforo”/“cerilla”, por ejemplo.

Tabla 19 - Propuestas de reescritura de frases del español de las variedades hispanoamericanas al español de la Península

Frases en español de las variedades hispanoamericanas	Propuesta de los estudiantes en español de la Península
“Ahoritica no tengo plata, pero mañana le pago”	“Ahora no tengo dinero, pero mañana le pago” (33) “No tengo dinero, pero voy a pagarle mañana” (2)
“Si quiere, le reservo una mesa, porque viene retemucha gente”	“Si quiere, le reservo una mesa, porque viene mucha gente” (15) “Si quieres, te guardo una mesa, porque viene mucha gente” (1) “Si quiere, le reservo una mesa, porque hay mucha gente” (1)
“No manches más tus zapaticos”	“No manches más tus zapatos” (5) “No sucies más tus zapatos” (3)
“Bueno eso fue justo antes de yo venir para acá para los Estados Unidos”	“Eso fue antes de venir para los Estados Unidos” (7) “Bueno eso ocurrió justo antes de venir para los Estados Unidos” (1) “Bueno, eso fue poco antes de llegar a Estados Unidos” (1)
”A su casa de Jacinta me estoy yendo”	“Me voy a casa de Jacinta ahora” (6) “Estoy yendo a casa de Jacinta” (5) “Estoy viendo la casa de Jacinta” (1)
“Es sobre la niña que me interesa hablar”	“Es sobre la chica que me interesa hablar” (2) “Quiero hablar sobre la niña” (5) “Me interesa hablar sobre la niña” (3) “Quiero hablar con esa niña” (1) “Es sobre una chica que me interesa hablar” (6) “Es con la niña que quiero hablar” (1)
“¡Ella estuvo muy padre!”	“¡Ella estuvo muy bien!” (2) “Ella estuvo muy mal” (1) “Ella estuvo muy enferma” (3) “Ella estuvo muy guapa” (2) “Ella estuvo muy contenta” (3)
”¿A qué no sabes qué hice el fin de semana?”	“¿No sabes que hice este fin de semana?” (12) “Como no sabes que hiciste en el fin de semana?” (3)
“¡Ándele!”	“Vamonos” (3) “¡Venga!” (3) “Muevete” (3) “¡Adelante!” (2)

Si les pedimos que indiquen equivalentes en español peninsular para algunas palabras como “boleto”, “colectivo”, “camión” y “manejar”, nos damos cuenta de que impera una gran diversidad de respuestas, aunque la mayoría no sepa contestar.

“Boleto” lo asocian a “dinero”, cheque” y “billete”. A su vez, “colectivo” lo ven como “grupo” o “asociación”, por lo que solamente tres lo identifican con autobús. La palabra “camión” es identificada como “coche” o “camião”, en portugués. Por último, “manejar” significa para muchos “controlar” ou “manejar” en portugués.

Respecto a las preguntas 40 a 48 del cuestionario, que están relacionadas con cuestiones fraseológicas o gramaticales, los estudiantes revelan aún más dificultades cuando son invitados a reescribir en español peninsular algunas frases (ver Tabla 19 para conocer sus respuestas), por lo que acaban por no hacer el ejercicio, contestando “No sé”. Sin embargo, podemos considerar de una manera general que los que intentan reescribir las frases lo manejan de manera adecuada.

En la pregunta 49 preguntamos a los estudiantes de dónde sería el acento del chico que está en el vídeo siguiente: <https://youtu.be/XbwSqHUUmo4>. 40% de los estudiantes indican que es de Argentina, 28% de México y 22% de Colombia. El resto de los porcentajes es muy variado.

A su vez la pregunta 50 tenía que ver con los rasgos fonéticos del español caribeño que encontramos en la canción “La chica tiene tumbao” de Celia Cruz (<https://youtu.be/imeXSRNRMeg>). En el Gráfico 54 vemos que los estudiantes demuestran dificultades en la identificación de los rasgos del español de la región caribeña.

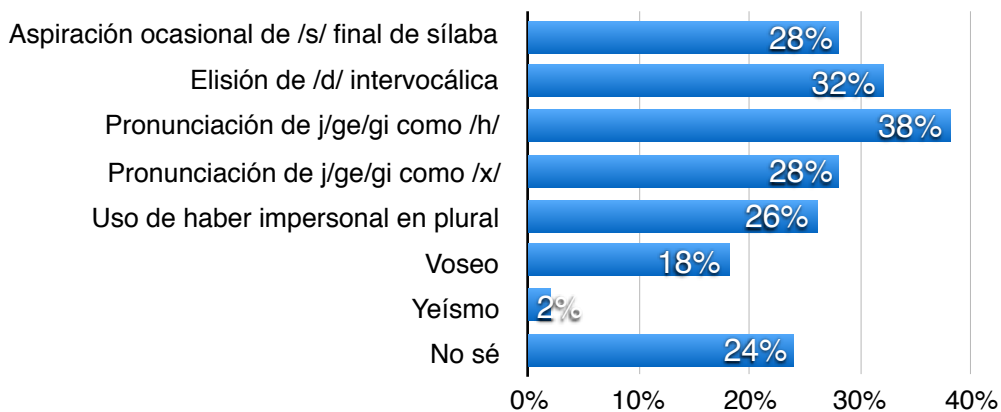


Gráfico 54 - Respuestas sobre los rasgos del español caribeño presente en una canción

La última pregunta tiene con ver con los rasgos del español de Río de la Plata que encontramos en el vídeo <https://youtu.be/h4mjlTeJLoU>. En el Gráfico 55 vemos las respuestas de los estudiantes que demuestran pocos conocimientos sobre el tema.

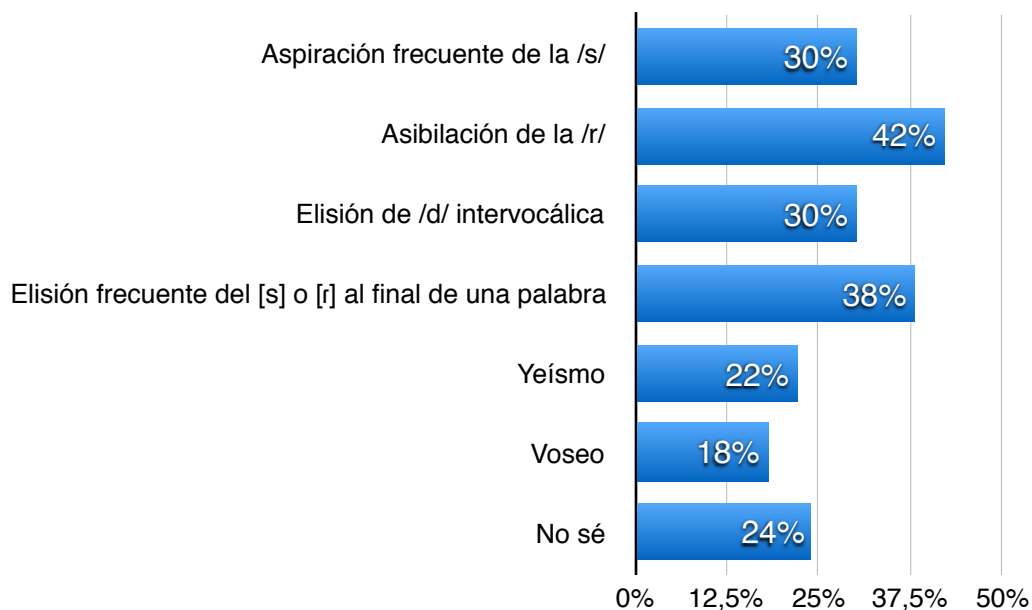


Gráfico 55 - Respuestas sobre los rasgos del español rioplatense presente en un vídeo

Analizando estos resultados, creemos que hay que poner a los estudiantes en contacto con las variedades fonéticas del español lo antes posible, teniendo en cuenta los estudios de los rasgos fonéticos que consultamos, como por ejemplo: Fontanella de Weinberg (1992), Vaquero (1995) y Lapesa (1963).

Fijemos ahora nuestra atención en los datos obtenidos con los cuestionarios de los profesores. En el Gráfico 56 vemos los destinos preferidos de los profesores, cuando les preguntamos qué países hispanohablantes elegirían para visitar. De hecho, los profesores seleccionaron más o menos los mismos destinos que los estudiantes, siendo Argentina, México, Cuba los destinos preferentes.

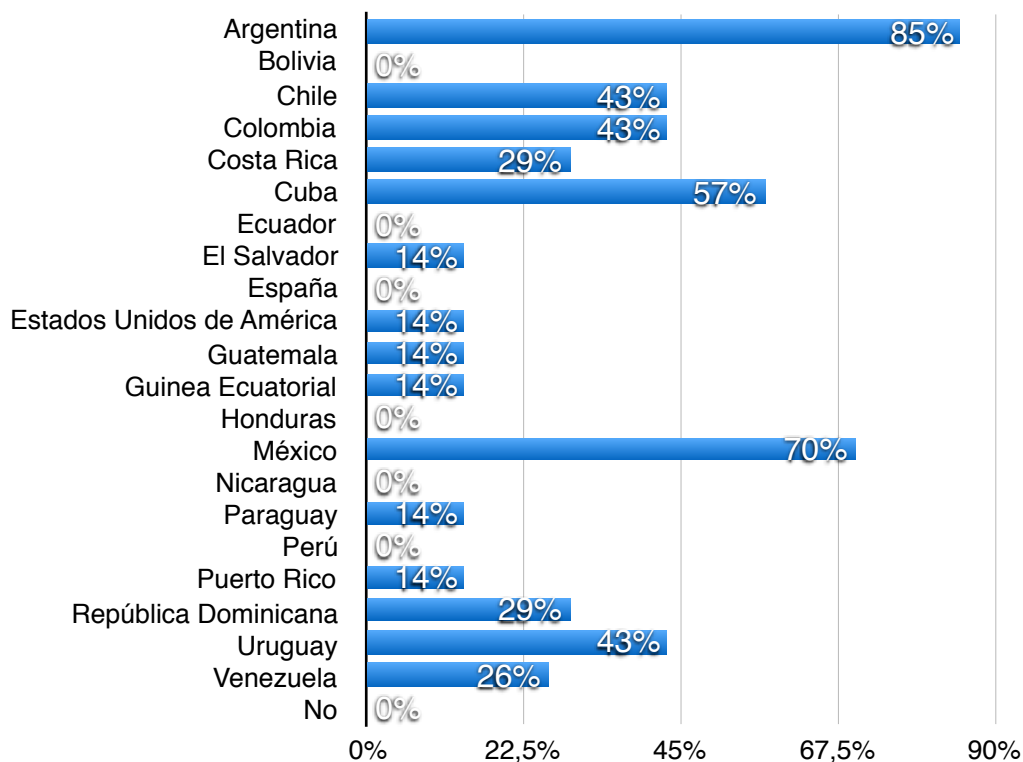


Gráfico 56 - Países hispanohablantes que les gustaría visitar (profesores)

Las razones de sus opiniones tienen que ver con motivaciones culturales (“Por la cultura viva en ellos.”), entre otros aspectos (“Países con una riqueza cultural muy variada con sus monumentos, culturas precolombinas, folklore, comida, música, otras lenguas, con una naturaleza salvaje y tropical”).

Con la pregunta 16 del cuestionario empezamos a analizar las representaciones que tienen los profesores sobre el proceso de colonización y sus implicaciones. En el Gráfico 57, vemos que la mayoría ve la llegada de los colonos como un encuentro de culturas (57%).

- una conquista del territorio
- un encuentro de culturas
- una pérdida de identidad de los amerindios
- una conquista del territorio y una pérdida de identidad de los amerindios

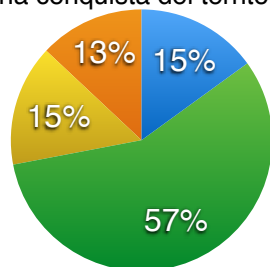


Gráfico 57 - Representaciones de los profesores sobre la llegada de los colonos a las Américas

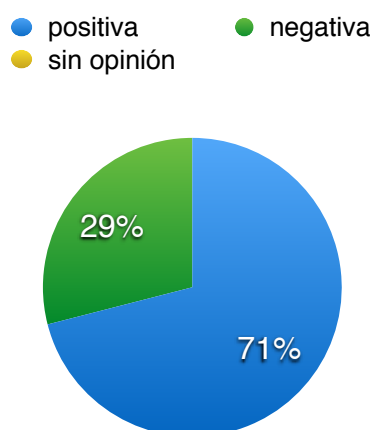


Gráfico 58 - Representaciones de los profesores sobre la presencia de los españoles en las Américas

Al presentar sus razones, los profesores dieron respuestas muy diversas, relacionadas el dominio territorial y sacrificio de pueblos (“Se descubrió un mundo nuevo de lenguas, costumbres, razas a través de una conquista, ya que también supuso un dominio territorial y en ese sentido algunos pueblos fueron sacrificados”), por lo que consideran que se dio “encontronazo cultural con problemas”.

No obstante, como podemos comprobar en el Gráfico 58, la mayoría de los profesores la ve como positiva, pues consideran que “hubo un intercambio cultural”, una “unificación lingüística”, por lo que consideran que “el balance es positivo, pero no siempre se vio así, sobre todo por parte de los autóctonos” que “de lo contrario, seguirían en la Prehistoria.” Uno de los profesores también señala los problemas directamente, o sea, “esclavitud” y “cristianización”.

Después de la conquista y colonización de los territorios de las Américas, la mayoría de los profesores considera que las relaciones entre los españoles y los pueblos hispanoamericanos son buenas (ver Gráfico 59), reconociendo que hay una “afinidad lingüística y cultural”, “una constante fluidez económica y social entre todas las realidades hispánicas” y que incluso “la lengua española ayuda a crear una identidad supranacional hispanoamericana”. Uno de los profesores comparte una opinión larga que da cuenta de una visión muy eurocéntrica de las relaciones entre las dos regiones:

Existe una fuerte relación de apoyo entre los gobiernos (a excepción de Venezuela), entre las instituciones de carácter académico y culturales, como por ejemplo, las academias de la lengua. Existe el Comité Iberoamericano que es un órgano que se reúne todos los años

Castilla. Aunque esto no es lo que se suele hacer. Hoy por hoy se usan como sinónimos.”⁴⁸

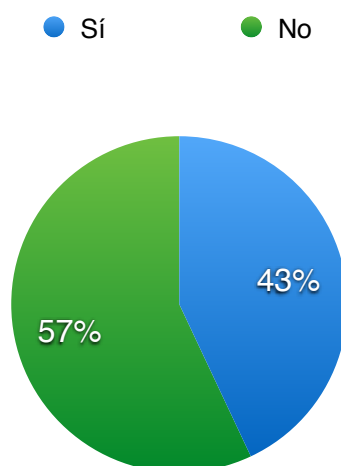


Gráfico 60 - Respuestas a la pregunta “¿Hay alguna(s) diferencia(s) entre el español y el castellano?” (profesores)

Con relación a la pregunta “¿El español de España y el español de América son el mismo idioma?”, todos los profesores consideran que SÍ, señalando que las principales diferencias están en la pronunciación, el vocabulario y las expresiones (Gráfico 61).

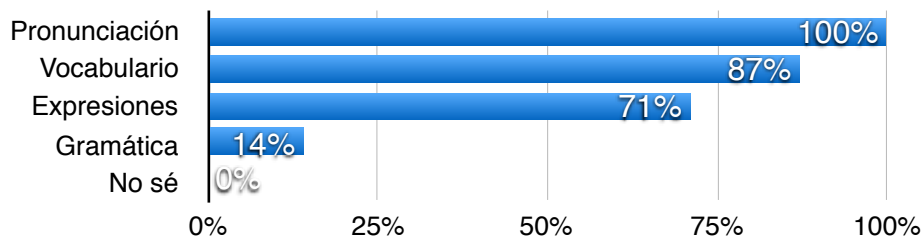


Gráfico 61 - Representaciones de los profesores sobre las principales diferencias entre el español de España y el de América

En la pregunta 21 del cuestionario les pedimos que eligieran palabras de origen precolombino. En el Gráfico 62 vemos los resultados. Aunque que lo hagan con más éxito que los estudiantes, de una manera general se nota que ni todos los profesores son capaces de identificar palabras que fueron incorporadas al español a causa de los contactos con las lenguas ameríndias de Latinoamérica.

⁴⁸ No cambiamos o adaptamos el lenguaje de los profesores de ninguna manera.

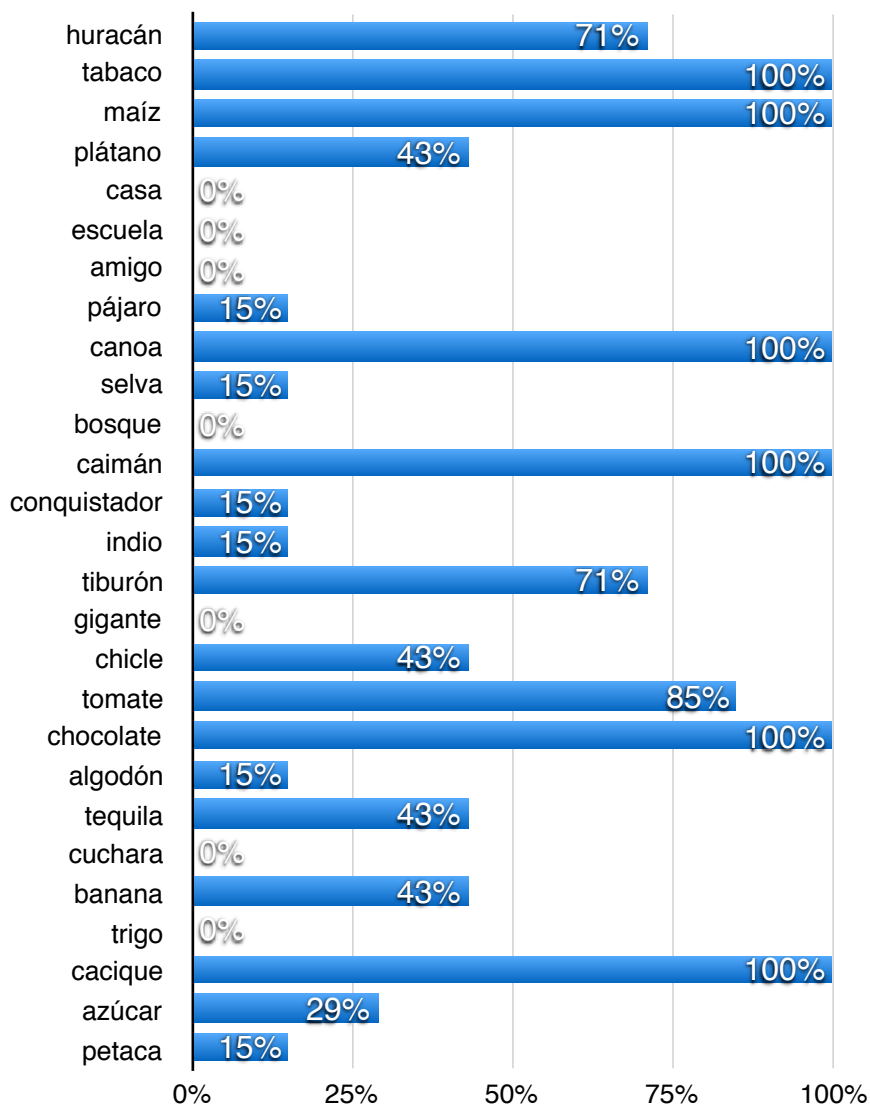


Gráfico 62 - Respuestas de los profesores a la cuestión “Elige las palabras que crees que son de origen hispanoamericano”

Con relación a la pregunta 22 del cuestionario, relacionada al *voseo*, todos los profesores saben que el voseo es el uso de “vos en vez de tú”. Uno de los profesores añade “uso de vos en vez de tú y cambio de forma del verbo, como en "vos tenés”.

En la pregunta 23 del cuestionario los profesores tuvieron que señalar las palabras que se suelen usar en España. En el Gráfico 63 nos enteramos que la gran parte de los profesores consiguen elegir las palabras que suelen ser más utilizadas en España, aunque que en algunos casos revelen dudas, quizás a causa de la globalización.

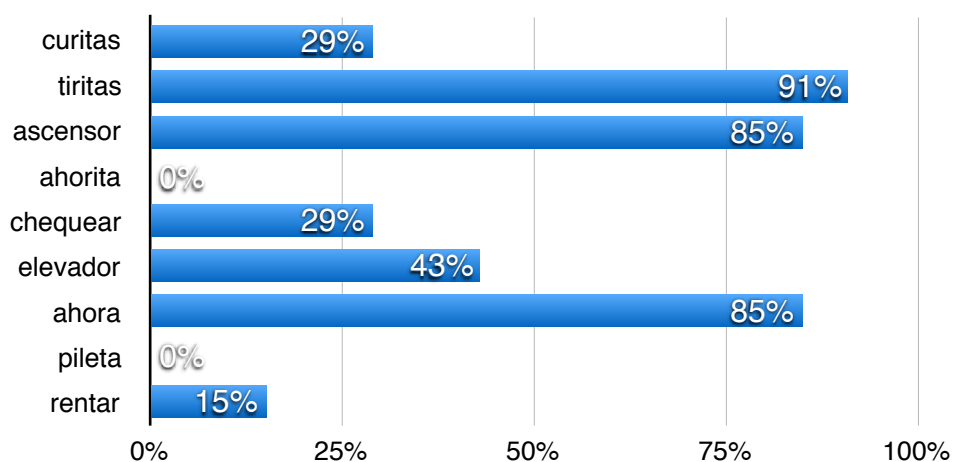


Gráfico 63 - Respuestas de los profesores a la pregunta "¿Cuáles de estas palabras se suelen usar en España?"

Con relación a la pregunta 24 ("De las siguientes palabras elija las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica"), se puede decir que de una manera general, cuando comparados con los resultados de los estudiantes, los profesores revelan conocer las diferencias entre el léxico y sus usos.

Si les pedimos que indiquen equivalentes en español de España para algunas palabras como "boleto", "colectivo", "camión" y "manejar", nos damos cuenta de que la mayoría de los profesores consigue encontrar el equivalente en español de España para las distintas palabras. "Boleto" lo asocian a "entrada", "billete de transporte", "billete" y "ticket". Solamente uno de los profesores no sabe su significado. A su vez, "colectivo" lo ven como "autobús" (13) pero 2 de los profesores lo asocian a "grupo". La palabra "camión" es identificada como "furgoneta", "autobús" o "camión" (su significado en español de España). También 2 de los profesores no saben su significado. Por último, todos los profesores identifican "manejar" con "conducir".

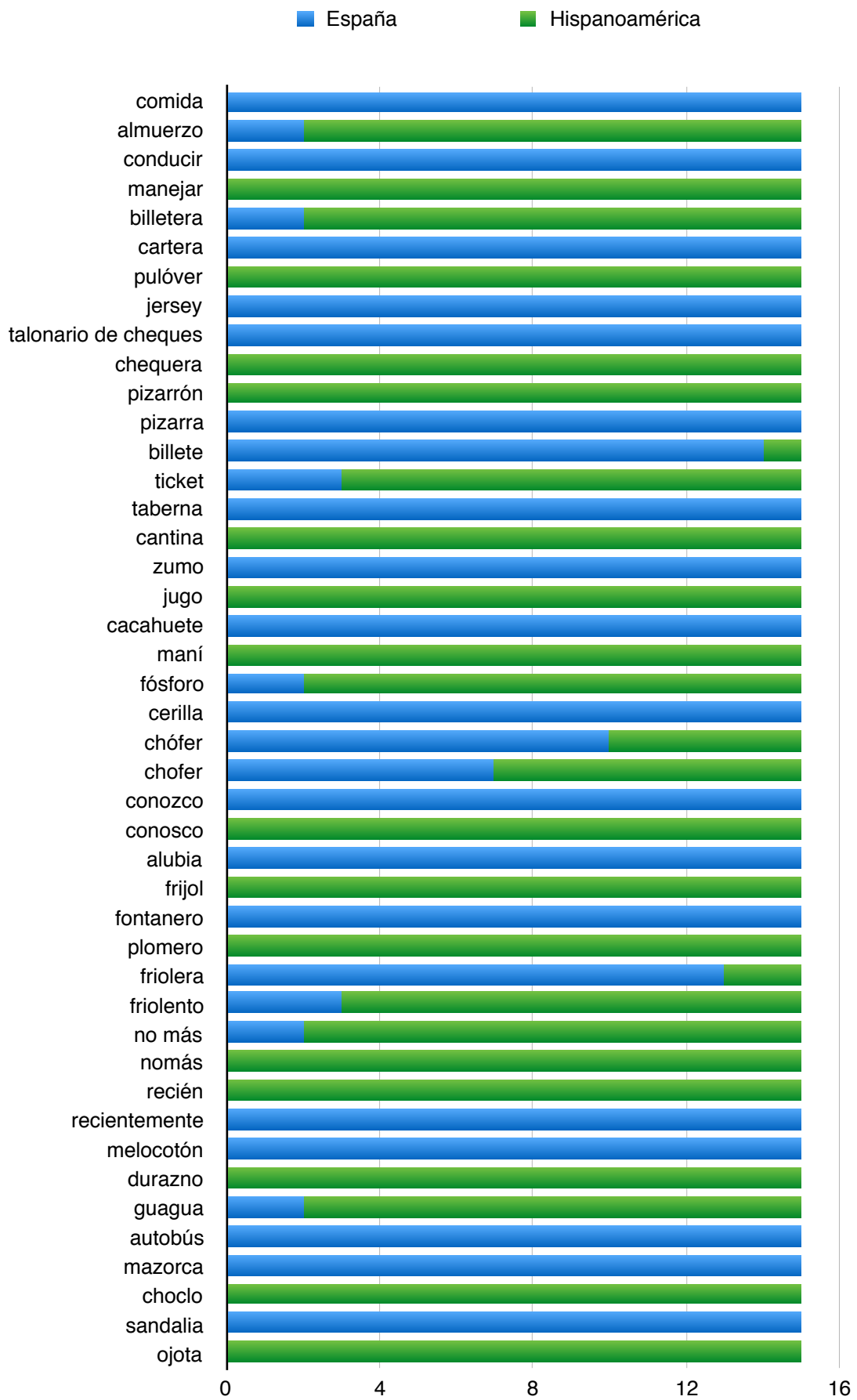


Gráfico 64 - Respuestas de los profesores a la pregunta “De las siguientes palabras elija las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica”

Respecto a a las preguntas 29 a 37 del cuestionario de los profesores, que están relacionadas con cuestiones fraseológicas o gramaticales, los profesores reescriben las diferentes frases sin dificultades (véase la Tabla 20 para conocer sus respuestas).

Tabla 20 - Propuestas de reescritura de frases del español de las variedades hispanoamericanas al español de la Península (profesores)

Frases en español de las variedades hispanoamericanas	Propuesta de los estudiantes en español de la Península
“Ahoritica no tengo plata, pero mañana le pago”	“Ahora no tengo dinero, pero mañana le pago.” (14) “En este momento no tengo dinero, pero mañana le pago” (1)
“Si quiere, le reservo una mesa, porque viene retemucha gente”	“Si quiere, le reservo una mesa, porque viene muchísima gente” (13) “Si quiere, le reservo una mesa, porque viene mucha gente” (1) “Si quiere, le reservo una mesa, porque viene como mucha gente” (1)
“No manches más tus zapaticos”	“No manches más tus zapatos” (12) “No manches tua zapatos pequeños más” (1) “No ensucies más tus zapatos” (1) “No te ensucies más los zapatos” (1)
“Bueno eso fue justo antes de yo venir para acá para los Estados Unidos”	“Bueno, eso fue justo antes de que yo viniera a aquí, a los EE.UU” (12) “Bueno eso fue justo antes de mi llegada a los EE.UU” (2) “Bueno, eso sucedió justo antes de venirme para aquí para los EEUU” (1)
”A su casa de Jacinta me estoy yendo”	“Estoy yendo a casa de Jacinta” (9) “Me estoy yendo a casa de Jacinta” (3) “A tu casa estoy yendo (no entiendo la frase)” (1) “Ya voy de camino a su casa, Jacinta” (1)
“Es sobre la niña que me interesa hablar”	“Me interesa hablar sobre la niña” (11) “Es sobre la niña sobre quien me interesa hablar” (2) “Es sobre la niña de lo que me interesaba hablar (la construcción parece más oral y puede darse en la península)” (1) “En España también se podría decir así, no sería frecuente, pero sí correcto” (1)
“¡Ella estuvo muy padre!”	“¡Ella estuvo genial!” (9) “Ella estuvo muy bien” (4) “Ella estuvo muy bien (de Puta madre)” (1)
“¿A qué no sabes qué hice el fin de semana?”	“A que no sabes que he hecho el fin de semana” (8) “Sabes lo que hice el fin de semana?” (3) “Se diría igual” (4)
“¡Ándele!”	“Vamonos” (8) “¡Venga!” (2) “Vamos” (3) “¡Venga, espabila!” (2)

En la pregunta 38 preguntamos a los profesores de dónde sería el acento del chico que está en el vídeo <https://youtu.be/XbwSqHUUm04>. 85% de los profesores indican que es de México y 15% de Argentina.

A su vez, la pregunta 39 tenía que ver con los rasgos fonéticos del español caribeño que encontramos en la canción “La chica tiene tumbao” de Celia Cruz (<https://youtu.be/imeXSRNRMeg>). En el Gráfico 65, como era esperado, vemos que los profesores no demuestran dificultades con relación a los rasgos del español de la región caribeña. No obstante, no todos señalan todos los rasgos que identificamos en el vídeo.

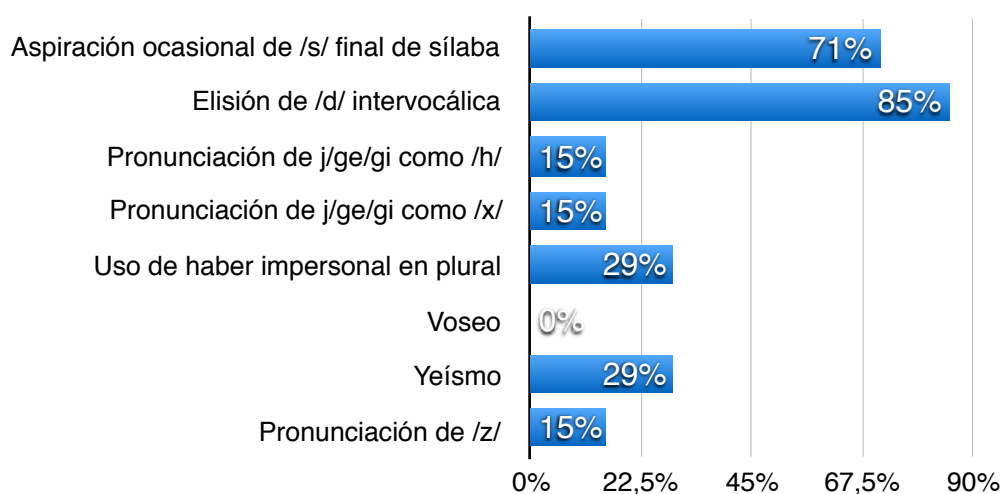


Gráfico 65 - Respuestas sobre los rasgos del español caribeño presente en una canción (profesores)

La última pregunta tiene que ver con los rasgos del español de Río de la Plata que encontramos en el vídeo <https://youtu.be/h4mjlTeJLoU>. En el Gráfico 66 vemos las respuestas de los profesores que demuestran que también conocen las características del español de la región de Río de la Plata, aunque no de forma profundizada, pues ni todos señalan los rasgos.

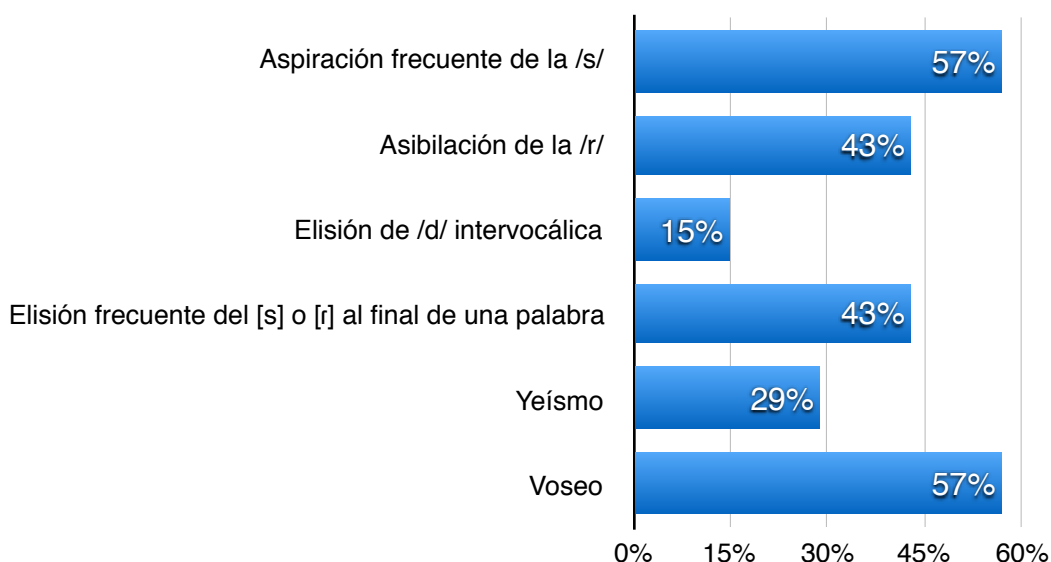


Gráfico 66 - Respuestas sobre los rasgos del español rioplatense presente en un vídeo (profesores)

3.2. Análisis de la formación y prácticas docentes en Portugal respecto a la oferta de contenidos relacionados con “Hispanoamérica”

En este capítulo tendremos en cuenta los planes de estudios de la formación del profesorado de español en la educación superior pública portuguesa, en lo que se refiere a los contenidos de la oferta curricular sobre "Hispanoamérica". Nos gustaría resaltar que estuvimos esperando mucho tiempo por información relacionada con los planes de estudio de la formación de profesorado de español con relación al tema “Hispanoamérica”, pues ni todas las universidades tienen estos datos en línea, ni nos los enviaron. Por lo tanto, optamos por analizar solamente los planes de estudios de las instituciones en que trabajan los profesores que contestaron a nuestros cuestionarios. Nos gustaría recordar que las instituciones superiores que analizamos son: Universidade da Beira Interior, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto y Politécnico de Bragança. Añadimos la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto, pues es la institución donde se desarrolló el estudio práctico.

En esta propuesta de análisis hay que tener en cuenta que vamos a prestar atención, por un lado, a los planes de los cursos de grado que sirven directamente los másteres de formación de profesorado de ELE. Por otro, vamos a tener en consideración los propios másteres. Nuestro análisis está sintetizado en la Tabla 21.

En primer lugar, hay que referir que analizamos los temarios de las unidades curriculares de “Español Lengua Extranjera”, en los niveles A2 y B1, que son los niveles objeto de nuestro estudio. De todos los planes que analizamos, sólo encontramos la presencia de temas sobre las variedades en dos instituciones: la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto y la Universidade do Minho. No obstante, esto no quiere decir que no se trabaje los temas de las variedades en esos cursos. Por ejemplo, en la asignatura “Língua e Cultura Espanholas” de la Universidade do Minho se trabajan en el máster competencias relacionadas con la valoración crítica de la integración de las variedades en la clase de ELE.

Respecto a la primera, la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto, se ve que el enfoque se hace, sobre todo, en las variedades culturales de Hispanoamérica. Sin embargo, se habla también de las diferencias lingüísticas en la asignatura “Español A1” y en “Espanhol B1.1/B1.2” los estudiantes tienen la oportunidad de leer libros de lectura graduada, que nos dan muestras lingüísticas además de los aspectos culturales. Respecto a “Espanhol B1” de la Universidade do Minho” se ve que uno de los contenidos se basa sobre todo en ciudades y costumbres, o sea, está muy relacionado con el tema de los viajes.

Si prestamos atención a las unidades curriculares relacionadas específicamente con la lingüística, tres de las instituciones hacen algún trabajo de las variedades. En el Politécnico de Bragança los alumnos tienen la oportunidad de estudiar las variedades del español y hablar sobre el binomio unidad-diversidad del español en la asignatura “Linguística Espanhola I”. Luego, en la asignatura “Linguística Espanhola II” profundizan el tema de las variedades del español, teniendo en cuenta la diatopia, diastratia y diafasia. En la Universidade de Beira Interior también trabajan el tema de las variedades de la misma manera, pero se añade el tema de las lenguas de contacto. En la Universidade de Porto, no se habla directamente del tema “variación”. No obstante, nos parece que el tema de los pronombres personales, el caso del leísmo/laísmo y loísmo y de las fórmulas de tratamiento pueden servir de muletilla para hablar de la variación lingüística de Hispanoamérica.

Tabla 21 - Aparición de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en los planes de formación de instituciones de enseñanza superior en Portugal

Assignaturas	Politécnico de Bragança	Politécnico do Porto	Universidade da Beira Interior	Universidade de Lisboa	Universidade do Minho	Universidade do Porto
Curso	<i>Licenciatura em Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol)</i>	<i>Licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras</i>	<i>Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</i>	<i>Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira – Espanhol</i>	<i>Licenciaturas em Línguas e Literaturas Europeias Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - área de especialização de Espanhol e área de especialização de Inglês</i>	<i>Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas Licenciatura em Línguas Aplicadas Mestrado em Ensino de Português ou Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês</i>
Español Lengua Extranjera		<p>Espanhol A2 Objetivos: "despertar su interés por el conocimiento de su propia realidad socio-cultural, a través de comparaciones que se establezcan con aspectos de la realidad socio-cultural española y de otros países hispanohablantes" Contenidos: "Hablar de España y América Latina: diferencias lingüísticas y socioculturales"</p> <p>Espanhol B1.1/B1.2 Objetivos: sentir interés por la realidad socio-cultural de España y de los países hispanos, comparando con su propia cultura"; "comprender y analizar una lectura graduada relacionada con contenidos culturales de los países hispanohablantes" Contenidos: Lecturas graduadas "Soler-Espilaua, D. (2007). Taxi a Coyoacán. Serie América latina / México. Barcelona: Difusión" y "Soler-Espilaua, D. (2007). La vida es un tango. Serie América latina / Argentina. Barcelona: Difusión.</p>			<p>Espanhol B1 Objetivos: "Lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo." Contenidos: "8. Conhecimentos sobre países hispano-falantes: cidades emblemáticas de América Latina e principais costumes. 9. Viajar por Espanha e Hispanoamérica" "Língua e Cultura Espanholas" Objetivos: "Valorar críticamente a integração da variedade lingüística e cultural do mundo hispano na aula de ELE" Contenidos: "A competência intercultural numa aprendizagem pluricultural: - Os conteúdos culturais no ensino de ELE. - Prática e didática dos referentes socioculturais; Análise de manuais de ELE do ponto de vista dos conteúdos culturais"</p>	
Cultura Hispanoamericana	<p>"História das Culturas Hispano-Americanas" Objetivos: "1. Aprofundar o conhecimento da história das culturas hispano-americanas; 2. Reconhecer as semelhanças e diferenças entre a cultura americana e a espanhola; 3. Desenvolver uma visão geral dos produtos, eventos e factos do património cultural mais importante do mundo hispânico e de projeção global ao longo da história; 4. Familiarizar-se com as referências culturais mais conhecidas e de projeção universal da história hispano-americana, particularmente no âmbito artístico; 5. Conhecer e aprofundar a geografia da América latina" Contenidos: "1. Introdução: - Origens da cultura hispânica: Europa; 2. História moderna e contemporânea da América Latina; 3. A arte hispano-americana; 4. História da literatura hispano-americana.</p>	<p>"Literaturas e Culturas em Língua Espanhola" Objetivos: "conhecer o longo e doloroso processo histórico e cultural que tem vindo a conformar a realidade dos países hispano-americanos; conhecer a pluralidade/unidade e complexidade culturais da América Latina" Contenidos: "1. Hispanoamérica: O conceito; Aspectos geográficos, culturais, sociais, económicos e políticos; 2. História da América Latina: As civilizações meso-americanas: os maias, os astecas e os incas; A América espanhola: do século XVI ao século XVIII; A América contemporânea"</p>		<p>"Representações da História na Cultura Hispano-Americana" Objetivos: No disponible Contenidos: No disponible</p>		
Linguística Española	<p>"Linguística Espanhola I" Objetivos: "Ter um conhecimento geral das variedades do espanhol e valorizar a importância e a riqueza do binómio variedade-unidade" Contenidos: "Extensão e variedades do espanhol atual: fatores de diversificação e integração" "Linguística Espanhola II" Objetivos: "Conhecer os possíveis fenómenos originados pelo contacto entre línguas" Contenidos: "Variedades do espanhol: diatópicas, diastráticas e diafásicas; - Variação sociolingüística e variáveis sociais"</p>		<p>"Estudos da Linguística Espanhola" Objetivos: "Conhecer, valorizar e saber aplicar ao ensino de ELE as diversas variedades do espanhol, tendo em conta as relações extralingüísticas existentes" Contenidos: Variedades diastráticas e diafásicas do espanhol. Psicolingüística e interlíngua. 2. Variedades geográficas e contacto com outras línguas: Variedades do espanhol. Línguas e identidades.</p>			<p>"Linguística Espanhola" Objetivos: "Se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos suficientes sobre aspectos de la morfología, la sintaxis y la pragmática del español, de forma que puedan contrastarlos con los hechos de lengua correspondientes en portugués" Contenidos: "1.2. Los pronombres. Pronombres personales: sustantivos y clíticos; leísmo, laísmo y loísmo; fórmulas de tratamiento"</p>
Literatura Hispanoamérica		<p>"Literaturas e Culturas em Língua Espanhola" Objetivos: "identificar momentos históricos e críticos essenciais à compreensão do fenómeno literário hispano-americano; revelar conhecimentos nucleares sobre obras literárias que constituem paradigmas clássicos da literatura hispano-americana; saber ler e analisar essas obras, tendo em vista o entendimento do significado histórico e das características fundamentais dos diversos movimentos artístico-literários dos séculos XIX e XX." Contenidos: A literatura hispano-americana e seus movimentos artísticos</p>		<p>"Perspectiva da Literatura Hispano-Americana" Objetivos: No disponible Contenidos: No disponible</p> <p>"Narrativa Hispano-Americana" Objetivos: No disponible Contenidos: No disponible</p> <p>"Poesia Hispano-Americana" Objetivos: No disponible Contenidos: No disponible</p> <p>"Realismo Mágico Hispano-Americano" Objetivos: No disponible Contenidos: No disponible</p>		<p>"Narrativa Hispano-Americana Contemporânea" Objetivos: "1. Conhecer, através de um enfoque histórico, as principais etapas, movimentos, autores e obras da narrativa hispano-americana desde o século XX até a atualidade; 2. Analisar de forma crítica textos representativos da narrativa hispano-americana contemporânea para identificar as suas características temáticas, formais e estilísticas; 3. Descobrir as características e particularidades básicas da cultura hispano-americana contemporânea (históricas, intelectuais, artísticas) através dos seus textos literários; 4. Compreender e valorizar a contribuição da narrativa hispano-americana contemporânea para a cultura ocidental" Contenidos: "La novela realista-regionalista; La nueva narrativa hispanoamericana; La narrativa del "postboom"</p>

En relación a la cultura hispanoamericana, se ve que en los dos Politécnicos hay preocupación sobre el tema. De hecho, las dos instituciones trabajan la historia de las culturas hispanoamericanas, incluyendo el tema de los pueblos precolombinos, la América española y la América moderna y contemporánea. En la Facultad de Letras de la Universidade de Lisboa también existe una asignatura sobre el tema, aunque no hayamos tenido acceso al temario nos parece que tratará de los mismos temas.

