



# **TESIS DOCTORAL**

**AÑO ACADÉMICO 2020-21**

## **VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS**

**BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.  
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y  
APLICACIONES**

**DIRECTOR/A: DRA. MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO**

**DIRECTOR/A: DRA. JENNIFER SARAH COOPER (EN COTUTELA CON  
LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE)**





# **TESIS DOCTORAL**

**AÑO ACADÉMICO 2020-21**

## **VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS**

**BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOGÍA.  
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y  
APLICACIONES**

**DIRECTOR/A: DRA. MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO**

**DIRECTOR/A: DRA. JENNIFER SARAH COOPER (EN COTUTELA CON  
LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE)**

## AGRADECIMIENTOS

A mi directora de la UNED, María Antonieta Andión Herrero, por haberme acogido y haber creído en mi trabajo desde 2014, año en que mi vida cambiaría completamente gracias a la beca de la Fundación Carolina dirigida a profesores brasileños. Entre idas y venidas, los cinco años que he estado en Madrid han sido maravillosos y me han enriquecido tanto en lo personal como en lo profesional. El interés y la disponibilidad que demostró desde el inicio de esta aventura fue fundamental para la realización de esta tesis doctoral. Marieta, me faltan palabras para agradecerte.

A mi directora de la UFRN, Jennifer Sarah Cooper, que también ha demostrado mucho interés y me ha ayudado en el duro y largo proceso de la cotutela. El período que estuve en la UFRN fue fundamental para mi crecimiento profesional y para la realización de parte de mi trabajo. Tampoco tengo palabras para agradecerte, Jenny, por tu gran generosidad y dedicación hacia nuestro proyecto en un momento tan difícil para ti. Cuenta siempre conmigo.

A mi familia, por comprenderme y apoyarme incondicionalmente. Sé que han sido muchos años alejado de mi tierra y de mi gente, pero he de decirles que la distancia también es buena para que valoremos más lo que no tenemos a diario.

A mis viejos amigos de Brasil y a mis nuevos amigos de España. Las buenas amistades y los buenos momentos que pasamos son la clave del éxito de un trabajo como este y de nuestra salud mental. Una videollamada para chismear o unas copas en el Barbanarama fueron fundamentales para que me despejara y me alejara de la computadora y de los libros cuando lo necesitaba. No quiero nombrar a nadie porque muchas personas me han apoyado de una manera u otra a lo largo de este viaje geográfico y académico. Sin embargo, quiero agradecer a algunos amigos que me ayudaron directamente en la tesis. A Andrés Castaño, a Rosemary Alves, a Jackson Barbosa y a Moisés Llopis, gracias por las lecturas y las correcciones lingüísticas. A Marta Jussara y a Luanna Alves (*Efetiva*), por haberme facilitado el contacto de profesores de su región y hacer posible la aplicación del test del capítulo 6 a distancia.

A todos los profesores de español que han colaborado en mi investigación. Gracias por el tiempo, la disponibilidad y el interés. Me gustaría destacar la colaboración de tres profesoras maravillosas, grandes profesionales y excelentes compañeras de trabajo: Carla Falcão, Girlene Moreira y Raquel Serrão. Mil gracias por haberme ayudado en el piloto del cuestionario del capítulo 4 y del test del capítulo 6. Tampoco podré agradecer suficiente el empeño de la profesora Izabel Nascimento por conseguirme una directora en la UFRN para que la cotutela fuera posible.

Por fin, a mis antiguos y futuros estudiantes por impulsarme a ser un profesional mejor.

Allá donde se cruzan los caminos  
Donde el mar no se puede concebir  
Donde regresa siempre el fugitivo  
Pongamos que hablo de Madrid

Donde el deseo viaja en ascensores  
Un agujero queda para mí  
Que me dejó la vida en sus rincones  
Pongamos que hablo de Madrid

Las niñas ya no quieren ser princesas  
Y a los niños les da por perseguir  
El mar dentro de un vaso de ginebra  
Pongamos que hablo de Madrid

Los pájaros visitan al psiquiatra  
Las estrellas se olvidan de salir  
La muerte pasa en ambulancias blancas  
Pongamos que hablo de Madrid

El sol es una estufa de butano  
La vida un metro a punto de partir  
Hay una jeringuilla en el lavabo  
Pongamos que hablo de Madrid

Cuando la muerte venga a visitarme  
No me despiertes, déjame dormir  
Aquí he vivido, aquí quiero quedarme  
Pongamos que hablo de Madrid

Joaquín Sabina, Pongamos que hablo de Madrid

# ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>18</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>19</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA SOCIOLINGÜÍSTICA.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1. Hacia una definición de “Sociolingüística” .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2. Competencia sociolingüística y multidialectal .....</b>	<b>29</b>
<b>1.3. Los factores extralingüísticos en la variación de la lengua .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4. La comunidad de habla.....</b>	<b>32</b>
<b>1.5. Variantes y variables .....</b>	<b>34</b>
<b>1.6. La lengua como diasistema: lengua, dialecto y variedad lingüística .....</b>	<b>40</b>
1.6.1. La zonificación de la lengua española en variedades geolectales .....	54
<b>1.7. Las normas lingüísticas .....</b>	<b>61</b>
1.7.1. Las diferencias terminológicas entre la realidad brasileña y los países hispánicos .....	61
1.7.2. El concepto de “norma” .....	62
1.7.3. Norma-padrão .....	66
1.7.4. La norma culta o variedad de prestigio .....	69
1.7.5. La norma popular o variedad estigmatizada .....	72
1.7.5. La lengua estándar.....	75
<b>1.8. Prejuicio lingüístico y “lectocentrismo” .....</b>	<b>79</b>
<b>1.9. Políticas lingüísticas.....</b>	<b>98</b>
1.9.1. La perspectiva “pluralista” vs. “asimilacionista” .....	100
<b>CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE SU DIVERSIDAD LINGÜÍSTICO-CULTURAL.....</b>	<b>103</b>
<b>2.1. La Lingüística Aplicada y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en la enseñanza... 103</b>	
2.1.1. El concepto de <i>lengua</i> en la ASL.....	105
2.1.2. Las diferencias entre <i>adquisición</i> y <i>aprendizaje</i> .....	106
2.1.3. Las teorías de la ASL y su aplicación a la enseñanza del componente “variedades” .....	107
2.1.4. La importancia de la teoría del <i>input</i> .....	109
<b>2.2. Los géneros discursivos según la perspectiva bajtiniana y su relación con el <i>input</i>.....</b>	<b>113</b>
<b>2.3. Identidad, cultura e interculturalidad en la enseñanza de español .....</b>	<b>119</b>
2.3.1. Las identidades nacionales, la globalización y la posmodernidad.....	119
2.3.2. El componente cultural de la lengua española .....	127
2.3.3. El aprendizaje intercultural en la enseñanza de las variedades del español.....	129
2.3.4. Problemas relativos a la enseñanza del español en Brasil desde su pluralidad lingüístico-cultural	133
<b>2.4. Didáctica de la variación lingüística en ELE .....</b>	<b>137</b>
2.4.1. Español o castellano .....	137
2.4.2. La selección de las variantes lingüísticas para el contexto de ELE .....	142
2.4.3. El género discursivo como <i>input</i> para la enseñanza de variantes lingüísticas .....	151
<b>CAPÍTULO 3: LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN EL NORESTE BRASILEÑO.....</b>	<b>156</b>

<b>3.1. El Proyecto Pedagógico de Curso y su relación con la formación de profesores de español</b>	<b>156</b>
3.1.1. Naturaleza y estructura de los PPC	157
<b>3.2. Objetivos y procedimientos metodológicos para la creación del corpus de PCC</b>	<b>159</b>
<b>3.3. Caracterización del corpus</b>	<b>160</b>
<b>3.4. Análisis de los PPC</b>	<b>163</b>
3.4.1. PPC del IFRN	163
3.4.2. PPC de la UFRN	171
3.4.3. PPC de la UERN	176
3.4.4. PPC de la UFCG	181
3.4.5. PPC de la UEPB	185
3.4.6. PPC de la UFPE	189
3.4.7. PPC de la UFBA	194
3.4.8. PPC de la UFC	198
3.4.9. PPC de la UFS	203
3.4.10. PPC de la UFAL	207
3.4.11. PPC de la UFMA	209
3.4.12. PPC de la UESPI	212
<b>3.5. Conclusiones parciales</b>	<b>215</b>
<b>CAPÍTULO 4: ACTITUDES Y COMPETENCIAS DOCENTES EN PROFESORES DE ESPAÑOL DE LOS INSTITUTOS FEDERAIS (BRASIL)</b>	<b>219</b>
4.1. El Instituto Federal como contexto de la investigación	219
4.2. Objetivos y procedimientos metodológicos	222
4.3. Perfil sociolingüístico de los docentes	224
4.4. Perfil lingüístico de los docentes	233
4.5. Creencias y actitudes de los docentes hacia la variación lingüística en la enseñanza de español	242
4.6. El componente “variedad” en el material didáctico y otros recursos	252
4.7. Conclusiones parciales	260
<b>CAPÍTULO 5: EL COMPONENTE “VARIEDADES” EN LOS MANUALES DE ELE DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS BRASILEÑAS</b>	<b>262</b>
5.1. El manual en el contexto de la educación pública brasileña	262
5.2. Objetivos y procedimientos metodológicos	264
5.3. Análisis de los manuales de ELE en Brasil	269
5.3.1. Cercanía joven	269
5.3.1.1 El componente “variedades” en la Guía didáctica	270
5.3.1.2 Análisis del libro del alumno	273
5.3.2. Confluencia	327
5.3.2.1 El componente “variedades” en la <i>Guía didáctica</i>	328
5.3.2.2. Análisis del libro del alumno	330
5.3.3. Sentidos en lengua española	371
5.3.3.1 El componente “variedades” en la <i>Guía didáctica</i>	372
5.3.3.2. Análisis del libro del alumno	374
5.4. Conclusiones parciales	401