La literatura hispanoamericana también está presente en los planes de estudios de tres instituciones: el Politécnico de Porto, la Universidade de Lisboa y la Universidade do Porto. En la Universidade de Lisboa hay mucha diversidad con relación al tema, ya que encontramos cuatro asignaturas sobre el tema, como podemos ver en la Tabla 20. Hay inclusive asignaturas sobre temas específicos como la poesía o la narrativa hispanoamericana y su realismo mágico característico. En la Universidad de Porto la unidad curricular “Narrativa Hispano-Americana” olvida el tema de la poesía, pero se fija en particular en la evolución de la narrativa hispanoamericana. En el Politécnico de Porto la literatura se encuentra en uno de los macro-temas de la asignatura “Literaturas e Culturas em Língua Espanhola”, en que también encontramos temas de cultura y historia.

De una manera general, nos gustaría señalar que hay instituciones que buscan cubrir temas pertinentes para el futuro trabajo de los profesores de ELE, con relación al tema de la variación. Sin embargo, hay otras que parecen olvidar el tema, sobre todo la reflexión sobre el tema.

Complementaremos nuestro análisis de la formación docente en Portugal con los datos obtenidos de los cuestionarios dirigidos a los profesores de ELE en Portugal, pues creemos que de esta manera tendremos una visión más amplia de los conocimientos y de las prácticas docentes.

Con relación a la parte 3 del cuestionario de los profesores de ELE en Portugal (“Hispanoamérica en mis clases”), empezamos por analizar las representaciones que tienen los profesores sobre el interés de sus alumnos en contenidos lingüísticos y culturales relacionados con Hispanoamérica. En el Gráfico 67, vemos que la mayoría (70%) cree que sus estudiantes tienen mucho interés en el tema. 15% creen que tal vez tienen interés y los restantes que no tienen interés. Las razones del interés del alumnado

son la curiosidad por las producciones culturales de la región, por lo exótico y, además, “hablar solo de España puede resultar reductor y etnocentrista.

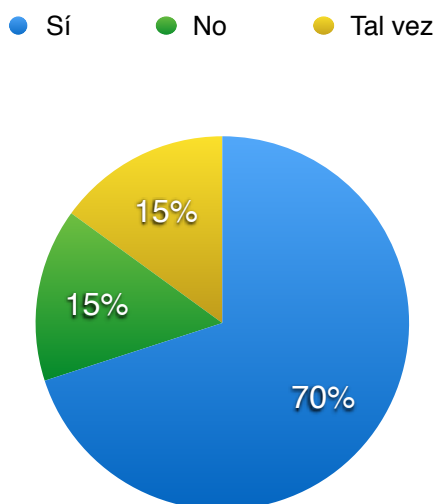


Gráfico 67 - La opinión de los profesores sobre el interés de sus alumnos con relación a contenidos lingüísticos y culturales relacionados con Hispanoamérica

Siempre que tienen a alumnos nativos de Hispanoamérica en sus clases, gran parte de los profesores les permiten que hablen de acuerdo con su norma y les permiten, incluso, que utilicen su norma en los trabajos escritos y pruebas (ver Gráfico 68), aunque no todos estén de acuerdo. De hecho, 57% les permite que hablen sobre las diferencias entre los idiomas “españoles” y que presenten su país y su cultura.

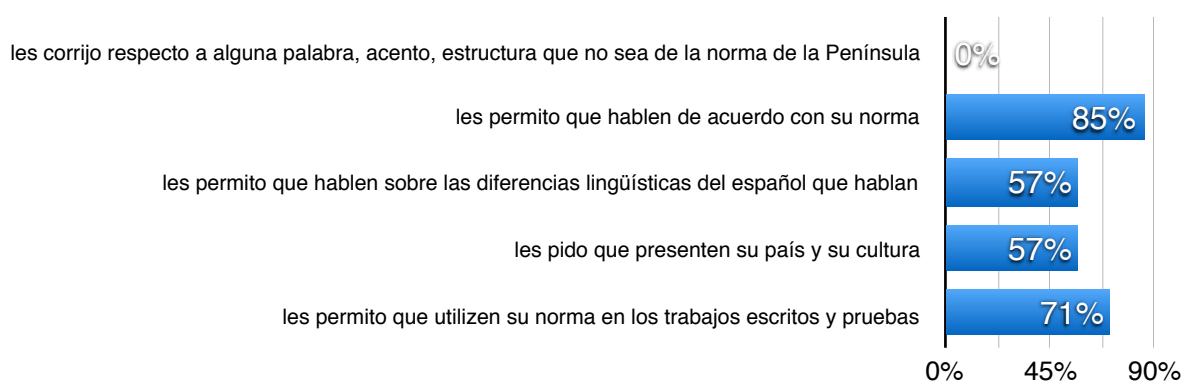


Gráfico 68 - La presencia de alumnos nativos en las clases de ELE y las estrategias del profesorado

En el Gráfico 69, vemos que 45% de los profesores piensan que los temas de Hispanoamérica deberían tratarse con vocabulario de la región, aunque 29% de los docentes creen que no siempre.

- Siempre
- A veces
- No sabe/No contestas
- Sí, tiene sentido
- No necesariamente

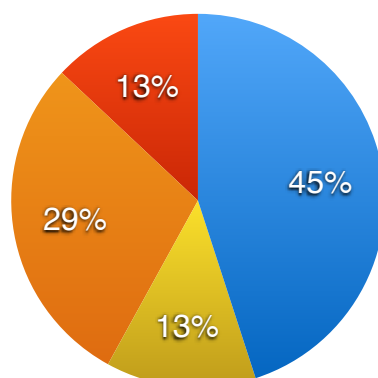


Gráfico 69 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Los temas de Hispanoamérica deberían tratarse con vocabulario de la región?”

Además, la mayoría está muy de acuerdo con el hecho que de un país hispanoamericano se puede presentar y tratar independientemente de España (ver Gráfico 70).

- Muy de acuerdo
- Correcto
- En absoluto
- De acuerdo
- En realidad no
- No sabe/No contesta

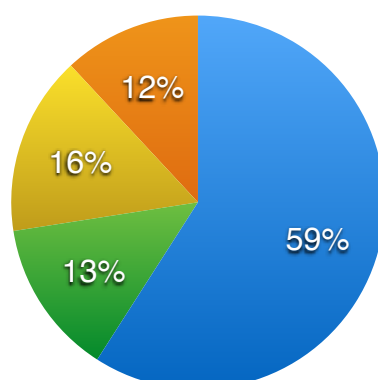


Gráfico 70 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Un país de Hispanoamérica se puede presentar y tratar independientemente de España?”

Las variedades que enseñan estos profesores en sus clases son la argentina, la colombiana, la española y la mexicana. La española es la más destacada con 71% de las respuestas (ver Gráfico 71). Los docentes eligen estas pues forman parte de “países con más hablantes”. Sin embargo, muchos señalan que enseñan solamente la variedad española pues “es el estándar” y es la que dominan (“La española porque es la mía, y,

por lo tanto, la que domino”; “Es mi variante y la que conozco mejor. No obstante, pueden (y deben) aparecer los rasgos más característicos de esa variante. Fundamentalmente léxico”). Además, muchos profesores solo intentan “introducir cuestiones sobre el español de América a partir de niveles intermedios”. Uno de los docentes añade: “En Español B2.2 presento los rasgos lingüísticos más destacados de las variedades rioplatense, andina y caribeña del español”. No obstante, uno de los profesores contesta: “Considero que TODAS (incluida la peninsular) son variedades del español, por eso la no hay por qué darle más importancia a una variación que a otra.”

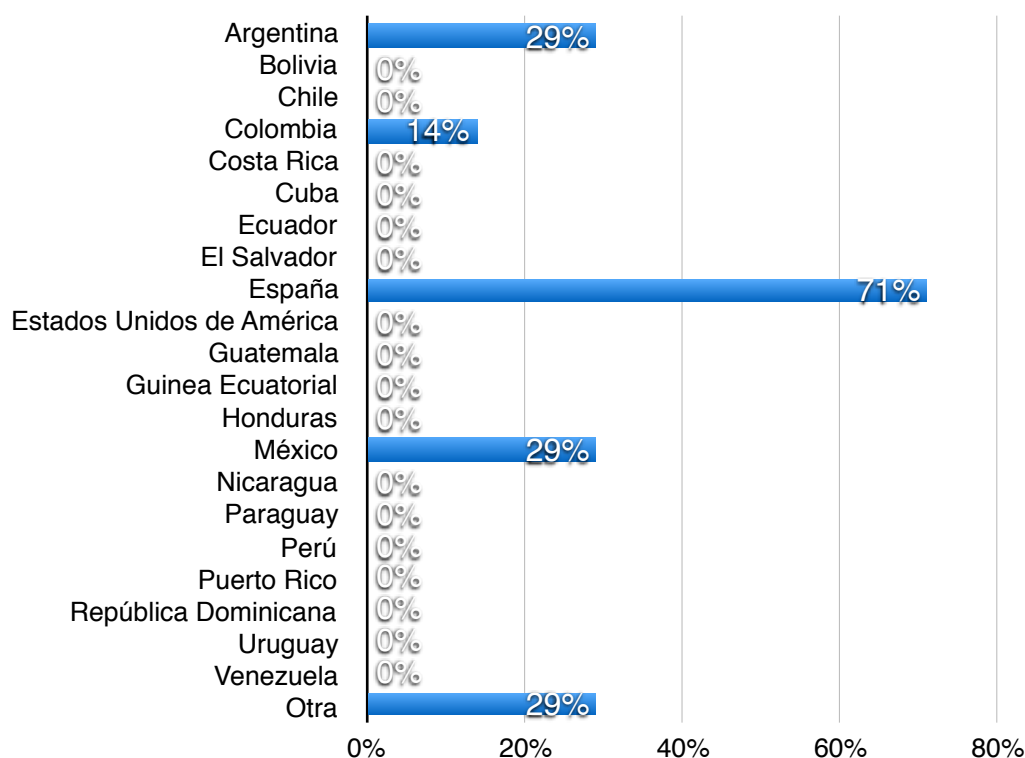


Gráfico 71 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué variedades enseña en sus clases?”

Con relación a los libros de texto, las respuestas de una manera general coinciden (ver Gráfico 72). Resalta una vez más la variedad española como la preferible. Se añade a la lista, las variedades cubana y dominicana. Sin embargo, dos de los docentes refieren que todas las variedades deberían estar plasmadas. Algunos de los profesores añaden que estas son las más extendidas en Hispanoamérica y que el trabajo con las variedades debería estar hecho por zonas. Uno de los profesores indica que solo se debería trabajar la variedad española pues “lo que se habla es la lengua real, la norma sirve para escribir y para uniformar un idioma”. Nos gustaría acordar aquí la visión de Vázquez (2008)

sobre el sentimiento de que las variedades peninsulares han sido siempre preferentes a las hispanoamericanas, lo que se ve de manera muy marcada y llamativa en las palabras de este profesor.

En los manuales les gustaría encontrar, por una parte, “algunos rasgos dialectales más comunes” y, por otra parte, más “aspectos culturales”, “contenidos lingüísticos (...)” y “ejercicios de lengua, de cultura y de literatura”.

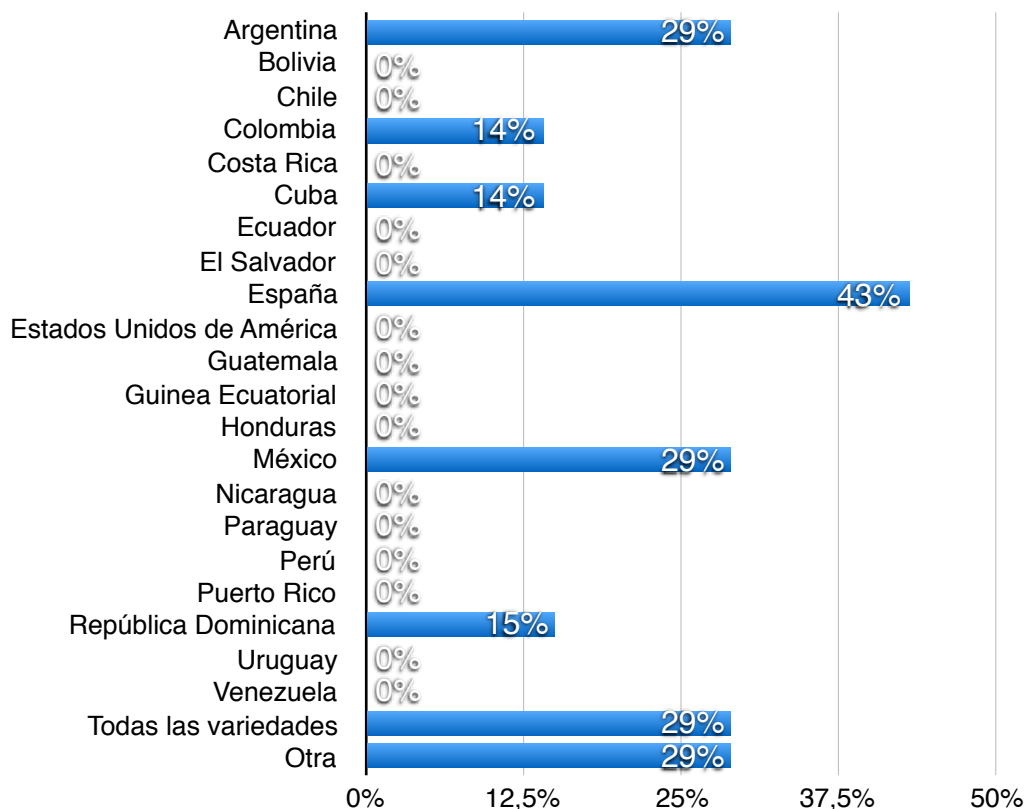


Gráfico 72 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué variedades del español deberían estar representadas en los manuales?”

En sus clases la mayoría suele trabajar las variedades hispanoamericanas con ejercicios de comprensión escrita y auditiva y aun con consulta de páginas en Internet (ver Gráfico 73).

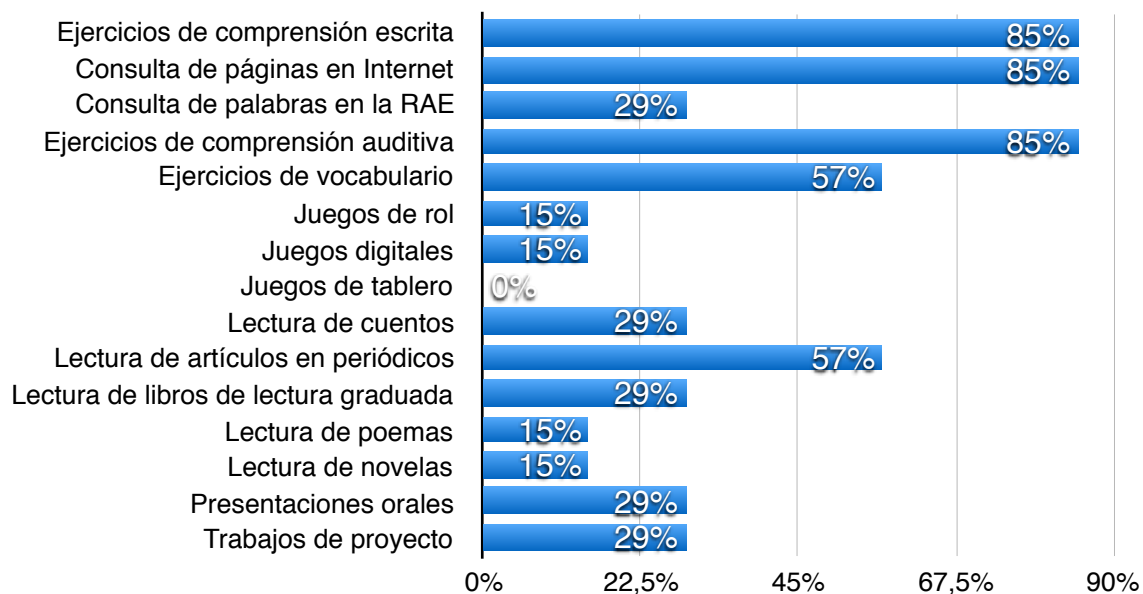


Gráfico 73 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Cómo suele trabajar las variedades hispanoamericanas en sus clases?”

También suelen hacer ejercicios de vocabulario (57% de los docentes lo hacen) y la lectura de artículos en periódicos (en igual número). La literatura y juegos digitales ocupan malos lugares. No obstante, para los docentes, los temas centrales en el estudio de las variedades son los aspectos lingüísticos, la cultura, la historia y la literatura, lo que nos parece muy curioso.

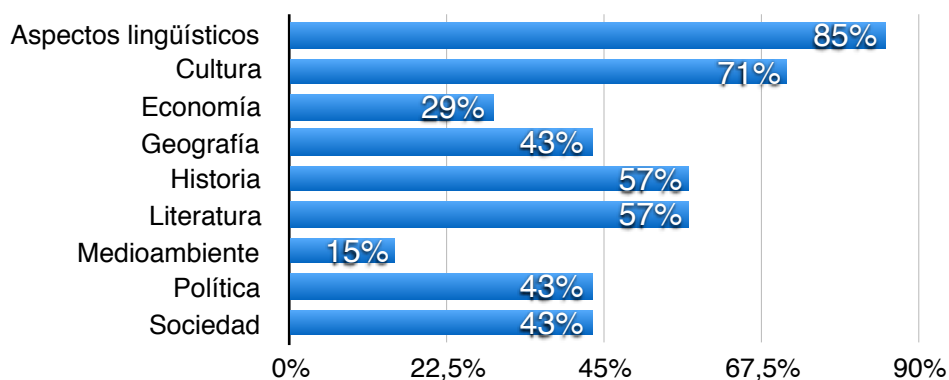


Gráfico 74 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué tipo de recursos auténticos suele utilizar en sus clases para el trabajo con las variedades del español hispanoamericano?”

Respecto a los recursos auténticos que movilizan para concretar sus prácticas, resaltan entre todos los cortometrajes y las canciones (ver Gráfico 75). También suelen trabajar con cuentos, películas y poesía, aunque de manera más moderada (43% de los docentes lo hacen).

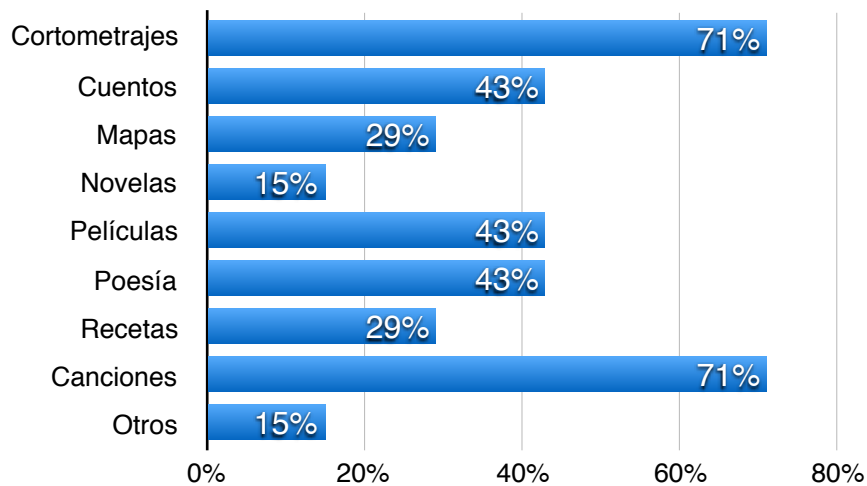


Gráfico 75 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué tipo de recursos auténticos suele utilizar en sus clases para el trabajo con las variedades del español hispanoamericano?”

Por último, intentamos comprender si los profesores tuvieron experiencias respecto a intercambios con países hispanoamericanos. La mayoría contesta que NO, pero los que dicen que SÍ, comparten lo siguiente: “He estado en la Biblioteca Nacional de Uruguay, en Montevideo, investigando para mi tesis doctoral sobre Delmira Agustini gracias a una beca que me fue concedida por la Universidad de Porto” y “Tengo experiencia en relación a la Academia Dominicana de la Lengua”.

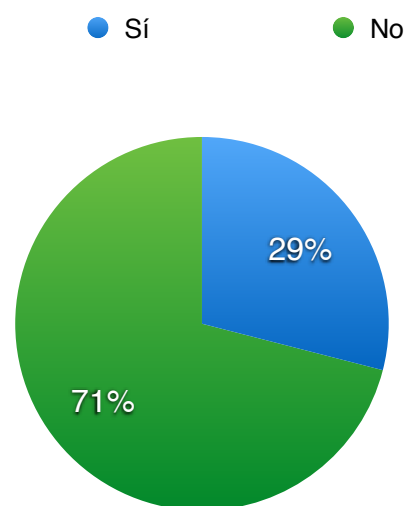


Gráfico 76 - Respuestas de los profesores a la pregunta “¿Tiene alguna experiencia con un intercambio o proyecto con países hispanoamericanos?”

3.3. Representaciones en los libros de texto de ELE

Hecho el análisis de representaciones de los profesores que nos ayudarán a pensar sobre el tipo de materiales y prácticas de intervención que pretendemos crear y llevar a cabo en nuestro estudio, vamos ahora a fijar nuestra atención en las representaciones que surgen de los manuales de enseñanza, conscientes de la centralidad de estos materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues estudiantes y profesores "atribuem ao manual o papel principal no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se instale na aula uma manualocracia" (Vasconcelos, 2012, p. 32).

En el marco de la investigación que estamos realizando, con el objetivo de describir y analizar las representaciones sobre las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en manuales de ELE, este apartado se acerca a estos materiales de los niveles A2 y B1 con el fin de analizar qué tipo de "españoles" manejan, la presencia o ausencia de dichas variedades y, en los casos en los que sí aparece, qué aspectos se tratan y con qué actividades.

Como vimos en la primera parte de nuestro estudio, hay muchas cuestiones teóricas que planteamos apenas entramos en la parcela de las variedades lingüística y culturales del español y su inversión en la clase de ELE. Nos gustaría remarcar que una de las cuestiones primeras tiene que ver con el modelo lingüístico que uno debe elegir (Andión Herrero, 2008; López Morales, 2009; Andión Herrero, y Gil Burgman, 2013). Segundo, la formación de los profesores y las valoraciones e ideas preconcebidas y estereotipadas que conllevan sus prácticas (Beaven, y Garrido, 2000; Andión Herrero, y Gil Burgman, 2013), como vimos en el capítulo anterior. Otra cuestión muy pertinente es el interés y necesidades del alumnado, o sea, qué variedades impartir y en qué momento (Martín Peris, 2001).

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones e inquietudes, nos fijamos en los niveles A2 y B1 y en los manuales que los profesores participantes en el estudio usaban, por las limitaciones que nos ofrece el presente trabajo. De hecho, los manuales de ELE son muchos y no cabría en este estudio analizar todos. En esta primera aproximación seleccionamos manuales generales. Nos gustaría resaltar que estos manuales forman parte de las editoriales más representativas del mundo ELE y están de acuerdo con el

MCER y con el PCIC. Asimismo, presentaremos en este capítulo el análisis de los manuales presentes en la Tabla 22.

Tabla 22 - Manuales de ELE analizados y sus características

Título	Autores	Editorial/Año	Otros materiales	Niveles que cubre
Aula Internacional 2	Jaime Corpas Agustín Garmendia Carmen Soriano	Difusión	Livro del profesor Llave USB Recursos digitales en internet	A2
en acción 1	Elena Verdía Marisa González Felipe Martín Inmaculada Molina Conchi Rodrigo	enClave ELE	Actividades para pizarra digital interactiva Audio para clase Cuadernos de actividades con CD audio Guía para el profesor DVD	A1/A2
Español lengua viva	María Carmen Jorge María Teresa Martín	Santillana	Cuaderno de actividades con CD audio CD Rom interactivo Diccionario monolingüe Guía del profesor	B1
Método 3	Francisca Cárdenas Bernal Antonio Hierro Montosa Sara Robles Avila	ANAYA	Cuaderno de ejercicios con CD audio Libro del profesor con CD audio	B1
¡Nos vemos! A1 - A2	Eva María Lloret Ivorra Rosa Ribas Bibiana Wiener Pilar Perz Canizares Margarita Gorrissen Marianne Haupte-Barcelo	Difusión	CD audio Cuaderno de ejercicios con CD audio Libro del profesor	A1/A2
¡Nos vemos! 3	Eva Narvajás Colón Pilar Pérez Cañizares Bibiana Wiener Eva Lloret Ivorra Rosa Ribas	Difusión	CD audio Cuaderno de ejercicios con CD audio Libro del profesor	B1

En nuestro análisis vamos a centrarnos en los aspectos lingüísticos y en los aspectos culturales, prestando atención a las estrategias propuestas en los libros de texto.

En un primer análisis general, verificamos que los manuales están estructurados de forma similar con cerca de 10 a 12 unidades. El conjunto de libros de texto integra un esquema, donde están los datos relativos a la organización de cada unidad didáctica, con indicación del título y explicitación de contenidos de carácter funcional, gramatical, léxico y cultural.

En las tablas que creamos con el análisis de los manuales, consideramos pertinente distribuir el número de ocurrencias de determinadas categorías esbozadas en el capítulo 2.2 de esta parte de nuestro estudio.

Aunque indique en la “Presentación” que “La última sección de cada unidad incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana”, la verdad es que el manual *Aula Internacional 2* apenas recoge cuestiones sobre las variedades. De hecho, está muy enfocado a la lengua

y a la cultura de España, por lo que aparece muy poco relativo a la cultura de los países hispanohablantes (viajes, gastronomía, cine, entre otros aspectos culturales).

Tabla 23 - Ocurrencias de las variedades lingüísticas en los diferentes manuales analizados

Variedades lingüísticas	Aula Internacional 2	en acción 1	Español lengua viva	Método 3	¡Nos vemos! A1 - A2	¡Nos vemos! 3
léxico-semántica	"Guacamole con nachos" (p. 74) "Destino: Costa Rica" (p. 82-83) "Cuatro lugares espectaculares" (p. 92-93) "Mascarilla de aguacate" (p. 100) "El origen de las cosas" (p. 128-129)	"Claudia es una porteña que habla de su ciudad" (p. 45)	"Donde fueres..." (p. 83)	"Comer en Colombia" (p. 95)	"Palabras españolas" (p. 11) "En Latinoamérica: el celular" (p. 26) "En México con Victor" (p. 31) "En Latinoamérica: el esposo, la esposa" (p. 37) "En Nicaragua, Costa Rica y Panamá con Evelyn" (p. 59) "En Argentina con Hortensia" (p. 123)	"La patata o papa" (p. 41) "A qué sabe" (p. 66) "Perú, mucho gusto" (p. 67) "El tomate" (p. 97) "Un experto habla sobre las lenguas de Bolivia" (p. 104)
morfosintáctica			"¿Tú o usted?" (p. 12-13)	"¡Mirá! ¡Qué lindo!" (p. 98)	"En Latinoamérica no se usa vosotros/as" (p. 21)	"¿Has escuchado hablar del spanglish?!" (p. 106-107)
fonética	"Toda una vida" (p. 31)	"¿Qué hace Julio José para conocer gente que hable francés en París? ¿Y Luis Alfredo en Veracruz?" (p. 31) "Claudia es una porteña que habla de su ciudad" (p. 45) "La revista Mestizaje está preparando un artículo sobre la inmigración" (p. 126) "Niños y la vida de sus abuelos en México" (p. 141)		"Comer en Colombia" (p. 95)	"Palabras españolas" (p. 11) "En Latinoamérica (...) no existen los sonidos interdientales" (p. 13) "En Latinoamérica b be larga y v be corta" (p. 25) "Contactos en España y Latinoamérica" (p. 46) "Callejeando" (p. 194)	"Mundos en contacto" (p. 101) "Un experto habla sobre las lenguas de Bolivia" (p. 104)
pragmática		"Así saludamos" (p. 59)	"Donde fueres..." (p. 83)	"Un saludo muy especial" (p. 140)	"Contactos en España y Latinoamérica" (p. 46)	"¿Has escuchado hablar del spanglish?!" (p. 106-107)

Con relación al componente lingüístico (ver Tabla 23), encontramos algunos textos con las variedades léxico-semánticas del español de México y Centroamérica y del español andino y del de Río de la Plata. Sin embargo, no se les permite a los alumnos una reflexión con relación a los orígenes geográficos de los textos y diferencias entre el léxico de España y el de las distintas regiones.

Aunque no sean auténticos, los textos como lo que encontramos en el ejercicio de la página 129 del manual (ver Figura 40) nos parecen muy adecuados al nivel A2 y además, a la introducción del tema de las variedades lexicales y culturales, permitiendo, incluso, al alumnado reflexionar sobre los contactos del español con idiomas amerindios. Se pierde una excelente oportunidad para hablar sobre estos temas, incluyendo la palabra "Yerba", que conlleva una grafía más usual en los países del Cono Sur, como Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, y además, para explicarse lo que es la *yerba mate*, infusión tradicional de Argentina y Uruguay.

- B.** Y en tu cultura, ¿hay leyendas de este tipo? Elige una y escribe un texto en español contando la historia con tus propias palabras. Puedes buscar información en internet.



LA YERBA MATE
(LEYENDA GUARANÍ)

Un día, Yasi, la Luna, decidió bajar a la Tierra con Arai, la nube rosada. Se convirtieron en dos hermosas mujeres y comenzaron a pasear por la selva.

Estaban disfrutando de su paseo nocturno cuando, de pronto, algo se movió detrás de un árbol. Era un jaguar que quería atacarlas...

En ese momento, apareció un indio guaraní y mató al jaguar con una flecha. Entonces, Yasi y Arai recuperaron instantáneamente su forma en el cielo.

Como Yasi y Arai debían su vida al indio, para recompensarle aparecieron una noche en sus sueños y le prometieron como premio una planta: la yerba mate, un regalo de la naturaleza para acabar con la fatiga y aligerar las penas.

VÍDEO



EN CONSTRUCCIÓN

¿Qué te llevas de esta unidad?

Lo más importante para mí:

.....

.....

Palabras y expresiones:

.....

.....

Algo interesante sobre la cultura hispana:

.....

.....

Quiero saber más sobre...

.....

.....

Figura 40 - Ejemplo de un texto sobre la hierba mate y una leyenda guaraní

Lo mismo sucede en el único ejercicio de comprensión auditiva relacionando con las variedades que encontramos en el manual (ver Figura 41). De hecho, vemos con positivo la incorporación de la variedad argentina del español, pero los estudiantes no tienen la posibilidad de interactuar con el texto en el sentido de comprender algunos fenómenos específicos de la variedad. Además, en nuestra opinión, sería el momento ideal para introducir el voseo, fenómeno lingüístico de suma importancia (cf. Andión-Herrero, 1998; Gassò, 2009).

9. TODA UNA VIDA



A. Verónica es un chica argentina que vive en España. Escucha lo que cuenta sobre su vida. ¿Qué hizo en cada uno de estos lugares? Toma notas en tu cuaderno.

- Argentina (1985 - 2008)
- México (2008 - 2009)
- Londres (2009)
- Barcelona (2009 - 2013)

B. Escribe los nombres de los tres lugares más importantes de tu vida y, luego, explícale a un compañero por qué son importantes para ti.


- Los tres lugares más importantes de mi vida son París, porque es donde nací, Londres, porque es donde conocí a mi mujer, y...

Figura 41 - Ejemplo de un ejercicio de comprensión auditiva con la variedad argentina


Respecto al manual *en acción 1*, en general, está enfocado al estándar peninsular. No obstante, hay algunos ejercicios de comprensión auditiva que dan cuenta de la diversidad de “españoles” con relación a la pronunciación y acento. Encontramos tres ejercicios sobre la variedad mexicana, colombiana y argentina en el manual.

Nos gustaría destacar un ejercicio semejante al de la Figura 42, relativo a la variedad argentina. Los alumnos tienen la oportunidad de escuchar a una porteña hablando sobre su ciudad, pero no explica a los alumnos qué tipo de español habla una porteña. Sería importante estudiar las influencias del italiano en el español de la región (cf. Colantoni, 2004).

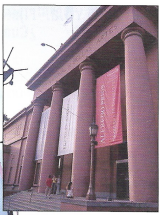
El obelisco




La plaza de Julio Cortázar




Museo Nacional de Bellas Artes



Los bosques de Palermo



La Boca



b. Claudia es una porteña que habla de su ciudad. Señala qué lugares de los que aparecen en 3b y 4a recomienda visitar a una amiga y por qué.

- A Claudia le gusta mucho la Plaza de Julio Cortázar.
- ▲ Si, porque es una plaza muy animada, con muchos bares y música.

5. Haz una lista de los lugares de Buenos Aires que te gustaría visitar. Después, coméntalo con tus compañeros.

- A mí me gustaría ir al Museo Nacional porque me gusta mucho la pintura.
- ▲ Pues a mí me gustaría ir a cenar a El Viejo Almacén para ver un espectáculo de tango.

Describir un lugar

- típico/a
- animado/a
- bonito/a
- famoso/a
- precioso/a
- tranquilo/a
- romántico/a
- elegante
- interesante
- grande

Figura 42 - Ejemplo de un ejercicio de comprensión auditiva con la variedad porteña

El manual *en acción 1* incluye la sección “Mundo Latino” a lo largo del manual, una especie de revista que trata aspectos sobre todo aspectos socioculturales de España y América Latina. En uno de estos apartados nos pareció muy positiva la inclusión de un ejercicio reflexivo sobre las diferencias entre los saludos en los países alrededor del mundo, incluyendo España y Argentina (ver Figura 43). Sin embargo, se podría mejorar poniendo algunos ejemplos más sobre el mundo hispano y diferencias entre los saludos, como por ejemplo “¡Pura vida!” en Costa Rica.

Saludo etíope:
Los habitantes de Somalia, Eritrea y Etiopía se abrazan y se dan palmaditas en la espalda sin tocarse la mejilla. Solo se saluda con un beso a los familiares más próximos.

Saludo español:
En España para saludarse y despedirse entre amigos es normal darse dos besos, tocándose ligeramente las mejillas: primero a la izquierda y después a la derecha.

Saludo argentino:
En Argentina, entre amigos íntimos y mujeres, es normal besarse o abrazarse. Para despedirse se saludan con la mano y lanzan un beso al aire.

Saludo japonés:
En Japón se saluda con una reverencia. Si se quiere mostrar mucho respeto la inclinación puede llegar a 45°.

Saludo chino:
En China es normal saludarse con un aplauso. Se responde también con un aplauso.

Saludo indio:
El saludo tradicional consiste en unir las palmas de la mano y hacer una reverencia.

(Adaptado de *Muy interesante*)

¡Hola! Hello! Konnichiwa Mbolo... Así saludamos

Besarse, abrazarse, hacer una reverencia, saludarse con un aplauso, darse la mano... Cada cultura tiene su forma de decir "hola" y "adiós".

✓ Filíate en las ilustraciones. ¿Con cuál de ellas asocias cada una de estas formas de saludarse?

- Abrazarse sin tocarse las mejillas
- Unir las palmas y hacer una reverencia
- Saludar con la mano
- Darse dos besos tocándose ligeramente las mejillas
- Hacer una reverencia
- Dar un aplauso

✓ En tu cultura, ¿qué formas de saludarse hay: abrazarse, besarse, darse la mano...? Piensa en distintas situaciones y en distintas personas.



✓ Con ayuda de un compañero, escenifica en clase esas formas de saludarse.

Figura 43 - Ejemplo de un ejercicio sobre los saludos en los países alrededor del mundo

A su vez, en el manual *Español lengua viva 2* apenas encontramos algo relativo a las variedades lingüísticas del español, pero lo poco que encontramos son buenos ejemplos de lo que deberíamos encontrar en los manuales.

Empezamos por prestar atención a un ejercicio relacionado con el léxico y la pragmática (ver Figura 44). Posibilita al estudiante reflexionar sobre las normas sociales de comportamiento existentes en la diáspora de los países hispanohablantes (y compáralas con las de su país), para evitar infortunios comunicativos a la hora de contactar con habitantes de la región. De hecho, son ejercicios sencillos, pero que permiten un primer contacto con el tema de las variedades lexicales (cf. Regueiro Rodríguez, 2016). También nos parecieron interesantes los usos del verbo “coger”. Esta clase de ejercicios nos hace remarcar el tema del léxico, en lo referente a la conservación de usos del español peninsular en la región hispanoamericana (marcadamente arcaicos y populares) o a los contactos de lenguas que influyeron en la creación de nuevos significados (Cuervo, 1947; León-Portilla, 2002).

10. Donde fueres...

a.   ¿Qué sabes o has oído acerca de las normas sociales de comportamiento en las comidas en España y países de Hispanoamérica? Coméntalo con tus compañeros. Estas expresiones te pueden ayudar.



◆ (No) Tienes que...

◆ (No) Hay que...

◆ (No) Se puede/debe...

◆ (No) Es de buena/mala educación...

◆ (No) Está bien/mal visto...

b.   Lee estos testimonios de varias personas que han viajado a otros países y cuentan sus experiencias, y complétalos con las palabras y expresiones del cuadro.

INVITACIONES BODEGA TOMAR DEDO TINTO INSISTIR TACOS CUBIERTOS GESTO

Yo he visitado varios países de Hispanoamérica y lo normal, claro, es utilizar _____ para comer, pero en México hay algunas comidas que deben tomarse con las manos, por ejemplo, los _____, que son unas tortillas de maíz enrolladas con algún alimento dentro.

Eva Enviado 2-junio 12:28 AM

Yo quiero hablar del tema de las _____, que en cada sitio funciona de una manera distinta. En Guatemala, por ejemplo, no debes _____ en pagar si alguien te ha invitado a comer; si quieres, puedes devolver la invitación en otro momento. En cambio, en España si se suele insistir a la hora de pagar.

Hans Enviado 3-junio 16:05 PM

Seguramente ya sabéis esto, pero en muchos países de Hispanoamérica hay que evitar utilizar el verbo *coger*, que se emplea tanto en España. Si le dices a un argentino, a un chileno o a un mexicano que *vas a coger el autobús* se puede morir de risa, porque allí este verbo se refiere al acto sexual. En lugar de *coger* se usa _____ o *agarrar*.



Ben Enviado 6-junio 20:35 PM

No lo sabía, qué bueno. Yo sé otras palabras que no significan lo mismo en todos los países donde se habla español. Si pides un _____ en España te darán un vaso o una copa de vino; si lo pides en Colombia, un café solo muy cargado. Y la palabra _____ en Ecuador se utiliza para referirse a un local comercial y en España es el sitio donde se guarda el vino.

Fátima Enviado 6-junio 20:40 PM

Yo tengo una anécdota. Fui a Perú y estaba esperando el autobús, que allí se llama la *micro*. Cuando llegó, el conductor levantó el _____ pulgar hacia arriba. Yo no sabía qué hacer, así que me subí y repetí yo también el _____. Él se rió, pero yo no entendí nada. Luego le pregunté a un amigo y me explicó que eso lo hacen los conductores de autobús peruanos para indicar que solo hay sitios para ir de pie.

Susan Enviado 7-junio 12:35 AM

c.   ¿Cuáles de las costumbres que mencionan en el foro son también propias de tu país? ¿Y cuáles son diferentes? ¿Conoces otras? Coméntalo con tus compañeros.

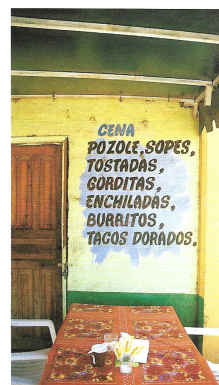



Figura 44 - Ejemplo de un ejercicio relativo a normas sociales de comportamiento en distintos países hispanohablantes

En acción 1 no presenta muchos aspectos sociolingüísticos relacionados con Hispanoamérica. Hay pocas referencias al tema, aunque surjan llamadas de atención muy importantes como la que vemos en la Figura 45, que está relacionada con los usos de *usted* y *ustedes*. De hecho, se prestamos atención a la nota de pie verificamos que el autor no habla directamente de los usos en Hispanoamérica, sino presenta simplemente como se suele usar el pronombre en el español peninsular. Se podría haber aprovechado la ocasión para hablarse sobre los usos de *usted* en la América Latina.