**CAPÍTULO 6: NORMA GENERAL, VARIANTES LINGÜÍSTICAS E INTERFERENCIAS: PERCEPCIONES Y CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DEL RIO GRANDE DO NORTE .....404**

**6.1. Los profesores del estado de Rio Grande do Norte (Brasil) como contexto de la investigación ..... 404**

**6.2. Objetivos y procedimientos metodológicos ..... 407**

**6.3. Perfil profesional de los docentes ..... 412**

**6.4. Resultados comentados del cuestionario sobre rasgos de variación lingüística del español ..... 415**

6.4.1. Nivel fonético-fonológico ..... 416

6.4.1.1. Pronunciación fricativa de “ch” (Rasgo 1)..... 416

6.4.1.2. Conversión de hiatos en diptongos (Rasgo 2)..... 418

6.4.1.3. Pronunciación fricativa sorda de “ll” y “y” (Rasgo 3)..... 419

6.4.1.4. Palatalización de /t/ (Rasgo 4)..... 422

6.4.1.5. Aspiración de /s/ (Rasgo 5)..... 423

6.4.1.6. Pronunciación asibilada sonora de “rr” (Rasgo 6) ..... 424

6.4.1.7. Apertura de la vocal en plurales (Rasgo 7) ..... 426

6.4.1.8. Elisión de “r” final (Rasgo 8)..... 428

6.4.1.9. Sonido fricativo asibilado de “tr” (Rasgo 9) ..... 430

6.4.1.10. Confusión entre las líquidas “r” y “l” (Rasgo 10)..... 431

6.4.1.11. Pronunciación aspirada de “f” (Rasgo 11)..... 433

6.4.1.12. Nasalización de vocales en entorno nasal (Rasgo 12)..... 435

6.4.1.13. Ceceo (Rasgo 13) ..... 436

6.4.1.14. Seseo (Rasgo 14)..... 439

6.4.1.15. Pronunciación de “l” final como “u” (Rasgo 15)..... 441

6.4.1.16. Resultados fonético-fonológicos relevantes comparados del cuestionario ..... 443

6.4.2. Nivel gramatical ..... 445

6.4.2.1. Marcador de tiempo no acabado + PPC (Rasgo 16) ..... 445

6.4.2.2. Marcador de tiempo no acabado + PPS (Rasgo 17)..... 447

6.4.2.3. Marcador de tiempo acabado + PPC (Rasgo 18) ..... 449

6.4.2.4. Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas (Rasgo 19)..... 451

6.4.2.5. Tuteo pronominal con voseo verbal (Rasgo 20) ..... 453

6.4.2.6. Voseo pronominal con tuteo verbal (Rasgo 21)..... 456

6.4.2.7. Uso pronominal del “tú” con verbo en tercera persona (Rasgo 22)..... 458

6.4.2.8. Ustedeo (Rasgo 23) ..... 459

6.4.2.9. Repetición del objeto directo (Rasgo 24)..... 461

6.4.2.10. Leísmo masculino (Rasgo 25)..... 463

6.4.2.11. “Ustedes” en situaciones formales (Rasgo 26)..... 465

6.4.2.12. Combinación de artículo indefinido con posesivo (Rasgo 27)..... 466

6.4.2.13. Artículo delante de nombre propio que “no” lleva adjetivo o modificador (Rasgo 28) ..... 468

6.4.2.14. Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador (Rasgo 29) ..... 470

6.4.2.15. Inversión sujeto-verbo en preguntas (Rasgo 30)..... 472

6.4.2.16. Resultados gramaticales relevantes comparados del cuestionario ..... 473

6.4.3. Análisis de los aciertos de los profesores encuestados en relación con factores de formación ..... 475

**6.5. Conclusiones parciales ..... 478**

**CAPÍTULO 7: INVENTARIO DE CONTENIDOS DE VARIACIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA Y GRAMATICAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL PARA LA ENSEÑANZA PÚBLICA BRASILEÑA.....481**

**7.1. Criterios para la selección e inserción de los rasgos lingüísticos en la EM ..... 481**

**7.2. Técnicas para el tratamiento de la diversidad lingüística en el aula ..... 487**



7.2.1. El <i>input</i> destacado: realce del texto.....	487
7.2.2. Contraste de variantes .....	490
7.2.3. Comparación con la lengua materna .....	492
7.2.4. Explicación metalingüística .....	497
<b>7.3. Propuesta de inventario de contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical para la EM.....</b>	<b>497</b>
7.3.1. Cuadros de utilización didáctica de los rasgos de la propuesta de inventario de contenidos de variación lingüística para la EM brasileña .....	502
<b>7.4. La variación léxica en el aula.....</b>	<b>588</b>
<b>7.5. Contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical sin propuesta fija de inserción didáctica.....</b>	<b>590</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>597</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>603</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>609</b>
<b>APÉNDICE.....</b>	<b>621</b>
<b>APÉNDICE I – Cuestionario aplicado sobre variación lingüística y enseñanza de español aplicado con profesores del IFRN y IFRR .....</b>	<b>622</b>
<b>APÉNDICE II – Datos sobre variación lingüística de los géneros del discurso de Cercanía joven .....</b>	<b>629</b>
<b>APÉNDICE III – Datos sobre variación lingüística en las explicaciones de Cercanía joven .....</b>	<b>653</b>
<b>APÉNDICE IV – Clasificación de los ejercicios respecto al componente “variedades” de Cercanía joven .....</b>	<b>657</b>
<b>APÉNDICE VI – Datos sobre variación lingüística de los géneros del discurso de Confluencia .....</b>	<b>682</b>
<b>APÉNDICE VII – Datos sobre variación lingüística en las explicaciones de Confluencia....</b>	<b>705</b>
<b>APÉNDICE VIII – Clasificación de los ejercicios respecto al componente “variedades” de Confluencia.....</b>	<b>707</b>
<b>APÉNDICE IX – Datos sobre variación lingüística de los géneros del discurso de Sentidos en lengua española .....</b>	<b>737</b>
<b>APÉNDICE X – Datos sobre variación lingüística en las explicaciones de Sentidos en lengua española .....</b>	<b>765</b>
<b>APÉNDICE XI – Clasificación de los ejercicios respecto al componente “variedades” de Sentidos en lengua española.....</b>	<b>766</b>
<b>APÉNDICE XII – Test sobre norma, variación e interferencias destinado a los profesores de español de escuelas públicas de Rio Grande do Norte (Brasil) .....</b>	<b>774</b>
<b>APÉNDICE XIII – Solucionario del test sobre norma, variación e interferencias destinado a los profesores de español de escuelas públicas de Rio Grande do Norte (Brasil).....</b>	<b>778</b>

## Lista de siglas

ASALE – Asociación de Academias de la Lengua Española  
 ASL – Adquisición de segundas lenguas  
 ELE – Español como lengua extranjera  
 EM – Enseñanza media (*Ensino médio*, en portugués)  
 IC – Instituto Cervantes  
 IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
 IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Roraima  
 LA – Lingüística aplicada  
 MCER – Marco Común Europeo de Referencia  
 NGLE – Nueva gramática de la lengua española  
 OCNEM – *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*  
 PB – Portugués brasileño  
 PE – Portugués europeo  
 PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*  
 PPC – *Projeto Pedagógico de Curso*  
 PPC – Pretérito perfecto compuesto  
 PPS – Pretérito perfecto simple  
 RAE – Real Academia Española  
 UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
 UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
 UESPI – Universidade Estadual do Piauí  
 UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
 UFBA – Universidade Federal da Bahia  
 UFC – Universidade Federal do Ceará  
 UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
 UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
 UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
 UFS – Universidade Federal de Sergipe