COMUNICACIÓN C

Dirigirse a alguien de manera formal: uso de *usted* y *ustedes*

En español peninsular empleamos los pronombres sujeto *usted* o *ustedes* para indicar distancia o respeto hacia el interlocutor, cuando nos dirigimos a alguien a quien no conocemos, con el que no tenemos confianza o que está jerárquicamente por encima de nosotros.

Estos pronombres personales aparecen explícitos muchas veces como recurso para marcar el tratamiento, es decir, para que nuestro interlocutor sepa que lo estamos tratando de *usted*.

◆ *¿Cómo está usted?*

Figura 45 - Nota a pie de página sobre los usos de *usted* y *ustedes*

En el manual *Método 3* tampoco se encuentra mucho relativo a las variedades lingüísticas del español, pero encontramos un buen ejemplo respecto al tema de los saludos (ver Figura 46) y del voseo (ver Figura 47).

11 Un saludo muy especial

► Piensa en costumbres o en normas sociales y de comportamiento de tu país y explica a tus compañeros qué hacéis en cada una de estas situaciones.

Estás en el trabajo y te presentan a un nuevo compañero. ¿Cómo lo saludas?

Te subes en el ascensor y ya hay otras personas dentro... ¿Las saludas? ¿Hablas con ellas? ¿De qué sueles hablar?

Imagina que tienes que presentar a un amigo a alguien... ¿Cómo lo haces? ¿Dices su nombre solamente o explicas algo más sobre él?

En tu país, cuando te diriges a un profesor, ¿cómo lo haces? ¿Lo llamas por su nombre o usas una fórmula de respeto: señor, usted...? ¿Y a una persona que no conoces? ¿Es lo mismo?

► Algunos de nuestros amigos hispanos nos explican cómo se saluda en diferentes situaciones (formales e informales) en sus respectivos países. Escucha y marca la respuesta adecuada en cada caso.

<p>Beatriz, España Darse dos besos para presentarse...</p> <p>a) es una costumbre de todos los países de habla hispana. <input type="checkbox"/></p> <p>b) es muy normal en España, especialmente entre los jóvenes. <input type="checkbox"/></p> <p>c) es muy común en Venezuela. <input type="checkbox"/></p>	<p>Mariela, Argentina En una presentación formal...</p> <p>a) debe usarse «usted» para hablar con la otra persona. <input type="checkbox"/></p> <p>b) es habitual explicar cuál es el título profesional. <input type="checkbox"/></p> <p>c) no hay que llamar de «tú» a la otra persona. <input type="checkbox"/></p>
<p>Emiliano, México En mi país, en situaciones formales, cuando se saludan...</p> <p>a) cierran los ojos. <input type="checkbox"/></p> <p>b) bajan la cabeza para no mirar a los ojos. <input type="checkbox"/></p> <p>c) se suelen mirar a los ojos. <input type="checkbox"/></p>	

► Carlos es argentino y explica una forma de saludo habitual entre los hombres de su país. Escucha la audición y comenta con tus compañeros de qué se trata. ¿Es igual en vuestros países? ¿Cuál es la diferencia?

Carlos dice que...

► Después de toda esta información, explica cómo saludarías a estas personas en estas situaciones.

<p>Acabas de empezar a trabajar en una empresa mexicana y te presentan por primera vez al jefe...</p> <p>Para saludarlo creo que...</p> <p>_____</p>	<p>Sois un grupo de chicos jóvenes y estáis en una discoteca de Buenos Aires. Conocéis a un grupo de chicas y queréis presentaros...</p> <p>> _____</p> <p>> _____</p>	<p>Imagina el saludo entre un profesor recién llegado a una escuela de Argentina y el director de esta.</p> <p>> Hola, buenos días. Soy...</p> <p>> ... _____</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 46 - Ejercicio sobre los saludos con reflexión

Este acercamiento a las variedades dialectales, pero no muy abundante, nos parece muy adecuado. De hecho, en la Figura 13 vemos que el ejercicio permite a los alumnos escuchar a hablantes nativos de Argentina, España y México sobre cómo saludar en sus países. Desde luego, vemos que se da lugar a un trabajo con la pronunciación y el acento. También hay una reflexión sobre los saludos entre hombres argentinos. El ejercicio termina con un reto reflexivo a título conclusivo, que nos parece muy adecuado, pues invita al alumnado a buscar información y a analizarla, y, además, se invita a los alumnos a ponerse en el lugar del otro (Phipps, y Guilherme, 2004; Valls Campà, 2004; Cruz, 2011).

Con relación a la Figura 47, el trabajo que se hace con el *voseo* en el ejercicio es también, en nuestra opinión, muy interesante, pues los alumnos pueden llegar ellos a las reglas y usos del *voseo* y su importancia en el mundo hispanohablante, específicamente en la región de Río de la Plata. Se pide, incluso, a los alumnos que reescriban alguno de los mensajes en el español peninsular.

1 ¡Mirá! ¡Qué lindo!

▶ **Graciela**, la prima argentina de Luisa, tiene muchos amigos en esta red social de su país. Leed algunos de sus mensajes y fijaos en los imperativos destacados. ¿Son diferentes a los que ya habéis estudiado? ¿Por qué? Comentad vuestras ideas en plenaria.

En la onda argentina

MERCE
Graciela, no te podés perder la fiesta de este fin de semana. El sábado organizamos una parrillada en mi casa...

CARMELA
Vos andá... Seguro que será divertido.

GRACIELA
Pero no tengo auto para el sábado; está en el taller...

MERCE
Hablá con Pablo, que va en su auto... ¡Hablen ustedes! Es la mejor solución.

GRACIELA
Sí, de acuerdo... Vos tenés razón, lo llamo al celular...

▶ Vuelve a leer los mensajes y escribe ejemplos sacados del texto. Así entenderás mejor cómo se usa el imperativo en el español de algunas zonas de América.

- En Hispanoamérica no se usa la forma **vosotros** sino **ustedes** para «tú + tú».
- En Argentina, Uruguay y Paraguay, entre otros países de Hispanoamérica, usan la forma **vos** para la segunda persona del singular (*tu*).
- En Argentina, Uruguay y Paraguay, ¿cuál es el imperativo afirmativo del verbo IR en la segunda persona del singular (vos)?

▶ En los mensajes hay otras palabras, que no son imperativos, usadas habitualmente en Argentina y en otros países de Hispanoamérica, ¿sabes cuáles son? ¿Cómo se dicen en el español de España?

Figura 47 - Ejercicio sobre el voseo con reflexión

La serie *Nos Vemos* es, de entre todas las analizadas, la que incluye más apreciaciones dialectales variadas. Al final de cada unidad existe el apartado “Panamericana” o “De fiesta”. Una persona toma la palabra y habla de su propio país. De esta manera, a lo largo del manual se realiza un interesante recorrido por toda Latinoamérica, sobretodo cultural, como ahora veremos.

En el manual *Nos vemos A1 - A2* se presta atención a las variedades léxico-semánticas, morfosintácticas, fonéticas y a la pragmática de Hispanoamérica. Respecto al componente léxico-semántico, se presta atención a las distintas regiones hispanoamericanas. Destacamos aquí un ejemplo de un texto que habla sobre la diversidad lingüística de México y los contactos de lenguas, sobretodo entre el español y el náhuatl:

Panamericana

En México con Víctor.
 En nuestra primera etapa en el recorrido por la Panamericana, Víctor nos muestra su álbum de fotos y nos presenta su país.



iHola! Me llamo Víctor y soy mexicano, de México D.F., la capital (las letras D.F. significan Distrito Federal). Soy profesor de español para estudiantes como ustedes.

Pero hablamos de mi país: en México hablamos español, pero existen también unas 60 lenguas indígenas, por ejemplo el náhuatl. Las palabras “tomate” y “cacao” vienen del náhuatl.

■ *¿Y tú? ¿Recuerdas otras palabras que proceden de las lenguas indígenas de Latinoamérica?*

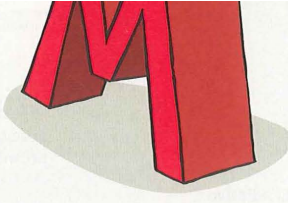
Figura 48 - Extracto de un texto que habla sobre la diversidad lingüística de México y los contactos de lenguas

A lo largo del manual encontramos notas a pie de página que nos dan cuenta de diferencias entre el léxico en España y en Latinoamérica, como la que encontramos en la página 37 (“En España: el marido, la mujer; En Latinoamérica: el esposo, la esposa”).

Respecto al componente “fonético”, hay también buenos ejemplos que podemos destacar. A lo largo del manual existen muchas notas a pie de página que dan cuenta de diferencias entre el español peninsular y el de Latinoamérica, como las que encontramos en las páginas 13 (“En Latinoamérica (...) no existen los sonidos interdentales”) y 25 (“En Latinoamérica b be larga y v be corta”). De hecho, a través de esta clase de notas, los alumnos tienen la posibilidad de enfrentarse a fenómenos lingüísticos de naturaleza fonética de Hispanoamérica (Canale, y Coll, 2016; Cock Hincapié, 1969; Lapesa, 1956; Vaquero, 1995), pero sería importante entrar en contacto con muestras vivas y reflexionar sobre dichos aspectos (Lerner, 2000).

El ejercicio que encontramos en la página 49 del manual *Nos vemos A1-A2* es muy llamativo (ver Figura 16). De hecho, es un ejercicio reflexivo sobre los aprendizajes realizados en las secciones anteriores. Además, contiene entrevistas espontáneas con hispanohablantes de distintos países en que hablan sobre el tuteo y las maneras de saludar.

Hablamos de cultura: relaciones personales



1 a. Contactos en España y Latinoamérica.
 Marca en el cuestionario tu respuesta personal. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

<p>1. Hablo de tú</p> <p><input type="checkbox"/> a mi profesor/a.</p> <p><input type="checkbox"/> a mis compañeros de trabajo/clase.</p> <p><input type="checkbox"/> a mi jefe o jefa.</p> <p>2. Hablo de usted</p> <p><input type="checkbox"/> a una persona de 18 años.</p> <p><input type="checkbox"/> a una empleada de banco.</p> <p><input type="checkbox"/> a un camarero.</p> <p>3. Doy un beso para saludar</p> <p><input type="checkbox"/> a un amigo o una amiga.</p> <p><input type="checkbox"/> a un miembro de mi familia.</p> <p><input type="checkbox"/> a mis compañeros de trabajo.</p>	<p>4. Para saludar doy la mano</p> <p><input type="checkbox"/> a mi jefe o jefa.</p> <p><input type="checkbox"/> a mis compañeros de trabajo/clase.</p> <p><input type="checkbox"/> a mis hermanos.</p> <p>5. "Buenas noches"</p> <p><input type="checkbox"/> es un saludo.</p> <p><input type="checkbox"/> es una despedida.</p> <p><input type="checkbox"/> es un saludo y una despedida.</p> <p>6. Mi familia son</p> <p><input type="checkbox"/> mi marido / mujer y mis hijos.</p> <p><input type="checkbox"/> mis padres, hijos, hermanos y abuelos.</p> <p><input type="checkbox"/> mis padres, hijos, primos, tíos...</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

b. Escucha una entrevista espontánea con hispanohablantes de diferentes países. CD1 ▶▶ 26
 Los diálogos espontáneos no son fáciles de entender, pero son un ejercicio importante. Anota lo que eres capaz de entender sobre los temas que tratan en la conversación: tuteo, saludos y familia.

Figura 49 - Ejercicio sobre contactos y relaciones personales en España y Latinoamérica (con entrevistas)

Como podemos ver en la Tabla 11, aunque no tenga tantos ejercicios dedicados a las variedades lingüísticas, el manual *Nos vemos 3* también contiene algunas propuestas de trabajo relativas al léxico que proviene del náhuatl (cf. Lockart, 1991; Flores Farfán, 1998) (ver Figura 50), la diversidad lingüística en Bolivia (ver Figura 51) o el tema del Spanglish (cf. Marcos Marín, 2000).

Como la patata, que es de la misma familia, el tomate es originario de los Andes peruanos. Su nombre viene del náhuatl *xitomatl*, que significa "fruto con ombligo". Este nombre no solo lo caracteriza muy bien, sino que aclara un malentendido: los tomates no son verduras, en realidad son frutas como las naranjas o las manzanas. Consideramos el tomate como una verdura porque generalmente lo consumimos en ensaladas o salsas, combinado con pasta, arroz o carne. Frotándolo en el pan y con un poquito de aceite se obtiene el delicioso "pan con tomate", ideal para acompañar, por ejemplo, un plato de jamón.

Figura 50 - Extracto de un texto que habla sobre el "xitomatl"

En la Figura 50 vemos que los estudiantes tienen la oportunidad de conocer la diversidad lingüística que nos ofrece Bolivia, incluyendo una reflexión sobre el tema de los contactos de lenguas (entre el español y las lenguas amerindias). Además, pueden

escuchar a un hablante nativo de Bolivia y hablar sobre las diferencias sobre la pronunciación y acento.

Lenguas en contacto

5 a. Un experto habla sobre las lenguas de Bolivia.

Antes de escuchar la conferencia, ¿crees que las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas?

1. Todos los bolivianos hablan español.
2. Las lenguas indígenas tienen influencia en el español de Bolivia.
3. Las lenguas indígenas solo se hablan en la familia.
4. Los indigenismos no se usan en la lengua escrita.

b. Escucha la conferencia del experto y comprueba tus hipótesis. ▶▶ 38-39

¿Puedes añadir algún detalle a estos aspectos que ha mencionado?

BOLIVIA, PAÍS PLURILINGÜE	INFLUENCIA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS	OBJETIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
<ul style="list-style-type: none">••••	<ul style="list-style-type: none">•••	<ul style="list-style-type: none">•••

c. Un resumen.

Con ayuda de las notas que has tomado escribe un breve resumen del contenido de la conferencia. Compara con un/a compañero/-a.

Figura 51 - Ejercicio sobre la diversidad lingüística que nos ofrece Bolivia

Al hablar del tema de las variedades culturales de Hispanoamérica, nos damos cuenta de que hay aparentemente más apariciones (ver Tabla 12). En nuestra opinión, los manuales de la serie *Nos vemos* siguen siendo los que hacen un trabajo más sistemático de las variedades culturales del español, yendo más allá de la presentación de aspectos algo estereotipados.

En general, notamos que el número de tratamientos relativos a temas de la sociedad y geografía es abundante en todos los manuales, por lo que nos parece que se apuesta mucho por datos atractivos y exóticos que aparecen normalmente en las unidades más relacionadas con el tema de los viajes, de la gastronomía o medioambiente.

Como podemos ver en la Tabla 24, es, sobre todo, el caso de los manuales *en acción 1* y *Método 3* los que presentan muy pocas propuestas relacionadas con el arte o la historia.

Tabla 24 - Apariciones de las variedades culturales en los diferentes manuales analizados

Variedades culturales	Aula Internacional 2	en acción 1	Español lengua viva	Método 3	¡Nos vemos! A1 - A2	¡Nos vemos! 3
sociedad	<p>“Vida en las plazas” (p. 56-57)</p> <p>“Recuerdos desde Cuba”</p> <p>“Guacamole con nachos” (p. 74)</p> <p>“Mascarilla de aguacate” (p. 100)</p> <p>“El origen de las cosas” (p. 128-129)</p>	<p>“Personajes y aspectos del mundo hispano” (p. 20-21)</p> <p>“La página Web de Fernando” (p. 34)</p> <p>“Mi Buenos Aires querido” (p. 44-45)</p> <p>“Tlaxcala en Carnaval” (p. 107)</p> <p>“La revista Mestizaje está preparando un artículo sobre la inmigración” (p. 126)</p> <p>“Niños y la vida de sus abuelos en México” (p. 141)</p>	<p>“La Asociación de Academias de la Lengua Española” (p. 14)</p> <p>“Vivir en España” (p. 17)</p> <p>“Nueva casa, nueva vida” (p. 73)</p> <p>“El instituto Mexicano del Seguro Social” (p. 99)</p> <p>“Mujeres profesionales” (p. 108)</p> <p>“Tradiciones de Hispanoamérica” (p. 122-123)</p>	<p>“Una historia de amor” (p. 22)</p> <p>“Un recuerdo de...” (p. 29)</p> <p>“Comer en Colombia” (p. 95)</p> <p>“Todos los pueblos” (p. 138-139)</p> <p>“Un saludo muy especial” (p. 140)</p> <p>“¿Alguna noticia interesante?” (p. 143)</p> <p>“Callejeando” (p. 194)</p> <p>“¿Qué celebramos hoy?” (p. 166)</p>	<p>“Personas famosas” (p. 12)</p> <p>“En México con Víctor” (p. 31)</p> <p>“En Guatemala, El Salvador y Honduras con Hilda” (p. 43)</p> <p>“En Nicaragua, Costa Rica y Panamá con Evelyn” (p. 59)</p> <p>“En Colombia con Helma” (p. 71)</p> <p>“Grizel habla de sus vacaciones” (p. 80)</p> <p>“En Ecuador con Héctor” (p. 83)</p> <p>“En Chile con Matilde” (p. 111)</p> <p>“En Argentina con Hortensia” (p. 123)</p> <p>“La Navidad” (p. 139)</p> <p>“El Carnaval de Oruro (Bolivia)” (p. 151)</p> <p>“Peret, una vida de ida y vuelta” (p. 176)</p> <p>“¿Qué amable!” (p. 182-183)</p> <p>“El Velorio de Cruz de Mayo (Venezuela)” (p. 191)</p> <p>“Para nada del mundo” (p. 236)</p> <p>“El día de los muertos en México” (p. 243)</p>	<p>“Churrasco argentino a la brasa” (p. 15)</p> <p>“Con sabor” (p. 17)</p> <p>“La patata o papa” (p. 41)</p> <p>“El maíz” (p. 57)</p> <p>“A qué sabe” (p. 66)</p> <p>“Perú, mucho gusto” (p. 67)</p> <p>“El vino” (p. 69)</p> <p>“Un día inolvidable” (p. 91-92)</p> <p>“El tomate” (p. 97)</p> <p>“¿Conoces el mundo latinoamericano?!” (p. 102-103)</p> <p>“Una boliviana recuerda el día de su boda” (p. 124)</p> <p>“Un experto habla sobre las lenguas de Bolivia” (p. 104)</p>
geografía	<p>“Escápate a la naturaleza” (p. 68-69)</p> <p>“Destino: Costa Rica” (p. 82-83)</p> <p>“Cuatro lugares espectaculares” (p. 92-93)</p>	<p>“La Habana” (p. 57)</p> <p>“Helga está en Sosúa” (p. 71)</p> <p>“Miriam va a pasar unos días en Santiago de Chile” (p. 112)</p> <p>“Ulises Tours” (p. 136-137)</p>	<p>“¿Adónde vamos de vacaciones?” (p. 130)</p> <p>“Querría reservar tres billetes para Buenos Aires” (p. 132)</p> <p>“Lugares para visitar” (p. 142)</p> <p>“Un viaje por América Central” (p. 143)</p> <p>“Cocodrilos y caimanes” (p. 146)</p> <p>“Los parques nacionales” (p. 158)</p>	<p>“Gran marcha en defensa del medio ambiente” (p. 125-126)</p> <p>“Lugares para no olvidar” (p. 193)</p> <p>“Callejeando” (p. 194)</p> <p>“Porque hay mucha diversión” (p. 196)</p> <p>“Potosí: un lugar cerca del cielo” (p. 209-211)</p> <p>“Todos los lugares del mundo” (p. 212)</p>	<p>“De Norte a Sur: la Panamericana” (p. 19)</p> <p>“En Guatemala, El Salvador y Honduras con Hilda” (p. 43)</p> <p>“En Nicaragua, Costa Rica y Panamá con Evelyn” (p. 59)</p> <p>“¿Sevilla o Bogotá?” (p. 62-63)</p> <p>“Buscamos el tesoro de Bogotá” (p. 68-69)</p> <p>“En Colombia con Helma” (p. 71)</p> <p>“Un viaje a otra isla” (p. 79)</p> <p>“En Ecuador con Héctor” (p. 83)</p> <p>“El camino inca” (p. 95-96)</p> <p>“En Perú con Pilar” (p. 99)</p> <p>“En Chile con Matilde” (p. 111)</p> <p>“En Argentina con Hortensia” (p. 123)</p> <p>“El Cañon del Sumidero en Chiapas (México)” (p. 197)</p>	<p>“Más allá de la playa” (p. 20-21)</p> <p>“La ruta Quetzal” (p. 22-23)</p> <p>“Mundos en contacto” (p. 101)</p>
historia	<p>“El Che Guevara” (p. 30)</p> <p>“Casas con historia” (p. 44)</p> <p>“Un día en la historia” (p. 120)</p> <p>“Un rebelde con causa” (p. 121)</p>	<p>“La revista <i>Historia y Progreso</i>” (p. 132)</p> <p>“Relato de un viaje científico que se hizo en el siglo XVIII” (p. 134-135)</p> <p>“El chocolate: el elixir de los dioses” (p. 155)</p>	<p>“La arquitectura española e hispanoamericana” (p. 59)</p> <p>“Un poco de historia” (p. 144)</p>		<p>“Buscamos el tesoro de Bogotá” (p. 68-69)</p> <p>“Baño de Temazcal” (p. 149)</p> <p>“El Velorio de Cruz de Mayo (Venezuela)” (p. 191)</p>	
artes	<p>“En versión original” (p. 21)</p> <p>“Una vida de película” (p. 22-23)</p> <p>“Alejandro Amenábar” (p. 25)</p> <p>“Conocer México” (p. 85)</p> <p>“Antes y ahora” (p. 106-107)</p>		<p>“Grandes escritores hispanoamericanos” (p. 25)</p> <p>“Así somos... Salma Hayek” (p. 34)</p> <p>“Es simpatiquísimo, el más simpático de todos” (p. 39)</p> <p>“Kahlo: entre la crítica y la fridomanía/La otra Frida” (p. 43)</p> <p>“La artesanía de Costa Rica” (p. 66)</p> <p>“Música de España y Hispanoamérica” (p. 82)</p> <p>“Volamos a Nueva York” (p. 133)</p> <p>“Cuentos y leyendas” (p. 145)</p>	<p>“Otras vidas” (p. 142-143)</p> <p>“Fernando Botero” (p. 236)</p>	<p>“Somos diferentes/ Cecilia Roth/ Ariel” (p. 39)</p> <p>“En Perú con Pilar” (p. 99)</p> <p>“Gullermo Xiu Xiul” (p. 119-121)</p> <p>“Recuerdos de viajes y excursiones” (p. 199)</p> <p>“José Morillo” (p. 208)</p> <p>“Proyectos con futuro” (p. 210-213)</p> <p>“Entrevista con Gustavo Dudamel” (p. 214)</p> <p>“Siempre imaginé que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca” (p. 217)</p>	<p>“La patata o papa” (p. 41)</p> <p>“Del papel a la pantalla” (p. 50)</p> <p>“Frida, una mujer con pasión” (p. 74)</p> <p>“Frida en Madrid” (p. 75)</p> <p>“La tía Julia y el escribidor” (p. 87)</p> <p>“Mario Benedetti, Despiestes y franquezas” (p. 127)</p>


A pesar de que, de forma general, veamos asociadas las representaciones de las variedades culturales del español latinoamericano a temas y contenidos como los viajes, en los manuales *Español lengua viva 2* y la serie *Nos vemos* hay un esfuerzo por la integración de cuestiones del ámbito literario, como podemos ver en los ejemplos de las figuras 52 y 53.

3. Grandes escritores hispanoamericanos

a. En parejas, intentad responder a estas preguntas.


- ¿Sabéis el nombre de algún premio Nobel de Literatura hispanoamericano?
- ¿Sabéis cuándo recibió el premio Nobel Gabriel García Márquez?
- ¿Sabéis quién escribió *El señor Presidente*?
- ¿Sabéis quién escribió *Cien años de soledad*?
- ¿Sabéis dónde nació Octavio Paz?
- ¿Habéis leído alguna novela de Miguel Ángel Asturias?
- ¿Habéis leído algún poema de Octavio Paz?
- ¿Conocéis a alguna escritora chilena?

b. En parejas, leed algunos datos biográficos sobre algunos escritores que fueron galardonados con el premio Nobel de Literatura y completad vuestras respuestas anteriores.




GABRIELA MISTRAL

- Lucila Godoy Alcayata (su verdadero nombre) nació en Vicuña, Chile, en 1889.
- Trabajó como diplomática en Europa y Estados Unidos.
- Su primer libro de poemas, *Desolación*, se publicó en 1922.
- Fue el primer escritor hispanoamericano en conseguir el premio Nobel, en 1945.
- Murió en 1957 tras una larga enfermedad.




MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS

- Nació en 1899 en Ciudad de Guatemala.
- Fue embajador en Francia entre 1966 y 1970.
- Su obra más importante, *El señor Presidente*, se publicó en 1946.
- Recibió el premio Nobel en 1967.
- Falleció en Madrid en 1974.



GABRIEL G. MÁRQUEZ

- Nació en Aracataca, Colombia, en 1928.
- Abandonó la carrera de Derecho para dedicarse al periodismo.
- En los años 60 vivió exiliado voluntariamente en México y España.
- *Cien años de soledad* es una de las novelas más leídas en español.
- Fue galardonado con el premio Nobel en 1982.



OCTAVIO PAZ

- Nació en Mixcoac, México, en 1914.
- En 1951 viajó a la India, lugar que tuvo una gran influencia en su obra.
- En 1956 publicó *El arco y la lira*, una de sus obras más conocidas.
- Obtuvo el premio Cervantes en 1981.
- En 1990 le fue concedido el premio Nobel.

c. En parejas, buscad información sobre algún otro escritor español o hispanoamericano galardonado con el premio Nobel y preparad una ficha como las anteriores. Leed las de vuestros compañeros y, después, preparad tres preguntas para comprobar que han leído vuestra ficha. Mezclad todas las preguntas y ¡a jugar!

- ¿Quién fue profesor, además de escritor?
- ¿Quién escribió Veinte poemas de amor y una canción desesperada?
- ¿Quién nació en Chile?

Figura 52 - Ejercicio sobre grandes escritores hispanoamericanos

En la figura 53, encontramos parte del texto de Mario Vargas Llosa “La tía Julia y el escribidor” y una propuesta de trabajo de comprensión con relación al extracto. Parece ser este el camino del tipo de materiales y enfoques que pretendemos crear para nuestras intervenciones, que tendrán en cuenta aproximaciones basadas en la pedagogía de los discursos (cf. Fonseca, 2000; Costa, 2016).

Un texto literario que da que hablar

8 a. Primera lectura: familiarizarse con un texto literario.
 En la novela "La tía Julia y el escribidor" se cuenta la relación amorosa de un joven escritor con una mujer de su familia, mayor que él, que la sociedad de Lima y su familia tratan de impedir. Lee este fragmento sin aclarar las palabras desconocidas, recordando que las preguntas ¿quié(n)s?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué pasa? te ayudan para una primera comprensión global de un texto. ¿Puedes hacer un dibujo de la escena y explicarlo a tus compañeros/-as?

Recuerdo muy bien el día que me habló del fenómeno radiofónico porque ese mismo día, a la hora del almuerzo vi a la tía Julia por primera vez. Era hermana de mi tío Lucho y había llegado la noche anterior de Bolivia. Recién¹ divorciada, venía a descansar y a recuperarse² de su fracaso³ matrimonial. "En realidad, a buscarse otro marido", había dictaminado⁴, en una reunión de familia, la más lenguaraz⁵ de mis parientes, la tía Hortensia. Yo almorzaba todos los jueves donde el tío Lucho y la tía Olga y ese mediodía encontré a la familia todavía en pijama, cortando la mala noche con chorizos picantes y cerveza fría. Se habían quedado hasta el amanecer chismeando con la recién llegada y despachado entre los tres una botella de Whisky. Les dolía la cabeza, mi tío Lucho se quejaba de que su oficina andaría patas arriba, mi tía Olga decía que era una vergüenza trasnochar fuera de sábados, y la recién llegada, en bata⁶, sin zapatos y con ruleros⁷, vaciaba una maleta. No le incomodó⁸ que yo la viera en esa facha en la que nadie la hubiera tomado por una reina de belleza. -Así que tú eres el hijo de Dorita -me dijo, estampándome⁹ un beso en la mejilla¹⁰- ¿Ya terminaste el colegio, no? La odié a muerte. Mis leves¹¹ choques con la familia en ese entonces se debían a que todos se empeñaban¹² a tratarme todavía como un niño y no como lo que era, un hombre completo de dieciocho años. Nada me irritaba tanto como el "Marito", tenía la sensación de que el diminutivo me regresaba¹³ al pantalón corto.

Mario Varga Llosa, La tía Julia y el escribidor, 1977

Mario Vargas Llosa, nacido en 1936 en Arequipa (Perú), es un importante intelectual y uno de los grandes representantes de la novela contemporánea. Su obra refleja la realidad social peruana y fue premiado en 2011 con el Premio Nobel de Literatura.

b. Segunda lectura: estas preguntas te ayudarán a entender más detalles del texto.
 Vuelve a leer el texto para responder a estas preguntas. Tienes la explicación de algunas palabras desconocidas en la actividad 7b y otras abajo, pero en realidad no necesitas saberlas para contestar. Pruébalas y así verás que se puede disfrutar de un texto auténtico sin consultar mucho el diccionario.

¿Dónde está la tía Julia?	¿Por qué están todos en pijama a mediodía?
¿Con quién?	¿Quién cuenta la historia?
¿Por qué ha llegado de Bolivia?	¿Cuál es su impresión de la tía?

c. En grupos de tres. Hablad sobre estos temas y presentad los aspectos más interesantes a la clase.

¿Te han llamado por un diminutivo? ¿Te gustaba o te molestaba?
 ¿Qué (situaciones, comidas, costumbres, personas...) odiabas a muerte cuando eras niño/-a?
 ¿Recuerdas cómo eran las reuniones con la familia cuando tenías 18 años?
 ¿Te han prohibido tus padres alguna relación especial? ¿Prohibirías tú a tus hijos una determinada relación?

Figura 53 - Ejercicio sobre la diversidad lingüística que nos ofrece Bolivia

Este tipo de contenidos contrasta con ejercicios que encontramos en casi todos los manuales (incluso en la serie *Nos Vemos*), con visiones algo estereotipadas y, en nuestra opinión, reductoras como en el ejemplo siguiente de la Figura 54.

8 Recuerdos de viajes y excursiones.
 En parejas. Inventad un anuncio de publicidad como el de la pág. 194 para estos objetos.



Figura 54 - Ejercicio sobre recuerdos de viajes y excursiones

Los ejercicios que ponen a los estudiantes en contacto directo con el arte son muy adecuados al desarrollo de prácticas basadas en la promoción del gusto y búsqueda de información sobre temas semejantes, permitiéndoles alcanzar una conciencia crítica del mundo (Jiménez Raya, et al., 2007; Cruz, 2011). Como ejemplo, en la Figura 55 vemos un ejercicio relativo al arte del pintor dominicano, José Morillo.

Una imagen que da que hablar

7 a. Mira el cuadro. ¿Qué título le puedes poner?
Luego en parejas, escribid un diálogo entre dos personas del cuadro.
Tus compañeros adivinan quiénes están hablando.




b. ¿Cómo te imaginas la fiesta?
Toma notas, teniendo en cuenta los siguientes aspectos. Después describe la fiesta. Tienes que hablar por lo menos dos minutos.

¿Cuál es el motivo de la fiesta?
¿Quién es el anfitrión?
¿Qué tipo de música tocan los músicos?
¿Qué hay para comer y beber?

José Morillo: República Dominicana 2009

Figura 55 - Ejercicio sobre recuerdos de viajes y excursiones

Hay manuales que van aún un poco más allá permitiendo un trabajo más complejo y con temas que dan cuenta de la muchedumbre cultural de los países hispanoamericanos. Es el caso del ejemplo que encontramos en la Figura 56.

 **4.a. Escucha a unos niños que cuentan los recuerdos que tienen sus abuelos sobre cómo era antes la vida en México y marca en esta lista las afirmaciones que escuches.**

<input type="checkbox"/> Los jóvenes respetaban más a los mayores.	<input type="checkbox"/> En casa tenían televisión, plancha eléctrica, etcétera.
<input type="checkbox"/> Había más seguridad.	<input type="checkbox"/> La gente ganaba menos dinero.
<input type="checkbox"/> Las ciudades estaban más limpias.	<input type="checkbox"/> Había muchas comodidades.
<input type="checkbox"/> En los pueblos no había ni luz ni agua potable.	<input type="checkbox"/> Con poco dinero podían comprar muchas cosas.
<input type="checkbox"/> En algunos lugares no había hospitales.	<input type="checkbox"/> La gente pasaba más tiempo con la familia en casa.

b. ¿Qué dicen las personas mayores de tu país sobre cómo era la vida antes y cómo es ahora? Comenta con tu compañero con qué opiniones estás de acuerdo, con cuáles no y por qué.

Figura 56 - Ejercicio de comprensión auditiva sobre recuerdos de abuelos mexicanos

Conscientes de las representaciones algo estereotipadas y reductoras en cuanto a las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano (cf. Van Dijk, 2004),

derivadas de los datos de los cuestionarios de los alumnos y profesores y presentes en los manuales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, vamos ahora tratar de poner de relieve las prácticas que consideramos poder desencadenar un trabajo más proactivo con el tema “Hispanomamérica”, yendo más allá de los estereotipos y exotización de las variedades.

3.4. Análisis lingüístico de las variedades hispanoamericanas en los discursos literarios e hipermedia que creamos y/o adaptamos

En este subcapítulo vamos a hacer un análisis lingüístico de los discursos literarios e hipermedia que creamos y/o adaptamos, teniendo en cuenta los aportes de la sociolingüística histórica a nuestras propuestas didácticas.

3.4.1. “*Qué significa remera, profe?*”⁴⁹

En esta propuesta didáctica nos proponemos trabajar las variedades de México y Centroamérica, Río de la Plata y andina a través de distintos tipos de recursos: un cuestionario inicial, un cuento y su guión de lectura, vídeos del *YouTube*, y catálogos de ropa en línea.

En la Tabla 25, podemos analizar las características de estos recursos que elegimos para la primera propuesta didáctica. De hecho, el primer recurso creado permite comprender lo que los alumnos ya saben sobre los aspectos lingüísticos y culturales de diversos países hispanoamericanos.

Con el *Kahoot!*⁵⁰, los alumnos estarán en contacto con el léxico, acentos de distintos países, expresiones coloquiales, modismos e incluso el voseo desde un primer momento. Asimismo, también tienen la oportunidad de conocer la diversidad cultural que ofrece la región hispanoamericana, respecto a aspectos sociales (la vida en las ciudades, monedas, gastronomía), accidentes geográficos importantes (cataratas, ríos,

⁴⁹ Los títulos que elegimos para estos subapartados plasman la clase de preguntas o comentarios, movilizados por los alumnos durante las clases, y que forman parte del conjunto de notas que tomamos.

⁵⁰ Se puede acceder a la actividad gamificada a través del enlace siguiente: <https://play.kahoot.it/#/?quizId=468cbd0c-9da9-4fa9-a546-9cc3a51624d2>.

volcanes), la historia (por detrás de los pueblos precolombinos, de la comida como la patata o el tomate, entre otros) y aún el arte (la música, la pintura, etc.).

Tabla 25 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 1 en relación con las variedades lingüísticas y culturales

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geoelectales
<p>“¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?”</p> <p><i>Kahoot</i></p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • acere • ahuevado • amarre • apachar • berra • cambur • quilombo (“Esto es un quilombo”) • vaina <p>Morfosintáxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • voseo <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> • el acento de Argentina • el acento de Bolivia • el acento de Colombia • el acento de Costa Rica • el acento de Cuba • el acento de Ecuador • el acento de Guatemala • el acento de México • el acento de Panamá • el acento de Uruguay • el acento de República Dominicana • el acento de Venezuela <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones coloquiales (“Pura vida”; “Órale”; “Oye esa vaina”; “Acabo de ver esa huevada de película”; “Qué bola, acere”; “Estoy amarrada con Eduardo”; “Ese tranco está muy berraco”) • Modismo (“Tá”) 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El café y su importancia • Argentina como principal productor de vino • La ciudad de La Paz • El mate y su importancia • El Sol, moneda peruana • La Habana y sus productos • El ceviche • El chocolate de Oaxaca <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costa Rica y sus parques naturales • Punta Cana • El volcán de Santa Ana • El volcán Cayambe • Las Cataratas de Iguazú • El lago Maracaibo • Los ríos Paraná, Paraguay, Arauca y Orinoco • Las islas Galápagos • La isla de Pascua <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las ruinas de Copán • Los tejidos mayas • El Machu Picchu • Puerto Rico como estado independiente de EE.UU • El Monumento de la Mitad del Mundo • La historia del tomate • La Habana y su historia • Che Guevara • Evita Perón • Las ruinas de Teotihuacán • Los Aztecas <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La música de los Mariachi • Fernando Botero • El tango • “La casa de los espíritus” • El merengue 	Todas
<p>“Las medias de los flamencos”</p> <p><i>Cuento</i></p> <p>Otros recursos: Publicidad de Sponsor</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yacarès • Bananas • Yaráràs • Pollera <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones coloquiales (“¡Qué bacán!”, “hacer lo bien sin mirar a quien”, etc.) 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tema de los polleros que cobran por cruzar la frontera con EE.UU • La canción “Pollera colorá” <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de México y EE.UU <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obra literaria de Horacio Quiroga 	Perú
<p>“Sabrina”</p> <p>“Patprimo”</p> <p><i>Catálogos de ropa</i></p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • remeras • camperas • guyaberas • sacos • buzos • enterizos 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catálogos de ropa utilizados por las personas de la región de Río de la Plata <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa del Río de la Plata 	Río de la Plata

El objetivo del recurso “Las medias de los flamencos”⁵¹, que se trabaja a partir de un guión de lectura (Anexo 3), es que los alumnos contacten con las variedades lingüísticas del español, respecto a su diversidad, que es resultado del contacto con las lenguas ameríndias, como el guaraní (Granda, 1980; Fernández, 2008). Asimismo, se tendrá en cuenta palabras como “yarárás” y “yacaré”. Se movilizarán otros recursos que ayudaran al alumnado a conocer la diversidad de vocabulario relativo al tema, con el recurso a publicidad de la cadena *Sponsor*, catálogos de ropa de la región del Río de la Plata, o la canción “Pollera colorá”, que forma parte del acervo cultural hispanoamericano.

En relación con las variedades culturales, enlazando con lo lingüístico, los alumnos van a conocer los diferentes significados de la palabra “pollera/o” (Fontanella de Weinberg, 1992) y a conocer un poco de la obra literaria de Quiroga, enriqueciendo sus conocimientos literarios, al tener la oportunidad de leer uno de sus cuentos (Fonseca, 2000; Lerner, 2000).

3.4.2. “Vos elegí” es lo mismo que “Você escolhe”?

En esta propuesta didáctica, plasmada en las Ficha de Trabajo 1 y 2 (Anexos 4 y 5) los alumnos serán expuestos a diferentes variedades hispanoamericanas de manera integrada. En la Tabla 14 podemos ver los diferentes recursos auténticos que elegimos: cómics, vídeos, un cuento, un extracto de una película, entre otros.

Respecto a los recursos relativos a vídeos cortos, los alumnos van a analizar vídeos de compañías latinoamericanas sobre trámites de seguridad en el aeropuerto, con el objetivo de trabajar el léxico relacionado con los viajes, incluyendo: “boleto/ticket”, “sobrecargo”, “abordar el avión”, “celular”, “pase de abordar”, etc. También tendremos en cuenta la fonética típica de las regiones hispanoamericanas en que fueron grabados los vídeos, teniendo también en cuenta aspectos morfosintácticos y expresiones (como “¿Mande?”, por ejemplo).

Como podemos ver en la Tabla 26, con el cuento “El avión de la bella durmiente”⁵², vamos a trabajar diferencias lexicales con respecto al español peninsular

⁵¹ Se puede acceder al cuento aquí: https://www.cuatrogatos.org/docs/ficcion/ficcion_14.pdf.

⁵² Se puede acceder al cuento aquí: <https://www.literatura.us/garciamarquez/avion.html>.

(computadora, camiones de carga, muchachas, etc.), pero también se tendrá en cuenta la expresión “Carago” en su contexto (entre otras).

Como complemento, los alumnos van a leer textos de un blog conocido, "Etimologías Viajeras", donde conocerán la historia de palabras como *boleto*, *billete*, *chárteres*, *chequear*, *petaca*, *visado*, entre otras. Además, los alumnos ampliarán sus conocimientos literarios mediante la lectura de una obra de Gabriel García Márquez, pues van a tener la oportunidad de analizar el cuento en el aula.

A su vez, a través de recursos culturales argentinos, los cómics de Mafalda y “Relatos Salvajes” y su primer fragmento permitirán que los alumnos conecten con el complejo fenómeno lingüístico “voseo” y su importancia en los países hispanoamericanos (cf. Andión Herrero, 1998; Gassò, 2009). De hecho, el fragmento motiva para hacer una comparación con los usos de *vós* e *ocê* en el mundo lusohablante (con recurso a artículos en línea), analizar las diferencias relativas a los usos del Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto en el mundo hispanohablante y estudiar diferencias respecto a la fonética de Río de la Plata.

Tabla 26 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 2 en relación con las variedades lingüísticas

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geolectales
<p>“Pasos a seguir antes de abordar tu vuelo”</p> <p><i>Video informativo</i></p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • boleto aéreo • abordar al avión • sobrecargo • vestíbulo <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> • No aspiración de la /s/ en final y no pronunciación de la predorsal sino semi-apical. • Intercambiado de consonantes oclusivas en posición final de sílaba • Yeísmo • Pronunciación asilbada [z] de erre • Alargamiento de la vocal tónica • Velarización de nasal final de sílaba 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video informativo sobre los pasos para abordar el vuelo • El aeropuerto y sus espacios <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de Perú 	Perú
<p>“El avión de la bella durmiente”</p> <p><i>Cuento</i></p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • camiones de carga • almuerzo • computadora • bella • muchachas • sobrecargo <p>Morfosintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • tú y usted <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carajo 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aeropuerto y sus espacios • La azafata y sus rutinas <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obra literaria de Gabriel García Márquez 	Colombia

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geoelectales
<p>“Etimologías viajeras”</p> <p>Blog</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • boleto • chárteres • chequear • petaca • visa 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje relacionado con los viajes <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variación diacrónica del español 	Todas
<p>“Relatos Salvajes” (1er Fragmento)</p> <p>Película</p> <p>Otros discursos relacionados:</p> <p>¿Por qué algunos países de América Latina usan el ‘vos’ en vez del ‘tú’?</p> <p>“La expresión del tiempo en las variedades hispanoamericanas del español”</p> <p>Cómic de Mafalda</p>	<p>Morfosintáxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • voseo (“Vos elegi el término que quiera”) • ustedeo (“Ese usted me hundió hasta el quinto círculo del infierno”) • Pretérito Indefinido (“Ah, bueno... no pregunté nada entonces”) <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> • el yeísmo con rehilamiento o sea la // 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 • el seseo (pronuncian <s>, <c> y <z> como [s]) 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje movilizadora en los aviones • La azafata y sus rutinas • La expresión del tiempo <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de Latinoamérica y el voseo <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variación diacrónica del español <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Película argentina “Relatos Salvajes” • Cómic de Mafalda 	Argentina
<p>“Aeroméxico - Video de seguridad”</p> <p>Video informativo</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celular • Pase de abordar <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manutención del sonido “s” en posición fin de sílaba • Pronunciación clara de la “d” en entre vocales • Pronunciación del sonido “tl” <p>Morfosintáxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • tú y usted • ahorita <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿mande? • Platicar 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video informativo sobre los pasos para abordar el vuelo • El aeropuerto y sus espacios 	México

3.4.3. “Oye, esto va dedicao’ a todos los pueblos de Puerto Rico”

A través de un análisis de la Tabla 27 vemos que con esta propuesta didáctica, plasmada en la Ficha de Trabajo 3 (Anexo 6), los alumnos van a conocer los rasgos lexicales, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos de la región de México, Centroamérica y el Caribe.

Con el recurso a la canción “La Perla” de Calle 13, los alumnos van a conocer vocabulario (como *habichuelas*, *gringos*, *compay*, entre otros que vemos en la Tabla 27), los fenómenos fonéticos propios de estas regiones (incluyendo el seseo, yeísmo, entre otros), a la utilización del sufijo diminutivo y perífrasis verbales como aspectos morfosintácticos relevantes y algunos aspectos pragmáticos (a través de expresiones como *botando moco*) (cf. Lapesa, 1956; Fontanella de Weinberg, 1962, 1992; Cock Hincapié, 1969; Lázaro Mora, 1977; Ramírez, 1994; Navarro, 1998). Además, se

apropiarán de otra visión de la isla donde nació la famosa canción “Despacito”, conociendo sus condiciones de vida, problemas y sentimiento hispanoamericano.

Con el programa televisivo “Españoles en el mundo: México D.F.”, además de su riqueza con relación a aspectos culturales, relativos a la sociedad, historia, geografía y artes, los alumnos seguirán estudiando la variedad lingüística mexicana, incluyendo términos como *pesero*, *chipotle* o *mesero*. También se estudiarán algunos aspectos como los prefijos apreciativos aumentativos (“retemucha”) y expresiones coloquiales (como *Ándele* y *Órale*).

Con el análisis de extractos de “Pedro Páramo” se estudiará la importancia del tema de la muerte para los mexicanos, pero se tendrán en cuenta aspectos como los mexicanismos presentes en la escritura de Juan Rulfo y la influencia del náhuatl (con léxico como *molcates*, *nixtenco* y *zopilote*).

Para terminar, se creó un recurso que integra otros más: una webquest. Con esta actividad se trabajarán aspectos culturales relacionados con la historia de los aztecas, pero servirá también para reforzar los conocimientos respecto a la influencia del náhuatl en el español de la región.

Tabla 27 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 3 en relación con las variedades lingüísticas y culturales

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geolectales
<p>“La Perla” Canción</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulario como arroz con habichuelas, tapaboca, maí, gringos, basquetbol, compay <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> Seseo Yeísmo Rotacismo Relajación o pérdida de las consonantes implosivas Pérdida extrema de d intervocálica Aspiración de h inicial <p>Morfosintáxis</p> <ul style="list-style-type: none"> utilización del sufijo apreciativo diminutivo perífrases verbales <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresiones típicas de la región del Caribe (Tumbando coco, botando moco) 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> La cultura Nazca La bandera peruana <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciudades de Perú (Arequipa, Ayacucho, Cuzco y Machu Picchu) Accidentes geográficos (Huascarán) Ecorregiones reconocidas en Perú <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> La independencia de Perú La primera Copa América que ganó Perú 	El Caribe

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geolectales
<p>“Españoles por el Mundo: México D.F.”</p> <p>Video</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • pesero, chile, chipotle, mesero <p>Morfosintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • prefixos (retemucha) • utilización del sufijo apreciativo diminutivo • nomás • Seseo • Yeísmo <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones del habla coloquial (Está muy padre; Ánde!; Órale) 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La industria de las telenovelas es muy fuerte; • Televisa como la principal cadena de televisión/radio en América Latina; • La bandera mexicana; • No se suelen dar dos besos, sino sólo un beso en la mesilla; • Los tacos y las taquerías. <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Palacio de las Artes; • La Torre Latinoamericana; • La Plaza de los Pintores/ La Casa de Frida Kahlo. <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia de la catedral más antigua de América Latina; • La Plaza Zócalo o Plaza de la Constitución; <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lisandro Guarinos (actor de telenovelas); • Frida Kahlo (pintora); • Diego Riviera (pintor). 	México
<p>“Pedro Páramo”</p> <p>Video</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mexicanismos (saponarias, cobija, ruda, petate, ajuarear, corre caminos, papalotes) • Vocabulario del náhuatl (molcates, nixtenco, zopilote) <p>Morfosintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomás <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • “una plaga que nomás” • “caía en maromas” • “nunca te platicó” 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia del tema de la muerte para los mexicanos <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudades hispanoamericanas donde vivió Juan Rulfo <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La biografía de Juan Rulfo <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obra literaria de Juan Rulfo 	Todas
<p>“La ruta Azteca”</p> <p>WebQuest</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario del náhuatl 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia del tema de la muerte para los mexicanos <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudades mexicanas de origen azteca; <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ubicación del imperio; • La vida cotidiana; • La gastronomía; • El idioma / sistema de escritura; • La arquitectura; • La organización de la sociedad; 	México

3.4.4. “¡Qué trome!” significa igual que “¡Qué pelota eres!”

Esta propuesta didáctica estará dedicada al español andino. Se puede analizar la propuesta plasmada en la Ficha de Trabajo 4 (Anexo 7). El primer recurso “¿Cuánto sabes de Perú?”, un test en línea, permitirá al alumnado entrar en contacto con el vocabulario del aymará y del quechua, y además conocer aspectos de la sociedad peruana, su geografía y su historia, como podemos ver en la Tabla 28.

Tabla 28 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 4 en relación con las variedades lingüísticas y culturales

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geolectales
<p>“¿Cuánto sabes de Perú?”</p> <p><i>Test en Internet</i></p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulario del aymara y quechua 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> La cultura Nazca La bandera peruana <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciudades de Perú (Arequipa, Ayacucho, Cuzco y Machu Picchu) Accidentes geográficos (Huascarán) Ecorregiones reconocidas en Perú <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> La independencia de Perú La primera Copa América que ganó Perú 	Perú
<p>“Los cachorros”</p> <p><i>Cuento</i></p> <p>Otros discursos relacionados: http://www.ilcanet.org/ciberaymara/lengua.html, http://www.aymara.org/1995/arpasi-idioma-aymara/, http://definicion.de/quechua/, http://boletomachupicchu.com/quechua-idioma-de-los-incas/</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> Peruanismos (angurriente, calato, chanconcito, chapate, cholo, craks, lisura, cumpita) <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresiones del habla coloquial (Qué trome; Que pelotares; Quer muermo; Qué caradura; Que pasota; Que aguafiestas” Expresiones (Pucha diablo; Sacarle cachita; Su viejo debía ser un fregado; Qué tal raza; Se muñequeo; Como se empavó cuando nos contó) 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> La importancia del aymara y del quechua en Perú <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciudades hispanoamericanas donde vivió Mario Vargas Llosa <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> La biografía de Mario Vargas Llosa Variación diacrónica del español/ lenguas de contacto <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> Obra literaria de Mario Vargas Llosa 	Perú
<p>“El imperio inca”</p> <p><i>Video</i></p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulario del quechua 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> La importancia del idioma quechua en la sociedad andina <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> El mapa del imperio inca <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> La historia de los Incas 	Chile, Colombia y Perú

A través de la lectura y análisis de fragmentos de “Los cachorros”, los alumnos van a conocer peruanismos y sus origen y aun expresiones del habla coloquial peruana, como “Qué trome” o “Sacarle cachita” (Buesa Oliver, y Enguita Utrilla, 1992; Calvo, 2005; Vaquero, 1996). Además, conocerán la biografía de Mario Vargas Llosa y su estilo de escritura.

“El imperio inca”, vídeo documental sobre la historia de los incas”, permitirá que los alumnos conozcan un poco más sobre el quechua y su importancia en la sociedad andina, en los días de hoy.

3.4.5. “Profe, ¿es hierba o yerba?”

En nuestra última propuesta didáctica tendremos dos recursos principales: un cuento de Julio Cortázar y un vídeo de la serie “Españoles por el mundo: Buenos Aires”. La idea es centrarnos en la variedad de Río de la Plata, como vemos en la Tabla 29, con recurso al Guión de Lectura que encontramos en el Anexo 8.

En relación con “Casa Tomada”, conocerán vocabulario como *living*, *pavita*, *almuerzo*, *cebar*, *mate* e *yerba*. También se estudiará el fenómeno “qué galicado”. Con este cuento también se aprovechará para estudiar temas como la década de 1930-1943 en Argentina y la leyenda guaraní del mate, además de estudiar el estilo de escritura del autor.

A su vez, con el programa televisivo “Españoles por el mundo: Buenos Aires”, los alumnos conocerán de una manera audiovisual aspectos de la sociedad, historia y geografía de Argentina, pero desarrollarán conocimientos relativos al léxico, teniendo en cuenta léxico como *gallegos*, *mate*, *mina*, *media luna*, *tachos de luz*, etc. (Vidal de Batini, 1964). Se escuchará algunos participantes en el vídeo utilizar el voseo en su discurso y se prestará atención a la pragmática (con expresiones como *me voy de chupe y morfe*) y a los siguientes aspectos fonéticos: el yeísmo con rehilamiento y la aspiración frecuente de la /s/. (cf. Roña, 1967; Fontanella de Weinberg, 1992; Vaquero, 1996).

Tabla 29 - Características de los discursos de la propuesta didáctica 5 en relación con las variedades lingüísticas

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geolectales
<p>“Casa Tomada”</p> <p><i>Cuento</i></p> <p>Otros discursos relacionados: https://elboyero.com/mate.php</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • tricotas, mañanita, alcanfor, gobelinos, living, pavita, almuerzo, cebar, yerba <p>Morfosintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • El qué galicado <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cebar el mate 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mate • Leyenda guaraní <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La década de 1930-1943 en Argentina <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obra literaria de Julio Cortázar 	Argentina

Discursos y su tipo	Variedades lingüísticas	Variedades culturales	Áreas geolectales
<p>“Españoles en el mundo: Buenos Aires”</p> <p>Video</p>	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • cebar • coatíes • familiara • gallegos • gaita • mate • media lua • mina • subte • tachos de luz • yerba <p>Morfosintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • voseo <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> • el yeísmo con rehilamiento o sea la // 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 [j] final de una palabra • la pronunciación presenta semejanzas con el italiano • el seseo (pronuncian <s>, <c> y <z> como [s]) <p>Pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones coloquiales (“muy cheto”, “me voy de chupe y morfe”; “Me salió bárbaro”); • Despedidas (“chao”); • Dichos (“El que toca nunca baila”; “De Gardel y de Pera”); 	<p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Calle Corrientes y la vida de la ciudad • Manifestación • El culto al cuerpo • La mujer en la sociedad • Los paseadores de perros • La importancia del tango • Los chistes de los gallegos • La parrilla y el asado argentino • Las empanadas argentinas • El modelo de coche “Torino” • La fiesta de las quinceañeras • La vida de los gauchos • El mate y su importancia • La fogaceta <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Obelisco; • Plaza de Macho • Casa Rosada y Evita • Puerto Madero • Barrio Recoleta • Caminito • La Boca • Calle Defensa • El Río de la Plata <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • El café Tortoni y su historia • La historia del barrio Caminito • Los conventillos y su historia • Maradona y el Boca Jr • El alfador y su historia • Monumento al Quijote <p>Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • El café Tortoni y su historia relacionada con la literatura • Candombe, ritmo de los africanos esclavos; • La obra de Calatraba • El ateneo y su importancia en los artes • El Teatro Colón • Federico García Lorca 	<p>Buenos Aires y San Antonio de Areco</p>

3.5. La implementación de propuestas didácticas del análisis de discursos literarios e hipermedia en la clase de ELE en la voz de los estudiantes

En este subcapítulo vamos a hacer un análisis del desarrollo de las actividades didácticas planificadas, teniendo en cuenta los datos de los cuestionarios de autoevaluación rellenos por el alumnado.

3.5.1. "La ropa"

En esta secuencia didáctica se propuso trabajar las variedades del Río de la Plata y andina a través de distintos tipos de recursos: un cuestionario inicial, un cuento y su guión de lectura, el DRAE, vídeos del *YouTube*, la aplicación *Heads Up!* y catálogos de ropa en línea.

Sin embargo, el primer recurso creado permitió comprender lo que los alumnos ya sabían sobre los aspectos lingüísticos (Figura 57) y culturales de los países hispanoamericanos (Figura 58). A través de una actividad introductoria gamificada (Foncubierta, y Rodríguez, 2015), un *Kahoot!*, se planteó en clase un cuestionario con preguntas sobre distintos temas: geografía, sociedad, historia, léxico, acentos y expresiones, etc.

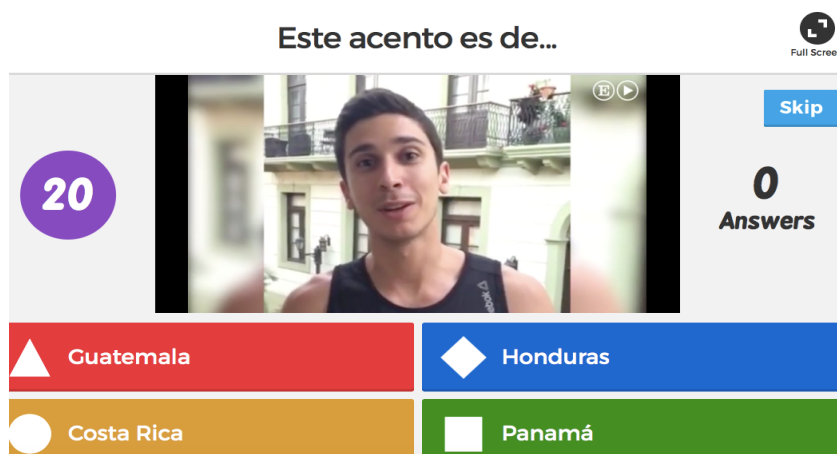


Figura 57 - Ejemplo de pregunta sobre contenidos lingüísticos en el Kahoot! "¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?"

Esta tarea gamificada (Fernández-Corbacho, 2014), creada por nosotros, ayudó a inventariar sus dificultades, pues la plataforma grababa sus respuestas, por lo que es posible analizarlas conjuntamente o simplemente guardarlas como elementos de evaluación.



Figura 58 - Ejemplo de pregunta sobre contenidos culturales en el Kahoot! “¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?”

De igual manera, se pretendió desmitificar los prejuicios que el alumnado ha tenido sobre la región hispanoamericana (Cruz, 2015; Cruz y Saracho, 2016), incluyendo el desconocimiento de la coexistencia del español y las lenguas amerindias.



Figura 59 - Los impulsos-clave que ofrece una actividad creada en Kahoot

Si analizamos el modelo del Octalysis (Chou, 2016), vemos que todos de los impulsos-clave están previstos (ver Figura 59), por lo que podemos decir que la aplicación Kahoot permite el desarrollo de tareas gamificadas eficaces.

En seguida, después del calentamiento y preparación del alumnado para la incursión en Hispanoamérica, los alumnos empezaron por ver un vídeo del centro

comercial *sponsor* (<https://www.youtube.com/watch?v=IXUV0rNUhjA>) y se activó el vocabulario necesario para el tema de la clase y la lectura del cuento. Los alumnos tenían la oportunidad de revisar las prendas de vestir de una manera divertida y tomar contacto con la variedad andina, en relación con el acento y expresiones coloquiales (*¡Qué bacán!*, *hacer lo bien sin mirar a quien*, etc.) Se revisó el léxico relacionado con las prendas de vestir con la aplicación *Heads Up!* (véase la Figura 60) para sistemas Android (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wb.headsup&hl=pt>) o iOS (<https://itunes.apple.com/us/app/heads-up/id623592465?mt=8>). En seguida, los alumnos crearon un mapa mental con el léxico que ya conocían en el sitio web www.goconqr.com (ver Figura 61).



Figura 60 - Los alumnos jugando con *Heads Up!*

Esta clase de actividad involucra al alumnado en el aprendizaje. Si analizamos el modelo de Octalysis para esta actividad, nos damos cuenta de que hay 5 impulsos-clave actividades (Figura 61). De hecho, los alumnos tienen la oportunidad de participar en una actividad entretenida y divertida a la hora de revisar contenidos, como la del léxico de los animales y la ropa. En la actividad gamificada deben ser creativos en la búsqueda de sinónimos o gestos para ilustrar el concepto que surge en la pantalla. El sistema de puntos integrado y la imprevisibilidad en cuanto a los conceptos que van a surgir en la pantalla del iPad aseguran la competitividad.

Algunos de los alumnos participantes en la actividad hicieron los comentarios siguientes: “Que aula tão diferente” (AL1), “El tiempo ha pasado muy rapidamente, profe” (AL4), “¿Podemos repetir el juego?” (AL7).



Figura 61 - Los impulsos-clave que ofrece la actividad de revisión de vocabulario en *Heads Up!*

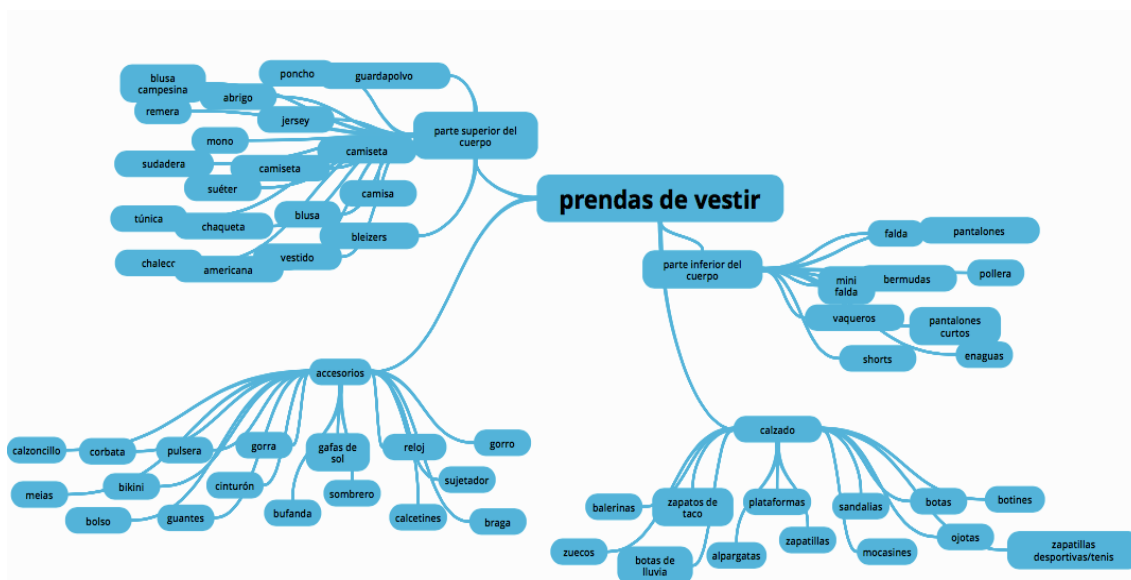


Figura 62 - Ejemplo de un mapa mental creado por los alumnos

Si tenemos en cuenta el modelo del Octalysis de Chou (2016), vemos que hay tres impulsos-clave que se desarrollan mediante la la hora de participación en la creación de los mapas mentales en GoConqr (véase la Figura 63). De hecho, los alumnos tienen la posibilidad de participar en una actividad muy significativa de aprendizaje y estructuración del léxico, ganando competencias que pueden aplicar en otros contextos, cursos y momentos de aprendizaje. Se trata de un proceso creativo, por lo que se sienten empoderados y se estimula la competencia entre los distintos grupos, que intentan hacer lo mejor posible a lo largo de la actividad.



Figura 63 - Los impulsos-clave que ofrece la actividad de crear mapas mentales en GoConqr

En seguida, en el aula, se leyó el cuento *Las medias de los flamencos* de Horacio Quiroga, escritor uruguayo, y durante la lectura se hicieron algunas actividades que encontramos en la Ficha de Trabajo 1 (Anexo 4): a) ejercicios de verdadero o falso, b) preguntas de comprensión un poco más complejas, c) ejercicios de búsqueda de significado de las palabras y su origen en el DRAE, d) ejercicios de correspondencia entre verbos y sus significados, e) ejercicios de búsqueda de palabras para ampliación del vocabulario relacionado con las prendas de vestir y f) el estudio de los diferentes significados de la palabra *pollera* (véase la Figura 64).

E. Hay vocabulario relacionado con prendas de vestir. Subraya ese léxico.

F. Una de las palabras es pollera. Consulta su definición aquí: <http://definicion.de/pollera/> y completa la tabla siguiente:

Expresión	Significado	Países
"La pollera pasó toda la mañana con los pollos trabajando"		
"Esta noche me voy a estrenar la pollera rosa"		
"Tenemos que ir a la pollera a comprar unos pollos para la cena del sábado"		
"Actualmente los polleros cobran por lo general de 3000 a 7000 dólares por cruzar la frontera de los EE.UU"		

Figura 64 - Ejemplo de ejercicios de comprensión en la ficha de trabajo

Después de la lectura, los alumnos tuvieron la oportunidad de (re)crear el cuento usando los sitios *Storyboard.that* (<https://www.storyboardthat.com>) o *PowToon* (<https://www.powtoon.com>), en los cuales elaboraron un cómic o un vídeo (dibujo animado) imaginando un encuentro entre los flamencos y la lechuza después de la fiesta, una vez que esta los engañó. Con este ejercicio se estimula la creatividad de los alumnos, ya que tenían la oportunidad de relacionarse con el texto de otra manera (Fonseca, 1992; Mercau, 2014). En los ejemplos de las Figura 65 y 66 los alumnos crearon un nuevo final de la historia en un vídeo.



Figura 65 - Vídeo creado por los alumnos en PowToon con un nuevo final para el cuento⁵³

Como una de las tareas finales, los alumnos también pudieron ampliar sus mapas mentales, que crearon en el sitio web <http://www.goconqr.com>, añadiendo nuevas palabras que encontraron en los catálogos de ropa de las regiones andina, caribeña, centroamericana o rioplatense: <http://www.sabrina.com.ar>, <http://www.patprimo.com> y <https://www.porporacr.com>. Tuvieron contacto con distintas variedades al mismo tiempo, por lo que pudieron comprobar la homogeneidad y diversidad propias del español (Regueiro Rodríguez, 2016; Jurado, 2016). Tomamos nota de algunos de los comentarios de los estudiantes con relación al ejercicio de ampliación de vocabulario, como por ejemplo: “Profe, así podré hablar mejor con un amigo mío de Buenos

⁵³ El vídeo está disponible aquí: https://www.powtoon.com/online-presentation/bvgG7kL4pt9/?utm_campaign=email%2Bshare%2Bby%2Bowner&utm_content=bvgG7kL4pt9&utm_po=13750663&utm_source=player-page-social-share&utm_medium=SocialShare&mode=movie.

Aires” (AL2) y “Profe, descubrí el significado de la palabra remera en una página...” (AL4).

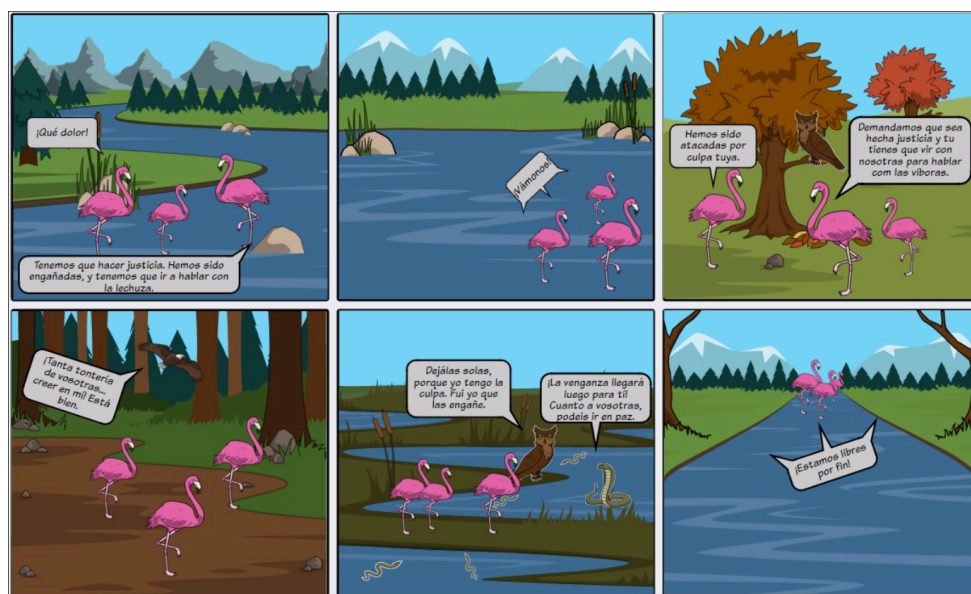


Figura 66 - Cómic creado por los alumnos en Storyboardthat.com con un nuevo final para el cuento

La otra opción estaba relacionada con el tema “animales en peligro de extinción”. Se pidió que los alumnos buscaran información sobre uno de los animales en peligro de extinción en la diáspora hispanohablante, y lo presentasen oralmente en la aplicación Flipgrid⁵⁴. Se trata de una plataforma para discusión en vídeo, en la cual los alumnos comparten sus opiniones. Los profesores retan al alumnado a dar su opinión. Los estudiantes graban, suben, ven, reaccionan y responden a los videos de sus pares. De hecho, discuten sus ideas y experiencias entre sí.

Igual que en otras aplicaciones, el alumnado para mandar sus vídeos solo necesita insertar el código de la clase. Cada clase nos proporciona un código automáticamente, que se puede compartir con los alumnos y luego los alumnos pueden contestar a las preguntas, grabando su vídeo.

En la Figura 67 se puede ver uno de los vídeos subidos por una estudiante⁵⁵. El profesor puede acceder a cada uno de los vídeos y dejar un comentario y valorar/evaluar el contenido y la competencia de la alumna, de uno a cinco.

⁵⁴ Se puede acceder a FlipGrid aquí: <https://flipgrid.com>.

⁵⁵ Se puede acceder al video aquí: <https://flipgrid.com/s/f88e49ec2622>.

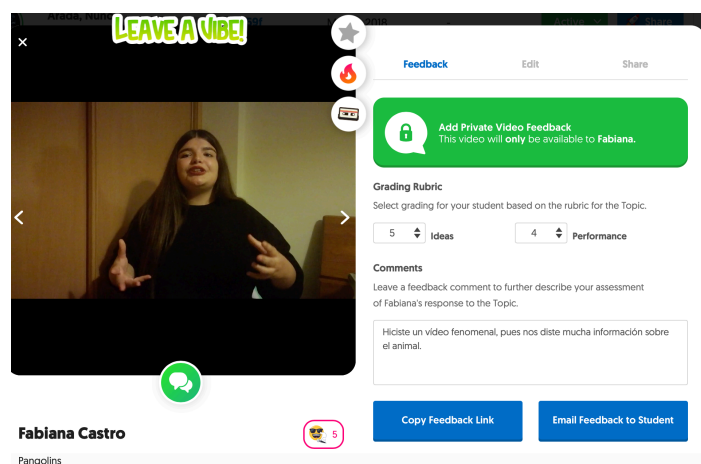


Figura 67 - Ejemplo de uno de los vídeos creados por los alumnos

Si echamos un vistazo al modelo del Octalysis (Chou, 2016), vemos que muchos de los impulsos-clave están previstos (ver Figura 68). De hecho, es una actividad significativa para los alumnos, pues se estimula la creatividad. La influencia social se ve en la posibilidad de votar a los mejores vídeos. Además, la plataforma permite la progresión, pues una vez subido el vídeo, se puede cambiar y mejorar, teniendo en cuenta los comentarios del profesor y de otros compañeros. Los estudiantes se parecen a verdaderos *Youtubers* profesionales, entrenando destrezas de comunicación muy importantes para el siglo XXI (cf. Cruz, y Orange, 2016).



Figura 68 - Los impulsos-clave que ofrece la actividad creada en *Flipgrid*

A gran parte de los alumnos le resulta difícil por timidez una actividad de expresión oral (cf. Cassany, et al., 2000), pero parece que a través de la pantalla les resulta más fácil, por lo que podemos ver en algunos comentarios de los que tomamos

nota: “No ves que es más fácil hacer una presentación oral en FlipGrid que en vivo... Puedes revisarla” (AL5) y “Me resulta muy interesante poder revisar los vídeos de mis compañeros y valorarlos” (AL6).

Prestando atención al análisis de los cuestionarios de autoevaluación (Anexo 9)⁵⁶ planteados, solo 38% de los alumnos consideraron que no eran capaces de decir palabras/expresiones relacionadas con prendas de vestir de una de las regiones hispanoamericanas (ver Gráfico 77). El resto de los estudiantes dieron ejemplos de palabras/expresiones, por ejemplo: “remeras (ar), sácon (ar), guayaberas (co), medias (co)” (AL9⁵⁷); “bragas o braguitas en España, pantaletas en México y Venezuela, bombachas en Uruguay, calzón en El Salvador, blumer en Cuba, Truza en Perú” (AL10). Sin embargo, pocos (20%) consiguieron dar ejemplos con expresiones, como “Él es muy padre” (AL11).

● Sí ● No ● Más o menos

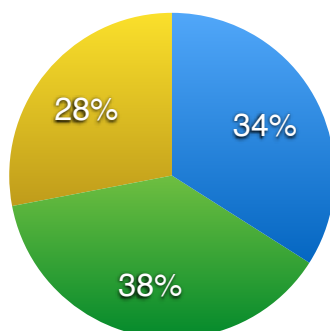


Gráfico 77 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de decir palabras/ expresiones relacionadas con prendas de vestir en español de una de las regiones hispanoamericanas”

De igual manera, gran parte de los alumnos logró describir de qué trataba el cuento *Las medias de los flamencos* (70%). Se eligió un ejemplo de todas las respuestas, que daba cuenta de la comprensión efectiva del cuento:

“Las víboras organizaron una fiesta. Los flamencos querían adornarse con medias, pero nadie tenía medias como las que ellos deseaban. Los flamencos fueron a visitar la lechuza por las medias. Ella les dio unas hechas con piel de víbora. Luego los flamencos fueron

⁵⁶ Se puede acceder al cuestionario de autoevaluación aquí: <https://goo.gl/forms/A2SVcPmvU0xk5vLy1>.

⁵⁷ Los ejemplos de respuestas de los alumnos que se presentan a partir de ahora están codificados con la sigla AL y el número del alumno. Se eligieron algunas respuestas que mostraron una buena comprensión de la tarea. No cambiamos o adaptamos el lenguaje de los alumnos de ninguna manera.

muy populares en la fiesta hasta que las víboras notaran lo que eran los adornos. Las víboras mordieron los flamencos y desde entonces todos los flamencos tienen las patas coloradas (AL12)”.

Respecto a la cuestión “soy capaz de comprender el significado de la palabra ‘pollera’ en distintos contextos”, 85% de los alumnos contestaron afirmativamente (ver Gráfico 79) y dieron algunos ejemplos como los siguientes: “Pollera puede ser una falda tradicional en algunos países hispanoamericanos. También puede ser el lugar donde se crían los pollos” (AL13) o “Persona que se encarga del traslado ilegal de personas. Persona que cuida de los pollos. Una falda” (AL14).

● Sí ● No ● Más o menos

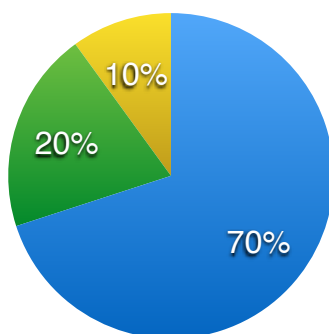


Gráfico 78 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre el cuento "Las medias de los flamencos”

● Sí ● No ● Más o menos

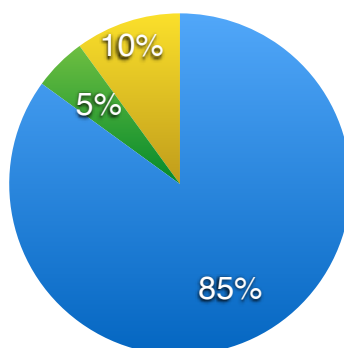


Gráfico 79 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de comprender el significado de la palabra "pollera" en distintos contextos”

3.5.2. "El aeropuerto"

El gran objetivo de esta secuencia didáctica era la comprensión del cuento *El avión de la bella durmiente* de Gabriel García Márquez, a través de la Ficha de Trabajo 1 (Anexo 4), y del primer fragmento de la película argentina *Relatos Salvajes*, para trabajar el tema del aeropuerto y los viajes (Lerner, 2000), a través de la Ficha de Trabajo 2 (Anexo 5).

A través del análisis de algunos cómics de Mafalda se introdujo el tema de los viajes y un primer contacto con el voseo, sin reflexionar sobre el fenómeno. Con el objetivo de desarrollar actividades de prelectura (Cassany, et al., 2000), que prepararon una lectura más proactiva del cuento de Gabriel García Márquez, los alumnos tuvieron la oportunidad de: a) buscar información sobre el autor; b) ver algunos vídeos de compañías latinoamericanas sobre los pasos y trámites de seguridad en el aeropuerto, incluyendo al léxico específico (*boleto/ticket, mostrador, asiento de ventanilla, panel informativo, facturar el equipaje*, entre otros que vimos en el subcapítulo 3.4 de la Parte 2 de nuestro estudio); c) hacer una tarea gamificada que fue preparada con la aplicación *Heads Up*.

Como ya vimos, para empezar a jugar con *Heads Up*⁵⁸, solo necesitamos un móvil o tableta y un conjunto de cartas con léxico sobre viajes, que les resulte familiar a los alumnos y que se va a trabajar en el cuento. Según el modelo del Octalysis (Chou, 2016), con esta tarea gamificada, se están desarrollando casi todos los impulsos clave para que la tarea gamificada sea exitosa: a) el empoderamiento, pues los alumnos son invitados a ser protagonistas por algunos momentos delante de todo el grupo; b) el influjo social, ya que los alumnos está jugando de manera cooperativa; c) la imprevisibilidad, una vez que no saben qué concepto va a surgir a la vez; d) la evitación de conceptos que les resulten difícil comprender y dar cuenta de su significado; y e) el logro, porque al final tienen la oportunidad de descubrir que conceptos fueron capaces de adivinar, pudiendo comparar su prestación con la de los demás.

En seguida, los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer el cuento y contestar a algunas preguntas de comprensión, reflexionando sobre aspectos lingüísticos y culturales, según la perspectiva de Coan y Pontes (2013). De este modo, los alumnos fueron

⁵⁸ Para más información, acceda a <https://goo.gl/zq3uJx>.

invitados a rellenar la ficha de trabajo (Anexo 4) con: a) ejercicios de verdadero o falso con reflexión crítica subyacente, b) ejercicios de recolección de palabras o expresiones de descripción de los principales personajes (del autor participante y de la bella durmiente), c) ejercicios de búsqueda del significado de palabras en el DRAE, como *aura, bugambilias, trancos, destello, diferidos, enseres, rebatiña, penumbra, fagonazos, crines*, que encontramos en la ficha de trabajo), d) ejercicios de búsqueda de palabras en el texto más utilizadas en la región hispanoamericana como *almuerzo, computadora, bella, muchachas*.

En seguida, los estudiantes pudieron revisar los tiempos verbales del pasado, pretérito indefinido, pretérito perfecto y pretérito imperfecto, una vez que el cuento contiene muchos ejemplos de los tres casos. De hecho, los alumnos buscaron en el texto ejemplos sobre estos tiempos verbales y sus marcadores temporales (cf. Kany, 1976; Alvar, 1978; Vaquero, 1996).

Después de las dos primeras clases de 90 minutos cada una, se siguieron otras dos clases más en las cuales se consolidó el tema de los viajes con el primer fragmento⁵⁹ de la película argentina *Relatos Salvajes*. A través de la consulta al blog *Diario del viajero*⁶⁰, los alumnos (re)activaron el vocabulario necesario para la comprensión del fragmento y descubrieron la historia de palabras como *boleto, billete, chárteres, chequear, maleta, petaca, visa, visado*, rellenando una tabla con información acerca de su origen y usos. Después del visionado, se hicieron ejercicios de verdadero o falso para verificar la comprensión. A continuación, se pidió a los estudiantes que se fijasen en la conversación entre los viajeros protagonistas⁶¹ en el fragmento. Luego los alumnos se concentraron en los pronombres personales y los verbos, subrayándolos y reflexionando sobre su rol en el dialogo establecido. La mayoría de los alumnos llegaron al voseo, haciendo incluso comparaciones con los pronombres y verbos que habían visto en las tiritas de Mafalda en la primera clase, comentando lo siguiente: “Profe, será que el vos es lo mismo que você?” (AL3), “Aquí en Porto y al norte de Portugal utilizamos vós también” (AL7) y “Vos en lugar de tú es más bonito” (AL9).

⁵⁹ El fragmento se puede asistir aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=nYrMRcnqBn8>.

⁶⁰ Se puede acceder al blog en este enlace: <https://www.diariodelviajero.com/tag/etimologias-viajeras>.

⁶¹ “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?”

En seguida, descubrieron la historia detrás del voseo, pues se les pidió que analizaran los artículos *Por qué algunos países de América Latina usan el 'vos' en vez del 'tú'?*⁶², *Acerca de vos e de vocês*⁶³ y *Até que o vos me doa*⁶⁴, que explican el uso y el origen del *vos* y del *você* en portugués, permitiéndoles hacer un análisis contrastivo y comprender el origen, rasgos y usos geográficos de los dos fenómenos en español y portugués (ejercicio E en la ficha de trabajo).

Además del voseo, también se aprovechó el fragmento para trabajar las características fonéticas de la variedad del español rioplatense, por lo que los estudiantes vieron de nuevo el fragmento y tomaron nota de ejemplos que escucharon para cada uno de los rasgos fonéticos (el yeísmo con rehilamiento, la aspiración frecuente de la /s/, la emisión frecuente del *s* o *r* en el final de una palabra, la pronunciación con semejanzas del italiano y el seseo. Tomamos nota de alguno de sus comentarios que reflejan la toma de conciencia de algunos fenómenos como el seseo: “Profe, me parece más fácil hablar que igual que ellos, pues no tienen que hacer el sonido *c* con la lengua así (enseñando la lengua junto a los dientes)” (AL4) y “Hablan con el tono semejante a los italianos” (AL7).

La secuencia didáctica que presentamos contiene muestras vivas lingüísticas y culturales (Lerner, 2000) de las variedades del español de una manera integrada y con ellas se busca involucrar al alumnado en el análisis lingüístico y cultural, teniendo en cuenta el contacto con fenómenos lingüísticos y aspectos culturales.

Con respecto a los resultados de los cuestionarios de autoevaluación (Anexo 10)⁶⁵, gran parte de los alumnos (62%) dio cuenta de que aprendieron léxico relacionado con los viajes en español latinoamericano (ver Gráfico 80). Algunos alumnos dieron ejemplos de palabras como: “visa, boleto, chequear, petaca” (AL8), “camión, boleto” (AL23) y “Guaguas” (AL25).

⁶² Este artículo puede ser consultado aquí: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36928497>.

⁶³ Este artículo puede ser consultado aquí: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/acerca-de-vos-e-de-vozes/29509>.

⁶⁴ Este artículo puede ser consultado aquí: <http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/2016-12-15-Ate-que-o-vos-me-doa>.

⁶⁵ Se puede acceder al cuestionario aquí: <https://goo.gl/forms/CaXCcGpSlzj6qGQB2>.