## Lista de figuras

Figura 1: Tipos de variedades lingüísticas.....	44
Figura 2: Pirámide de la lengua, los dialectos y la sociedad .....	47
Figura 3: Medio y concepción en la oralidad y en la escrituralidad .....	49
Figura 4: Interrelaciones entre proximidad y distancia.....	50
Figura 5: Propuesta de zonificación del español de América de Henríquez Ureña (1921) .....	55
Figura 6: Modalidades del español austral.....	57
Figura 7: Oposición entre las normas: “normal” y “normativo” .....	65
Figura 8: Etapas de procesamiento del <i>input</i> .....	113
Figura 9: <i>Spanish</i> y <i>Castilian</i> en los premios Oscar 2020 .....	141
Figura 10: Fórmula para el diseño del modelo lingüístico para las clases de español.....	145
Figura 11: Las variedades del español en el Plan curricular del IC.....	148
Figura 12: Ejemplo de texto de la variedad ecuatoguineana de <i>Cercanía joven</i> .....	276
Figura 13: Ejemplo de texto de la variedad andaluza de <i>Cercanía joven</i> .....	278

Figura 14: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense y castellana de <i>Cercanía joven</i> .....	280
Figura 15: Ejemplo de texto de la variedad mexicana-centroamericana de <i>Cercanía joven</i> .	282
Figura 16: Ejemplo de texto de la variedad <i>rioplatense</i> de <i>Cercanía joven</i> .....	285
Figura 17: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Cercanía joven</i> .....	286
Figura 18: Ejemplo de texto de la variedad castellana de <i>Cercanía joven</i> .....	288
Figura 19: Ejemplo de texto del Español de España de <i>Cercanía joven</i> .....	290
Figura 20: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Cercanía joven</i> .....	291
Figura 21: Ejemplo de explicación de variación ortográfica de <i>Cercanía joven</i> .....	295
Figura 22: Ejemplo de explicación de variación gramatical en los pronombres personales de <i>Cercanía joven</i> .....	296
Figura 23: Ejemplo de explicación de variación gramatical del voseo de <i>Cercanía joven</i> ...	297
Figura 24: Ejemplo de explicación de variación gramatical en el imperativo de <i>Cercanía joven</i> .....	298
Figura 25: Ejemplo de explicación de variación gramatical en el imperativo negativo de <i>Cercanía joven</i> .....	299
Figura 26: Ejemplo de explicación de variación léxica (documentos nacionales) de <i>Cercanía joven</i> .....	300
Figura 27: Ejemplo de explicación de variación léxica (medios de transporte) de <i>Cercanía joven</i> .....	301
Figura 28: Ejemplo de explicación de variación léxica (deportes de equipo) de <i>Cercanía joven</i> .....	302
Figura 29: Ejemplo de texto del género “anuncio” de Paraguay de <i>Cercanía joven</i> .....	304
Figura 30: Ejemplo de ejercicio con la variante <i>campera</i> de <i>Cercanía joven</i> .....	304
Figura 31: Ejemplo de explicación de variación léxica (variante <i>campera</i> ) de <i>Cercanía joven</i> .....	305
Figura 32: Ejemplo de ejercicio y explicación de variación léxica (ropas y calzados) de <i>Cercanía joven</i> .....	306
Figura 33: Ejemplo de texto y explicación de variación léxica (gentilicio <i>brasileño</i> ) de <i>Cercanía joven</i> .....	309
Figura 34: Ejemplo de explicación de variación léxica ( <i>alimentos</i> ) de <i>Cercanía joven</i> .....	310
Figura 35: Ejemplo de ejercicio sobre la variación léxica ( <i>alimentos</i> ) de <i>Cercanía joven</i> ...	311
Figura 36: Ejemplo de explicación de variación léxica ( <i>tiendas de barrio</i> ) de <i>Cercanía joven</i> .....	311
Figura 37: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológica (seseo, distinción y ceceo) del <i>Cercanía joven</i> .....	312
Figura 38: Ejemplo de ejercicio de variación fonética de <i>Cercanía joven</i> : elisión de la <r> en infinitivo.....	315
Figura 39: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Cercanía joven</i> : dígrafos <ll> y <y> .....	316
Figura 40: Ejemplo de ejercicio de variación gramatical de <i>Cercanía joven</i> : tú, vos y usted .....	319
Figura 41: Ejemplo de ejercicio de variación léxica de <i>Cercanía joven</i> : africanismos.....	321
Figura 42: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Cercanía joven</i> : fórmulas para llamadas I .....	323
Figura 43: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Cercanía joven</i> : fórmulas para llamadas II.....	324
Figura 44: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Cercanía joven</i> : fórmulas para llamadas III .....	324

Figura 45: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Cercanía joven</i> : fórmulas para llamadas .....	325
Figura 46: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Cercanía joven</i> : fórmulas para llamadas V .....	326
Figura 47: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Confluencia</i> .....	333
Figura 48: Ejemplo de texto de la variedad <i>rioplatense</i> de <i>Confluencia</i> .....	334
Figura 49: Ejemplo de texto de la variedad mexicana-centroamericana de <i>Confluencia</i> .....	335
Figura 50: Ejemplo de texto de la variedad castellana del <i>Confluencia</i> .....	336
Figura 51: Ejemplo de texto de la variedad andina de <i>Confluencia</i> .....	337
Figura 52: Ejemplo de un texto de la variedad castellana del <i>Confluencia</i> .....	338
Figura 53: Ejemplo de texto de la variedad andina de <i>Confluencia</i> .....	339
Figura 54: Ejemplo de texto de la variedad andina de <i>Confluencia</i> .....	340
Figura 55: Ejemplo de explicación sobre variación gramatical ( <i>leísmo, queísmo</i> ) y norma en <i>Confluencia</i> .....	342
Figura 56: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Confluencia</i> : <i>vosotros/as</i> ....	343
Figura 57: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Confluencia</i> : imperativo del <i>vos</i> .....	344
Figura 58: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Confluencia</i> : imperativo de <i>vosotros</i> .....	345
Figura 59: Ejemplo de explicación de variación gramatical en <i>Confluencia</i> : <i>laísmo</i> .....	346
Figura 60: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de <i>Confluencia</i> : seseo (1. <sup>a</sup> parte).....	347
Figura 61: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de <i>Confluencia</i> : seseo (2. <sup>a</sup> parte).....	349
Figura 62: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de <i>Confluencia</i> : aspiración y pérdida de /s/.....	351
Figura 63: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de <i>Confluencia</i> : elisión de /d/ intervocálica.....	352
Figura 64: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de <i>Confluencia</i> : fenómenos de simplificación .....	353
Figura 65: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Confluencia</i> : diminutivos ...	354
Figura 66: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : seseo.....	358
Figura 67: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : seseo.....	359
Figura 68: Ejemplo de ejercicios de variación fonética en <i>Confluencia</i> : seseo.....	360
Figura 69: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : seseo y distinción.	362
Figura 70: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : seseo y distinción.	363
Figura 71: Ejemplo de ejercicios de actitudes hacia las variedades de <i>Confluencia</i> : seseo y distinción.....	364
Figura 72: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Confluencia</i> .....	365
Figura 73: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : aspiración de /s/ ...	366
Figura 74: Ejemplo de texto de la variedad caribeña de <i>Confluencia</i> .....	367
Figura 75: Ejemplo de ejercicios sobre norma y prejuicio lingüístico del <i>Confluencia</i> .....	368
Figura 76: Ejemplo de ejercicios sobre norma y prejuicio lingüístico del <i>Confluencia</i> .....	369
Figura 77: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : confusión entre las líquidas /r/ y /l/ y aspiración y pérdida de /s/ .....	370
Figura 78: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de <i>Confluencia</i> : confusión entre las líquidas /r/ y /l/ y aspiración y pérdida de /s/ .....	371
Figura 79: Mafalda en la <i>Guía didáctica</i> de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	373