● Sí ● No ● Más o menos

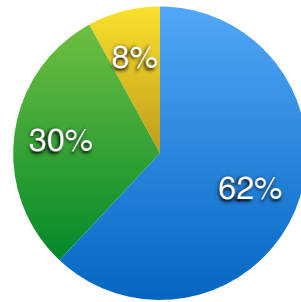


Gráfico 80 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de decir palabras relacionadas con los viajes en español de las variantes hispanoamericanas”

● Sí ● No ● Más o menos

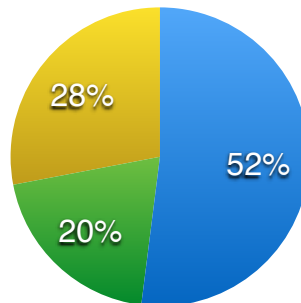


Gráfico 81 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de identificar léxico en español que suele ser más utilizado en Latinoamérica que en España”

Sólo el 52% indica que consigue identificar vocabulario que suele ser más utilizado en Latinoamérica (ver Gráfico 81), dando los ejemplos siguientes: “carro” (AL13), “guaguas” (A27), “auto” (AL9), “estacionar” (AL18), “vaina” (AL26), “computadora” (AL28) y “boleto” (AL29).

● Sí ● No ● Más o menos

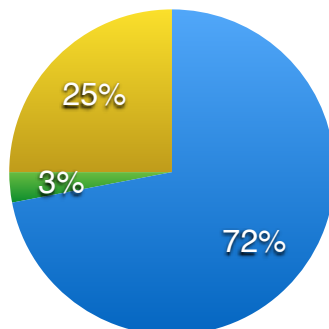


Gráfico 82 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre el cuento "El avión de la bella durmiente”

En relación al cuento *El avión de la bella durmiente*, el 72% de los alumnos consiguió comprenderlo (ver Gráfico 82), siendo capaz de resumirlo, como vemos en la respuesta siguiente:

“La historia de un hombre que ha quedado varado en el Aeropuerto Charles de Gaulle de París mientras espera su vuelo a la ciudad de New York. En la fila para los controles de pasajeros ve a una mujer, a quien describe como una bella mujer con ojos de color almendra. No puede dejar de contemplarla. Unas ocho horas después, cuando finalmente aborda el avión, tras ubicarse en su asiento, sorprendido descubre a la mujer hermosa sentada en el asiento de al lado. Ella se toma dos pastillas y duerme todo el viaje. El hombre espera que despierte en algún momento para entablar conversación, cosa que finalmente no ocurre” (AL9).

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de la comprensión del fragmento de la película *Relatos Salvajes*, que los alumnos vieron, podemos comprobar que también el 72% de los alumnos consiguió comprenderlo (ver Gráfico 83).

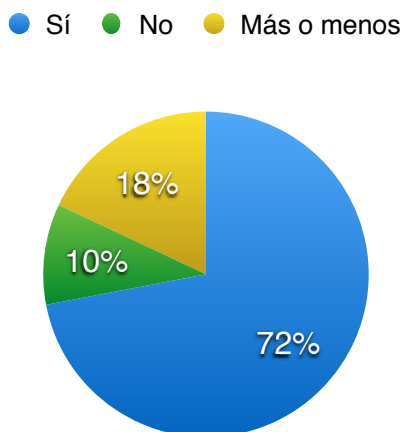


Gráfico 83 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de hablar sobre la película "Relatos Salvajes”

Gran parte de los alumnos consigue resumirlo en cinco frases, como podemos verificar en este ejemplo:

“Una modelo va a viajar en avión. En el avión conoce a un hombre que es un cazador de talentos. Después ellos descubren que conocen la misma persona, Gabriel Pasternak. En

el avión están más personas que conocen a ese hombre y que es él que está pilotando el avión. El avión empieza a caer por culpa del piloto que quiere venganza”⁶⁶ (AL7).

Fijando nuestra atención en el fenómeno lingüístico voseo, el 65% de los estudiantes consigue explicarlo, dando cuenta de lo que es (ver Gráfico 84). Sin embargo, sólo el 20% de ellos contestó dónde y cómo se usa con ejemplos prácticos de usos de este fenómeno lingüístico complejo.



Gráfico 84 - Respuestas a la pregunta “Soy capaz de comprender el voseo”

Destacamos los ejemplos siguientes que nos parecen muestras de la comprensión del alumnado sobre el voseo: “Se denomina voseo al uso del pronombre vos en sustitución del pronombre tú. Se usa en Latinoamérica. Ejemplos: Vos sos idéntico. Vos tenés su misma cara” (AL3) o “Es conocido por voseo el uso del pronombre vos como forma de tratamiento informal en Argentina, por ejemplo. Ejemplos: ¿Vos trabajás muchas horas? ¿Vos podés abrir la ventana?” (AL7).

3.5.3. “Recuerdos”

Esta secuencia didáctica que llevamos a cabo a lo largo de 6 sesiones se fija en el tema de los recursos, teniendo como objetivos: a) desarrollar el estudio de los tiempos verbales en el pasado; b) conocer aspectos culturales de México, incluyendo la lectura de fragmentos de la novela “Pedro Parámetro” para conocer la importancia que tiene el

⁶⁶ Los errores que surgen en el fragmento forman parte del texto en su versión original, por lo que decidimos mantenerlos.

tema de la muerte para los mexicanos; c) conocer las variedades lingüísticas de México y Centroamérica y del Caribe; d) conocer la historia de los Aztecas.

La propuesta de trabajo (Anexo 5) empieza con

“Andrés va a hacer un viaje a Centroamérica. Es arqueólogo y va a hacer una estancia investigativa en la región. Está en el avión y sale la canción “Despacito” de nuevo. Está cansado de escucharla. Una puertorriqueña también siente lo mismo y le comenta “Esto no representa a mi país. Hay canciones mejores... Escuche la canción *La Perla* de Calle 13. ¡Eso sí es música!”.”

De este modo, se pidió que los alumnos escuchasen la canción “La Perla” y se fijasen en lo siguiente: conocer la banda, especular sobre el título de la canción, comentar algunos versos como “Los difuntos pintados en la pared con aerosol y los que quedan jugando basquetbol. Un par de gringos que me dañan el paisaje vienen tirando fotos desde el aterrizaje... (...)” y analizar la letra de la canción, buscando determinadas ideas y temas (cf. Costa, 2006; Fonseca, 2000; Jiménez Raya, et al., 2007).

Luego, después de escuchar la canción, los alumnos rellenaron una tabla con los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos que se encuentran en la variedad del Caribe:

G. En la canción hay rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos propios del Caribe. Lee la letra y rellena la tabla con algunos ejemplos.

RASGOS FÓNICOS	RASGOS MORFOSINTÁCTICOS	RASGOS LÉXICOS
Oye, esto va dedicao' a todos los pueblos de Puerto Rico	¡Eh!...un saludito a Osian	(Pocho dile a Johana que me haga un arroz con habichuelas bien duro)

Figura 69 - Ejercicio sobre la variedad lingüística del Caribe

Se desarrolló en clase una conversación sobre las impresiones que tienen los alumnos sobre la variedad, señalando vocabulario como “arroz con habichuelas”, la influencia del inglés como en “basketbol”, además de poner atención a rasgos como la pérdida de la *d* intervocálica y el uso de los sufijos apreciativos diminutivos (cf. López

Morales, 1992). Los alumnos hicieron los siguientes comentarios: “Parece que comen la d, profesor” (AL1), “Me parece un español más melódico y más cerca del inglés” (AL4), “Es por la proximidad con Estados Unidos, ¿no lo ves?” (AL5).

Con relación a la segunda parada de Andrés, México D.F., los alumnos tuvieron la oportunidad de ver el programa televisivo “Españoles por el Mundo: México D.F., rellenando una tabla con información (como lugares a visitar, personas famosas, gastronomía, et), teniendo en cuenta la premisa siguiente:

“Cuando visitamos o vivimos durante un tiempo en un país diferente al nuestro, encontramos diferencias culturales y sociales, además de posibles malentendidos lingüísticos. Un conocido programa de televisión, se dedica a mostrar las experiencias de personas que viven en otros lugares.”

Luego también marcaron en el mapa los lugares que los españoles visitan en el vídeo para tomar conciencia de su ubicación en la ciudad de México. Además de los aspectos culturales, los alumnos señalaron las siguientes diferencias lingüísticas en relación con: a) el léxico como en *pesero*, *chile*, *chipotle* y *mesero*; b) el uso del prefijo *rete*; c) el seseo e yeísmo; d) las expresiones del habla coloquial *Ándele* y *Órale*.

A continuación, se profundizó en el estudio del tema de la muerte, como uno de los temas señalados en el programa televisivo, con el estudio de fragmentos de “Pedro Parámo”. Los alumnos demostraron mucho interés por la obra, siendo capaces de buscar información sobre el autor y la historia de la novela. También hicieron un trabajo profundo en relación con el léxico, buscando información en el DRAE y aprendiendo sobre la influencia del náhuatl (cf. León-Portilla, 2002), aunque demostrando muchas dificultades, como podemos ver en las respuestas dadas por uno de los estudiantes en la Figura 70, pues el alumno no fue capaz de rellenar toda la tabla del ejercicio E.

Asimismo, los alumnos también fijaron su atención en algunas expresiones como “caía en maromas” y “nunca te platicó”, intentando descubrir su significado y reescribiendo al español peninsular. Con relación al verbo “platicar”, uno de los alumnos señaló: “Profe, me acuerdo de escuchar ese verbo en el documental que vimos sobre México... Significa hablar, conversar, ¿verdad?” (AL1).

D. Sustituye las palabra(s) subrayada(s) por otro término o expresión equivalente dentro del contexto. Busca los significados de dichas palabras o expresiones en DRAE

1. ...envenenado por el olor podrido de las saponarias jabonera (|| planta herbácea)
2. Al llegar al infierno regresan por su cobija manta (|| pieza para abrigarse).
3. hojas de toronjil, flores de Castilla, ramas de ruda
4. Nuestras madres nos parieron en un petate Tejido de palma o de carrizo.
5. Como usted sabe, no es fácil ajustear las cosas en un dos por tres...
6. un correcominos, señor Ave del orden de las cuculiformes, de plumaje de color café grisáceo, alas y cola verde bronce, y coronilla de color anteado, que vive en zonas de hasta 2000 m de altura y es propia de América del Norte y Centroamérica.
7. Pensaba en ti. Cuando volábamos papalotes en la época del aire... Cometa de papel.

E. Busca el origen y el significado de las siguientes palabras. ¿A qué idioma pertenecen? usa este diccionario? <http://www.gdn.unam.mx/termino/search>. ¿Qué sabes de este idioma?

Palabras	Origen	Definición/ Usos
molcates		Mazorca de maíz muy pequeña.
nixtenco		lugar donde se cuece o se tuesta alguna cosa «Estos son tacos hechos con tortillas recién torteadas en un nixtenco y en comal de barro, los tacos son de frijoles y de carne enchilada.» «¿Ya ordenó que me preparen el desayuno? Y tu madre se levanta antes del amanecer. Prendía el nixtenco. Los gatos se despertaban con el olor de la lumbre.» [Juan Rulfo: Pedro Páramo]
zopilote	Del náhuatl tzipilotl.	Ave rapaz diurna que se alimenta de carroña, de 60 cm de longitud y 145 cm de envergadura, de plumaje negro irisado, cabeza y cuello desprovistos de plumas, de color gris pizarra, cola corta y redondeada y patas grises, que vive desde el este y sur de los Estados Unidos hasta el centro de Chile y la Argentina. Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua

Figura 70 - Ejercicio hecho por uno de los estudiantes

Para terminar el análisis de los fragmentos de la novela, los alumnos fueron invitados a crear su extracto, teniendo en cuenta las indicaciones:

“Inicialmente Juan Rulfo llamó a esta novela “Los murmullos”, pues hacía alusión a las voces de los muertos que reinaban en las calles vacías de Comala. Ahora que has leído extractos del cuento y que conoces a los habitantes de Comala, tu labor será crear un nuevo murmullo, el de un alma en pena. Crea en un mínimo de 30 líneas un personaje que podría ser incluido en este cuento y que, al igual que todos los demás, está muerto y arrastra un castigo. No te olvides usar léxico y expresiones de origen náhuatl semejantes a las que has aprendido.”

La mayoría de los alumnos hizo textos interesantes como el que encontramos en el ejemplo presente en la Figura 71.

Para terminar la secuencia didáctica, los estudiantes participaron en una webquest⁶⁷ sobre los Aztecas, aprendiendo aspectos de la cultura azteca, su historia, modos de vivir, gastronomía y su lengua, el náhuatl. Desarrollaron presentaciones orales muy interesantes sobre los temas, de acuerdo con los aportes teóricos que analizamos en la primera parte de nuestra tesis (.Cassany et al., 2000).

Prestando atención a la ficha de autoevaluación 4 (Anexo 11)⁶⁸ y a las preguntas relacionadas con el tema “Hispanoamérica”, vemos que los alumnos consiguen hablar sobre la canción “La Perla” (ver Gráfico 85), dando ejemplos de rasgos lingüísticos propios del Caribe en sus propias palabras: “Puelto Lico en vez de Puerto Rico; buhcárme en vez de buscarme” (AL8) y “dedicao... saludito... arroz con habichuelas...Y yo tengo de to no me falta na” (AL10)⁶⁹.

● Sí ● No ● Más o menos

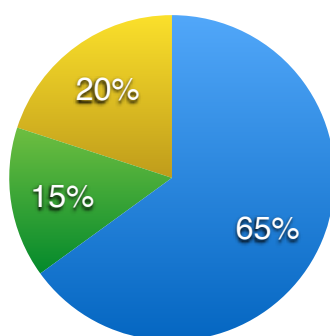


Gráfico 85 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre la banda Calle 13 y su canción "La perla".."

En relación con la cuestión "Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Pedro Páramo", también la mayoría contesta que SÍ (ver Gráfico 86), dando respuestas como

"Juan Rulfo fue uno de los grandes escritores latinoamericanos del siglo xx. En sus obras se presenta una combinación de realidad y fantasía cuya acción se desarrolla en escenarios rurales y postrevolucionarios de México. Sus personajes representan y reflejan

⁶⁷ Esta webquest se puede encontrar aquí: <http://zunal.com/webquest.php?w=268782>.

⁶⁸ Se puede acceder a la ficha de autoevaluación aquí: <https://goo.gl/forms/pY6LPqigCxEXPe4K3>.

⁶⁹ Nos gustaría señalar que algunos de estos rasgos de variedad coloquial también están presentes en otras zonas geográficas.

la tipicidad del lugar con sus grandes problemas socio-culturales enhebradas con un mundo quimérico.” (AL11)

Yo caminaba, esperando ver algo más que las paredes oscuras y desnudas de las casas de la calle. El silencio daba miedo, y la oscuridad era fría. De repente, oí algo tenebroso, una corriente arrastrarse pelo suelo, como que algo estaría atrapado y se intentase libertarse. Doblé la esquina y lo vi. Un okichtli alto y delgado, pálido y viejo, sus ojos negros y fríos. Su pelo era rubio y desordenado. Sus ropas eran de lujo, pero estaban rasgadas y sucias, y él caminaba con la ayuda de una bengala. Una corriente estaba presa en vuelta de su ikxiti derecho, y arrastraba atrás de sí un cáliz de oro y piedras preciosas, una bolsa con tomin, y una calavera de oro con cuernos y colmillos. Cuando me vio, me preguntó:

“¿Qué pasa, chico? No me mires así. ¿No me conoces?”

“Perdóname, señor... pero no sé quién usted es.”

“¿Cómo? Yo soy Esteban Julio Montoya de la Rosa Ramírez, hijo de Adelardo Benedito Julio Montoya de la Rosa Ramírez, señor de estas tierras. ¡Usted tiene de mostrar respeto!” y levantó su nariz.

“Señor Ramírez...”

“¡No! Yo soy Esteban Julio Montoya de la Rosa Ramírez, hijo de Adelardo Benedito Julio Montoya de la Rosa Ramírez, señor de estas tierras. ¡Muestre respeto!” y se fue.



Figura 71 - Ejemplo de uno de los “murmillos” creado por una estudiante

● Sí ● No ● Más o menos

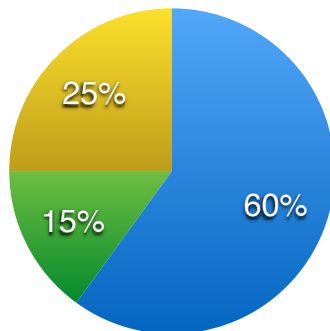


Gráfico 86 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento “Pedro Páramo”

Lo mismo ocurre en relación con la cuestión “Soy capaz de hablar sobre el cuento "Pedro Páramo”, pues los alumnos dan las mismas respuestas que en el Gráfico 90. También consiguen resumir la historia del cuento, dando respuestas como las siguientes:

“El libro habla de la busca de su padre, Pedro Páramo, hasta el pueblo mexicano de Comala. Allí, el joven descubrió que toda la gente del pueblo se llamaba Páramo. Muchos de ellos son sus propios hermanos. En la busca también descubrió que Pedro Páramo está muerto.” (AL13)

“La novela se inicia con el relato en primera persona de Juan Preciado. Juan Preciado prometió a su madre en su lecho de muerte que regresaría a Comala para reclamarle a su padre lo que les pertenece. Preciado se encuentra con varias personas en Comala. Las dos narrativas mayores que compiten, dan versiones descriptivas diferentes de Comala. Sin embargo, es la narración omnisciente la que describe a Pedro Páramo y da detalles de su vida.” (AL18)

La gran mayoría de los estudiantes también es capaz de identificar léxico/ expresiones en español de la región de México y Centroamérica (70%) , dando ejemplos como *carro, mesero, órale y nomás*, y es capaz de hablar de la influencia del idioma náhuatl en la región (85%), dando cuenta de palabras que aprendieron, por ejemplo: “tianguis, tiza, tomate, tule, zacate, zapote, zopilo” (AL25).

Respecto a la última cuestión del cuestionario de autoevaluación, “Soy capaz de hablar sobre México D.F. y sus aspectos culturales, gastronómicos, geográficos, etc.”, el 88% de los alumnos indica que SÍ, siendo capaces de describir México D.F. en un párrafo:

“México D.F es considerada la capital oficial del país. La ciudad fue fundada por los mexicas en el 13 de marzo de 1325. La ciudad tiene la segunda mayor cantidad de museos en el mundo. La Ciudad de México posee climas que van desde el templado hasta el frío húmedo. El territorio de la ciudad de México ha sido históricamente una de las zonas más pobladas del país. Como en todo México, el idioma dominante y oficial en la Ciudad de México es el español. El turismo en la Ciudad de México es una actividad económica importante para la capital.”

“La cultura mexicana mezcla elementos de diversas épocas y orígenes, México es un país mayoritariamente urbano. El estado de México se encuentra en el centro sur del país. La gastronomía más conocida son los burritos, nachos y tacos.”

3.5.4. *"Lugares Patrimonio de la humanidad"*

Respecto a nuestra última secuencia didáctica, los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer algunos de los lugares denominados patrimonio de la humanidad en Hispanoamérica.

Empezaron por conocer Perú y sus principales ciudades. Respondieron a un test⁷⁰ para descubrir aspectos culturales, pero también lingüísticos, contactando desde un primer momento con términos originarios del quechua y del aymará e incluso dieron cuenta de su aprendizaje oralmente.

A través de una búsqueda en línea, descubrieron los monumentos y atracciones principales de ciudades como Arequipa, Ayacucho, Cuzco y Machu Picchu, movilizand las expresiones “Quizás”, “Es probable que” y “Tal vez”, pues en la unidad anterior trabajaron el condicional.

En la otra clase los alumnos analizaron fragmentos del cuento “Los cachorros” de Mario Vargas Llosa, con el propósito de: a) analizar el cuento y conocer el estilo de escritura del autor; b) estudiar la vida del autor y las ciudades que visitó, consultando un mapa; c) comprender peruanismos y expresiones del habla coloquial, propias de la variedad andina, buscando su significado en el DRAE. En general, los alumnos consiguieron comprender el cuento y su lenguaje complejo, muy propio del habla coloquial. Al final, tuvieron que reescribir algunas expresiones al español peninsular, (estándar de referencia para estos estudiantes).

Con estos ejercicios se hizo el puente para el estudio de los idiomas aymara y quechua y su influencia en el español andino. De hecho, los alumnos tuvieron la oportunidad de rellenar una tabla con la distribución geográfica del idioma, su número de hablantes, su origen, sus características fonética, morfológicas y sintácticas principales y ejemplos de palabras/expresiones que aprendieron. Todo se hizo con la consulta de tres enlaces: “La lengua aymara” (<http://www.ilcanet.org/ciberaymara/lengua.html>), “El idioma de los aymaras” ([http:// www.aymara.org/1995/arpasi-idioma-](http://www.aymara.org/1995/arpasi-idioma-)

⁷⁰ Se puede acceder al test en línea aquí: <http://publimetro.pe/vida-estilo/noticia-test-cuanto-sabes-peru-47918>.

aymara) y “Quechua, el idioma de los Incas” (<http://boletomachupicchu.com/quechua-idioma-de-los-incas>).

Se terminó el conjunto de clases con un vídeo sobre el imperio de los incas. Los alumnos compararon la distribución geográfica de este imperio, su periodo histórico, sus idiomas y su organización socio-política y económica con la de otros pueblos precolombinos, como los aztecas y mayas.

A continuación, tenemos en cuenta los datos relativos a las respuestas a los cuestionarios de autoevaluación (Anexo 12)⁷¹, que los alumnos contestaron al final de las actividades de esta secuencia didáctica. Vamos a centrar nuestra atención en las preguntas y datos relacionados con el tema “Hispanoamérica”.

Respecto a la primera cuestión, “Soy capaz de hablar sobre ciudades y países hispanoamericanos”, los alumnos contestan que SÍ en su mayoría (ver Gráfico 87).



Gráfico 87 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre ciudades y países hispanoamericanos”

Como ejemplo, hablan sobre Perú, sus ciudades y sus monumentos y consiguen describir imágenes:

"Perú tiene muchas ciudades como por ejemplo Lima, Arequipa, Cusco, Trujillo y muchas otras. Perú también tiene muchísimos monumentos algunos de ellos son por ejemplo la Catedral de Cuzco, Iglesia de Santa Clara, Convento de San Francisco."

⁷¹ El cuestionario se puede consultar aquí: <https://goo.gl/forms/d12IvcQNiHxsGKmL>.

“En esta imagen se ve una ciudad de Peru (como está indicado en la montaña). Hay jardines en la plaza y muchas casas cercanas unas de las otras. Se ve un monumento, es posible que sea una iglesia o una catedral.”

Sobre Mario Vargas Llosa, el 75% del alumnado consigue hablar sobre su vida, pero sólo el 60% logra sobre el cuento “Los cachorros”, quizás por su complejidad. Los textos siguientes dan cuenta de sus aprendizajes:

"Es un escritor peruano. Ganó muchos premios como el Premio Nobel de Literatura 2010 y el Premio Cervantes. Muchas de las obras de Vargas Llosa están influidas por la percepción del escritor sobre la sociedad peruana.”

“Mario Vargas Llosa es un escritor peruano. Ganó el Premio Nobel de la Literatura en 2010. Es considerado uno de los más importantes novelistas y ensayistas contemporáneos.”

“La historia es centrada en un grupo de muchachos mirafloresinos de los años cincuenta, uno de los cuales es castrado por un perro -de ahí el apodo-. La narración apela a temores arquetípicos (la castración) y a sus consecuencias, más desgarradoras en una sociedad patriarcal y machista, recubierta sólo superficialmente por los criterios de la modernidad.”

“Cuenta la historia del alumno Cuellar. Cuellar es un chanconcito y buen alumno. Pero un día en el baño después de entrenamiento de fútbol un perro entró al baño y le dió un mordisco en el órgano genital. Después de ese momento, Cuellar pasa a ser un malo alumno lleno de depresiones.”

“La historia es centrada en un grupo de muchachos mirafloresinos, uno de los cuales es castrado por un perro -de ahí el apodo-, Vargas Llosa no sólo . La narración apela a temores arquetípicos (la castración) y a sus consecuencias, más desgarradoras en una sociedad patriarcal y machista, recubierta sólo superficialmente por los criterios de la modernidad.”

Respecto a la cuestión “Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región andina”, el 65% de los alumnos da cuenta de que son capaces de identificar léxico/expresiones del español de la región andina (ver gráfico 88), dando como ejemplos: “Amañado; Cantaleta; Bacano; Desentejado”.

● Sí ● No ● Más o menos

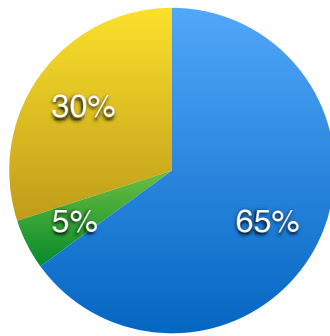


Gráfico 88 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región andina”

También el 65% indica que es capaz de hablar del aymará y del quechua (ver Gráfico 89), pero no es capaz de dar muchos ejemplos. Los que se aventuran indican “llama , quinoa, coca”, “cholo; calato” y "Compartir con otros, no ser egoísta. (Aymara) Pronto llegarás al pueblo (Quechua)”.

● Sí ● No ● Más o menos

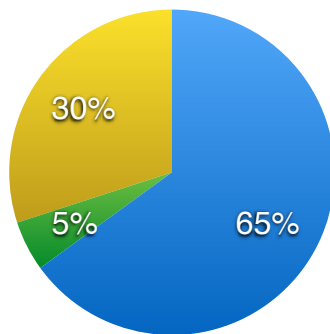


Gráfico 89 - Respuestas a la afirmación “Soy capaz de hablar sobre el aymara y el quechua”

En relación con la última cuestión, “Soy capaz de hablar sobre las semejanzas y diferencias entre los aztecas, los mayas y los incas”, también nos damos cuenta de que gran parte del alumnado consigue hacerlo:

● Sí ● No ● Más o menos

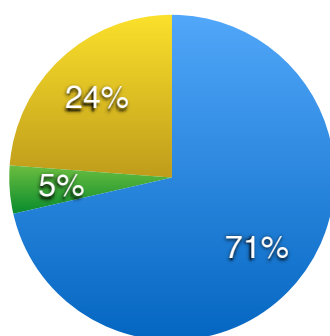


Gráfico 90 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre las semejanzas y diferencias entre los aztecas, los mayas y los incas.”

Si les pedimos que hablen sobre las principales semejanzas y diferencias entre estos pueblos precolombinos, obtenemos las respuestas siguientes:

“Los Aztecas se ubicaron en la zona del centro y sur del actual México. Los Incas se expandieron por el Peru, Ecuador, el norte Chileno, y Argentina. Los Mayas se ubicaron en México y Honduras. Todos estos pueblos eran politeístas.”

“Sao todos índios, pré colombianos, as semelhanças são habitantes das Américas, eram povos organizados e eficientes. Os Maias ocupavam a península de Yucatán. Os Astecas, são originário da região de Aztlán (daí a palavra asteca). Sul da América do Norte. Os Incas, habitantes da América do sul, era um império poderoso e vasto, abrangendo não só o Peru, mas como o Equador, a Bolívia, parte do Chile e parte da Colômbia. Os incas são originários de uma região entre o lago Titicaca e a atual cidade de Cuzco, no Peru. O estado era o Inca, um Imperador com poderes sagrados hereditários, reverencia dos por todos. Muitas vezes confundidas, estas 3 civilizações são conhecidas pelos seus grandes feitos e descobertas, incluindo avanços na arquitetura, na matemática, na agricultura e na exploração mineira. Todas elas eram polivalentes, acreditando em vários deuses relacionados com a natureza, no entanto cada um prestava mais atenção a um Deus que os outros. A grande diferença é a forma de se organizarem, o sistema político que usavam e a data das suas fundações.”

3.5.5. “La casa”

Con esta secuencia didáctica seguimos centrándonos en las variedades lingüísticas y culturales de la región de Río de la Plata. El principal objetivo es que los estudiantes aprendan o revisen el tema de las partes de la casa, a través de la lectura del cuento “Casa Tomada” de Julio Cortázar y su guión de lectura

La clase empezó con las actividades de prelectura (ver Anexo 6), con las cuales los alumnos descubrieron la vida del autor, el significado del título del cuento y, además, tuvieron la oportunidad de hablar sobre sus actividades de ocio que desarrollan en casa, comparándolas con las de sus padres (“hace 50 años”). En otras palabras, tuvieron la oportunidad de movilizar los tiempos del pasado y los marcadores temporales.

A continuación, los alumnos leyeron el cuento en voz alta y contestaron a preguntas como las siguientes: “¿qué rutinas tienen los protagonistas de la historia? Y ¿qué aficiones?”, “¿qué hechos relevantes ocurren y cuál es la reacción de los personajes?”, “¿cómo crees que se sienten los protagonistas al oír los ruidos? Fundamenta”, involucrándose luego en el análisis del texto teniendo en cuenta una perspectiva de los discursos (Costa, 2016; Fonseca, 2000).

En relación con la comprensión de términos lingüísticos, los estudiantes descubrieron con la ayuda del DRAE el significado de palabras como “tricotas”, “mañanitas”, “living”, “gobelinos”, “pavita”, rellenando una tabla con datos como los países donde se suelen usar y sus definiciones y usos (ver Figura 86). Además, con el ejercicio D, se fijaron en la palabra “almuerzo”, que se suele usar más en algunos países que en otros. A través de un enlace, como podemos ver en la Figura 87, los alumnos también descubrieron lo que ocurre con las palabras “desayuno”, “comida” y “cena”.

A través de una lectura más atenta del cuento, los alumnos tuvieron la oportunidad de ubicar las diferentes partes de la casa de los dos hermanos y los muebles que existían según sus relatos.

C. Busca el significado, origen y usos de las siguientes palabras en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE).

Palabras	Origen	Países donde se usa	Definición/ Usos
voltearíamos			
tricotas			
mañanitas			
alcanfor			
gobelinos			
living			
ráfaga			
macramé			
pavita			
cebar			
mate			
hebra			
alcantarilla			

Figura 86 - Ejercicio sobre vocabulario en el guión de lectura sobre “Casa Tomada”

D. *Almuerzo* es una palabra que se suele usar más en algunos países hispanohablantes que en otros. Lee el texto “Las comidas en España y América Latina” (<https://spanskfordeg.wordpress.com/2013/02/09/las-comidas-en-espana-y-america-latina/>) y descubre las diferencias respecto a las comidas en los países hispanohablantes. Escribe los países y qué toman.

	Desayuno	Comida	Cena
¿Otro término? ¿Otro significado?			
España			
Argentina			

Figura 87 - Ejercicio sobre términos relacionados con la comida en el guión de lectura sobre “Casa Tomada”

Después de la corrección de este ejercicio, los alumnos prestaron atención a la pregunta “¿Por qué dice que desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina?”. Con el visionado del vídeo “La década infame (1930-1943)”⁷² descubrieron lo que sucedió en Argentina durante estos años. Este ejercicio que les permitió desarrollar su conciencia cultural crítica (cf. Jiménez Raya, et al., 2007), aparentemente difícil, les resultó muy fácil, pues había que rellenar los huecos del texto siguiente con alguna información:

“A la década de 1930-1943 se le llama _____.
Comienza el 6 de septiembre de 1930 con un _____ que
derrocó al Presidente _____, el mayor líder de masas del

⁷² Se puede asistir al vídeo aquí: https://www.youtube.com/watch?v=m_MEkXzb8L8.

siglo XX. Los golpes de estado se dan a lo largo de _____. En 1920 el mundo capitalista se _____ ante el _____. En Argentina la crisis financiera y la caída del comercio internacional provocan el derrumbe de las exportaciones _____ con la consecuente disminución de importaciones necesarias para abastecer al mercado local."

También tuvieron la oportunidad de aprender un poco más sobre: a) la historia de la hierba mate, teniendo en cuenta el sitio web “El Boyero” y una leyenda guaraní , contestando a algunas preguntas de corrección de errores y algunas sobre contenidos gramaticales (sobre el tema de interrogativas indirectas); b) el qué galicado, muy presente en el español de esta región a través del sitio <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=2VAvJgr6tD6bMa8swW>, rellenando una tabla con información sobre lo que es, su origen, usos y ejemplos y aún la reescritura de algunas frases en el español peninsular.

Para terminar la secuencia didáctica, los alumnos vieron el programa televisivo “Españoles por el mundo: Buenos Aires”⁷³, conociendo un poco mejor aspectos lingüísticos y culturales de la región del Río de la Plata, incluyendo los temas: lugares para visitar, personas famosas, aspectos culturales y gastronomía. En la Figura 88 vemos una de las producciones de los estudiantes en relación con este ejercicio.

Con respecto a los resultados de los cuestionarios de autoevaluación (Anexo 13)⁷⁴, gran parte de los alumnos (92%) dio cuenta de que aprendieron léxico relacionado con las partes de la casa y dan ejemplos basados en su aprendizaje. El 88% de los alumnos es capaz de describir las partes de la casa y hablar sobre los muebles y aparatos electrónicos que uno encuentra en las distintas partes. Consiguen describir la imagen de una vivienda que les damos, dando cuenta de que la “vivienda tiene dos dormitorios, un cuarto de baño, una cocina, un salón, un comedor, una oficina y una lavandería” (AL18), y, específicamente en la otra imagen indican que ven “una ducha, un váter, un lavabo y un espejo”.

También el 88% consigue hablar sobre sus actividades de ocio, como vemos en el ejemplo siguiente: Me gusta pasear con mis amigos, ir al cine y a la playa. Me gusta

⁷³ Se puede acceder al programa televisivo aquí: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanoles-mundo-buenos-aires/756242/>.

⁷⁴ Se puede acceder al cuestionario aquí: <https://goo.gl/forms/bn9xpJIHeHaoqwR12>.

pasear con mi madre y mi perra, Luna. También me gusta ir de compras y viajar” (AL14).

- Buenos Aires
- Lugares para visitar:**
- El Obelisco;
 - El café Tortoni;
 - Balcón;
 - Cominito (calle);
 - Los conventillos;
 - Boca (barrio);
 - Mercado de San Telmo;
 - Defensa (calle);
 - El barrio de Palermo;
 - El ateneo (comprar o leer libros);
 - Teatro Colón;
 - Río de la Plata;
 - Catedral de San Isidro
- Personas famosas:**
- Maradona
 - Macri (jefe de gobierno)
- Aspectos culturales:**
- Es conocida por la danza;
 - Gente más abierta que en Europa;
 - Buenos Aires es la capital de la cirugía plástica;
 - Tiene muchos paseadores de perros;
 - Tiene mucha plata y cuero;
 - El salario mínimo es 200€ (1200 pesos);
 - Es conocida por el coche: El Torino;
 - El club de fútbol: Boca JR;
- Gastronomía:**
- Mate;
 - Las personas, al año, comen en media 100kg de carne y 1kg de pescado;
 - Alfajor (dulce);

Figura 88 - Trabajo desarrollado por una alumna respecto al programa televisivo “Españoles por el mundo: Buenos Aires”

En relación con la cuestión “Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Casa Tomada”, la mayoría de los estudiantes indicaron que SÍ (ver Gráfico 90). También la mayoría indica que consiguen hablar sobre el cuento “Casa Tomada” (ver Gráfico 91).



Gráfico 90 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Casa Tomada”

● Sí ● No ● Más o menos

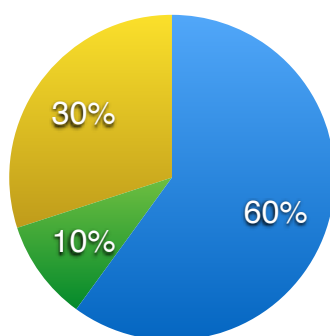


Gráfico 91 - Respuestas a la pregunta "Soy capaz de hablar sobre el cuento "Casa Tomada"

De hecho, los alumnos consiguen describir la historia del cuento y hablar sobre su autor (c. Fonseca, 2000), como en los ejemplos siguientes:

"Es considerado uno de los autores más innovadores y originales de su tiempo. Es considerado también creador de importantes novelas que inauguraron una nueva forma de hacer literatura en el mundo hispano, rompiendo los moldes clásicos. Debido a que los contenidos de su obra transitan en la frontera entre lo real y lo fantástico, suele ser relacionado con el realismo mágico e incluso con el surrealismo." (AL7)

"Es una historia asombrosa de dos hermanos que regresan a su casa de infancia y viven extrañas experiencias. No les gustaba la casa porque era antigua y tenía memorias de sus antepasados y en ella escuchaban ruidos que no podían explicar." (AL9)

"Casa tomada" es un cuento que se pasa en una casa. La casa comienza a ser tomada. Los dos habitantes de la casa, son hermanos, intentan vivir con lo que está pasando. Es una metáfora sobre el régimen dictatorial de la Argentina. Acaba con las 2 personas abandonando la casa." (AL12)

Como vemos en el ejemplo anterior, los alumnos consiguen describir lo que sucedió en Argentina entre los años 1930 y 1943. La mitad de los alumnos lo consigue hacer, dando respuestas como las siguientes:

"Esta época de la historia se conoce como década infame. esto quiere decir que en estos años se empezó un golpe de estado que derribó al presidente Hipólito Yrigoyen y se

terminó el 4 de junio de 1943 con el golpe de estado militar que derrocó al presidente Ramón Castillo.”

“A la década de 1930-1943 se le llama la década infame. Comienza el 6 de septiembre de 1930 con un golpe de estado que derrocó al Presidente Yrigoyen, el mayor líder de masas del siglo XX. Los golpes de estado se dan a lo largo de 50 años. En Argentina la crisis financiera y la caída del comercio internacional provocan el derrumbe de las exportaciones de materias primas con la consecuente disminución de importaciones necesarias para abastecer al mercado local.”

Más difícil para los estudiantes les resulta identificar léxico/expresiones en español de la región de Río de la Plata en el cuento "Casa Tomada", pues sólo el 45% lo logra, quizás por la complejidad del cuento y de su lenguaje (ver Gráfico 92). Sin embargo, muchos son capaces de dar ejemplos de palabras que aprendieron como: “cebar, mañanitas, mate...” (AL19).

● Sí ● No ● Más o menos

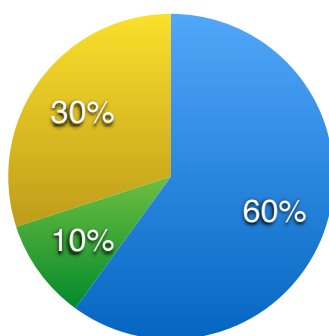


Gráfico 92 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región de Río de la Plata en el cuento "Casa Tomada”

Respecto a la última pregunta, “Soy capaz de hablar sobre la ciudad de Buenos Aires y sus aspectos culturales, gastronómicos, geográficos, etc.”, la mayoría de los alumnos contesta que SÍ (ver Gráfico 93), describiendo la ciudad de Buenos Aires y hablando de la bebida mate:

“Buenos Aires, denominada oficialmente Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es la capital de la República Argentina y el principal núcleo urbano del país. Está situada en la región centroeste del país, sobre la orilla occidental del Río de la Plata. La Yerba Mate es la bebida más famosa de este país y su origen se remonta a la época de los indígenas

guaraníes que utilizaban la planta para importantes celebraciones, rituales y también a manera de moneda para realizar actividades comerciales entre ellos.”

● Sí ● No ● Más o menos

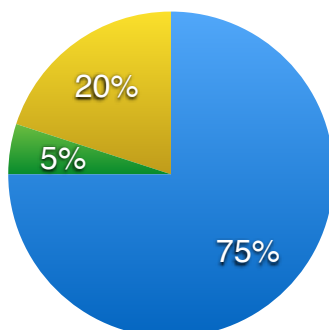


Gráfico 93 - Respuestas a la cuestión “Soy capaz de hablar sobre la ciudad de Buenos Aires y sus aspectos culturales, gastronómicos, geográficos, etc.”

En relación con las conclusiones, nos gustaría indicar que: a) las tareas basadas en una pedagogía de los discursos y abordajes gamificados permiten el empoderamiento de los estudiantes y los convierten en productores proactivos; b) las metodologías impulsadas por la tecnología pueden permitirnos la creación de estudiantes más autónomos, más críticos y colaborativos; c) cuando son invitados a reflexionar sobre los fenómenos que conllevan los discursos, los estudiantes son capaces de buscar información, analizarla y establecer relaciones relevantes en relación con su idioma.

Llegados aquí, vamos ahora a esbozar nuestro apartado final de la tesis, en el que, por un lado, intentaremos contestar a nuestras cuestiones de investigación, y por otro, dar cuenta de los retos y problemas que tuvimos a lo largo de la investigación y de los temas para otros estudios que buscamos plantearnos en el futuro.

**CONSIDERACIONES
FINALES: ALGUNAS
INQUIETUDES E
IMPLICACIONES PARA
FUTUROS TRABAJOS**

Este estudo procurou destacar o lugar de Hispanoamérica no processo de ensino e aprendizagem da ELE no contexto do ensino superior português, tentando perceber, em primeiro lugar, que as representações da língua e das variedades culturais latino-americanas espanholas são trazidas para este contexto, tendo em conta as representações prévias dos alunos e professores e aquelas delineadas nos manuais de ensino mais utilizados. Por outro lado, tentámos inventar discursos literários e hipermídia, caracterizando-os linguisticamente e criando propostas didáticas e materiais que possam promover uma visão mais ampla e menos estereotipada das variedades linguísticas e culturais do espanhol na região hispano-americana.

Antes de focar a nossa atenção nas questões levantadas neste estudo, parece importante refletir sobre alguns problemas que sentimos ao longo da investigação.

Em primeiro lugar, pensamos que as limitações do foro temporal em que este projeto foi realizado não permitiram que os alunos desenvolvessem os seus conhecimentos sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol de maneira ainda mais sistemática.

Em segundo lugar, sentimos algumas dificuldades na investigação no domínio das variedades linguísticas e culturais do espanhol, tendo em conta especialmente os estudos sobre a região hispanoamericana, não por causa da escassez de estudos nesta área, mas antes da quantidade de estudos que não refletem uma verdadeira visão pan-hispânica do assunto, que não seja eurocêntrica. No entanto, aceitámos o desafio e pensamos que contribuímos de alguma forma para o desenvolvimento de investigação neste campo.

Vamos agora concentrar a nossa atenção nas respostas que encontramos para as questões levantadas no nosso estudo, as quais recordamos aqui:

- A. Que representações têm os estudantes e professores do ensino superior em Portugal sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano?
- B. Como são trabalhadas as variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano em cursos de formação de professores em Portugal?
- C. Como são trabalhadas as variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano nos manuais de ensino?

- D. Quais os discursos literários e hipermídia e suas características fonéticas, morfossintáticas e lexicais que podem facilitar o trabalho com as variedades lingüísticas e culturais do espanhol latino-americano?
- E. Que práticas podem ser mobilizadas em contextos educacionais que contribuam para a reconstrução do conhecimento sociocultural e sociolingüístico do espanhol e de suas variedades latino-americanas?

Inicialmente concentramo-nos nas representações que alunos e professores têm da região hispanoamericana, em relação às variedades lingüísticas e culturais do espanhol.

Verificamos que os alunos revelam um desejo sincero de saber mais sobre a América Latina e, especialmente, sobre o espanhol da América. No entanto, revelam representações muito estereotipadas e limitadas sobre o assunto, que estão em consonância com aquelas reveladas nos manuais de ensino, que enfocam alguns aspectos culturais, embora quase todos se esqueçam de questões relacionadas às variedades lingüísticas (Mercau, 2014; Coello, 2011).

Em relação às representações culturais, os estudantes: a) revelam o gosto por países visitantes como Venezuela, México, Argentina e Cuba; b) associam positivamente a conquista da América a um encontro de culturas, mas muitos dos estudantes revelam que reconhecem esse evento como uma perda de identidade e outros como uma conquista; c) indicam como aspectos positivos associados aos países, a simpatia e felicidade, gastronomia rica (mas apimentada), entretenimento e turismo; d) revelam conhecimento de fatos históricos, como a data da chegada de Colombo e a existência de algumas culturas pré-colombianas, mas, na sua maioria, desconhecem a diversidade lingüística existente na região daquela época.

De facto, tendo em conta as suas representações de natureza lingüística, podemos dizer que uma grande parte dos alunos: a) considera que o espanhol ibérico e latino-americano não são a mesma língua, bem como diferencia o castelhano do espanhol, o que revela total ignorância sobre os termos e sua origem; b) consideram que as principais diferenças entre o espanhol ibérico e o espanhol latino-americano estão na pronúncia e no vocabulário; c) são capazes de identificar algumas palavras de origem americana sem grandes dificuldades. Também deve ser salientado que, numa forma geral, os estudantes são capazes de identificar facilmente diferenças em termos de

vocabulário, mas revelam dificuldades em termos de gramática e fenômenos como voseo.

Quanto aos professores, como esperávamos, vimos que eles revelam representações mais conscientes das variedades linguísticas e culturais do espanhol, porque: a) consideram que o castelhano e o espanhol latino-americano são sinónimos, isto é, a mesma língua, embora esses tipos tenham diferentes variedades; b) consideram que as principais diferenças entre as variedades peninsular e hispano-americana estão sobretudo na pronúncia, no vocabulário e nas expressões; c) identificam sem dificuldade a origem das palavras em relação ao substrato ameríndio, o léxico mais arcaico típico da região hispano-americana, e conseguem conhecer os significados das diferentes expressões utilizadas na região do novo continente. No entanto, existem diferentes níveis de desempenho relacionados às variedades, revelando atitudes e valores que mostram que sua variedade preferida é a peninsular, embora, em alguns dos casos, falem outra variedade. Além disso, em relação à fonética, revelam algumas dificuldades em identificar as características das diferentes variedades hispano-americanas.

Focando na nossa segunda questão de investigação, gostaríamos de destacar que existem instituições que procuram cobrir temas pertinentes para o trabalho futuro de professores da ELE, no que concerne temas relacionados com o domínio da variação. No entanto, há outras que parecem esquecer o tema, principalmente a reflexão sobre o assunto.

De um modo geral, podemos dizer que nas unidades curriculares de língua espanhola das diferentes instituições as variedades linguísticas são trabalhadas de alguma maneira, tendo em conta determinados temas ou recursos, como viagens e lecturas graduadas, respetivamente. Desta forma, o trabalho é geralmente feito de uma forma ligeiramente integrada e durante o funcionamento da unidade curricular ao longo do semestre e/ou ano. Em relação às unidades curriculares relacionadas à linguística, verificou-se que existem algumas unidades curriculares que fazem parte dos planos de formação que contêm temas como a variação nos seus diferentes tipos (diatopia, diastratia e diafasia), mas em nenhum dos cursos é trabalhada a diacronia dos fenômenos linguísticos.

No que diz respeito às variedades culturais, existem instituições de ensino superior que se preocupam em oferecer uma ampla variedade de cursos que dão conta

dos aspectos culturais da região hispano-americana, tais como: Cultura Hispano-Americana, História Hispano-Americana e Literatura Hispano-Americana. Embora quase todas as instituições ofereçam mais cursos relacionados às variedades culturais do espanhol quando comparada à oferta de unidades curriculares relativas ao componente linguístico, podemos dizer que a oferta é muito baixa.

Complementámos a nossa análise da formação de professores em Portugal com os dados obtidos nos questionários dirigidos aos professores da ELE em Portugal, e podemos concluir que: a) os professores geralmente permitem que os seus alunos nativos de espanhol usem a sua variedade em situação de aula; b) a maioria acredita que as variedades que deveriam ser trabalhadas na sala de aula da ELE seriam as da Argentina, Colômbia, Espanha e México, pois são os países com mais falantes, e também a variedade espanhola é tida como a preferida; c) o tema das variedades é trabalhado principalmente através de exercícios de compreensão, dando aos alunos a possibilidade de analisar recursos reais em sala de aula, sejam eles físicos ou digitais.

Em relação à terceira questão, deve-se salientar que: a) os manuais apresentam mais tópicos de trabalho relacionados a variedades culturais do que às variedades linguísticas; b) a abordagem de questões relacionadas às variedades linguísticas é informativa e quase sempre ocorre de forma implícita; c) as variedades culturais abordadas surgem principalmente associadas a questões geográficas ou sociais; d) alguns manuais de ensino revelam um esforço para especificar questões relacionadas à sociedade das cidades e/ou dos países latino-americanos.

Em relação à quarta questão, acreditamos que os discursos literários e hipermídia que facilitam o trabalho com as variedades linguísticas e culturais do espanhol são todo o tipos de amostras vivas, recursos reais selecionados diretamente das sociedades dos países de língua espanhola. De facto, o professor deve analisar as características lexicais, fonéticas, morfossintáticas e pragmáticas e as características sociais, artísticas, geográficas e literárias que esses discursos acarretam, e a partir delas preparar as tarefas de aprendizagem que serão colocadas em prática. No momento da preparação das atividades, deve-se ter em conta se a(s) variedade(s) espelhada(s) e o(s) seu(s) fenómeno(s) linguístico(s) e cultural(culturais) permitem pontes com outras variedades dentro da (mesma) língua ou mesmo com outras línguas. De acordo com o nosso estudo, pensamos que devemos apostar num modelo de ensino holístico de usos pan-

hispanicos, feito sob uma abordagem reflexiva. e de natureza plurilíngue e pluricultural que tem em conta uma ou diferentes variedades preferidas que foi(foram) escolhida(s) em relação às necessidades dos alunos e do ambiente onde é ensinado, isto é, deve fazer-se um trabalho contrastivo e integrador da diversidade dentro do espanhol como uma macro-linguagem, tendo em conta uma perspectiva verdadeiramente pluricêntrica e lucrativa para os estudantes (cf. Moreno Fernández, 2006; Pérez, 2003; Vázquez, 2008).

Finalmente, como resposta à última questão, acreditamos que é necessário envolver os alunos em tarefas multissensoriais com documentos reais e em contato com as variedades culturais e linguísticas do espanhol para contribuir para a sua competência plurilíngue, dentro do mesmo idioma. Como pudemos verificar através dos dados recolhidos, os alunos são capazes de esboçar representações menos estereotipadas e mais focados em questões que despertam alguma motivação e interesse, que ativam o seu "encendido emocional" (cf. Mora, 2013), como é o caso do escrutínio que fizeram no que concerne determinados fenómenos linguísticos como o voseo.

De facto, acreditamos que o estudo das variedades linguísticas e culturais do espanhol pode ser feito em sala de aula, recorrendo-se a: a) exercícios de correspondência de palavras, de natureza contrastiva, entre a variante peninsular e outra(s) variedade(s) latino-americana(s); b) atividades de pesquisa e processamento de informações através do uso de aplicativos e ferramentas da Web 2.0, como o DRAE online, *Kahoot!*, *Heads Up!* e *webquests*; c) tarefas de análise crítica de obras literárias, ricas em conteúdos culturais vivos e com vozes de atores sociais de culturas espelhadas; d) tarefas semi-reais de produção escrita e oral, simulando situações típicas do cotidiano dos alunos; e) amostras de áudio e vídeo que revelam os contextos de interação dos povos, suas sociedades e culturas; e) situações de exposição com recurso aos vários sentidos, a fim de despertar nos alunos outros tipos de sentimentos baseados na emoção e afetividade no processo de ensino-aprendizagem; f) uma abordagem de trabalho de projeto, de natureza interdisciplinar, através do cruzamento de diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, economia, língua materna ou outra(s) língua(s) estrangeira(s).

No caso dos alunos, estes aprenderam que, através de estratégias desafiadoras, baseadas na pedagogia do discurso e na pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), são capazes de dar os passos necessários para o desenvolvimento das

suas competências plurilíngue, intercultural e da sua consciência cultural crítica (cf. Andrade, et al, 2003); Cruz, 2011), numa sociedade em que a linguagem hipermídia prevalece com o uso de ferramentas da Web 2.0. Portanto, devemos passar de um ensino unissensorial para um ensinamento multissensorial, movido pelas experiências oferecidas pelos cinco sentidos.

Percebemos também que os alunos tiveram a oportunidade de contatar outras formas de ver o mundo de forma interdisciplinar, através de estratégias multimedia e materiais que estimulam o desenvolvimento de diferentes tipos de competências. Conscientes de que cada aula / aula é um evento (cf. Geraldi, 2000), tentámos provocar nos nossos alunos um sentimento que oscila entre o assombro e a estranheza e a posição de questionamento concomitante perante as línguas e as suas culturas.

Tendo em conta tudo o que foi exposto, consideramos que este estudo teórico-prático possui as seguintes limitações:

a) as práticas implementadas e subsequentemente analisadas estão vinculadas a contextos socioculturais e socioeconómicos próprios e marcadamente diversos, pelo que sua aplicabilidade a outros tipos de realidades põe ter resultados diferentes;

b) os estudantes não desenvolveram o conhecimento sobre todas as variedades linguísticas e culturais da mesma forma, uma vez que isso não é possível num curto espaço de tempo e tal tarefa dependerá sempre dos interesses e motivações dos próprios estudantes, que podem preferir esta ou aquela variedade. No entanto, procurámos desenvolver um sentimento de gosto pela busca do que está além da norma, sentido nas tarefas que os alunos levaram a cabo.

Na conclusão deste estudo, levantamos algumas questões que, esperamos, que suscitem outras investigações, porque sentimo-nos curiosos e com vontade, ao longo destes percursos investigativos, de ir mais além e também procurar outras perspectivas e caminhos de análise.

O primeiro problema que aqui propomos tem a ver com os estereótipos que surgem no processo de ensino e aprendizagem da ELE, próprios tanto dos estudantes como também dos professores, estando até presentes nos próprios manuais. De facto, podemos perguntar: Que tipo de estratégias podem ser mobilizadas para trabalhar muitos destes estereótipos?

O segundo problema tem a ver com uma visita que fizemos à Costa Rica no contexto de um congresso. De facto, quando apresentámos a nossa comunicação sobre o tema da variação diatópica e o uso de recursos com amostras vivas, percebemos que a maioria dos professores hispano-americanos e nativos não ensinava a sua variedade, mas sim a do espanhol peninsular, segundo as suas próprias opiniões. Parece-nos que um dos aspectos que deveria ser estudado tem que ver com as razões por trás desses comportamentos na preparação e no ensino das aulas.

A outra questão está relacionada com os manuais de ensino. Gostaríamos de realizar um estudo comparativo de manuais escolares portugueses e estrangeiros, a fim de avaliar se as abordagens das variedades linguísticas e culturais serão semelhantes ou diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. In R. Spiro, B. Bruce, y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: LEA.
- Agoff, I., Aguad, S., Alemán, J., Alfón, F., y Álvarez, G. (2013). Manifiesto por una soberanía idiomática. *maíz*, 3.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.
- Alarcão, I., y Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Sá-Chaves, I., y Castro, D. (2017). *Articulação entre a Didática e desenvolvimento curricular*. Aveiro: CIDTFF da Universidade de Aveiro.
- Alba Ovalle, O. (2001). *El español estándar desde la perspectiva dominicana*. Paper presented at the II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de información, Valladolid.
- Alexa Izquierdo, M., y Utrilla, J. (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Alkmim, T. (2001). Sociolingüística. In F. M. A. Bentes (Ed.), *Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras* (pp. 21-47). São Paulo: Cortez.
- Alonso, A. (1939). Examen de la teoría indigenista de Rodolfo Lenz. *Revista de Filología Española*, 1, 331-350.
- Alonso, A. (1951). *La ll y sus alteraciones en España y América*. Madrid: CSIC.
- Alonso, A. (1953). *Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos*. Madrid: Editorial Cremos.
- 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. (1978). *Dialectología hispánica*. Madrid: UNED.
- Alvar, M. (2002). *Español en dos mundos (Temas de Hoy)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anadón Pérez, M. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Andión Herrero, M. (2008). *La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad*. Paper presented at the VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta]lingüística, Madrid.
- Andión Herrero, M. (2008a). *La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes*. Paper presented at the XIX Congreso de ASELE. El profesor de español LE/L2, Cáceres.
- Andión Herrero, M. (2008b). Modelo, estándar y norma... Conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- Andión Herrero, M., y Gil Burgman, M. (2013). *Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera, Budapest.
- Andión-Herrero, M. (1998). El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 18, pp. 53-59.
- Andrés Perez, R. Los colombianos hablan tan bien el español, ¡que sorprende! *ASERVISTO.COM*. <http://aservisto.com.co/blog/colombianos-hablan-tan-bien-espanol-sorprende/>
- Angulo Rincón, L. (2009). Voseo, el otro castellano de América. *Rhela*, 14, 267 - 288.
- Antunes, I. (2003). *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola.
- Assman, H. (1998). *Metáforas novas para reencontrar a educação*. São Paulo: UNIMEP.
- Balsameda Maestu, E. (2000). *Norma panhispánica y enseñanza del español*. Paper presented at the Coloquio Internacional de AEPE. Retos para un nuevo milenio: lengua, cultura y sociedad, Colorado.
- Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clasehistoria*, 1-24.
- Barros, C. (1997). História da Língua/ Ensino da Língua. *Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas*, 14, 81-98.
- Bateman, B. (2003). Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 86, 318-331.

- Beaven, T., y Garrido, C. (2000). *El español tuyo, el mío, el de aquél... Cuál para nuestros estudiantes?* Paper presented at the XI Congresso Internacional ASELE.
- Behiels, L. (2010). Estrategias para la comprensión auditiva. *marcoELE*, 11.
- Behrens, M., y Oliari, A. (2017). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, 7(22), 53-66.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., y Wang, W. (2009). Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. *The Modern Language Journal*, 93, 79–90.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et Pratiques*. Paris: Clé International.
- Berta, T. (2017). La lingüística diacrónica en la enseñanza de ELE. *Serie Didáctica*, 1, 5-16.
- Biderman, M. (1998). O Léxico. In A. Oliveira y A. Isquierdo (Eds.), *As ciências do léxico, lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Editora UFMS.
- Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de E/LE. 209-216. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf
- Blanco, C. (2005). *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*. Navarra: EUNSA.
- Bortorni-Ricardo, S. (2014). *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Boyd-Bowman, P. (1976). Patterns of Spanish emigration until 1600. *Hispanic American Historical Review*, 56, 580-604.
- Boyd-Bowman, P. (1988). A sample of sixteenth century 'Caribbean' Spanish phonology. In E. Otte (Ed.), *Cartas privadas de emigrantes a Indias*. Sevilla: Conserjería de Cultura.
- Bravo Bosch, C. (1994). Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática. In J. S. n. Lobato y I. S. Gargallo (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 391- 397). Madrid: ASELE.

- Brito, A., Duarte, I., y Mateus, M. (2006). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Wienert y H. Kluwe (Eds.), *Learning by thinking*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brunsdon, R., Coltheart, M., y Nickels, L. (2006). Severe developmental letter-processing impairment: a treatment case study. *Cognitive neuropsychology*, 23(6).
- Bugel, T. (2001). Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de São Paulo-Brasil. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0239.pdf
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In M. Byram, G. Zarate, y G. Neuner (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cairney, T. (1992). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Callebaut, S. (2011). *Entre sistematización y variación: El sufijo diminutivo en España y en Hispanoamérica*. Gent: Universiteit Gent.
- Calvo, J. (2005). Sobre préstamos léxicos del quechua al español (desde el entorno peruano). In C. H. A. L. Castañeda (Ed.), *El español de América: actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*. Valladolid: Diputación de Valladolid.
- Camacho, R. (2001). Sociolingüística parte II. In F. M. A. Bentes (Ed.), *Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez.

- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Canale, G., y Coll, M. (2016). Historia y presente del yeísmo (rehilado) en el Uruguay. *Lexis*, 40(1).
- Canfield, D. (1934). *Spanish literature in Mexican languages as a source for the study of Spanish pronunciation*. New York: Instituto de las Españas en los Estados Unidos.
- Canfield, D. (1962). *La pronunciación del español en América. ensayo histórico-descriptivo*. Bogotá: Caro y Cuervo.
- Canha, M. (2001). *Investigação em Didática e prática docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carrasco, A. (2001). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Carricaburo, N. (2000). Algunas peculiaridades morfosintácticas del Español de la Argentina. *Revista de español vivo*, 74, 25-36.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Gráo.
- Castillo, I. (1965). *México y su revolución educativa*. México DF: Academia Mexicana de la Educación.
- Catalán, D. (1957). El çeçeo-zezeo al comenzar la expansión atlántica de Castilla. *Boletín de Filología*, 16.
- Catalán, D. (1958). Génesis del español atlántico. *Revista de Historia Canaria*, 123-124, 233-242.
- Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Cervantes, I. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

- Cervantes, I. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cervantes, I. (Ed.) (2013) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: IC.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable Gamification: Beyond points, badges and Leaderboards*. London: Leanpub.
- Cicurel, F. (1988). Didactiques des langues et linguistique: propos sur une circularité. *Études de Linguistique Appliquée*, 72, 15-24.
- Coan, M., y Pontes, V. (2013). Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, 9(18), 179-191.
- Cock Hincapié, O. (1969). *El seseo en el Nuevo Reino de Granada (1550-1650)*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Colantoni, L. (2004). La huella del italiano persiste en el español de la Argentina. *Unidad en la diversidad. Portal informativo de la lengua castellana*. http://www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_050504_01.htm
- Colomer, T., y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Colón, C. (1962). *Diario de Colón*. Madrid: BNE.
- Company Company, C., y Bogard, S. (1986). Las oraciones completivas de nombre sin preposición en el español de México, una perspectiva diacrónica. In J. M. d. Alba (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortijo Delgado, M. (2014). *La influencia de la variedad lingüística del profesor: del input a la acción*. Paper presented at the FIAPE. V Congreso Internacional. ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza, Cuenca.
- Coseriu, E. (1994). El español entre las lenguas de Europa. In *Lenguas de España, lenguas de Europa*. Madrid: Fundación Cánovas del Castillo.
- Costa, J. (2016). *As pontes entre Didáctica e Linguística: o possível e o necessário. Contributos da linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1º Ciclo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Criado de Diego, C., y Andión Herrero, M. (2016). Variación y variedad de diminutivos y pronombres. Aspectos de interés para la enseñanza de español a lusohablantes. *Calidoscópico*, 14(1).
- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2017). Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. *Revista Comunicación*, 26(2), 1 - 26.
- Cruz, M. (2018a). “Chicos, sacad el móvil de vuestras mochilas porque lo vamos a usar”: empowering Spanish as Foreign Language students through mobile devices. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE-ITICAM-IDECA 2018*, 282-292.
- Cruz, M. (2018b). A "Hispanoamérica" na aula de Espanhol como Língua Estrangeira. Propostas didáticas a partir das variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano. Saarbrücken: NEA.
- Cruz, M., Araújo e Sá, M., y Moreira, A. (2008). The development of critical cultural conscience in virtual learning communities. *International Journal of Humanities*, 6(6), 59-76.
- Cruz, M., Araújo e Sá, M., y Moreira, A. (2009). *Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform*. Paper presented at the EDULEARN09, Valencia.
- Cruz, M., y Melo, S. (2004). Mobilidade on-line: potencialidades da comunicação plurilingue em chat. *Saber & Educar*, 9.
- Cruz, M., y Saracho, M. (2017). Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE. In E. Maestu, F. Andrevia, y M. López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Cruz, M., y Saracho, M. (2018). La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural. In M. Cea Álvarez, C.

- Pazos-Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero y P. Dono López, *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Cuervo, R. (1907). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano con frecuente referencia al de los países de Hispano-América*. París: A. & R. Ruger y F. Chernoviz.
- Cuervo, R. (1941). *Disquisiciones sobre Filología Castellana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cuervo, R. (1947). *El castellano en América*. Buenos Aires: Ateneo.
- Delforge, A. (2008). Unstressed Vowel Reduction in Andean Spanish. In L. Colantoni y J. Steele (Eds.), *Selected Proceedings of the 3rd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 107-124). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Donoso Carrasco, M. (2014). *The use of role-play activities as a technique to improve oral communication skills in 10th Basic Grade Students "A" at "Nueva Alborada" High School 2013-2014*. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Downes, S. (2007). Places to go: Facebook. *Innovate*, 4(1).
- Duarte, I. (2011). Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso. *Matraga*, 18.
- Dubois, J. (1979). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Elieeneht Mejía, M. (2015). Algunas concepciones sobre lengua y dialecto, sociolingüística y variación lingüística. *Revista Senderos Universitarios*, 3, 50-62.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ferguson, C., y Gumperz, J. (1960). Extract from 'Linguistic Diversity in South Asia'. In J. Allen y S. Corder (Eds.), *Reading for Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Fernández Piedrahita, L. (1881). *Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Imp. de Medardo Ribas.

- Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una Segunda Lengua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional*, 1.
- Flores Farfán, J. (1998). On the Spanish of the nahuas. *Hispanic Linguistics*, 10(1), 1-41.
- Flórez Márquez, Ó. (2000). *¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?* Paper presented at the XI Congreso Internacional ASELE.
- Foncubierta, J., y Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*, 1.
- Fonseca, F. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis (Ed.), *Didáctica da língua e da literatura* (pp. 37-45). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, F., y Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, F. I. (1986). Competência narrativa e ensino da língua materna. *Palavras*, 9, 6-10.
- Fonseca, J. (1992). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. In *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação* (pp. 235-248). Lisboa/Nice: Ministério da Educação/ Universidade de Nice.
- Fontanella de Weinberg, M. (1962). Algunas observaciones sobre el diminutivo en Bogotá. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*.
- Fontanella de Weinberg, M. (1987). *El español bonaerense - cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Librería Hachette.
- Fontanella de Weinberg, M. (1992). *El español de América*. Madrid: Mapfre.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra.
- Frias, M. (2003). Conceito(s) de didáctica subjacente(s) a programas de Didáctica/ Metodologia do ensino da(s) Língua(s). In C. Mello, A. Silva, C. Lorenço, L. Oliveira, y M. A. e. Sá (Eds.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página.

- Fuentes, C. (2001). *Unidad y diversidad del español, lengua de encuentros*. Paper presented at the II Congreso Internacional de la lengua española, Valladolid.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas Atuais da Educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 3-11.
- Galmés de Fuentes, A. (1957). Lle-yeísmo y otras cuestiones lingüísticas en un relato morisco del siglo XVII. *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, 7.
- Gambhir, S. (1981). The East Indian speech community in Guyana: a sociolinguistic study with special reference to koine formation. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Garatea, C. (2013). El español colonial en dos textos andinos (Perú, s. XVI y XVII). *Orillas*, 2, 1-22.
- García, E. (1986). El fenómeno (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de la lengua. In *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, I. (2004). España es uno de los países donde peor se usa el castellano. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/universidad/2004/11/17/campus/1100708117.html>.
- García, M. (2010). *Multisensory learning applied to TEFL in secondary education*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Madruga, J., Martín Cordero, J., y Luque, J. (1997). Un programa de instrucción para la mejora de la comprensión y el recuerdo de los textos. *Infancia y Sociedad*, 25-26, 198-206.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Garrido Domínguez, A. (1992). Los orígenes del español de América. Madrid: Mapfre.
- Gassò, M. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos marco ELE*, 9.
- Giovanni, A., Martín Peres, E., Rodríguez Castilla, M., y Blanco, T. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.

- González Ollé, F. (1962). *Los sufijos diminutivos en castellano medieval*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Gooch, A. (1967). *Diminutive, augmentative and pejorative suffixes in modern Spanish: a guide to their use and meaning*. Oxford: Pergamon.
- Granda, G. (1980). Préstamos morfológicos del guaraní en el español del Paraguay. *Revue de linguistique romane*, 44, 57-68.
- Grande Alija, F. (2000). *La diversidad del español a través de los manuales de ELE. ¿Qué lengua enseñan?* Paper presented at the ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros, Zaragoza.
- Hasselrot, B. (1957). *Etudes sur la formation diminutive dans les langues romanes*. Uppsala: Lundesquistska Wiesbaden Otto.
- Heath, S. (1972). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México DF: INI.
- Heimlich, J., y Pittelman, S. (1991). *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor.
- Henríquez Ureña, P. (1921). Observaciones sobre el español de América. *Revista de Filología Española*, 7, 357-390.
- Hernández, C. (1992). *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Hernández, E. (2009). *La Enseñanza para la Comprensión: una experiencia de aula que transforma la práctica pedagógica*. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Hock, H. (1986). *Principles of historical linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hualde, J. (2005). *Introducción a la lingüística hispánica*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Iskandar, J., y Leal, M. (2002). Sobre Positivismo e Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7).
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., y Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

- Jurado, M. (2016). *La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalidad*. Paper presented at the XXVII Congreso Internacional de ASELE, La Rioja, Spain.
- Kany, C. (1976). *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Klee, C., y Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington: Georgetown University Press.
- Knutson, S. (2015). Experiential Learning in Second Language Classrooms. *TESL CANADA*, 20(2).
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kraviski, E. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Lamiquiz, V. (1989). *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Lang, M. (1990). *Spanish word formation: productive derivational morphology in the modern lexis*. London: Routledge.
- Lapesa, R. (1956). Sobre el ceceo y el seseo en Hispanoamérica. *RI*, 21, 406-416.
- Lapesa, R. (1957). Sobre el ceceo y el seseo andaluces. *Miscelánea Homenaje a André Martinet*, I, 99-165.
- Lapesa, R. (1963). *El andaluz y el español de América*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Lapesa, R. (1964). El andaluz y el español de América. *PFLE*, II, 173-182.
- Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lara Bermejo, V. (2012). Ustedes instead of vosotros and vocês instead of vós: an analysis through the linguistic atlas of the Iberian Peninsula. *Dialectologia*, III(Special issue), 57-93.
- Lázaro Mora, F. (1977). Morfología de los sufijos diminutivos –ito(a), –ico(a), –illo(a)”. *Verba*, 4, 115–125.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206.

- León-Portilla, M. (2002). El español y las lenguas amerindias. Un patrimonio intangible. <https://www.letraslibres.com/mexico/el-espanol-y-las-lenguas-amerindias-un-patrimonio-intangible>.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Liceras, J., Carballo, A., y Droege, S. (1995). El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11-12, 291-308.
- Lipski, J. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llamas, C., y Martínez, C. (2001). *La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE*. Paper presented at the XI Conferencia Internacional de ASELE.
- Lockart, J. (1991). *Nahuas and Spaniards: postconquest central Mexican history and philology*. Stanford: Stanford University Press.
- Lope Blanch, J. (1967). La influencia del sustrato en la fonética del español de México. *Revista de Filología Española*, 50, 145-161.
- Lope Blanch, J. (1992). La falsa imagen del español americano. *Revista de Filología Española*, LXXII(3/4), 313-335.
- Lope Blanch, J. (1993a). *El español de América y la norma lingüística hispánica*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lope Blanch, J. (1993b). La elección de una norma lingüística válida para los medios de comunicación. In M. D.F. (Ed.), *Nuevos Estudios de Lingüística Hispánica*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, H. (1992). *El español del Caribe*. Madrid: Mapfre.
- López Morales, H. (2009). *El estudio de la variación lingüística*. Madrid: Iberoamericana Editorial.
- Lorenci, M. (2018). La demografía frenará la expansión del español en el mundo. <https://www.lasprovincias.es/sociedad/demografia-frenara-expansion-20181127174505-ntrc.html>.
- Maia, C. (1997). Algumas reflexões sobre a disciplina “História da Língua Portuguesa”. *Revista Portuguesa de Filologia*, 21, 421-445.

- Maia, C. (2012). Lingüística Histórica e Filología. In T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledade, A. Almeida, y S. Ribeiro (Eds.), *Rosae: lingüística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 533-542). Salvador: EDUFBA.
- Malmberg, B. (1964). Tradición hispana e influencia indígena en la fonética hispanoamericana. *Presente y futuro de la lengua española, II*, 227,245.
- Marcos Marín, F. (2001). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. *Nueva Revista, marzo-abril*, 70-79.
- Marcos Marín, F., y Sánchez Lobato, J. (2008). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Carabela. Modelos de uso de la lengua española, 50*, 103-137.
- Martínez Ortiz, M. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf.
- Mattedi, M., y Theis, M. (2002). Cruzando fronteiras: conhecimento e interdisciplinaridade na pesquisa em desenvolvimento regional. *Redes, 7*(2).
- McDowell, J. (1984). Activitats comunicatives. *Com ensenyar català als adults, 3*, 7-33.
- Mendoza Fillola, A., y Cantero Serena, F. (2003). Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos. In A. M. Fillola (Ed.), *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Menéndez Pidal, R. (1962a). Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América. In D. Catalán (Ed.), *Miscelánea Homenaje a André Martinet* (pp. 99-165). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Menéndez Pidal, R. (1962b). Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América. *Miscelánea Homenaje a André Martinet, 3*, 134-135.
- Mengual, E. (2014). 22 palabras que nunca imaginarías que están admitidas por el DRAE. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/tecnologia/2014/10/29/544787c0e2704ed86f8b4577.html>.
- Mercau, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Merma Molina, G. (2004). *El contacto lingüístico en el español andino peruano. Estudios pragmático-cognitivos*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Meza Morales, J. (2017a). El profesor hispanista. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 4.
- Meza Morales, J. (2017b). Preámbulo hacia una “competencia panhispánica”. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 4.
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica E/LE*.
- Mollica, M. (2007). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- Mora, C. (2013). Gamificación: lo cognitivo, lo emocional y lo social. <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-cognitivo-lo-emocional-y-lo-social>
- Mora-Figueroa, S. (1998). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Morales, M. (2018). Ya somos 577 millones de hispanohablantes. *El País*. https://elpais.com/cultura/2018/07/03/actualidad/1530619272_823616.html
- Moreno, C., Zurita, P., y Moreno, V. (2009). A escribir se aprende escribiendo. *marcoELE*, 8, 1-25.
- Moreno Cabrera, J. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno Fernández, F. (1994). Lenguas de especialidad y variación lingüística. <http://www.ub.edu/filhis/culturele/moreno.html>
- Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2006). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. In A. C. Mancera (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- 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*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Moreno Fernández, F., y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Ariel.

- Moreno García, C. (2000). Normas para ser ric@ y seguir comunicándose, Paper presented at XI Conferencia Internacional de ASELE.
- Muhlhausler, P. (1982). Patterns of contact, mixture, creation, and nativization. In J. Bailey y R. Harris (Eds.), *Developmental mechanisms of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Nascentes, A. (1950). Fórmulas de tratamento no Brasil nos séculos XIX e XX. Coimbra: Casa do Castelo.
- Navarro, M. (1998). El uso del que galicado en el habla de Valencia. *Thesaurus*, 53, 575-581.
- Navarro Tomás, T. (1927). *Compendio de Ortología Española. Para la enseñanza de la pronunciación normal en relación con las diferencias dialectales*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Navarro Tomás, T. (1948). *El español en Puerto Rico*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Navarro Tomás, T. (1957). *Manual de pronunciación española*. New York: Hafner Publishing Company.
- Navarro Tomás, T., Espinosa, A., y Rodríguez-Castellano, L. (1933). La frontera del andaluz. *Revista de Filología Española*, 20, 225-277.
- Neumann, A. (2018). El español y la Marca España. Don para la diáspora. *El Cultural*. <https://elcultural.com/revista/opinion/El-espanol-y-la-Marca-Espana/41561>
- Noll, V. (2002). Der argentinische žeísmo. In R. Kailuweit, B. Laca, W. Weidenbusch, y A. Wesch (Eds.), *Sprachgeschichte als Varietätengeschichte*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- O'Rourke, E. (2010). Dialect Differences and the Bilingual Vowel Space in Peruvian Spanish. In M. Ortega-Llebaria (Ed.), *Selected Proceedings of the 4th Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 20-30). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Oroz, R. (1996). *La lengua castellana en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria de Chile.
- Palacios Alcaine, A. (2010). El sistema pronominal del español paraguayo: un caso de contacto de lenguas. In J. Calvo (Ed.), *Contacto de lenguas en América: el*

- español en el candelero* (pp. 123-143). Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Paricio, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4).
- Parodi, C. (2006). The Indianization of Spaniards in New Spain. In M. Hidalgo (Ed.), *Mexican indigenous languages at the dawn of the twenty-first century* (pp. 29-52). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Parreren, C. (1983). Primacy of Receptive Skills in Foreign Language Learning. *System*, 11(3), 245-253.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo das Letras.
- Peyton, J., More, S., y Young, S. (2010). Evidence-based, student-centered Instructional Practices. *CAELA Network Brief*.
- Pfander, S. (2009). *Gramática mestiza. Con referencia al castellano de Cochabamba*. La Paz: Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos.
- Phipps, A., y Guilherme, M. (2004). *Critical pedagogy: political approaches to language and intercultural communication*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- R., M. L. (2005). La influencia de las lenguas indígenas. *La Prensa*. <https://www.laprensa.com.ni/2005/05/08/editorial/1340078-la-influencia-de-las-lenguas-indgenas>
- Ramírez, C. (1994). El yeísmo. *Documentos lingüísticos y literarios*, 20.
- Ramírez Luengo, J. (2007a). *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco Libros.
- Ramírez Luengo, J. (2007b). Más allá del océano: una descripción del español en América. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, 2, 73-102.

- Ramis, L. (2013). Un español zarrapastroso. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cataluna/2013/11/15/528600cc63fd3d107f8b457d.html>
- Rankin, P. (1986). *The Measurement of the Ability to Understand*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: a new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3).
- Regueiro Rodríguez, M. (2009). *Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. La variación léxica*. Paper presented at the X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera, Madrid.
- Regueiro Rodríguez, M. (2016). *El profesor de ELE y la Didáctica del léxico hispanoamericano. Comprensión frente a infortunio comunicativo*. Paper presented at the XVII Congreso Internacional de ASELE, La Rioja, Spain.
- Rios, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. In A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigues, D. (2005). *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Rodríguez Ponce, M. (2002). *La prefijación apreciativa en español*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Roldão, M. (2001). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roña, J. (1965). *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Librería Anticuaria Americana.
- Roña, J. (1967). *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Universidade de Porto Alegre.
- Rosenblat, A. (1962). *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rosenblat, A. (1969). *El debatido andalucismo del español de América*. Paper presented at the El Simposio de México, México.
- Rosenblat, A. (1984). *Estudios sobre el español de América*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. Ruddell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1363–1398). Newark: International Reading Association.
- Said, E. (2001). *Reflections on exile and other essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sala, R. (1996). Sobre el dequeísmo y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. In S. M. Peydró y P. G. Blanco (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Santander: ASELE.
- Salvador, G. (2001). El español en España y el español en América. *Nueva Revista, marzo-abril*, 58-60.
- Samper Ospina, J. (2014). Debemos entender que el español es ahora una lengua global. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14811797>
- San Pedro, J., Silvana Russo, V., y Talledo Hernández, S. (2013a). Auito o carro versus coche. Pluralidad de voces. El español en América. *Revista Mediterráneo*, 5, 25-48.
- San Pedro, J., Silvana Russo, V., y Talledo Hernández, S. (2013b). Auto o carro versus coche. Pluralidad de voces. El español en América. *Revista Mediterráneo*, 5, 25-48.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido profesor. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 131-154.
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *marcoELE*, 8.
- Sánchez-Albornoz, N. (2006). Rumbo a América. Gente, ideas y lengua. México: El Colegio de México.
- Sanhueza, M. (2004). El Constructivismo. www.monografias.com
- Santiago Guervós, J. (2009). Qué enseñar a los que van a enseñar. In A. Barriento, J. Martín, V. Delgado, y M. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE- L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 101-106). Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Sedano, M. (1999). El uso del llamado que galicado: posibles explicaciones. In *Actas del VIII Congreso internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Shams, L., y A., S. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends Cogn Sci*, 12(11), 411-417.
- Siegel, J. (1985). Koines and koineization. *Language in Society*, 14, 357-378.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Silva, B., y Castedo, T. (2008). Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. *Revista Holos*, 3.
- Silva Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gráo.
- Starkey, H. (2002). *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- 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. In J. S. Guervós, H. Bongaerts, J. S. Iglesias, y M. S. Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE.
- Sueiro Justel, J. (2012). La historia de la lingüística como diálogo: una vuelta más en torno al círculo interpretativo. In B. L. M. T. Jiménez Juliá, V. Vázquez Rozas, A. Veiga Rodríguez, y G. Rojo Sánchez (Ed.), *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 831-840). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Serv. de Publ. e Intercambio Científico.
- Sueiro Justel, J. (2019). Fundamentos teóricos e metodológicos de la enseñanza-aprendizaje e investigación en segundas lenguas. *CIEX Journal*(7), 26-36.
- Tavares, J., y Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teruggi, M. (1978). Génesis y esencia de las hablas coloquiales urbanas. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- Tesoro, P. (2013). El español de los Andes: ¿Variedad estable o español bilingüe. *Perspectivas latinoamericanas*, 10, 116-132.
- Tierney, R., Readance, J., y Dishner, E. (1990). *Reading strategies and practices: a compendium*. Boston: Allyn & Bacon.
- Torres Martínez, M. (2014). *Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE desde una perspectiva diacrónica. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación*. Paper presented at the XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, Jáen.
- Torres Torres, A. (2013). Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. *Normas: Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 205-224.
- Underhill, A. (2000). *La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Valls Campà, L. (2004). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Revista marcoELE*.
- Van Dijk, T. (2004). Racism, Discourse, and Textbooks The coverage of immigration in Spanish textbooks. <http://www.discursos.org/unpublished%20articles/Racism,%20discourse,%20textbooks.htm>
- Vaquero de Ramírez, M. (2003). *El español de América*. Madrid: Arco Libros.
- Vaquero, M. (1995). *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.
- Vaquero, M. (1996). *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco Libros.
- Vázquez, G. (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. Paper presented at the Congreso Internacional ELSE, Córdoba.
- Vidal de Batini, B. (1964). *El español de Argentina*. Buenos Aires: Edición del Consejo Nacional de Educación.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2, 9-25.
- Vila Pujol, M. (1994). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. In L. López y N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (Vol. 2, pp. 205-216). Madrid: Fundación Actilibre.

- Villanueva Prieto, D. (2018). *Lengua española y sociedad global*. Santiago de Compostela. <http://www.rae.es/noticias/el-director-de-la-rae-inaugura-el-xxix-congreso-internacional-de-asele>
- Wagner, M. (1927). El supuesto andalucismo de América y la teoría climatológica. *Revista de Filología Española*, 14, 20-32.
- Wang, c. (2013). *Las fórmulas superlativas en el español de los siglos XVIII y XIX*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. London: lackwell Publishing.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, education and technology: expanding the space of learning*. New York: Springer-Verlag.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Zamora Elizondo, H. (1945). Los diminutivos en Costa Rica. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 540-546.
- Zamora Vicente, A. (1967). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zohrabi, M., Torabi, M., y Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran. *English Language and Literature Studies*, 2(3), 18-30.
- Zuluaga Ospina, A. (1970). La función del diminutivo en español. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 23-48.

ANEXOS

Anexo 1 - Cuestionario sobre las representaciones del alumnado en la Enseñanza Superior en Portugal respecto al mundo hispánico

Cuestionario sobre las representaciones del alumnado en la Enseñanza Superior en Portugal respecto al mundo hispánico

El objetivo de este cuestionario es obtener datos para la realización de una tesis de Doctorado en Estudios Lingüísticos de la Facultad de Traducción y Filología de la Universidad de Vigo.

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de todas las respuestas, te pedimos que no incorpores tu nombre en este cuestionario.

Te damos las gracias por tu colaboración sin la cual sería imposible llevar a cabo este proyecto.

No dudes en contestar todas las preguntas.

Tus conocimientos y tu experiencia hacen que tu respuesta sea única e irremplazable.

Nuestro más sincero agradecimiento por tu cooperación.

*Required

UniversidadeVigo

PARTE 1 - MI IDENTIDAD

1. 1. ¿Cuántos años tienes? *

Mark only one oval.

- 17 - 25 años
- 25 - 30 años
- >30 años

2. 2. ¿Cuál es tu sexo? *

Mark only one oval.

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no decirlo

3. 3. ¿Cuál es tu nacionalidad? *

Mark only one oval.

- Portuguesa
- Other: _____

4. **¿Cuál(es) es(son) tu(s) lengua(s) materna(s)? ***

Mark only one oval.