Figura 80: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	377
Figura 81: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	378
Figura 82: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	379
Figura 83: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	380
Figura 84: Ejemplo de texto de la variedad canaria de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	381
Figura 85: Ejemplo de texto de la variedad castellana de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	382
Figura 86: Ejemplo de texto de la variedad mexicana-centroamericana de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	383
Figura 87: Ejemplo de texto de la variedad caribeña de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	384
Figura 88: Ejemplo de texto de la variedad chilena de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	385
Figura 89: Ejemplo de texto en portuñol de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	387
Figura 90: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Sentidos en lengua española</i> : voseo .....	390
Figura 91: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Sentidos en lengua española</i> : imperativo de <i>vos</i> .....	391
Figura 92: Ejemplo de explicación de variación gramatical de <i>Sentidos en lengua española</i> : pretéritos perfecto e indefinido .....	392
Figura 93: Ejemplo de explicación sobre <i>norma y dialectos</i> de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	393
Figura 94: Ejemplo de cuadro de variación léxica de <i>Sentidos en lengua española</i> : adverbios de lugar.....	394
Figura 95: Ejemplo de ejercicios de variación gramatical de <i>Sentidos en lengua española</i> : voseo .....	396
Figura 96: Ejemplo de ejercicios de variación gramatical de <i>Sentidos en lengua española</i> : imperativo de <i>vos</i> .....	397
Figura 97: Ejemplo de ejercicios de variación gramatical de <i>Confluencia</i> : imperativo de <i>vos</i> .....	398
Figura 98: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Confluencia</i> : expresiones idiomáticas .....	399
Figura 99: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de <i>Confluencia</i> : expresiones idiomáticas .....	400
Figura 100: Ubicación de las DIRED en el mapa del Rio Grande do Norte .....	406
Figura 101: Pantallazo de Whatsapp con los pronombres “tú” y “vos” .....	495
Figura 102: Articulación de la consonante fricativa /s/ realizada como predorsal [s̺].....	509
Figura 103: Cartel de un espectáculo con elisión de /d/ final .....	515
Figura 104: Viñeta representativa del español andaluz .....	517
Figura 105: Articulación de la consonante fricativa sorda [θ].....	523
Figura 106: Articulación de la consonante fricativa /s/ realizada como apical [s̟] .....	525
Figura 107: Anuncio de empresa venezolana con la variante léxica <i>bombillo</i> .....	594

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Tipo de institución de enseñanza que ofrece carreras de grado de Filología Hispánica.....	162
Gráfico 2: Variable <i>sexo</i> en los cuestionarios a profesores de español del IFRN y del IFRR .....	225

Gráfico 3: Variable <i>edad</i> en los cuestionarios a profesores de español del IFRN y del IFRR .....	226
Gráfico 4: Carrera de grado realizada por los docentes del IFRN y del IFRR .....	227
Gráfico 5: Titulación más alta de los docentes del IFRN y del IFRR .....	228
Gráfico 6: Tiempo de experiencia como profesor de español y como profesor en el IFRN y en el IFRR.....	230
Gráfico 7: Profesores de Español del IFRN y del IFRR encuestados.....	231
Gráfico 8: Experiencia en distintos niveles de enseñanza en el IFRN y IFRR.....	232
Gráfico 9: Profesores de español nativos y no nativos en el IFRN y en el IFRR.....	234
Gráfico 10: Variedad lingüística de los profesores de español del IFRN y del IFRR.....	235
Gráfico 11: Prejuicio lingüístico hacia las variedades lingüísticas de los profesores encuestados .....	238
Gráfico 12: Prejuicio lingüístico hacia las variedades lingüísticas de los profesores encuestados .....	239
Gráfico 13: Respuestas de los profesores de español sobre si han tenido asignaturas de variación lingüística del español en las carreras de grado, posgrado, programas de máster (o maestría) y/o doctorado.....	242
Gráfico 14: Respuestas de los profesores de español sobre si han impartido asignaturas de variación lingüística del español en la Licenciatura em Espanhol o Letras/Espanhol (presencial o a distancia/en línea) del IFRN y del IFRR .....	244
Gráfico 15: Respuestas de los profesores de español sobre si se sienten preparados para impartir una asignatura relativa a las variedades lingüísticas del español en la <i>Licenciatura em Espanhol o Letras/Espanhol</i> (presencial o a distancia/en línea) del IFRN y IFRR.....	246
Gráfico 16: Respuestas de los profesores de español sobre si piensan que es necesario tener formación sobre las variedades del español para impartir clases en la EM.....	249
Gráfico 17: Respuestas de los profesores de español sobre si suelen hablar de variedades del español en el aula .....	250
Gráfico 18: Respuestas de los profesores de español sobre si les informa a los alumnos sobre la variedad lingüística que van a necesitar o prefieren .....	251
Gráfico 19: Frecuencia de la presencia de la variedad del español en los manuales para la EM informaciones sobre variantes y variedades del español .....	253
Gráfico 20: Respuestas de los profesores de español sobre si en el caso de que sus alumnos necesiten una variedad diferente de la suya, preparan materiales o hacen adaptaciones .....	256
Gráfico 21: Respuestas de los profesores de español sobre la relación entre el conocimiento, las actitudes hacia las variedades y el desarrollo de la competencia intercultural.....	260
Gráfico 22: Origen por países de los textos de <i>Cercanía joven</i> .....	274
Gráfico 23: Origen por países de los textos de <i>Cercanía joven</i> .....	275
Gráfico 24: Tipo de variación y su frecuencia en las explicaciones de <i>Cercanía joven</i> .....	292
Gráfico 25: Cantidad de ejercicios de acuerdo con su tipología en <i>Cercanía joven</i> .....	314
Gráfico 26: Tipos de variación y su frecuencia en ejercicios cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje de <i>Cercanía joven</i> .....	315
Gráfico 27: Origen por países de los textos de <i>Confluencia</i> .....	331
Gráfico 28: Origen por geolectos de los textos de <i>Confluencia</i> .....	332
Gráfico 29: Tipo de variación y su frecuencia en las explicaciones de <i>Confluencia</i> .....	341
Gráfico 30: Cantidad de ejercicios de acuerdo con su tipología en <i>Confluencia</i> .....	356
Gráfico 31: Tipos de variación y su frecuencia en ejercicios cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje de <i>Confluencia</i> .....	357
Gráfico 32: Origen por países de los textos del manual <i>Sentidos en lengua española</i> .....	375

Gráfico 33: Origen por geolectos de los textos del manual <i>Sentidos en lengua española</i> ....	376
Gráfico 34: Tipo de variación y su frecuencia en las explicaciones del <i>Sentidos en lengua española</i> .....	389
Gráfico 35: Cantidad de ejercicios de acuerdo con su tipología en <i>Sentidos en lengua española</i> .....	395
Gráfico 36: Tipos de variación y su frecuencia en ejercicios cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	396
Gráfico 37: Institución en la que ha realizado el grado en Lengua Española .....	412
Gráfico 38: Profesores que han estudiado una asignatura sobre variedades del español en el grado .....	413
Gráfico 39: Titulación máxima de los docentes de Rio Grande do Norte .....	415
Gráfico 40: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 1 (Pronunciación fricativa de “ch”) .....	417
Gráfico 41: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 2 (Conversión de hiatos en diptongos) .....	418
Gráfico 42: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 3 (Pronunciación fricativa sorda de “ll” y “y”) .....	420
Gráfico 43: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 4 (Palatalización de /t/) .....	422
Gráfico 44: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 5 (Aspiración de /s/) .....	423
Gráfico 45: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 6 (Pronunciación asibilada sonora de “r”) .....	425
Gráfico 46: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 7 (Apertura de la vocal en plurales) .....	427
Gráfico 47: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 8 (Elisión de “r” final) .....	429
Gráfico 48: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 9 (Sonido fricativo asibilado de “tr”) .....	431
Gráfico 49: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 10 (Confusión entre las líquidas “r” y “l”) .....	432
Gráfico 50: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 11 (Pronunciación aspirada de “f”) .....	434
Gráfico 51: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 12 (Nasalización de vocales en entorno nasal) .....	435
Gráfico 52: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 13 (Ceceo) .....	437
Gráfico 53: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 14 (Seseo) .....	440
Gráfico 54: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 15 (Pronunciación de “l” final como “u”) .....	442
Gráfico 55: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 16 (Marcador de tiempo no acabado + PPC) .....	446
Gráfico 56: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 17 (Marcador de tiempo no acabado + PPS) .....	448
Gráfico 57: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 18 (Marcador de tiempo acabado + PPC) .....	450
Gráfico 58: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 19 (Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales) .....	452
Gráfico 59: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 20 (Tuteo pronominal con voseo verbal) .....	455
Gráfico 60: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 21 (Voseo pronominal con tuteo verbal) .....	456

Gráfico 61: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 22 (Uso pronominal del “tú” con verbo en tercera persona) .....	459
Gráfico 62: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 23 (Ustedeo).....	460
Gráfico 63: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 24 (Repetición del objeto directo) .....	462
Gráfico 64: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 25 (Leísmo masculino).....	463
Gráfico 65: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 26 (“Ustedes” en situaciones formales) .....	465
Gráfico 66: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 27 (Combinación de artículo indefinido con posesivo) .....	467
Gráfico 67: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 28 (Artículo delante de nombre propio que “no” lleva adjetivo o modificador) .....	469
Gráfico 68: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 29 (Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador).....	471
Gráfico 69: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 30 (Inversión sujeto-verbo en preguntas).....	472