Portugués

Other: _____

5. **5. a) ¿Has vivido ya en el extranjero? ***

Mark only one oval.

Sí

No

6. **5. b) Si has vivido ya en el extranjero, ¿en qué país(es)?**

7. **5. c) Si has vivido ya en el extranjero, ¿durante cuánto tiempo?**

Mark only one oval.

<1 año

1 año - 3 años

>3 años

8. **6. a) ¿Ya has ido a algún país hispanohablante? ***

Mark only one oval.

Sí

No

Other: _____

9. 6. b) Si has contestado, "sí", ¿cuál(es)?

Tick all that apply.

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos de América
- Guatemala
- Guinea Ecuatorial
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela
- Other: _____

10. 7. a) ¿Alguno de tus padres es extranjero? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

11. 7. b) Si uno de tus padres es extranjero, ¿cuál es su nacionalidad?

PARTE 2 - MI RELACIÓN CON LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y SU APRENDIZAJE

12. 8. ¿Qué lenguas extranjeras has aprendido? *

Tick all that apply.

- Alemán
- Francés
- Español
- Inglés
- Other: _____

13. 9. ¿Qué lenguas extranjeras sigues estudiando? *

Tick all that apply.

- Alemán
- Francés
- Español
- Inglés
- Other: _____

14. 10. a) ¿Con qué lenguas has contactado fuera del colegio o instituto? *

Mark only one oval per row.

	Alemán	Chino	Español	Francés	Japonés	Inglés	Italiano	Ninguna	Otra
Personas con quien vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuelas de idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisión/Cine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libros/Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miembros de la familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 10. b) Añade información aquí en relación a otros idiomas con los cuales has contactado y no están citados.

16. 11. a) ¿Hay idiomas más importantes que otros? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

17. 11. b) Si has contestado "Sí", ¿cuáles y por qué?

18. 12. a) ¿Qué otro(s) idioma(s) te gustaría aprender? *

Tick all that apply.

- Alemán
- Coreano
- Chino
- Francés
- Griego
- Español
- Japonés
- Inglés
- Italiano
- Rumano
- Sueco
- Other: _____

19. 12. b) ¿Por qué? *

20. 13. ¿Qué resulta más fácil en el aprendizaje de lenguas extranjeras? *

Tick all that apply.

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Interacción oral
- Producción escrita
- Producción oral
- Léxico
- Gramática
- Cultura
- Other: _____

21. 14. ¿Qué te resulta más difícil en el aprendizaje de lenguas extranjeras? *

Tick all that apply.

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Interacción oral
- Producción escrita
- Producción oral
- Léxico
- Gramática
- Cultura
- Other: _____

22. 15. ¿Cómo se aprende bien una lengua extranjera? *

Tick all that apply.

- Leyendo
- Asistiendo a videos
- Hablando
- Escuchando canciones
- Escuchando diálogos
- Estudiando gramática
- Viajando
- Escribiendo a amigos extranjeros
- Participando en las clases
- Usando sistemas de mensajería instantánea
- Consultando sitios en Internet
- Partiendo de los conocimientos que tengo de otros idiomas
- Consultando el diccionario
- Other: _____

PARTE 3 - MI RELACIÓN CON EL MUNDO HISPANOHABLANTE

23. 16. a) Evalúa de 1 a 5 los siguientes idiomas hablados en España según su belleza. *

Mark only one oval per row.

	1 - Fea	2	3	4	5 - Bonita
Castellano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gallego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vasco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. **16. b) Evalúa de 1 a 5 los siguientes idiomas hablados en España según su facilidad de aprendizaje. ***

Mark only one oval per row.

	1 - Dificil	2	3	4	5 - Fácil
Castellano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gallego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vasco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. **16. c) Evalúa de 1 a 5 los siguientes idiomas hablados en España según su utilidad. ***

Mark only one oval per row.

	1 - Inútil	2	3	4	5 - Útil
Castellano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gallego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vasco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. **16. d) Evalúa de 1 a 5 los siguientes idiomas hablados en España según su riqueza cultural. ***

Mark only one oval per row.

	1 - Pobre en cultura	2	3	4	5 - Rica en cultura
Castellano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gallego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vasco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. **16. e) Evalúa de 1 a 5 los siguientes idiomas hablados en España según su importancia política. ***

Mark only one oval per row.

	1 - Sin importancia política	2	3	4	5 - Con importancia política
Castellano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gallego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vasco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. **17. Identifica tres aspectos positivos de la vida en España ***

29. **18. Identifica tres aspectos negativos de la vida en España ***

30. **19. ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España? ***

Mark only one oval.

- 17
- 19
- 21

31. **20. Escribe el nombre de tres de esas comunidades. ***

32. **21. De las comunidades que has identificado, ¿cuáles son sus capitales y las lenguas que se hablan allí? ***

33. 22. Entre las siguientes palabras, identifica las que pertenecen al castellano. *

Tick all that apply.

- irmá
- coche
- kurs
- gramatika
- perro
- hoje
- any
- lluny
- maña
- blau
- xamais
- tamén
- violat
- encenar
- languntza
- programazioa
- zentro

34. **23. a) Elige cinco países hispanohablantes. ***

Tick all that apply.

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos de América
- Guatemala
- Guinea Ecuatorial
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela
- Other: _____

35. **23. b) Siguiendo el orden alfabético, evalúa de 1 a 5 los países hispanohablantes según su alegría. ***

Mark only one oval per row.

	1 Tristes	2	3	4	5 Alegres
País 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **23. c) Siguiendo el orden alfabético, evalúa de 1 a 5 los países hispanohablantes según su organización. ***

Mark only one oval per row.

	1 Desorganizados	2	3	4	5 Organizados
País 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. 23. d) Siguiendo el orden alfabético, evalúa de 1 a 5 los países hispanohablantes según su simpatía. *

Mark only one oval per row.

	1 Antipáticos	2	3	4	5 Simpáticos
País 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. 23. e) Siguiendo el orden alfabético, evalúa de 1 a 5 los países hispanohablantes según su calma. *

Mark only one oval per row.

	1 Ruidosos	2	3	4	5 Silenciosos
País 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. 23. f) Siguiendo el orden alfabético, evalúa de 1 a 5 los países hispanohablantes según su apertura al otro. *

Mark only one oval per row.

	1 Racistas	2	3	4	5 Abiertos al otro
País 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. 24. a) ¿Te gustaría visitar algunos de estos países hispanohablantes? *

Tick all that apply.

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos de América
- Guatemala
- Guinea Ecuatorial
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela
- No
- Other: _____

41. 24. b) ¿Por qué? *

42. 25. a) La llegada de los españoles a América representó... *

Mark only one oval.

- una conquista del territorio
- un encuentro de culturas
- una pérdida de identidad de los amerindios
- Other: _____

43. 25. b) ¿Por qué? *

44. 26. a) En general, la presencia de los españoles en América fue... *

Mark only one oval.

- positiva
 negativa
 sin opinión

45. 26. b) ¿Por qué? *

46. 27. a) Las relaciones entre España y los países hispanoamericanos son... *

Mark only one oval.

- buenas
 malas
 ni buenas ni malas
 sin opinión

47. 27. b) ¿Por qué? *

48. 28. ¿En qué año descubrió Colón América? *

Mark only one oval.

- 1495
 1492
 1422

49. 29. ¿Qué culturas existían antes de la llegada de Colón a América? *

50. 30. a) ¿Cuántos idiomas/dialectos se hablaban antes de la llegada de los colonos españoles? *

Mark only one oval.

- 20
 200
 2000

51. 30. b) ¿Cuáles? Da tres ejemplos. *

52. 31. a) ¿Hay alguna(s) diferencia(s) entre el español y el castellano? *

Mark only one oval.

- Sí
 No

53. 31. b) Sí has contestado "Sí", ¿cuáles? *

54. 32. a) ¿El español de España y el español de América son el mismo idioma? *

Mark only one oval.

- Sí
 No
 No sé

55. **32. b) Si has contestado "Sí" o "No", ¿cuáles son sus principales diferencias?**

Tick all that apply.

- Pronunciación
- Vocabulario
- Acento
- Léxico
- No sé
- Other: _____

56. **33. Elige las palabras que crees que son de origen hispanoamericana. ***

Tick all that apply.

- huracán
- tabaco
- maíz
- plátano
- casa
- escuela
- amigo
- pájaro
- canoa
- selva
- bosque
- caimán
- conquistador
- indio
- tiburón
- gigante
- chicle
- tomate
- chocolate
- algodón
- tequila
- cuchara
- banana
- trigo
- cacique
- azúcar
- Other: _____

57. 34. ¿Qué es el voseo? *

Mark only one oval.

- uso de "vosotros" en vez de "ustedes"
- uso de "vos" en vez de "tú"
- uso de "vos" en vez de "todos"
- Other: _____

58. 35. ¿Cuáles de estas palabras se suelen usar en España? *

Tick all that apply.

- curitas
- tiritas
- ascensor
- ahorita
- chequear
- elevador
- ahora
- pileta
- tiritas
- rentar
- chequear

59. 36. De las siguientes palabras elige las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica. *

Mark only one oval per row.

	España	Hispanoamérica
comida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
almuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conducir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manejar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
billete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cartera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pulóver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jersey	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
talonario de cheques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chequera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pizarrón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pizarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
billete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ticket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
taberna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jugo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cacahuete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
maní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fósforo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cerilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chófer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chofer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conozco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alubia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frijol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fontanero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plomero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
friolera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
friolento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
no más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nomás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recién	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recientemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melocotón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
durazno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
guagua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autobús	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mazorca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
choclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sandalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ojota	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. 37. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "boleto". *

61. 38. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "colectivo". *

62. 39. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "camión". *

63. 40. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "manejar". *

64. 40. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Ahoritica no tengo plata, pero mañana le pago". *

65. 41. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Si quiere, le reservo una mesa, porque viene retemucha gente". *

66. 42. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "No manches más tus zapatitos". *

67. 43. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Bueno eso fue justo antes de yo venir para acá para los Estados Unidos". *

68. 44. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "A su casa de Jacinta me estoy yendo". *

69. 45. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Es sobre la niña que me interesa hablar". *

70. 46. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "¡Ella estuvo muy padre!". *

71. 47. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "¿A qué no sabes qué hice el fin de semana?". *

72. 48. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "¡Ándele!". *

49. ¿De dónde es este acento?



<http://youtube.com/watch?v=XbwSqHUUmo4>

73. *

Mark only one oval.

- México
- Colombia
- Argentina
- Chile
- Other: _____

50. ¿Qué rasgos fonéticos del español caribeño encontramos en esta canción?



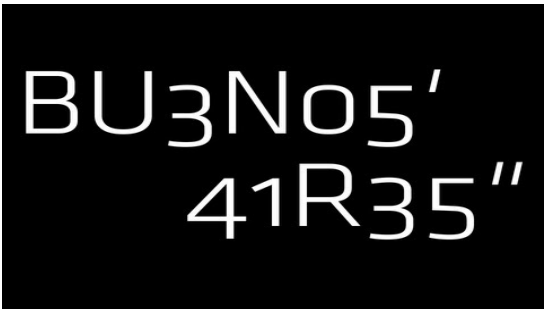
<http://youtube.com/watch?v=imeXSRNRMeg>

74. *

Tick all that apply.

- Aspiración ocasional de /s/ final de sílaba
- Elisión de /d/ intervocálica
- Pronunciación de /j/ge/gi/ como /h/
- Pronunciación de /j/ge/gi/ como /x/
- Uso de haber impersonal en plural
- Voseo
- Yeísmo
- Other: _____

51. ¿Qué rasgos fonéticos del español rioplatense encontramos en este cortometraje?



<http://youtube.com/watch?v=h4mjlTeJLoU>

75. *

Tick all that apply.

- Aspiración frecuente de la /s/
- Asibilación de la /r/
- Elisión de /d/ intervocálica
- Elisión frecuente del [s] o [r] al final de una palabra
- Yeísmo
- Other: _____

Powered by
 Google Forms

Anexo 2 - Cuestionario sobre las representaciones del profesorado de ELE en la Enseñanza Superior en Portugal respecto al lugar de Hispanoamérica en la clase de ELE

Cuestionario sobre las representaciones del profesorado de ELE en la Enseñanza Superior en Portugal respecto al lugar de Hispanoamérica en la clase de ELE

El objetivo de este cuestionario es obtener datos para la realización de una tesis de Doctorado en Estudios Lingüísticos de la Facultad de Traducción y Filología de la Universidad de Vigo.

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de todas las respuestas, le pedimos que no incorpore su nombre en alguna parte de este cuestionario.

Le damos las gracias a su colaboración sin la cual sería imposible llevar a cabo este proyecto.

No dude en contestar todas las preguntas.

Sus conocimientos y su experiencia hacen con que su respuesta sea única e irremplazable.

Nuestro más sincero agradecimiento por su cooperación.

*Obrigatório

Universidade de Vigo

PARTE 1 - DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. 1. ¿Cuántos años tiene? *

Marcar apenas uma oval.

- <25 años
 25 - 30 años
 31-39 años
 >40 años

2. 2. ¿Cuál es su sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- Hombre
 Mujer
 Prefiero no decirlo

3. 3. ¿Cuál es su nacionalidad? *

Marcar apenas uma oval.

- Portuguesa
 Española
 Outra: _____

4. 4. ¿Cuál(es) es(son) su(s) lengua(s) materna(s)? *

Mark only one oval.

- Portugués
- Español
- Other: _____

5. 5. a) ¿Ha vivido ya en el extranjero? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

6. 5. b) Si ha vivido en el extranjero, ¿en qué país(es)?

7. 5. c) Si ha vivido en el extranjero, ¿durante cuánto tiempo ?

Mark only one oval.

- <1 año
- 1 año - 3 años
- >3 años

8. 6. a) ¿Ha vivido en algún país hispanohablante? *

Mark only one oval.

- Sí
- No
- Other: _____

9. 6. b) Si ha contestado "sí", ¿cuál(es)?

Tick all that apply.

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos de América
- Guatemala
- Guinea Ecuatorial
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela
- Other: _____

10. 7. ¿En qué universidad(es) imparte clases de ELE? *

Tick all that apply.

- Universidade Aberta
- Universidade dos Açores
- Universidade do Algarve
- Universidade Autónoma de Lisboa
- Universidade de Aveiro
- Universidade Católica Portuguesa
- Universidade da Beira Interior
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade da Madeira
- Universidade do Minho
- Universidade Nova de Lisboa
- Universidade do Porto
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Instituto Politécnico de Beja
- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Instituto Politécnico de Coimbra
- Instituto Politécnico da Guarda
- Instituto Politécnico de Leiria
- Instituto Politécnico de Lisboa
- Instituto Politécnico do Porto
- Instituto Politécnico de Santarém
- Instituto Politécnico de Tomar
- Instituto Politécnico de Setúbal
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Instituto Politécnico de Viseu
- Other: _____

11. 8. ¿Qué asignaturas relacionadas con ELE imparte este año académico? *

Tick all that apply.

- Español A1
- Español A2
- Español B1.1
- Español B1.2
- Español B2.1
- Español B2.2
- Español C1.1
- Español C1.2
- Lingüística Española
- Cultura Española
- Literatura Hispanoamericana
- Traducción (Español - Portugués - Español)
- Español para Fines Específicos
- Other: _____

12. 8. ¿Qué asignaturas relacionadas con ELE impartió en los 3 años académicos anteriores? *

Tick all that apply.

- Español A1
- Español A2
- Español B1.1
- Español B1.2
- Español B2.1
- Español B2.2
- Español C1.1
- Español C1.2
- Lingüística Española
- Cultura Española
- Literatura Hispanoamericana
- Traducción (Español - Portugués - Español)
- Español para Fines Específicos
- Other: _____

13. 9. ¿Cuántos años lleva impartiendo docencia? *

Mark only one oval.

- < 5 años
- 5 - 10 años
- > 10 años

14. 10. ¿Qué estudió para ser profesor de ELE? *

Tick all that apply.

- Grado en Filología Hispánica
- Grado en Lenguas (Lenguas, Literaturas y Culturas en Portugués- Español, Inglés-Español)
- Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Educación Básica
- Máster en Enseñanza del Portugués y Español en la Educación Básica y Secundaria
- Máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Educación Básica y Secundaria
- Doctorado en Didáctica de Lenguas (con especialización en ELE)
- Doctorado en Filología Hispánica (Lingüística o Literatura o Cultura)
- Grado en Lenguas y Relaciones Internacionales o Empresariales (con Español)
- Other: _____

15. 11. ¿Aún está estudiando alguno de estos cursos? *

Tick all that apply.

- Grado en Filología Hispánica
- Grado en Lenguas (Lenguas, Literaturas y Culturas en Portugués- Español, Inglés-Español)
- Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Educación Básica
- Máster en Enseñanza del Portugués y Español en la Educación Básica y Secundaria
- Máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Educación Básica y Secundaria
- Doctorado en Didáctica de Lenguas (con especialización en ELE)
- Doctorado en Filología Hispánica (Lingüística o Literatura o Cultura)
- Grado en Lenguas y Relaciones Internacionales o Empresariales (con Español)
- Other: _____

16. 12. ¿Hizo prácticas en ELE? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

17. 13. ¿Qué otras lenguas extranjeras puede enseñar? *

Tick all that apply.

- Alemán
- Francés
- Español
- Inglés
- Italiano
- Other: _____

18. 14. ¿Qué manuales utiliza en sus clases de ELE? *

Tick all that apply.

- Bitácora 1
- Bitácora 2
- Bitácora 3
- Bitácora 4
- Aula Internacional 1
- Aula Internacional 2
- Aula Internacional 3
- Aula Internacional 4
- Aula Internacional 5
- Aula 1
- Aula 2
- Aula 3
- Aula 4
- Aula 5
- Aula 6
- Gente hoy 1
- Gente hoy 2
- Gente hoy 3
- ¡Nos vemos! 1
- ¡Nos vemos! 2
- ¡Nos vemos! 2
- ¡Nos vemos! A1-A2
- Campus Sur
- Via Rápida
- Rápido, Rápido
- Abanico
- El Ventilador
- C de C1
- De Tú a Tú
- Todas las Voces
- Método 1
- Método 2
- Método 3
- Método 4
- Sueña 1
- Sueña 2
- Sueña 3
- Sueña 4
- Vuela 1
- Vuela 2
- Vuela 3

- Vuela 4
- Vuela 5
- Vuela 6
- Vente 1
- Vente 2
- Vente 3
- Vente A1
- Vente A2
- Embarque 1
- Embarque 2
- Embarque 3
- Embarque 4
- Meta ELE Final 1
- Meta ELE Final 2
- Meta ELE A1
- Meta ELE A2
- Meta ELE B1
- Meta ELE B1+
- Meta ELE B2.1
- Meta ELE B2.2
- Tema a Tema B1
- Tema a Tema B2
- Tema a Tema C
- Dominio
- ¡A debate!
- Nuevo Prisma A1
- Nuevo Prisma A2
- Nuevo Prisma B1
- Nuevo Prisma B2
- Nuevo Prisma C1
- Nuevo Prisma C2
- Nuevo Prisma Fusión A1-A2
- Nuevo Prisma Fusión B1-B2
- Prisma A1
- Prisma A2
- Prisma B1
- Prisma B2
- Prisma C1
- Prisma Latinoamericano
- Contextos A1-A2
- Contextos A2-B1
- Other: _____

PARTE 2 - MI RELACIÓN CON HISPANOAMÉRICA

19. 15. a) ¿Le gustaría visitar alguno de estos países hispanohablantes? *

Tick all that apply.

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos de América
- Guatemala
- Guinea Ecuatorial
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela
- No
- Other: _____

20. 15. b) ¿Por qué? *

21. 16. a) La llegada de los españoles a América representó... *

Mark only one oval.

- una conquista del territorio
- un encuentro de culturas
- una pérdida de identidad de los amerindios
- Other: _____

22. 16. b) ¿Por qué? *

23. 17. a) En general, la presencia de los españoles en América fue... *

Mark only one oval.

- positiva
- negativa
- sin opinión

24. 17. b) ¿Por qué? *

25. 18. a) Las relaciones entre España y los países hispanoamericanos son... *

Mark only one oval.

- buenas
- malas
- ni buenas ni malas
- sin opinión

26. 18. b) ¿Por qué? *

27. 19. a) ¿Hay alguna(s) diferencia(s) entre el español y el castellano? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

28. 19. b) Si ha contestado "Sí", ¿cuáles? *

29. 20. a) ¿El español de España y el español de América son el mismo idioma? *

Mark only one oval.

- Sí
 No
 No sé

30. 20. b) Si ha contestado "Sí" o "No", ¿cuáles son sus principales diferencias?

Tick all that apply.

- Pronunciación
 Vocabulario
 Acento
 Léxico
 No sé
 Other: _____

31. 21. Elija las palabras que cree que son de origen hispanoamericana. *

Tick all that apply.

- huracán
- tabaco
- maíz
- plátano
- casa
- escuela
- amigo
- pájaro
- canoa
- selva
- bosque
- caimán
- conquistador
- indio
- tiburón
- gigante
- chicle
- tomate
- chocolate
- algodón
- tequila
- cuchara
- banana
- trigo
- cacique
- azúcar
- Other: _____

32. 22. ¿Qué es el voseo? *

Mark only one oval.

- uso de "vosotros" en vez de "ustedes"
- uso de "vos" en vez de "tú"
- uso de "vos" en vez de "todos"
- Other: _____

33. 23. ¿Cuáles de estas palabras se suelen usar en España? *

Tick all that apply.

- curitas
- tiritas
- ascensor
- ahorita
- chequear
- elevador
- ahora
- pileta
- tiritas
- rentar
- chequear

34. 24. De las siguientes palabras elija las que se suelen usar en España y las que se suelen usar en Hispanoamérica. *

Mark only one oval per row.

	España	Hispanoamérica
comida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
almuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conducir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manejar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
billetera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cartera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pulóver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jersey	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
talonario de cheques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chequera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pizarrón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pizarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
billete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ticket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
taberna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jugo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cacahuete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
maní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fósforo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cerilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chófer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chofer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conozco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alubia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frijol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fontanero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plomero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
friolera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
friolenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
no más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nomás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recién	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recientemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melocotón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
durazno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
guagua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autobús	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mazorca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
choclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sandalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ojota	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. 25. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "boleto". *

36. 26. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "colectivo". *

37. 27. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "camión". *

38. 28. ¿Cuál es el equivalente en español de España de "manejar". *

39. 29. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Ahoritica no tengo plata, pero mañana le pago". *

40. 30. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Si quiere, le reservo una mesa, porque viene retemucha gente". *

41. 31. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "No manches más tus zapaticos". *

42. 32. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Bueno eso fue justo antes de yo venir para acá para los Estados Unidos". *

43. 33. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "A su casa de Jacinta me estoy yendo". *

44. 34. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "Es sobre la niña que me interesa hablar". *

45. 35. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "¡Ella estuvo muy padre!". *

46. 36. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "¿A qué no sabes qué hice el fin de semana?". *

47. 37. Reescribe en español de la Península la siguiente frase: "¡Ándele!". *

38. ¿De dónde es este acento?



<http://youtube.com/watch?v=XbwSqHUUmo4>

48. *

Mark only one oval.

- México
- Colombia
- Argentina
- Chile

39. ¿Qué rasgos fonéticos del español caribeño encontramos en esta canción?



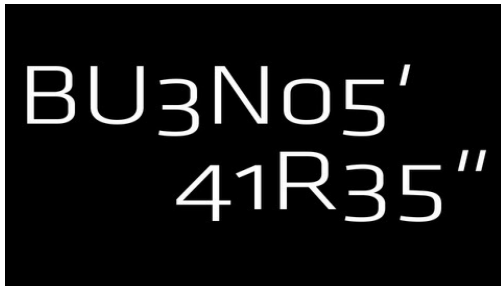
<http://youtube.com/watch?v=imeXSRNRMeg>

49. *

Tick all that apply.

- Aspiración ocasional de /s/ final de sílaba
- Elisión de /d/ intervocálica
- Pronunciación de j/ge/gi como /h/
- Pronunciación de j/ge/gi como /x/
- Uso de haber impersonal en plural
- Voseo
- Yeísmo
- Other: _____

40. ¿Qué rasgos fonéticos del español rioplatense encontramos en este cortometraje?



<http://youtube.com/watch?v=h4mjiTeJLoU>

50. *

Tick all that apply.

- Aspiración frecuente de la /s/
- Asibilación de la /r/
- Elisión de /d/ intervocálica
- Elisión frecuente del [s] o [r] al final de una palabra
- Yeísmo
- Voseo
- Other: _____

PARTE 3 - HISPANOAMÉRICA EN MIS CLASES

51. 41. a) ¿Los estudiantes tienen interés en contenidos lingüísticos y culturales relacionados con Hispanoamérica? *

Mark only one oval.

- Sí
- No
- Tal vez

52. 41. b) ¿Por qué? *

53. 41. c) Siempre que tengo a alumnos nativos de Hispanoamérica en mis clases... *

Tick all that apply.

- les corrijo respecto a alguna palabra, acento, estructura que no sea de la norma de la Península
- les permito que hablen de acuerdo con su norma
- les permito que hablen sobre las diferencias lingüísticas del español que hablan
- les pido que presenten su país y su cultura
- les permito que utilicen su norma en los trabajos escritos y pruebas
- Other: _____

54. 42. a) ¿Los temas de Hispanoamérica deberían tratarse con vocabulario de la región? *

Mark only one oval.

- Siempre
- Sí, tiene sentido
- A veces
- No necesariamente
- No sabe/No contesta

55. 42. b) ¿Un país de Hispanoamérica se puede presentar y tratar independientemente de España? *

Mark only one oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Correcto
- En realidad no
- En absoluto
- No sabe/No contesta

56. 43. c) ¿Qué variedades enseña en sus clases? *

Tick all that apply.

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos de América
- Guatemala
- Guinea Ecuatorial
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela
- No enseño a ninguna variedad, uso la norma.
- Other: _____

60. 44. c) ¿Qué desearía encontrar en un manual en relación con Hispanoamérica? *

61. 45. ¿Cómo suele trabajar las variedades hispanoamericanas en sus clases? *

Tick all that apply.

- Ejercicios de comprensión escrita
- Consulta de páginas en Internet
- Consulta de palabras en la RAE
- Ejercicios de comprensión auditiva
- Ejercicios de vocabulario
- Juegos de rol
- Juegos digitales
- Juegos de tablero
- Lectura de cuentos
- Lectura de artículos en periódicos
- Lectura de libros de lectura graduada
- Lectura de poemas
- Lectura de novelas
- Presentaciones orales
- Trabajos de proyecto
- Other: _____

62. 46. ¿Cuáles son los temas centrales en el estudio de las variedades del español hispanoamericano? *

Tick all that apply.

- Aspectos lingüísticos
- Cultura
- Economía
- Geografía
- Historia
- Literatura
- Medioambiente
- Política
- Sociedad
- Other: _____

63. **47. ¿Qué tipo de recursos auténticos suele utilizar en sus clases para el trabajo con las variedades del español hispanoamericano? ***

Tick all that apply.

- Cortometrajes
- Cuentos
- Mapas
- Novelas
- Películas
- Poesía
- Recetas
- Canciones
- Other: _____

64. **48. a) ¿Tiene alguna experiencia con un intercambio o proyecto con países hispanoamericanos? ***

Mark only one oval.

- Sí
- No

65. **48. b) Si ha contestado "Sí" describa su experiencia.**

Anexo 3 - Guión de Lectura de “Las medias de los flamencos”

Guión de lectura

I. Antes de la lectura

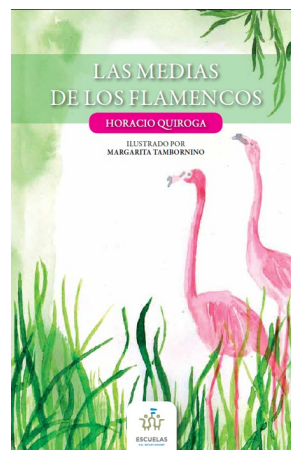
- A. Antes de leer al texto, lee el título: ¿De qué crees que va a hablar el cuento?
- B. Ya has aprendido léxico relacionado con prendas de vestir. Crea a un mapa conceptual en el sitio <https://www.goconqr.com/>.

II. Durante la lectura

- A. Lee el texto.

- B. Intenta responder a las siguientes preguntas. Contesta “Verdadero” o “Falso” y corrige las frases falsas.

1. Según el texto, los peces estaban un poco bebidos y no bailaron.
2. Los yacarés se habían adornado bien con collares.
3. Los sapos y las ranas caminaban durante la fiesta.
4. Las víboras iban muy bonitas y llevaban trajes de bailarina combinada con su color.
5. A los flamencos les resultó difícil convencer a la lechuza.
6. El cuervo les dice que bailen todo el rato.
7. Durante el baile las víboras empezaron a sospechar de la estratagema.
8. Por las mordidas, murieron muchos flamencos.
9. Según el texto, los flamencos no tienen un pelo de tontos.
10. Los flamencos siguen sintiendo dolor aún hoy e intentan curarse en el agua.



- D. Contesta a las preguntas siguientes de manera completa.

1. ¿Cuál era el objetivo de los flamencos?
2. ¿Cuál es la recomendación que les hace la lechuza a los flamencos cuando les entrega las medias? ¿Para qué les hace esa recomendación?
3. ¿Qué acción da inicio al conflicto del cuento?
4. ¿En qué lugar se desarrollan los hechos? Señala en el texto los fragmentos que lo justifiquen.
5. ¿Por qué se enfurecieron las víboras?
6. ¿Cuál fue el error de los flamencos? ¿Son culpables los flamencos? ¿Por qué?
7. ¿Qué intenta explicar el cuento? ¿Qué enseñanza puedes extraer del cuento?

E. Busca las siguientes palabras en el diccionario de la RAE y escribe su significado. Algunas de las palabras provienen de otro idioma. ¿Qué lengua es?

Palabra	Significado
1. Yacarès	
2. Orilla	
3. Asomados	
4. Bananas	
5. Yrarás	
6. Tatú	
7. Almacén	
8. Lechuza	
9. Cueros	
10. Tubos	

F. Relaciona los siguientes verbos con su significado.

Verbos	Significados
1. Agacharse	a. Moverse de una parte a otra con una cierta fuerza.
2. Alumbrar	b. Tomar satisfacción de un agravio o daño.
3. Apartar	c. Tratar de agradar por mera vanidad con medios estudiados.
4. Arrancar	d. Movimiento suave para igualar o poner en equilibrio.
5. Balancearse	e. Alejar, retirar.
6. Coquetear	f. Colocarse en forma de rosca (vuelta de una espiral).
7. Encoger	g. Apartar o separar una persona o una cosa de otra o de un sitio.
8. Enroscarse	h. Menearse una cosa a uno y otro lado, como que se va a caer por falta de fuerza y de equilibrio.
10. Menearse	i. Retirar contrayendo.
10. Retirar	j. Quitar con violencia.
11. Tambalearse	k. Poner luz o luces en algún lugar.
12. Vengarse	l. Encogerse, doblando mucho el cuerpo hacia la tierra.

G. Hay vocabulario relacionado con prendas de vestir. Subraya ese léxico.

H. Una de las palabras es pollera.
 Consulta su definición aquí: <http://definicion.de/pollera/> y completa la tabla siguiente:



Expresión	Significado	Países
“La pollera pasó toda la mañana con los pollos trabajando”		
“Esta noche me voy a estrenar la pollera rosa”		
“Tenemos que ir a la pollera a comprar unos pollos para la cena del sábado”		
“Actualmente los polleros cobran por lo general de 3000 a 7000 dólares por cruzar la frontera de los EE.UU”		

I. Hay expresiones en el texto. Explica su significado utilizando a tus palabras.

1. *se morían de envidia*
2. *van a enamorarse de nosotros*
3. *quiso burlar de los flamencos*
4. *les tuvieron envidia*
5. *No apartaban la vista*

III. Después de la lectura

- A. Quiroga recurre a una narración marcadamente fabulesca para “explicar” de modo juguetón y claramente inverosímil el por qué estas aves viven en un ambiente acuático, tienen las patas rojas y la curiosa costumbre de pararse sobre una sola de estas. ¿Cómo se expresa la antropomorfización de los animales?
- B. Vuelve al mapa conceptual que has creado en <https://www.goconqr.com/>. Añade a nuevas palabras que encuentres en los catálogos de ropa siguientes, relacionadlas con sus equivalentes al español de la Península y poniendo los país(es) de que forma parte.

<http://www.sabrina.com.ar>

<http://www.patprimo.com>

<https://www.porporacr.com>

C. Crea un cómic imaginando un encuentro entre los flamencos y la lechuza después de la fiesta. Utiliza al sitio StoryBoardThat.com.

Anexo 4 - Ficha de Trabajo 1



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO





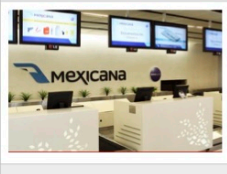

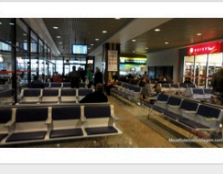




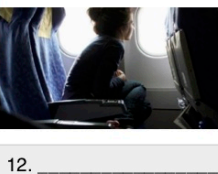

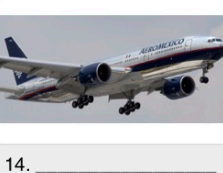
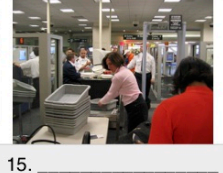
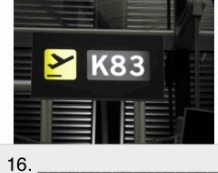
Ficha de trabajo 1

I. Calentamiento

- A. Vas a leer un cuento de Gabriel García Marquez. ¿Qué sabes del autor? Busca en Internet información sobre el autor y escribe algunas notas sobre su vida.

- B. En el cuento hay léxico relacionado con el aeropuerto y los viajes en avión. Ve los videos <https://www.youtube.com/watch?v=aPSoUYJq-HA&t=31s> y <https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEz0> y relaciona las palabras del cuadro con las imágenes de abajo.

mostrador	asiento de ventanilla	despegar	vestíbulo	equipaje de mano	sala de espera
abordar al avión	tarjeta de embarque	boleto	pasaporte	sobrecargo	azafata
de pasillo	facturar el equipaje	control de seguridad	sala de embarque	panel informativo	aterriaje

			
1. _____	2. _____	3. _____	4. _____
			
5. _____	6. _____	7. _____	8. _____
			
9. _____	10. _____	11. _____	12. _____
			
13. _____	14. _____	15. _____	16. _____

II. Análisis del cuento “El avión de la bella durmiente”

A. Lee el texto.

B. Contesta “Verdadero” o “Falso” y corrige las frases falsas.

1. Estaba haciendo sol y buen tiempo.
2. El narrador se enamoró de una mujer muy hermosa.
3. Las colas en el aeropuerto eran interminables.
4. El avión tardó mucho en salir hacia Nueva York debido al temporal.
5. El narrador y la mujer estuvieron todo el viaje durmiendo.
6. Hablaron algunas veces a lo largo del viaje.
7. Así que estaban llegando a su destino, la azafata despertó la chica.
8. Antes de salir del avión la mujer tardó mucho en maquillarse y se disculpó por eso.
9. La mujer no hablaba español.
10. Al final los dos se despidieron.

C. Contesta a las preguntas siguientes de manera completa.

1. ¿De qué trata el cuento?
2. Recoge palabras o expresiones que describan a los personajes principales de la historia:

El narrador	La bella

3. ¿En qué se diferencia del cuento de la bella durmiente?
4. Explica con tus palabras el sentido que tienen las siguientes oraciones en el conjunto del texto.

Oraciones	Describe su relevancia
<i>En el vestíbulo del aeropuerto, en cambio, la vida seguía en primavera.</i>	
<i>Afuera encontré un espectáculo sobrecogedor. Gentes de toda ley habían desbordado las salas de espera, y estaban acampadas en los corredores sofocantes, y aun en las escaleras, tendidas por los suelos con sus animales y sus niños, y sus enseres de viaje. Pues también la comunicación con la ciudad estaba interrumpida, y el palacio de plástico transparente parecía una inmensa cápsula espacial varada en la tormenta.</i>	
<i>Luego extendí la poltrona a la altura de la suya, y quedamos acostados más cerca que en una cama matrimonial. El clima de su respiración era el mismo de la voz, y su piel exhalaba un hálito tenue que sólo podía ser el olor propio de su belleza.</i>	

C. Presta atención a las palabras del texto que están en la tabla siguiente. Busca su significado en el diccionario de la RAE y transcríbelo.

Palabra	Significado
1. aura	
2. bugambilias	
3. trancos	
4. destello	
5. diferidos	
6. enseres	
7. rebatiña	
8. penumbra	
9. límpida	
10. puntadas	
11. fogonazos	
12. crines	

D. El cuento fue escrito por un autor latinoamericano. Por lo tanto, hay algunas palabras del español que suelen ser más utilizadas en Latinoamérica. Encuentra en el cuento las palabras/expresiones que significan lo mismo en su versión ibérica.

español de España	expresiones en el texto
1. Había camiones alineados a la orilla y coches humeantes	
2. A la hora de la comida	
3. Con la vista fija en la pantalla del ordenador	
4. Esta es la mujer más guapa	
5. Contemplando a las jóvenes	

E. El cuento contiene algunas expresiones fraseológicas. ¿Qué significan estas expresiones?

Expresiones	Significado
1. Me da lo mismo	
2. Hasta que Dios quiera	
3. A tu salud	
4. Carajo	

III. Gramática

E. Lee estas frases, subraya los verbos que ellas contienen e intenta explicar oralmente por qué las frases aparecen en esos tiempos verbales.

“Siempre he creído que no hay nada más hermoso en la naturaleza que una mujer hermosa”

“Se equivocó, fue la más grande del siglo.”

“Pero en la sala de espera de la primera clase la primavera tan real que había rosas vivas en los floreros (...).”

F. Ahora completa la tabla con las siguientes situaciones que se refieren a cada uno de los tiempos verbales y busca en el cuento ejemplos de frases con los tiempos verbales en el Pretérito Perfecto Compuesto, Pretérito Imperfecto y Pretérito Perfecto Simple. Luego rellena la tabla con los marcadores temporales adecuados.

a situaciones ya terminadas y sin relación con el tiempo actual

a situaciones realizadas con consecuencias en el presente

a situaciones imprecisas del pasado, a situaciones habituales del pasado o a situaciones que describen las características de algo o alguien

ayer, la semana pasada, el mes pasado, hace dos años, en ese/aquel momento

	Pretérito Perfecto Compuesto	Pretérito Imperfecto	Pretérito Perfecto Simple
¿A qué se refieren?			
Marcadores temporales			
Ejemplos de frases			

hoy, este mes, este año, este verano, hasta hora

antes, los domingos, cada día, todos los días, en aquella época, generalmente, cuando era niño

G. El pretérito perfecto simple es el tiempo verbal que más se repite en el texto. Este tiempo verbal cuenta con formas regulares y también muchas irregulares. Fíjate en las tablas y complétalas con los verbos que encuentras en el cuento.

FORMAS REGULARES - 1ª CONJUGACIÓN

Sujeto	Verbos en - 1					
Yo	radical o raíz del verbo +	-é	bajé	terminé	6 _____	10 _____
Tú		-aste	bajaste	terminaste	7 _____	buscaste
El/Ella/Usted		2 _____	3 _____	4 _____	preguntó	buscó
Nosotros/as		-amos	bajamos	terminamos	8 _____	buscamos
Vosotros/as		-asteis	bajasteis	terminasteis	9 _____	11 _____
Ellos/Ellas/Ustedes		-aron	bajaron	5 _____	preguntaron	12 _____

FORMAS REGULARES - 2ª + 3ª CONJUGACIONES

Sujeto	Verbos en - _____ 13 +	Verbos en -IR
Yo	-í	agradecí abrí salí 21
Tú	-iste	agradeciste abriste saliste repetiste
El/Ella/Usted	radical o raíz del verbo + 14	15 16 17 repitió
Nosotros/as	-imos	agradecimos abrimos 18 23
Vosotros/as	-isteis	agradecisteis abristeis 19 24
Ellos/Ellas/Ustedes	-ieron	agradecieron abrieron 20 25

VERBOS IRREGULARES

Sujeto	TIPO A
Yo	-e (sin tilde)
Tú	27 estar /hiz- -iste
El/Ella/Usted	28 hacer /hiz- -o (sin tilde)
Nosotros/as	tener /tuv- -imos
Vosotros/as	26 venir /vin- -isteis
Ellos/Ellas/Ustedes	haber /hub- -ieron
	saber /sup- -ieron
	poner /pus- -ieron

¡Cuidado!
yo hice
tú hiciste

Pero...
Él/Ella hizo.

Todos los verbos tienen una "j" en el radical nuevo

Sujeto	TIPO B
Yo	-e (sin tilde)
Tú	-iste
El/Ella/Usted	-o (sin tilde)
Nosotros/as	29 decir /dij- -imos
Vosotros/as	traer /traj- -isteis
Ellos/Ellas/Ustedes	traducir /traduj- -ieron
	contraer /conduj- -ieron
	contraj-

¡CUIDADO!
DECIR > DIJERON

Sujeto	TIPO C		
Yo			-í
Tú	dormir morir	dorm-/durm- mor-/mur-	-iste
El/Ella/Usted			-ió
Nosotros/as	pedir servir	ped-/pid/ serv-/_____ 30	-imos
Vosotros/as			-isteis
Ellos/Ellas/Ustedes			-ieron

¡ATENCIÓN!
VERBOS CON
CAMBIOS
VOCÁLICOS EN LOS
RADICALES (3ª
PERSONA SINGULAR
Y PLURAL)

IR y SER
tienen la
misma forma
en el Pretérito
Perfecto Simple

OTRAS IRREGULARIDADES					
Sujeto	IR/SER 32	LEER	CAER	EXPLICAR	
Yo	fui	di	leí	caí	explicué
Tú	fuiste	diste	leíste	caíste	explicaste
El/Ella/Usted	31	dio	leyó	cayó	explicó
Nosotros/as	fuimos	dimos	leímos	caímos	explicamos
Vosotros/as	fuisteis	disteis	leísteis	caísteis	explicasteis
Ellos/Ellas/Ustedes	fueron	dieron	leyeron	cayeron	explicaron

H. Teniendo en cuenta las reglas que has aprendido sobre el Pretérito Perfecto Simple, vas a completar las frases siguientes.

- Hace algunos años el narrador _____
_____.
- Esa mañana _____
_____.
- En aquel almuerzo _____
_____.
- Después de atravesar una zona de turbulencias, _____
_____.
- La última vez que _____
_____.

Anexo 5 - Ficha de Trabajo 2



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Ficha de trabajo 2

Después de haber leído el cuento “El avión de la bella durmiente” vas a aprender más vocabulario y expresiones que puedes utilizar en el aeropuerto y en el avión. Vamos a fijarnos en un fragmento de la película argentina “Relatos Salvajes”.

I. Antes del viaje

- A. En Internet se pueden encontrar vídeos con los trámites de seguridad que uno debe seguir en el aeropuerto y en el avión durante el aterrizaje y el despegue. Ve aquí un ejemplo <https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEnZ0&t=48s> y rellena el diagrama siguiente.

Paso 1	Paso 2	Paso 3

- B. “Boleto” es una de las palabras que surge en el vídeo anterior. Ahora consulta el blog “Diarios del viajero” (<https://www.diariodelviajero.com/tag/etimologias-viajeras>). Descubre el origen y los usos de algunas palabras del mundo de los viajes. Rellena la tabla con la información que falta. También puedes utilizar el diccionario de la RAE: <http://www.rae.es>.

Palabras	Origen	Países donde se usa	Definición/ Usos
billete			
boleto			
chárteres			
chequear			
maleta			
petaca			
visa			
visado			

II. Durante el viaje



A. Visiona el primer fragmento de la película.

B. ¿Verdadero or Falso? Elige la opción correcta y corrige las frases incorrectas.

	V	F
1. La viajera consigue las millas a su nombre.		
2. La azafata le dice que están embarcando por la puerta trece.		
3. La viajera no necesita de ayuda con el equipaje de cabina.		
4. La viajera es una modelo de publicidad.		
5. El viajero se dedica a la crítica musical.		
6. Los dos están en un asiento de ventanilla.		
7. Ellos se dan cuenta de que conocen a Gabriel Pasternak.		
8. La madre de Gabriel Pasternak también está en la aeronave.		
9. Uno de los pasajeros intentó cambiar la fecha de viaje.		
10. La azafata está muy tranquila.		

C. Contesta a las preguntas.

- ¿Crees que el crítico musical está coqueteando con la modelo? Justifica.
- ¿Cuál es la relación de los pasajeros con Gabriel Pasternak?
- ¿Cómo les burló Gabriel Pasternak?

D. Fíjate en la conversación entre la azafata del mostrador y la ex-novia de Pasternak?

- ¿Usted ¿Qué hace?
- Me mataste.
- ¿Por qué?
- Ese usted me hundió hasta el quinto círculo del infierno. Tengo que hacerme un entretelado urgente. (...)
- ¿Ahora la querés arreglar? (...)
- Vos elegí el término que quiera y yo lo instalo en la comunidad artística. (...)
- ¿Lo seguís viendo?

Subraya los pronombres personales y los verbos. ¿Qué rol tienen los pronombres personales en la conversación?

E. Ahora vamos a aprender algo más sobre el voseo. Fíjate en los siguientes artículos siguientes y rellena la tabla con lo que vas a descubrir: <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>. En portugués también existe un fenómeno semejante: el pronombre “você”. Compara su origen, sus rasgos, su origen, etc.

	vos (en español)	você (en portugués)
¿En qué consiste?		
¿Cómo se conjuga?		
Su origen		
¿Dónde se usa?		
Diferencias en los usos		

F. En la película escuchamos la variedad del español argentino. Te suena un poco diferente del español peninsular, ¿verdad? Ve de nuevo el fragmento y transcribe algunos ejemplos.

Rasgos fonéticos	Ejemplos
el yeísmo con rehilamiento o sea la //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	
el seseo (pronuncian <s>, <c> y <z> como [s])	

G. Fijate en la conversación entre la azafata del mostrador y la ex-novia de Pasternak.

- Hola, ¿llego?
- Documento, por favor.
- ¿Te hago una consulta? El pasaje me lo pagó una empresa. ¿Podré anotar las millas a mi nombre?
- No, no tiene millas esta tarifa.
- Ah, bueno... no pregunté nada entonces.
- Ya están embarcando por la puerta 3.
- ¡Gracias!



Vas a mejorar la actuación de la azafata del mostrador, ya que no ha sido muy profesional. Ordena las frases de la conversación.

Voy a Buenos Aires.
No, no tiene millas esta tarifa.
¿Me deja su documento, por favor? ¿Pasaporte o DNI?
Buenos días, señora. ¿Adónde viaja usted, por favor?
Ah, bueno... no pregunté nada entonces.
Aquí tiene.
¿Perdón? ¿Puedo elegir?
Gracias. ¿Equipaje para facturar?
Sí, puede. ¿Prefiere usted asiento de pasillo o ventanilla?
Que sí.
Muy bien, aquí tiene su boleto aéreo. Por favor, diríjase al control de seguridad ahora. Ya están embarcando por la puerta 3. Su asiento es el 8B. Qué tenga un buen viaje, señora.
¡Gracias!
Sí, aquí tiene. ¿Puedo llevar mi bolso a bordo?
¡Vale! Entonces, pasillo...
Hola, ¿llego?
¿Te hago una consulta? El pasaje me lo pagó una empresa. ¿Podré anotar las millas a mi nombre?
¡A usted!

Fijate en esta frase: "Ah, bueno... no pregunté nada entonces." ¿Cuál es el tiempo verbal? ¿Te parece adecuado el tiempo verbal? Reescribe la frase con el marcador temporal "En este momento".

Ah, bueno... En este momento... _____

¿Qué cambia? ¿Por qué utilizó la ex-novia de Gabriel este tiempo verbal? Intenta contestar a partir del siguiente texto:

En el español peninsular, para el uso de estos dos tiempos es relevante si la acción tiene o no relación con el presente. El pretérito perfecto simple se utiliza para expresar acciones puntuales que pertenecen a un pasado ya ajeno al «ahora» en que se sitúa el hablante.

Como simple evolución autónoma a partir de la norma castellana del siglo XVI, y tal vez por influencia de la llegada de numerosos contingentes migratorios del norte de España y Canarias donde la el pretérito simple es más usado que en otras regiones españolas, esta forma en una serie de áreas geográficas de América puede tener relación con el presente, es decir, puede relacionarse con modificadores temporales que expresan el presente (hoy, este mes, ahora, etc.): *¿Cómo pasaste la noche? Esta tarde pasé por tu casa. ¿Qué te pasa? ¿Te golpeaste?*. Se emplea para acciones concluidas, no importa la lejanía o la anterioridad de la acción con respecto al acto del habla. En general, el pretérito perfecto compuesto tiene en los países hispanohablantes menor frecuencia ya que prevalece el uso del pretérito perfecto simple.

En las áreas del norte de Hispanoamérica (México, América Central, Venezuela, el Caribe) el pretérito perfecto simple se usa para referirse a las acciones acabadas en el pasado y el compuesto para referirse a las acciones que continúan en el presente, que se proyectan hasta el presente igual que en el español peninsular.

En el cono sur (Chile, gran parte de la Argentina), igual que en Galicia, Asturias, León y las Islas Canarias, se prefiere el uso del pretérito simple. La excepción la representa el noroeste y la región central de Argentina, una parte de Bolivia, la zona andina, costeña del norte y la amazónica del Perú, donde se utiliza con mucha frecuencia el pretérito perfecto compuesto también en los casos y contextos, en los que en España se requiere el pretérito perfecto simple (*Cuando la he visto ayer...*).

Adaptado de Anna Mištinová,
La expresión del tiempo en las variedades hispanoamericanas del español (2015)



Marca a rojo en los mapas las regiones donde se usa el pretérito perfecto simple igual que en español peninsular

Marca a verde las regiones donde se prefiere el uso del pretérito simple.

Marca a azul las regiones donde se usa el pretérito simple en los que en España se requiere el pretérito perfecto simple.



III. Después del viaje

H. La azafata también debería haber recomendado la consulta de información sobre las restricciones de equipaje de mano. Fíjate en el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=V9P-3y2RgiQ> y ayúdala a mejorar su trabajo. Completa los huecos.



Cuando llegues al aeropuerto dirígete a los módulos de chequeo. Allí nuestros colaboradores (1) _____. Tus piezas de equipaje gratuitas (2) _____. Recuerda que la suma de las dimensiones de tu equipaje, alto, largo y ancho (3) _____. Si tu equipaje excede tanto el peso como las dimensiones permitidas (4) _____. Puedes chequear tu equipaje nuestro colaborador (5) _____. La cantidad de contraseñas debe coincidir con el número de maletas entregadas. Consérvalas. Estas contraseñas (6) _____. El peso máximo de tu equipaje de mano (7) _____. Ten en cuenta que (8) _____ aerosoles, geles, perfumes, elementos cortopulsantes, entre otros.

I. Durante el vuelo surgieron algunos problemas. Uno de ellos fue el siguiente:

- Perdone señorita, ¿soy vegetariano? No puedo comer carne.
- Perdón, señor, pero debía usted haber avisado en el mostrador de embarque para que le pusiésemos la comida vegetariana.
- Ya lo sé señorita, pero se lo pido ahora.
- Un momento, señor, a ver si alguien quiere cambiar la comida.

Imagina que a la ex-novia de Gabriel la han sentado en un lugar de ventanilla y quiere reclamar. Con tu compañero/a, elabora un diálogo semejante al anterior: la viajera se queja y la azafata se disculpa y busca una solución.

J. La azafata de aire tampoco fue muy profesional. No anunció los trámites de seguridad antes del despegue. En Internet se pueden encontrar vídeos con los trámites de seguridad que uno debe seguir en el aeropuerto y en el avión. Ve algunos ejemplos aquí:

<https://www.youtube.com/watch?v=BPGf0RODCK8&t=1s>
<https://www.youtube.com/watch?v=d9wjFaz3D6I>
<https://www.youtube.com/watch?v=MGloIMI73M>



Con tus compañeros, crea un vídeo utilizando la cámara de tu móvil y una aplicación de creación de vídeos. No olvides preparar tu texto de antemano.

Anexo 6 - Ficha de Trabajo 3



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Ficha de trabajo 3

Andrés va a hacer un viaje a Centroamérica. Es arqueólogo y va a hacer una estancia investigadora en la región. Está en el avión y sale la canción “Despacito” de nuevo. Está cansado de escucharla. Una puertorriqueña también siente lo mismo y le comenta “Esto no representa a mi país. Hay canciones mejores... Escuche la canción *La Perla* de Calle 13. ¡Eso sí es música!”.

I. PRIMERA PARADA: (EL OTRO LADO DE) PUERTO RICO

A. Antes de escuchar la canción, lee el título: ¿De qué crees que va a hablar la canción?

B. ¿Qué sabes de la banda *Calle 13*? ¿Y de su país, Puerto Rico?

C. Escucha la canción aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=LxdXfpyyFGg>.

D. Comenta los versos:

“Los difuntos pintados en la pared con aerosol y los que quedan jugando basquetbol. Un par de gringos que me dañan el paisaje vienen tirando fotos desde el aterrizaje... (...)

Casita de colores con la ventana abierta, vecinas de la playa puerta con puerta. Aquí yo tengo de to' no me falta na', tengo la noche, que me sirve de sábana.”

E. ¿En qué versos encontramos estas ideas? La letra la encuentras aquí: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=1734829>.

Me molestan los turistas.

Me siento bien en esta isla.

Me falta algo en esta ciudad.

F. Busca partes en la canción donde...

hay un sentimiento de nostalgia

hay ironía

se critica a los demás

se expresa el orgullo de un pueblo



G. En la canción hay rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos propios del Caribe. Lee la letra y rellena la tabla con algunos ejemplos.

RASGOS FÓNICOS	RASGOS MORFOSINTÁCTICOS	RASGOS LÉXICOS
Oye, esto va dedicao' a todos los pueblos de Puerto Rico	¡Eh!...un saludito a Osian	(Pocho dile a Johana que me haga un arroz con habichuelas bien duro)

II. SEGUNDA PARADA: MÉXICO D.F.

- A. Después de un viaje de 10 horas Andrés llegó muy cansado a México D.F. y no conseguía dormir. Se puso a ver vídeos en Youtube sobre México y descubrió uno sobre la Ciudad de México. Antes de verlo, di lo que sabes sobre México. Cuando visitamos o vivimos durante un tiempo en un país diferente del nuestro, encontramos diferencias culturales y sociales, además de posibles malentendidos lingüísticos. Un conocido programa de televisión, se dedica a mostrar las experiencias de personas que viven en otros lugares. Vas a ver el vídeo, toma notas sobre las cuestiones que encuentras en la tabla y rellénala con información que consideres adecuada. En enlace para el vídeo lo encuentras aquí: <http://www.rtve.es/alcanta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanoles-mundo-mexico-df/1592989/>.

Lugares que visitar	
Personas famosas	
Aspectos culturales	
Gastronomía	

- B. El profesor te va a dar un mapa de México D.F. Marca en rojo en el mapa los lugares que los españoles visitan en el vídeo.

2



C. Uno de los temas que surgen en el oído es la relación de los mexicanos con la muerte. Algunos mexicanos le recomendaron la lectura del libro “Pedro Páramo” de Juan Rulfo. Busca toda la información que te sea posible sobre Juan Rulfo, el autor de “Pedro Páramo” y escríbela en tu cuaderno. Una vez que te hayas leído los extractos que el profesor te ha dado contesta a las preguntas.

1. ¿Cómo crees que se relacionan la vida y la obra del autor?
2. ¿Qué tienen en común Juan Preciado y Juan Rulfo?
3. ¿Por qué crees que Juan Rulfo le puso nombre a uno de los protagonistas de la novela (Juan Preciado)?
4. ¿Qué hechos históricos se plasman en la novela afectaron también al autor durante su vida?

D. Sustituye las palabra(s) subrayada(s) por otro término o expresión equivalente dentro del contexto. Busca los significados de dichas palabras o expresiones en DRAE

1. ...envenenado por el olor podrido de las saponarias
2. Al llegar al infierno regresan por su cobija
3. hojas de toronjil, flores de Castilla, ramas de ruda
4. Nuestras madres nos parieron en un petate
5. Como usted sabe, no es fácil ajuarear las cosas en un dos por tres...
6. un correcaminos, señor
7. Pensaba en ti. Cuando volábamos papalotes en la época del aire...

E. Busca el origen y el significado de las siguientes palabras. ¿A qué idioma pertenecen? usa este diccionario? <http://www.gdn.unam.mx/termino/search>. ¿Qué sabes de este idioma?

Palabras	Origen	Definición/ Usos
molcates		
nixtenco		
zopilote		

F. Teniendo en cuenta su contexto, reescribe las expresiones siguientes en español peninsular.

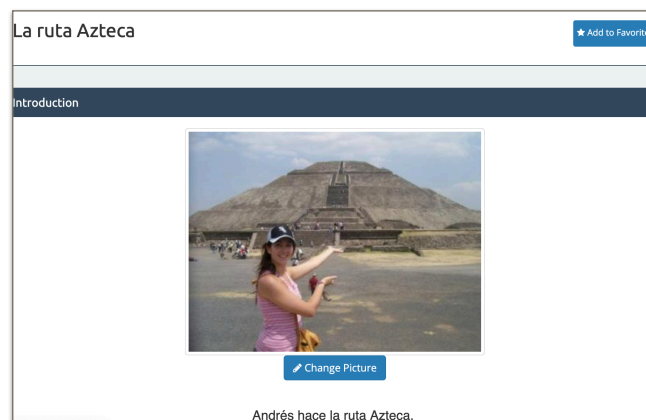
Expresiones	Equivalente
"(...) una plaga que nomás (...)"	
"(...) que se siguió de filo"	
"(...) caía en maromas"	
"(...) y cada que respiraba suspiraba (...)"	
"Nunca te platicó (...)"	

G. Inicialmente Juan Rulfo llamó a esta novela "Los murmullos", pues hacía alusión a las voces de los muertos que reinaban en las calles vacías de Comala. Ahora que has leído extractos del cuento y que conoces a los habitantes de Comala, tu labor será crear un nuevo murmullo, el de un alma en pena. Crea en un mínimo de 30 líneas un personaje que podría ser incluido en este cuento y que al igual que todos los demás está muerto y arrastra un castigo. No olvides de usar léxico y expresiones de origen náhuatl semejantes a las que has aprendido.



III. TERCERA PARADA: LAS CIUDADES AZTECAS

H. Ahora vas a descubrir un poco más sobre los Aztecas a través de una webquest con la Ruta Azteca, que Andrés va a hacer. Puedes acceder a la webquest aquí: www.zunal.com/webquest.php?w=268782.



Anexo 7 - Ficha de Trabajo 4

Ficha de trabajo 4

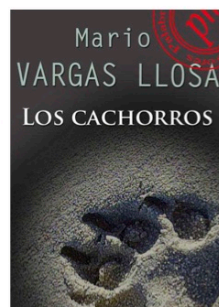
Andrés vuelve a Latinoamérica, pero esta vez va a Perú. Está estudiando los Incas ahora.

I. PRIMERA PARADA: PERÚ

- A. ¿Cuánto sabes de Perú? Conoce el país a través del test que encuentras en la página Web siguiente: <http://publimetro.pe/vida-estilo/noticia-test-cuanto-sabes-peru-47918>
- B. Ahora intenta descubrir de dónde sacó Andrés estas fotos. Él estuvo en Arequipa, Ayacucho, Cuzco e Machu Picchu. No olvides utilizar expresiones como “Quizás”, “Es probable que...”, “Tal vez...”, etc. busca en Internet fotos de las ciudades y comprueba tus hipótesis.



II. SEGUNDA PARADA: AREQUIPA



- A. Andrés fue a Arequipa a conocer el museo de Mario Vargas Llosa. Contesta a las preguntas:
1. ¿Quién es Mario Vargas Llosa?
 2. ¿Qué representa para la historia de la literatura?
 3. ¿Por qué le han dado el Premio Nobel?
 4. En grupos de dos o tres miembros y sobre un mapa de Internet (<http://maps.google.com/maps?hl=es&tab=wl>)⁷ puede seguirse el itinerario vital del autor, es decir, los lugares del mundo donde nació y vivió: Arequipa, Piura y Lima, de Perú; Cochabamba, en Bolivia; Madrid, París, Londres, Barcelona, en Europa, etc. Se puede averiguar durante qué etapa de su vida estuvo en cada sitio y a lo que se dedicó.
- B. Durante el viaje Andrés leyó algunos extractos del cuento “Los cachorros”. Lee uno de los fragmentos del cuento y contesta a las preguntas en plenaria.
1. ¿Cómo es Cuéllar?
 2. ¿Cómo es su entorno?
 3. ¿Qué significado y valor simbólico tienen los apodos de algunos personajes del relato?
- C. Vargas mezcla el estilo directo y el indirecto, donde se suprime cualquier guión que marque el diálogo. El estilo de narración mas resaltante en el texto es el llamado “Estilo Indirecto Libre”. ¿Por qué crees que lo hace? Reescribe las frases en el discurso indirecto:

El amigo preguntó: “¿Dónde te ha mordido?”
 El amigo preguntó _____.

Choto dijo: “Te dan más propina que a nosotros.”
 Choto dijo _____.

Cuéllar contó: “Lo difícil eran la huaracha, el mambo y a dar vueltas y soltar la pareja”.
 Cuéllar contó _____.

- D. Vargas usa muchas expresiones del habla coloquial, como por ejemplo: “Qué trome”. Descubre el significado de estas expresiones. Busca en Internet su significado.

¡Qué coco!	Persona muy inteligente (¡Qué trome!)
¡Qué pelota eres!	
¡Qué muermo!	
¡Qué caradura!	
¡Qué pasota!	
¡Qué aguafiestas!	

E. A lo largo de la obra encontramos a diversos americanismos y peruanismos. Fíjate en la tabla siguiente y busca el significado de estas palabras a través del glosario de peruanismos y del DRAE.

Palabras	Origen	Definición
angurriento		
calato		
chanconcito		
chapate		
cholo		
craks		
lisura		
cumpita		

F. Ahora intenta buscar el equivalente de estas expresiones al español peninsular.

Expresiones	Equivalente
“Pucha diablo”	
“Sacarle cachita”	
“Su viejo debía ser un fregado”	
“Qué tal raza”	
“Se muñequéó”	
“Como se empavo cuando nos contó”	

G. Has aprendido que en el español andino hay mucha influencia de dos lenguas amerindias: el aymara y el quechua. Rellena la tabla con información sobre estas lenguas. Busca los datos en estos enlaces: <http://www.ilcanet.org/ciberaymara/lengua.html>, <http://www.aymara.org/1995/arpasi-idioma-aymara/>, <http://definicion.de/quechua/>, <http://boletomachupicchu.com/quechua-idioma-de-los-incas/>, entre otros.



Características	Aymara	Quechua
Distribución geográfica		
Número de hablantes		
Origen		
Características (fonéticas, morfológicas, sintácticas, etc).		
Relación con otros idiomas		
Ejemplos de palabras/ expresiones		

III. TERCERA PARADA: MACHU PICCHU

H. Andrés fue a visitar Machu Pichu. ¿Cuánto sabes sobre los incas? Ve el vídeo que encuentras aquí <https://www.youtube.com/watch?v=jvGgfxEN4oc> y compara los tres pueblos precolombinos, respecto de sus rasgos. Si no te acuerdas de los rasgos característicos de los aztecas o mayas, busca en internet información sobre estos pueblos precolombinos.

	Aztecas	Mayas	Incas
Países donde estuvieron			
Período histórico			
Ciudades conocidas			
Principales idiomas			
Organización política			
Organización social			
Organización económica			

Anexo 8 - Guión de Lectura de “Casa Tomada”

Guión de lectura

Ahora vamos a leer el cuento “Casa Tomada” de Julio Cortázar.



I. Pre-lectura

A. ¿Qué sabes de Julio Cortázar? Busca en Internet alguna información sobre su biografía.

Gray rectangular area for student response to question A.

B. ¿Qué crees que significa el título del cuento?

Gray rectangular area for student response to question B.

C. ¿Qué haces en casa como actividades de ocio? Compara con lo que hacían tus padres o abuelos? Usa los marcadores temporales “Ahora” y “Hace 50 años”.

Gray rectangular area for student response to question C.

II. Durante la lectura

A. Ahora lee el cuento.

B. Contesta a las preguntas.

1. ¿Qué rutinas tienen los protagonistas de la historia? Y ¿qué aficiones?
2. ¿Qué hechos relevantes ocurren y cuál es la reacción de los personajes?
3. ¿Cómo crees que se sienten los protagonistas al oír los ruidos? Fundamenta.
4. ¿Qué nuevo hecho ocurre en la casa? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué decisión toman?
5. ¿Por qué los hermanos no se defienden? ¿Por qué tiran la llave a la alcantarilla?
6. Comenta la frase “Se puede vivir sin pensar”.

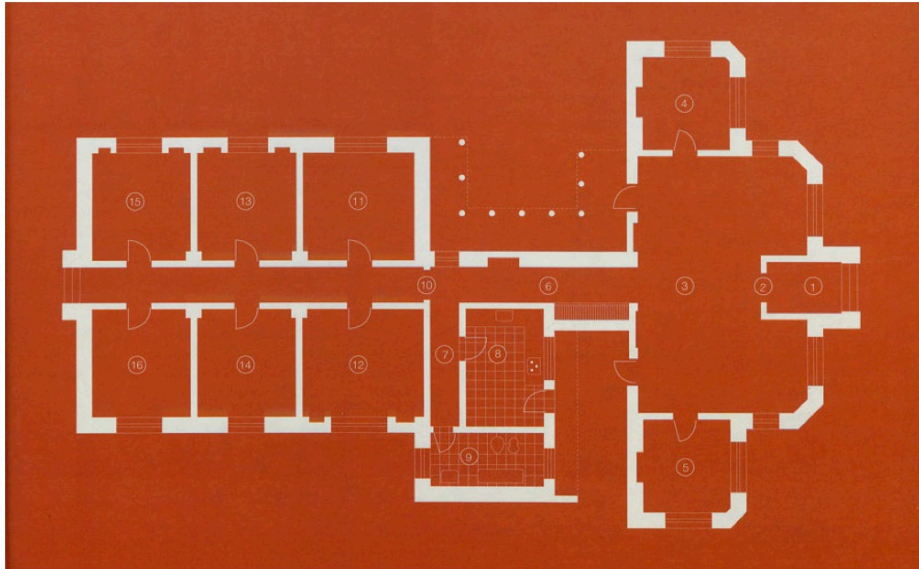
C. Busca el significado, origen y usos de las siguientes palabras en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE).

Palabras	Origen	Países donde se usa	Definición/ Usos
voltearíamos			
tricotas			
mañanitas			
alcanfor			
gobelinos			
living			
ráfaga			
macramé			
pavita			
cebar			
mate			
hebra			
alcantarilla			

D. *Almuerzo* es una palabra que se suele usar más en algunos países hispanohablantes que en otros. Lee el texto “Las comidas en España y América Latina” (<https://spanskfordeg.wordpress.com/2013/02/09/las-comidas-en-espana-y-america-latina/>) y descubre las diferencias respecto a las comidas en los países hispanohablantes. Escribe los países y qué toman.

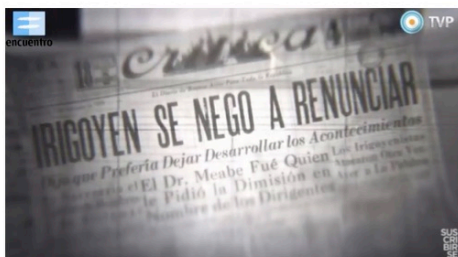
	Desayuno	Comida	Cena
¿Otro término? ¿Otro significado?			
España			
Argentina			

E. Teniendo en cuenta el texto, intenta ubicar las diferentes partes de la casa de los dos hermanos. En la planta de la casa anota qué muebles existen en cada parte de la casa.



Parte de la casa	Muebles	Parte de la casa	Muebles
1		7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6		12	

- F. ¿Por qué dice que desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina? Ve el video https://www.youtube.com/watch?v=m_MEkXzb8L8 y descubre lo que sucedió en Argentina entre los años 1930 y 1943. Completa las frases.



A la década de 1930-1943 se le llama _____. Comienza el 6 de septiembre de 1930 con un _____ que derrocó al Presidente _____, el mayor líder de masas del siglo XX. Los golpes de estado se dan a lo largo de _____. En 1920 el mundo capitalista se _____ ante el _____. En Argentina la crisis financiera y la caída del comercio internacional provocan el derrumbe de las exportaciones _____ con la consecuente disminución de importaciones necesarias para abastecer al mercado local.

- G. Fijate en el término “mate”. Lee el texto “¿Qué es el mate? <https://elboyero.com/mate.php>, descubre algo más sobre la hierba y contesta a las preguntas.



1. Hay un error en las frases. Escribe la palabra correcta.

1. Los Mayas son los responsables del descubrimiento de la yerba mate.	
2. Los colonizadores rechazaron la costumbre indígena.	
3. El mate es la bebida menos consumida y acaba con el cansancio.	
4. Solo se puede preparar la bebida en un vaso de vidrio.	

2. En el cuento y en el texto encuentras algunas palabras que llevan tilde, como por ejemplo: “No sé **por qué** tejía tanto”, “Me pregunto **qué** hubiera hecho Irene sin el tejido”, “**Cuándo** descubrieron los guaraníes las virtudes de la yerba y **cómo** desarrollaron la mejor forma de disfrutarla, es algo que permanece en el oscuro pasado prehistórico”. ¿Qué son? Elige la opción correcta.

Interrogativas directas	Son aquellas que van directo al punto, es decir que preguntan únicamente la información necesaria. En ellas la oración principal es interrogativa.
Interrogativas indirectas	Son las que se incluyen de forma indirecta en otra oración. Se usan para aportar información adicional a ciertas expresiones como las siguientes: Yo no sé (...), Él pregunta (...), A ella le gustaría saber (...), ¿Me podría decir (...)?

3. Completa estas frases con los interrogativos adecuados (*quién, cuánto, dónde, cuándo, cómo*) y descubre la leyenda guaraní por detrás del mate.

Un día, Yasí, la Luna, decidió bajar a la Tierra con Arai, la nube rosada. Nadie sabe _____ (1) fue ni _____ (2) tiempo estuvieron en la Tierra. Se convirtieron en dos hermosas mujeres y comenzaron a pasear por la selva. Estaban disfrutando de su paseo nocturno cuando, de pronto, algo se movió detrás de un árbol. Era un jaguar que quería atacarlas...
En ese momento, apareció un indio guaraní y mató al jaguar con una flecha. Entonces, Yasí y Arai recuperaron instantáneamente su forma en el cielo. Como Yasí y Arai debían su vida al indio, querían saber _____ (3) era, _____ (4) se llamaba y _____ (5) vivía para recompensarle aparecieron una noche en sus sueños y le prometieron como premio una planta: la yerba mate, un regalo de la naturaleza para acabar con la fatiga y aligerar las penas.

H. Fíjate en la frase “Pero es de la casa que me interesa hablar”. ¿De qué otra forma se podría expresar lo mismo? Lee los usos que tiene “que” en la RAE: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=2VAvJgr6tD6bMa8swW> y descubre a qué fenómeno propio del español argentino se refiere.

1. Rellena la tabla siguiente con la información que descubras.

¿Qué es? ¿Para qué sirve?	
Su origen	
Usos y ejemplos	
¿Sucede lo mismo en tu idioma? Da un ejemplo.	

2. Ahora reescribe estas frases.

Fue en Buenos Aires que la conocí.	
Ayer fue que salimos de casa.	
Era los sábados que tejía.	

III. Después de la lectura

H. Ahora vamos a descubrir la Argentina de hoy a través del programa “Españoles en el mundo: Buenos Aires” (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanoles-mundo-buenos-aires/756242/>). Rellena la tabla.

Lugares para visitar	
Personas famosas	
Aspectos culturales	
Gastronomía	

Anexo 9 - Ficha de autoevaluación 1

Ficha de autoevaluación 1

Rellena este formulario sobre la unidad "La ropa".

* Required



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Datos del estudiante

1. Nombre y Apellidos *

2. Número de estudiante *

3. Nivel *

Mark only one oval.

Español A2

Español B1

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje.

1. Soy capaz de decir y utilizar palabras/ expresiones sobre el tema "La ropa".

4. *

Mark only one oval.

sí

más o menos

no

5. Da diez ejemplos de palabras que hayas aprendido. *

2. Soy capaz de decir palabras/ expresiones relacionadas con prendas de vestir en español de una de las regiones hispanoamericanas.

6. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

7. **Escribe cinco palabras/expresiones del español de regiones hispanoamericanas. Debes identificar dónde se suelen utilizar dichas palabras/expresiones. ***

3. Soy capaz de decir los colores en español.

8. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

9. **Di el nombre de los cinco colores que ves en esta imagen. ***



4. Soy capaz de describir la cultura de los Incas.

10. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

11. Da ejemplos de tres rasgos característicos de la cultura inca. *

5. Soy capaz de hablar sobre el tiempo que hace.

12. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

13. Di qué tiempo hace en esta imagen. *



6. Soy capaz de describir lo que está sucediendo, usando el gerundio.

14. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

15. **Escribe dos frases sobre lo que la mujer está haciendo, usando el gerundio.** *



7. Soy capaz de hablar sobre el cuento "Las medias de los flamencos".

16. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

17. Di de que habla el libro en 5 frases. *

8. Soy capaz de comprender el significado de la palabra "pollera" en distintos contextos.

18. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

19. Explica dos de los posibles contextos. Puedes dar ejemplos. *

9. Soy capaz de movilizar nuevos verbos reflexivos que aprendí con el cuento "Las medias de los flamencos".

20. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

21. Escribe tres frases con tres verbos reflexivos que hayas aprendido. *

10. Soy capaz de movilizar nuevas palabras/ expresiones que aprendí con la lectura del cuento "Las medias de los flamencos".

22. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

23. **Escribe tres frases con palabras/expresiones que hayas aprendido.** *

Anexo 10 - Ficha de autoevaluación 2

Ficha de autoevaluación 2

Rellena este formulario sobre la unidad "El aeropuerto".

*Required



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Datos del estudiante

1. Nombre y Apellidos *

2. Número de estudiante *

3. Nivel *

Mark only one oval.

Español A2

Español B1

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje.

1. Soy capaz de decir y utilizar palabras/ expresiones sobre el tema "El aeropuerto".

4. *

Mark only one oval.

sí

más o menos

no

5. Da diez ejemplos de palabras que hayas aprendido. *

2. Soy capaz de movilizar expresiones relacionadas con el aeropuerto y los viajes en avión.

6. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

7. Describe lo que la viajera está haciendo en la imagen. *



3. Soy capaz de hablar sobre los trámites de seguridad que uno debe seguir en el avión durante el aterrizaje y el despegue.

8. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

9. Explica lo que está haciendo este viajero. *



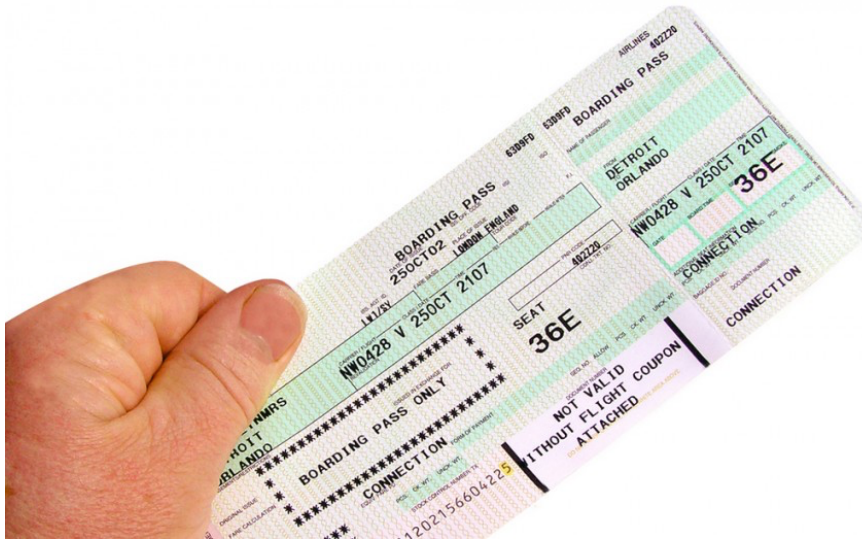
4. Soy capaz de decir palabras relacionadas con los viajes en español de las variantes hispanoamericanas.

10. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

11. Di el nombre de este objeto en español ibérico y en otras variedades del español latinoamericano. Luego da otros dos ejemplos más de palabras relacionadas con los viajes y/o transportes que pertenecen a variedades del español de la región hispanoamericana. *



5. Soy capaz de identificar léxico en español que suele ser más utilizado en Latinoamérica que en España.

12. *
Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

13. Da ejemplos de dos palabras en español que suelen ser más utilizadas en América Latina. *

6. Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "El avión de la bella durmiente".

14. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

15. Escribe tres frases sobre la vida del autor latinoamericano. *

7. Soy capaz de hablar sobre el cuento "El avión de la bella durmiente".

16. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

10. Soy capaz de usar el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Perfecto Compuesto y comprender los diferentes usos que se hacen en los países hispanohablantes.

22. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

23. **Escribe una frase con el Pretérito Perfecto Simple y otra con el Pretérito Perfecto Compuesto, usando marcadores temporales, e indica las regiones en las cuales el Pretérito Perfecto Compuesto tiene menor frecuencia y en las que prevalece el uso del Pretérito Perfecto Simple. ***

Anexo 11 - Ficha de autoevaluación 3

Ficha de autoevaluación 3

Rellena este formulario sobre la unidad "La casa"

*Required



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Datos del estudiante

1. Nombre y Apellidos *

2. Número de estudiante *

3. Nivel *

Mark only one oval.

Español A2

Español B1

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje.

1. Soy capaz de decir y utilizar palabras/ expresiones sobre el tema "La casa".

4. *

Mark only one oval.

sí

más o menos

no

5. Da diez ejemplos de palabras que hayas aprendido. *

2. Soy capaz de hablar sobre actividades de ocio.

6. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

7. Describe tus actividades de ocio preferidas. *

3. Soy capaz de describir las partes de una casa.

8. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

9. Describe esta vivienda. *



4. Soy capaz de decir los muebles y aparatos electrónicos que uno encuentra en cada parte de la casa.

10. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

11. Di el nombre de los objetos que ves en esta parte de la casa. *



5. Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Casa Tomada".

12. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

13. Escribe tres frases sobre la vida del autor latinoamericano. *

6. Soy capaz de hablar sobre el cuento "Casa Tomada".

14. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

15. Di de que habla el libro en 5 frases. *

7. Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región de Río de la Plata en el cuento "Casa Tomada".

16. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

17. Da ejemplos de palabras/expresiones en español de la región de Río de la Plata que encuentras en el cuento. *

8. Soy capaz de hablar sobre el contexto en que surgió el cuento.

18. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

19. Describe lo que sucedió en Argentina entre los años 1930 y 1943. *

9. Soy capaz de usar interrogativas directas e indirectas.

20. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

21. Da tres ejemplos de frases con interrogativas indirectas *

10. Soy capaz de hablar sobre la ciudad de Buenos Aires y sus aspectos culturales, gastronómicos, geográficos, etc.

22. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

23. **Describe Buenos Aires en un párrafo. No te olvides hablar sobre su bebida típica y la historia por detrás de la misma. ***

Powered by
 Google Forms

Anexo 12 - Ficha de autoevaluación 4

Ficha de autoevaluación 4

Rellena este formulario sobre la unidad "Recuerdos"

*Required



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Datos del estudiante

1. Nombre y Apellidos *

2. Número de estudiante *

3. Nivel *

Mark only one oval.

Español A2

Español B1

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje.

1. Soy capaz de hablar sobre el tema "Juguetes y actividades de ocio de los años 60, 70, 80 y 90"

4. *

Mark only one oval.

sí

más o menos

no

5. Redacta una frase sobre lo que hayas aprendido. *

2. Soy capaz de contar un cuento.

6. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

7. Indica dos expresiones distintas para empezar un cuento. *

3. Conozco cuentos tradicionales españoles.

8. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

9. Di el título de un cuento tradicional español. *

4. Soy capaz de hablar sobre la banda Calle 13 y su canción "La perla".

10. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

Da ejemplos de rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos que encuentres en el vídeo.



<http://youtube.com/watch?v=LxdXfpyyFGg>

11. *

5. Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Pedro Páramo".

12. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

13. Escribe tres frases sobre la vida del autor latinoamericano. *

6. Soy capaz de hablar sobre el cuento "Pedro Páramo".

14. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

15. Di de que habla el libro en 5 frases. *

7. Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región de México y Centroamérica.

16. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

17. Da ejemplos de palabras/expresiones en español de la región de México y Centroamérica. *

8. Soy capaz de hablar sobre el idioma náhuatl.

18. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

19. Da ejemplo de palabras o expresiones que se usan en español pero provienen del náhuatl. *

9. Soy capaz de redactar un texto con verbos en el Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Imperfecto.

20. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

21. Da cinco ejemplos de frases con estos tiempos verbales. *

10. Soy capaz de hablar sobre México D.F. y sus aspectos culturales, gastronómicos, geográficos, etc.

22. *

Mark only one oval.

sí

más o menos

no

23. **Describe México D.F. en un párrafo.** *

Powered by
 Google Forms

Anexo 13 - Ficha de autoevaluación 5

Ficha de autoevaluación 5

Rellena este formulario sobre la unidad "Lugares Patrimonio de la humanidad"

* Required



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Datos del estudiante

1. Nombre y Apellidos *

2. Número de estudiante *

3. Nivel *

Mark only one oval.

Español A2

Español B1

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje.

1. Soy capaz de hablar sobre ciudades y países hispanoamericanos.

4. *

Mark only one oval.

sí

más o menos

no

5. Habla sobre Perú, sus ciudades y sus monumentos. *

2. Soy capaz de describir imágenes.

6. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

Describe esta imagen.



7. *

3. Sé expresar probabilidad.

8. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

9. Escribe dos frases con "Quizás" y "Probablemente". *

4. Soy capaz de hablar sobre el autor del cuento "Los cachorros".

10. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

11. Escribe tres frases sobre la vida del autor latinoamericano. *

5. Soy capaz de hablar sobre el cuento "Los cachorros".

12. *

Mark only one oval.

- sí
- más o menos
- no

13. Di de que habla el libro en 5 frases. *

6. Soy capaz de identificar léxico/expresiones en español de la región andina.

14. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

15. **Da ejemplos de palabras/expresiones en español de la región andina.** *

7. Soy capaz de hablar sobre el aymara y el quechua.

16. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

17. **Da ejemplo de palabras o expresiones que se usan en español pero provienen de estos idiomas.** *

8. Soy capaz de usar el discurso indirecto.

18. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

19. **Reescribe la frase siguiente en el discurso indirecto: "He visto una actriz de la tele. Ella estuvo aquí ayer y se comió un helado. La volveré a atender mañana."** *

9. Soy capaz de usar expresiones con SER.

20. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

21. **Da dos ejemplos de frases con estas expresiones.** *

10. Soy capaz de hablar sobre las semejanzas y diferencias entre los aztecas, los mayas y los incas.

22. *

Mark only one oval.

- sí
 más o menos
 no

23. **Describe las principales semejanzas y diferencias entre estos pueblos precolombinos.**