## Lista de tablas

Tabla 1: Distribución de las variantes de -/s/ en la ciudad de Toledo .....	38
Tabla 2: Distribución de las variantes de -/s/ en la ciudad de Las Palmas .....	39
Tabla 3: Motivos del profesor / no nativo para la selección de una variedad lingüística como modelo de lengua (en orden decreciente) .....	142
Tabla 4: Rasgos fonéticos mejor valorados por los docentes para sus contextos de enseñanza .....	443
Tabla 5: Rasgos fonéticos peor valorados por los docentes para sus contextos de enseñanza .....	444
Tabla 6: Rasgos gramaticales mejor evaluados por los docentes para sus contextos de enseñanza .....	473
Tabla 7: Rasgos gramaticales peor evaluados por los docentes para sus contextos de enseñanza .....	474
Tabla 8: Funciones de los diminutivos en todas las áreas dialectales. Artículos de prensa. .	549
Tabla 9: Porcentaje de usos del futuro simple y de la perífrasis.....	548

## Lista de cuadros

Cuadro 1: Las dos definiciones de norma culta en el PB .....	70
Cuadro 2: Las normas según el prestigio/estigma .....	73
Cuadro 3: El rotacismo en la formación de la lengua portuguesa .....	88
Cuadro 4: Condiciones modernas y posmodernas en el proceso de globalización.....	126
Cuadro 5: Los términos “castellano” y “español” según las constituciones de los países hispanohablantes .....	139
Cuadro 6: Criterio de la proximidad geográfica para los estados brasileños fronterizos .....	143
Cuadro 7: Fórmula para el modelo lingüístico .....	144
Cuadro 8: Propuesta para la variable “pronombres de segunda persona del singular y plural” .....	146
Cuadro 9: Los diferentes niveles en la percepción de las variedades .....	149



Cuadro 10: Características iniciales de los PPC .....	160
Cuadro 11: Características del grupo de asignaturas de los Estudios del Lenguaje Hispánico .....	205
Cuadro 12: Asignaturas de Lengua Española de la UESPI con sus respectivos temas .....	214
Cuadro 13: Resumen sobre el componente <i>variedades del español</i> en los PPC .....	216
Cuadro 14: Manuales de ELE para la EM de Brasil .....	268
Cuadro 15: Explicación de los usos de los pretéritos de indicativo de <i>Cercanía joven</i> .....	286
Cuadro 16: Inventario de los contenidos de variación lingüística de <i>Cercanía joven</i> .....	293
Cuadro 17: Variantes léxicas del campo semántico de los deportes de equipo .....	303
Cuadro 18: Variantes léxicas de “arete con adorno colgante o sin él” .....	307
Cuadro 19: Variantes léxicas del campo semántico de la ropa .....	308
Cuadro 20: Variantes léxicas del campo semántico de la informática .....	326
Cuadro 21: Inventario de los contenidos de variación lingüística de <i>Confluencia</i> .....	341
Cuadro 22: Origen por geoelectos de los textos del manual <i>Sentidos en lengua española</i> .....	376
Cuadro 23: Inventario de los contenidos de variación lingüística de <i>Sentidos en lengua española</i> .....	390
Cuadro 24: Categorías para la clasificación de los rasgos lingüísticos .....	408
Cuadro 25: Rasgos fonéticos y gramaticales del cuestionario sobre norma general, variantes lingüísticas e interferencias .....	410
Cuadro 26: Número de aciertos de los profesores en el test de variación .....	476
Cuadro 27: Propuesta de actividad de reconocimiento del tuteo y del voseo .....	490
Cuadro 28: Contraste entre variantes de Argentina y España .....	491
Cuadro 29: Texto sobre las variantes <i>tu</i> y <i>você</i> en el portugués brasileño .....	494
Cuadro 30: Texto sobre voseo y tuteo .....	496
Cuadro 31: Rasgos de variación fonético-fonológica por curso escolar (enseñanza pública brasileña) .....	498
Cuadro 32: Rasgos de variación gramatical por curso escolar (enseñanza pública brasileña) .....	499
Cuadro 33: Número de rasgos lingüísticos de variación por curso escolar .....	500
Cuadro 34: Variación del acento prosódico y ortográfico .....	590
Cuadro 35: Variación en los hipocorísticos y diminutivos .....	592
Cuadro 36: Sobrenombres en inglés en la variedad caribeña .....	593
Cuadro 37: Verbos reflexivos y no reflexivos de algunas zonas de Hispanoamérica .....	595

## RESUMEN

El español se habla en más de una veintena de países esparcidos por todo el mundo y su significativa diversidad lingüística es una de sus mayores riquezas. Este fenómeno, además, se observa de una manera especial cuando evidenciamos que sus variedades conservan un estándar que posibilita casi siempre la intercomprensión entre hablantes de diferentes regiones, especialmente en el nivel culto. Consideramos que este hecho no debería pasar inadvertido a los profesionales brasileños que trabajan en la enseñanza de este idioma a la hora de preparar las clases, elaborar materiales y programar cursos. Las necesidades, gustos y expectativas de nuestros estudiantes respecto del conocimiento de las variedades lingüísticas del español y la cercanía geográfica que tiene nuestro país con un entorno multidialectal de la lengua española son razones suficientes para replantear su inserción. Desafortunadamente, observamos tendencias homogeneizadoras y eurocéntricas que impiden el tratamiento plural de la lengua española en la educación brasileña. Así pues, el objetivo de nuestra investigación es describir el panorama de la enseñanza del español en relación con la presencia y tratamiento de los fenómenos de variación lingüística, específicamente en el noreste brasileño, para detectar los problemas que conlleva su aplicación y proponer un inventario de contenidos de rasgos fonéticos y gramaticales para los tres cursos escolares de la enseñanza media. Para ello, hemos recogido datos en diferentes ámbitos donde puede estar presente la variación lingüística: formación de profesores de español, manuales didácticos, creencias, actitudes y conocimiento de los docentes respecto a este tema. Debido a esta diversidad de campos de investigación, hemos utilizado variados procedimientos metodológicos en el desarrollo de la recogida e interpretación de los datos. El aporte teórico de nuestra tesis doctoral se basa en diversos campos del conocimiento pero, sobre todo, en los estudios de la variación lingüística de la Sociolingüística como Labov (2008), Tagliamonte (2006), López Morales (2015), Calvet (2011), Lucchesi (2004), Moreno Fernández (2009, 2012) y de autores que abogan por una enseñanza plural respecto a las variedades del español tales como Andión (2007, 2008, 2013, 2019, 2020), Andión y Casado (2014), Moreno Fernández (2004, 2007, 2010, 2017) y Acuña (2015). Los resultados de los análisis demuestran que las variedades lingüísticas del español se tratan todavía de forma anecdótica, superficial y sin una secuenciación lógica de contenidos, a pesar de que los profesores, las carreras de grado y las guías didácticas de los manuales hacen hincapié en su importancia en el aula. Nuestra propuesta de inventario de contenidos establece criterios para la inserción y el tratamiento de los principales fenómenos de variación fonético-fonológica y gramatical para nuestro contexto de enseñanza. De esta manera, esperamos contribuir a que tanto docentes como creadores de materiales didácticos para español como lengua extranjera en Brasil puedan encontrar información sociolingüística y didáctica sobre las variantes que pretenden enseñar o contemplar en los manuales.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; Sociolingüística; Variedades lingüísticas; Manual didácticos; Formación de profesores.

## RESUMO

O espanhol é falado em mais de vinte países ao redor do mundo e sua significativa diversidade linguística é uma de suas maiores riquezas. Este fenômeno, além disso, observa-se de maneira especial quando evidenciamos que suas variedades conservam um standard comum que possibilita, quase sempre, a intercompreensão entre falantes de diferentes regiões, especialmente no nível culto. Consideramos que este fato não deveria ser esquecido por profissionais brasileiros que atuam no ensino deste idioma na hora de preparar suas aulas, elaborar materiais e programar cursos. As necessidades, gostos e expectativas dos nossos estudantes com respeito ao conhecimento das variedades linguísticas do espanhol e a proximidade geográfica que tem nosso país com o entorno multidialetal da língua espanhola são razões suficientes para repensar a sua inserção. Infelizmente, observamos tendências homogeneizadoras e eurocêntricas que impedem o tratamento plural da língua espanhola na educação brasileira. Assim, o objetivo de nossa pesquisa é descrever o panorama do ensino do espanhol em relação à presença e tratamento dos fenômenos de variação linguística, especificamente no nordeste brasileiro, para detectar os problemas que envolvem sua aplicação e propor uma lista de conteúdos de variantes fonéticas e gramaticais para os três anos do ensino médio. Para isto, coletamos dados em diferentes âmbitos onde pode estar presente a variação linguística: formação de professores de espanhol, livros didáticos, crenças, atitudes e conhecimento dos docentes sobre este tema. Devido a esta diversidade de campos de pesquisa, utilizamos vários procedimentos metodológicos no desenvolvimento da coleta e interpretação dos dados. A fundamentação teórica da nossa tese doutoral se baseia em diversos campos do conhecimento mas, sobretudo, nos estudos de variação linguística da Sociolinguística como Labov (2008), Tagliamonte (2006), López Morales (2015), Calvet (2011), Lucchesi (2004), Moreno Fernández (2009, 2012) e de autores que defendem um ensino plural com respeito às variedades do espanhol tais como Andión (2007, 2008, 2013, 2019, 2020), Andión y Casado (2014), Moreno Fernández (2004, 2007, 2010, 2017) e Acuña (2015). Os resultados das análises demonstram que as variedades linguísticas do espanhol são tratadas ainda de forma anedótica, superficial e sem uma sequência lógica de conteúdos, apesar de que os professores, os cursos superiores e os manuais dos professores dos livros didáticos enfatizam sua importância na sala de aula. Nossa proposta de lista de conteúdos estabelece critérios para a inclusão e o tratamento dos principais fenômenos de variação fonético-fonológica e gramatical para nosso contexto de ensino. Desta maneira, esperamos contribuir para que tanto docentes quanto elaboradores de materiais didáticos para espanhol como língua estrangeira no Brasil possam encontrar informação sociolinguística e didática sobre as variantes que pretendem ensinar ou contemplar nos livros.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Estrangeira; Sociolinguística; Variedades linguísticas; Livro didático; Formação de professores.

## ABSTRACT

Spanish is spoken in more than twenty countries all over the world and its broad linguistic diversity is one of its greatest riches. This phenomenon, moreover, is observed with special attention when we find evidence that its varieties preserve a standard which almost always makes comprehension possible among speakers from different regions, especially at the highest level. We suggest this situation should not be overlooked by Brazilian Spanish language teaching professionals in planning their classes, developing materials and designing courses. The needs, likes, and expectations of our students with respect to the knowledge of the linguistic varieties of Spanish and the geographic proximity of our country with multidialectal contexts of the Spanish language are reasons enough to include them. Unfortunately, we observe homogenizing and Eurocentric tendencies that impede a plurality in Spanish teaching in Brazilian education. Thus, the objective of our research is to describe the panorama of Spanish teaching in relation to the presence and treatment of the phenomenon of linguistic variation, specifically in the Brazilian northeast, to detect problems involved in its application and to propose a set of contents of phonetic and grammatical features for the three levels of High School. To this end, we have collected data in different contexts where linguistic variation may be present: Spanish language teacher training programs, textbooks, teachers' beliefs, attitudes and knowledge with respect to the theme. Due to this diversity of fields of research we have used various methodological procedures in generating and interpreting the data. The theoretical framework of our doctoral thesis is based on diverse areas of knowledge, above all, on the studies of linguistic variation in Sociolinguistics such as those of Labov (2008), Tagliamonte (2006), López Morales (2015), Calvet (2011), Lucchesi (2004), Moreno Fernández (2009, 2012) and the authors who advocate for a plural approach to teaching with respect to Spanish varieties such as Andi6n (2007, 2008, 2013, 2019, 2020), Andi6n y Casado (2014), Moreno Fern6ndez (2004, 2007, 2010, 2017) and Acuña (2015). Results of our analysis show that the linguistic varieties of Spanish continue to be treated in an anecdotal and superficial way, lacking logical sequence in presenting content, despite the fact that the professors' in higher education and teachers' manuals both emphasize the importance of linguistic varieties in the classroom. With this work, we hope to contribute to the field so that both Spanish as a Foreign Language teachers and textbook developers in Brazil can find sociolinguistic and didactic information about the variants they intend to teach or consider including in textbooks.

**Keywords:** Spanish as a Foreign Language; Sociolinguistics; Linguistic Varieties; Textbooks; Teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Nuestra tesis, *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*, surge de la necesidad de repensar la enseñanza de español en nuestro país respecto a la inserción de las variedades lingüísticas en la formación de profesores y en los manuales de ELE destinados a la escuela pública brasileña. Desde nuestra perspectiva, la significativa diversidad lingüística es la riqueza de este idioma, tan extenso geográficamente y demográficamente —aunque controlada— y por tanto, se hace necesario enseñarlo desde un enfoque plural y coherente para nuestro contexto latinoamericano. Así, este trabajo se inserta en el campo de la Sociolingüística y de la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

A lo largo de nuestra experiencia como docentes de ELE, hemos percibido que los fenómenos de variación lingüística suelen tratarse de manera irregular y poco rigurosos (Andión, 2008). Algunos estudios comprueban una predilección de los profesores brasileños hacia la variedad castellana (Andión, 2013), frente a las hispanoamericanas que se perciben como “peores” para trabajar en el contexto escolar porque son menos “puras” (Irala, 2004). Consideramos que esta actitud es un caso de prejuicio lingüístico (Bagno, 2015) o de lectocentrismo (Andión, 2020). Por otro lado, los manuales de ELE publicados en Brasil tratan la variedad castellana como modelo de referencia para nuestro contexto, mientras que muchas variedades hispanoamericanas son silenciadas o simplificadas (Venâncio da Silva y Alves, 2007; Venâncio da Silva, 2015; Vilhena, 2008, 2013).

Frente a este panorama, consideramos que la contribución más importante e inmediata que puede aportar la Sociolingüística para el ámbito educativo es la equiparación entre las distintas variedades lingüísticas. Por ello, debemos combatir actitudes prejuiciosas y lectocéntricas, que solo privilegian las variedades de las élites y de los países hegemónicos, para empezar a abrir un espacio de diálogo entre normas cultas y populares de diferentes regiones hispánicas. Esta posición enriquece el repertorio lingüístico de nuestros estudiantes,

democratiza la presencia de las diferentes formas de hablar y cuestiona conductas etno/eurocéntricas.

No obstante, la escuela parece ser una de las responsables de fomentar la desigualdad entre las variedades porque “*age como se a língua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos*”<sup>1</sup> (Geraldí, 1984: 59). Así, ciertas actitudes negativas hacia las variantes hispanoamericanas pueden ser reflejo de ciertas reacciones hacia la propia diversidad del portugués brasileño (PB).

Por todo lo anterior, esta tesis pretende realizar un estudio en el ámbito de la Sociolingüística aplicada a las clases de español en Brasil que tiene como objetivo general:

- Describir y analizar el panorama de la enseñanza del español en relación con la presencia y tratamiento de los fenómenos de variación lingüística, específicamente en el noreste brasileño, con miras a comprender los problemas que conlleva su aplicación, lo que nos permitirá proponer un inventario de contenidos de rasgos fonéticos y gramaticales para los tres cursos escolares de la enseñanza media (EM).

Para la obtención de datos empíricos nos hemos basado en diferentes técnicas, métodos e instrumentos, que nos ayudaron a comprender este fenómeno desde perspectivas diversas. El perfil plurimetodológico de esta investigación se reflejará en la recogida de datos en diferentes ámbitos de la enseñanza de español, como por ejemplo, en la formación de profesores y en la creación de manuales y materiales didácticos. De este modo, para alcanzar nuestro objetivo general nos proponemos:

- Analizar los *Projetos Pedagógicos de Curso* (PPC) y los componentes curriculares que se dedican a la variación lingüística de los grados para la formación de profesores de Español de universidades e institutos públicos del noreste brasileño.
- Comprender cuáles son las creencias, actitudes y competencias (conocimientos) del cuerpo docente de dos Institutos Federales (IFRN e IFRR) relativas a los fenómenos de variación lingüística y su inclusión en el aula.
- Investigar el componente “variedades” en los manuales didácticos de lengua española ofrecidos por el gobierno brasileño para la EM.

---

<sup>1</sup> Traducción nuestra: [...] actúa como si la lengua culta fuera estática, hecha, inquebrantablemente contraria a su uso en los procesos interlocutivos.

- Realizar un test sobre rasgos fonéticos y gramaticales con profesores de la enseñanza pública del estado de Rio Grande do Norte.
- Elaborar una propuesta de inventario de contenidos de variación lingüística del español, a nivel fonético y gramatical, para los tres cursos escolares de la EM.

La estructura de esta tesis de doctorado cuenta con un total de siete capítulos que se divide en tres grandes bloques: marco teórico (capítulos 1 y 2), análisis de los datos (capítulos 3, 4, 5 y 6) y propuesta didáctica (capítulo 7). No elaboramos un capítulo referente a la metodología debido al carácter plural de nuestra investigación. No obstante, en cada uno de los capítulos de análisis habrá una sección dedicada a los procedimientos metodológicos para detallar las herramientas, el contexto de la investigación, la naturaleza del corpus y otros datos relevantes que han contribuido al desarrollo del análisis. También optamos por elaborar una sección de conclusiones parciales en cada capítulo con los resultados de los análisis de los datos, que serán retomados de manera global en las conclusiones de este trabajo.

En el capítulo 1, presentaremos la base teórica de nuestra tesis: la Sociolingüística. Esta parte del marco teórico ofrece una revisión crítica de los principales temas pertinentes a la diversidad lingüística como la comprensión de lengua como diasistema, la competencia sociolingüística/multidialectal de los hablantes, los factores extralingüísticos que motivan la variación, las variedades geográficas/sociales, los registros, las normas, el prejuicio lingüístico/lectocentrismo, las políticas lingüísticas, etc.

En el capítulo 2, haremos un repaso de los aportes teóricos que consideramos más pertinentes del ámbito de la enseñanza y aprendizaje de español. Haremos hincapié en las contribuciones que fomenten perspectivas plurales que contemplen la diversidad lingüístico-cultural en el aula. Para ello, hemos utilizado referencias de diferentes áreas del conocimiento, como por ejemplo:

- Adquisición de Segundas Lenguas;
- Lingüística Aplicada;
- Géneros discursivos;
- Cultura/Interculturalidad;
- Didáctica de la Lengua;
- Sociolingüística Cognitiva Aplicada.

En el capítulo 3, discutiremos la importancia del componente “variedades” a través del análisis de doce PPC de los grados de Letras/Español de los nueve estados del noreste brasileño. Estos documentos que nortean la educación superior en nuestro país exponen los datos relativos a los grados analizados, tales como la organización curricular (asignaturas, prácticas, proyectos) y competencias, actitudes y habilidades que se espera de los egresados. De este modo, hemos podido verificar cómo cada institución de enseñanza superior trabaja la variación lingüística del español en la formación de los futuros docentes de ELE.

En el capítulo 4, analizaremos las creencias, actitudes y competencias de 25 docentes de dos Institutos Federales: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte y de Roraima. En la delimitación del perfil de los sujetos de la investigación, nos interesó el hecho de que los profesores de ambos institutos imparten tanto clases de español en la EM, como también en un grado de formación de profesores. Para esta investigación, hemos elaborado un cuestionario de 28 preguntas sobre su perfil sociolingüístico, sus creencias y actitudes frente a la variedad en el aula y los materiales didácticos que utilizan. A partir de los datos recogidos, identificamos los principales problemas respecto a la explotación didáctica de la variación como la formación docente, el perfil de sus alumnos, los manuales adoptados, etc.

En el capítulo 5, describiremos cómo el componente “variedades” aparece plasmado en las tres colecciones de los manuales didácticos ofrecidos por el gobierno brasileño a través de la última convocatoria que incluyó el español en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), en el año de 2017. Nuestra investigación se centró en el análisis de algunos apartados de los manuales: textos escritos y orales, explicaciones lingüísticas, ejercicios/actividades y Guía didáctica. Cuantificamos la frecuencia de la presencia de los países hispanos y de sus variedades dialectales en cada colección (textos escritos y documentos orales) y analizamos el tratamiento de algunos fenómenos de variación en las explicaciones y ejercicios propuestos. Además, observamos si las indicaciones sobre cómo se trabaja la variación en la Guía didáctica (documento de consulta para el docente) son coherentes con la propuesta del libro.

En el capítulo 6, partiremos de las respuestas de los profesores de la EM pública del estado de Rio Grande do Norte para saber qué conocimiento tienen sobre determinados rasgos fonéticos y gramaticales. Este estudio no se limitó a medir los conocimientos lingüísticos de los docentes, sino que tuvo como objetivo descubrir sus percepciones respecto a la norma lingüística a través de la clasificación de los rasgos en *general*, *dialectal* o *interferencias*,



teniendo en cuenta las variedades de la lengua española. Además, también investigamos cuáles son los rasgos que insertarían o no de acuerdo con su contexto de enseñanza.

En el capítulo 7, presentaremos una propuesta de inventario de contenidos de variación lingüística a nivel fonético y gramatical adaptada para la EM. Así, detallaremos los criterios para la selección de los rasgos, cómo se pueden trabajar y las adaptaciones que pueden realizarse de acuerdo con el contexto de la escuela o de la variedad del profesor. La elaboración de este programa para los tres cursos es el producto final de la tesis doctoral que pretende servir de guía para profesores que tienen la intención de trabajar la variación del español en el aula. Además, también puede ser útil para las editoriales y para los responsables de la creación de materiales y manuales didácticos para la enseñanza de ELE en nuestro país.

En su conjunto, la finalidad de nuestra tesis es verificar en diversos ámbitos de la enseñanza de ELE en Brasil la presencia o la ausencia de la variación lingüística y comprender las dificultades de trabajarla en el aula a partir de perspectivas que aporten conocimientos sobre las principales variedades lingüísticas del español, sobre todo las diatópicas, para estudiantes de la EM. La inserción de la variación lingüística a través de una propuesta de inventario de rasgos solo ha sido posible después de la recogida de datos en diferentes ámbitos de la enseñanza, ya que nos permitió una comprensión global sobre nuestro problema de investigación.

## CAPÍTULO 1: LA SOCIOLINGÜÍSTICA

### 1.1. Hacia una definición de “Sociolingüística”

Podemos decir que el primer gran estudio de la Sociolingüística surge en los años 1950 con la publicación de la obra “Sociolinguistic Patterns”, de William Labov, como una rama de la Lingüística que tiene por objeto de estudio la variabilidad dentro del sistema lingüístico. Tagliamonte (2006) afirma que :

*Sociolinguistics argues that language exists in context, dependent on the speaker who is using it, and dependent on where it is being used and why. Speakers mark their personal history and identity in their speech as well as their sociocultural, economic and geographical coordinates in the and space<sup>2</sup> (Tagliamonte, 2006: 3).*

De este modo, a diferencia de las teorías lingüísticas anteriores, el contexto social tiene un peso importante en los análisis sociolingüísticos, ya que la historia personal y las identidades de los hablantes afectan a su forma de hablar. Para la autora, la estructura lingüística y la estructura social están relacionadas y, por eso, explican algunos fenómenos de variación lingüística.

Sobre el término *Sociolingüística*, Labov (2008) consideraba que se trataba de un rótulo engañoso, ya que la lengua es una forma de comportamiento social; y que, por eso, sería redundante el uso del prefijo “socio”<sup>3</sup>. Ante esta perspectiva, la Sociolingüística surge con el

---

<sup>2</sup> Traducción nuestra: La Sociolingüística argumenta que el lenguaje existe en contexto, depende del hablante que lo esté usando, de dónde y de por qué se está usando. Los hablantes marcan su historia personal e identidad en su discurso, así como sus coordenadas socioculturales y geográficas en el espacio.

<sup>3</sup> Labov (2008) insiste en el carácter social de la lengua cuando afirma que “[p]arece bastante natural que o dado básico para qualquer forma de linguística geral seja a língua tal como usada por falantes nativos comunicando-se uns com os outros na vida diária” (Labov, 2008: 216-217). Traducción nuestra: [p]arece bastante natural que

objetivo de explicar las formas y las reglas lingüísticas, su combinación en sistemas, la coexistencia de varios sistemas (concepto de *lingua* como diasistema) y la evolución de estas reglas y sistemas a lo largo del tiempo.

Actualmente nadie pone en duda su nomenclatura, ya que existen teorías lingüísticas de carácter más psicológico, cognitivo y biológico que no elaboran estudios sobre la lengua en su contexto social. López Morales (2015) aclara que la Lingüística se diferencia de la Sociolingüística en que la primera tiene interés en la lengua como sistema independiente de los hablantes o de las comunidades de habla porque describe las relaciones entre los elementos que integran los diferentes niveles de la lengua.

De este modo, la perspectiva sociolingüística entiende que la variabilidad dentro de los sistemas lingüísticos es algo natural y la descripción de la estructura de cualquier lengua debería incluir sus posibilidades de uso de acuerdo con los diferentes contextos sociales. Lo que explica que los fenómenos encontrados en las lenguas no se limitan a lo puramente lingüístico, sino también a lo social, es decir, se relacionan con la identidad de los hablantes y de sus interacciones con los demás.

*A sociolingüística laboviana dá por certa a identidade do sistema da língua e vê como sua tarefa descrever as partes e as propriedades do sistema que se ajustam a diferentes situações*<sup>4</sup> (Rampton, 2006: 118).

No siempre el objeto de estudio de la Sociolingüística ha estado tan claro. López Morales (2015) afirma que los primeros intentos en los años 1960 por parte de William Bright, Joshua Fishman y Madeline Mathiot fueron fallidos, ya que a pesar de que habían conseguido explicar las dimensiones, los “*basic issues*” y los problemas que podían interesar a los investigadores, no habían dejado clara su definición, ni sus objetivos ni sus límites. Como es de esperar, esa falta de precisión también era un problema a la hora de elegir los instrumentos metodológicos adecuados.

A pesar de esa precariedad, lo cierto es que desde un principio se reunió de manera muy general a los investigadores que tenían como interés común la influencia de la(s) sociedad(es) en el lenguaje y viceversa, y así, sus estudios se fueron multiplicando. Sobre la aparición y su definición, López Morales (2015) nos muestra que:

---

el dato básico para cualquier forma de lingüística general sea la lengua tal y como es usada por hablantes nativos comunicándose unos con los otros en la vida diaria.

<sup>4</sup> Traducción nuestra: La sociolingüística laboviana cree en la identidad del sistema de la lengua y ve como su tarea describir las partes y las propiedades del sistema que se ajusten a diferentes situaciones.

Hay que reconocer que la sociolingüística fue naciendo a empujones y un tanto desamparada, sin el menor andamiaje teórico y bajo la mirada, entre desconfiada y escéptica, de los lingüistas que seguían los estrechos rumbos de sus escuelas respectivas. Antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales y hasta algunos lingüistas, los de intereses más marcadamente pragmáticos, iban trabajando en aquella tierra de nadie que acogía a todos con la mayor generosidad, bajo el muy laxo mote de ‘relaciones entre lengua y sociedad’ (López Morales, 2015: 19, marcas del autor).

Es evidente que es un área de estudio del lenguaje bastante interdisciplinar, especialmente relacionada con la Antropología y la Sociología, hecho que se explica por la interacción entre la lengua y la sociedad. Sin embargo, López Morales (2015) afirma que Willian Bright calificó como “excesivamente vaga” esta interacción y propone que su objeto de estudio sea la diversidad lingüística, lo que abarcaría diversos puntos. El primero de ellos sería el condicionante de la diversidad lingüística que consta de tres factores: “1) identidad social del emisor, 2) del receptor y 3) condiciones de la situación comunicativa” (López Morales, 2015: 20). Además, incluye la dimensión diacrónica para la explicación de la diversidad actual.

También aparecen estudios de creencias lingüísticas (influencia de las valoraciones de los hablantes en la lengua), extensión de la diversidad (trabajo con situaciones plurilectales y/o plurilingües en diferentes comunidades) y la aplicabilidad (estudios de lengua y estructuración social, como pueden ser los problemas de planificación lingüística) (López Morales, 2015). De esta manera, Calvet (2011) asegura que el nacimiento de la Sociolingüística se dio en el encuentro de mayo de 1964 como una forma opuesta a los estudios del lenguaje en aquel momento, es decir, el generativismo de Chomsky.

La heterogeneidad lingüística es el objeto de estudio de algunas áreas de los estudios del lenguaje como la Sociolingüística y la Dialectología, a diferencia de otras teorías lingüísticas que la negaban o la rechazaban en sus investigaciones:

*[...] desde o início, a sociolingüística discordou da idealização chomskiana<sup>5</sup> sobre a comunidade de fala homogênea, e a diversidade lingüística e a variação eram obviamente atos de fé. Mesmo assim, a crença era de que essa diversidade estruturava-se de modo a poder ser descrita, e toda vez que a encontrava, o instituto mais forte da sociolingüística era extirpar o que supunha fosse uma regularidade e uniformidade abaixo da superfície, uma regularidade estabelecida nos primórdios da construção da comunidade. Pode-se ver isso na busca pelo vernacular que o variacionista empreende; na pesquisa sobre mistura de códigos e mudanças de códigos, onde a ênfase era posta nos padrões sistemáticos*

---

<sup>5</sup> Labov (2008) insiste en que para Chomsky el real objeto de estudio es una comunidad de habla en la que todos hablan igual, en otras palabras, homogénea y abstracta. En el capítulo 2 trataremos sobre la perspectiva chomskiana aplicada al aprendizaje y enseñanza de lenguas y la cuestión relativa a las intuiciones de los hablantes como fuente de datos lingüísticos.

*establecidos dentro dos grupos bilingües relativamente estáveis; e no trabalho sobre conflitos e mal-entendidos entre grupos culturais diferentes, onde o problema era atribuído à distância entre sistemas culturais e lingüísticos integrados*<sup>6</sup> (Rampton, 2006: 112).

De este modo, consideramos que la Sociolingüística nos puede ofrecer elementos importantes para reflexionar sobre el papel de las variedades en la enseñanza de lenguas extranjeras en lo que se refiere a los condicionamientos pragmáticos y a las actitudes lingüísticas en el español en el contexto brasileño. Tagliamonte (2006) insiste en que la heterogeneidad en el sistema no es aleatoria, sino que sigue patrones definidos, que reflejan el orden y la estructura dentro de la gramática de la lengua.

En la siguiente sección, trataremos el concepto de *competencia sociolingüística y multidialectal* que son esenciales para el tratamiento de la diversidad lingüística en el aula.

## **1.2. Competencia sociolingüística y multidialectal**

Podemos establecer una primera aproximación de la Sociolingüística con la Lingüística Aplicada, específicamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Griffin (2005) afirma que la competencia comunicativa está dividida en tres grandes áreas de actuación: la competencia organizativa, la competencia estratégica y la competencia pragmática.

La primera trata de la organización y secuenciación de los diferentes componentes de la lengua por parte de los alumnos con la finalidad de dar un sentido lógico en el momento en que se comunican en una segunda lengua. La segunda se relaciona con las estrategias que se puede adoptar para compensar la falta de conocimientos lingüísticos en el momento efectivo

---

<sup>6</sup> Traducción nuestra: [...] desde el inicio, la sociolingüística no estuvo de acuerdo con la idealización chomskiana sobre la comunidad de habla homogénea, y la diversidad lingüística y la variación eran obviamente actos de fe. Aún así, la creencia era que esa diversidad se estructuraba para poder ser descrita, y toda vez que la encontraba, el instituto más fuerte de la sociolingüística era retirar lo que se suponía que era una regularidad y uniformidad debajo de la superficie, una regularidad establecida en los inicios de la construcción de la comunidad. Lo podemos observar en la búsqueda por el vernacular que el variacionista se compromete; en la investigación sobre mezcla de códigos y cambios de códigos, donde el énfasis era puesto en los patrones sistemáticos establecidos dentro de los grupos bilingües relativamente estables; y en el trabajo sobre conflictos y malentendidos entre grupos culturales diferentes, donde el problema era atribuido a la distancia entre sistemas culturales y lingüísticos integrados.

de la comunicación. La última, es la que más nos interesa ya que trata de cómo el alumno utiliza la lengua en diferentes contextos y con diferentes interlocutores.

Griffin (2005) afirma que la competencia pragmática es la menos trabajada en los estudios de adquisición de lenguas debido a su carácter menos objetivo, menos preciso y por ello, más complicado de organizar en un curso de lengua:

La dificultad reside en decidir qué significa aceptable. Los mismos hablantes nativos no estarían de acuerdo con los ejemplos de lo aceptable o no aceptable en las diferentes situaciones. Por tanto, para que los aprendices lleguen a dominar la competencia pragmática, tienen que ser muy flexibles en sus interpretaciones de las situaciones comunicativas y así aprender a reconocer los múltiples signos lingüísticos y extra-lingüísticos que indiquen cómo deben portarse en cada momento de cada situación (Griffin, 2005: 14).

No es una mera casualidad que uno de los objetivos sea el reconocimiento de “múltiples signos lingüísticos y extra-lingüísticos” relacionado con un comportamiento “en cada momento de cada situación”. Efectivamente, está clara la influencia de la Sociolingüística en esa cita debido a dos características principales: los factores externos e internos que motivan la variabilidad lingüística, y el contexto (situación) como la base de la elección de determinados elementos lingüísticos.

Asimismo, Griffin (2005) afirma que, para alcanzar la competencia pragmática, los alumnos necesitan desarrollar además otras dos competencias, la “competencia ilocutiva”, que está relacionada con el intercambio de expresiones, y la que nos interesa, titulada “competencia sociolingüística”, que:

[...] apunta hacia las señales que deben reconocer los aprendices para interpretar las relaciones entre los interlocutores y cómo esas relaciones afectan a la lengua. El registro, la ‘naturalidad’, o lo que suena ‘bien’, las variedades de la lengua, y lo que es apropiado o culturalmente aceptable, son los aspectos que hay que dominar en esta competencia (Griffin, 2005: 12, marcas del autor).

En contextos de adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente cuando los alumnos no viven en un país en el que se habla la lengua meta, es importante que los profesores y los manuales expliquen esas diferencias culturales, que traigan suficiente información sobre las variedades lingüísticas y que los diferentes registros (familiar, culto) sean objeto de estudio.

Así, necesitamos tener en cuenta que dos hablantes de diferentes realidades lingüístico-culturales que interactúan necesitan activar su competencia sociolingüística, tal y como propone Gschwind-Holtzer (1981):

*C'est le cas lorsque la communication interrelie deux sujets appartenant à des univers linguistiques et culturels différents (interaction en langue étrangère avec un locuteurs natif). Il ne faudrait cependant pas se dissimuler que le blocage existe à l'intérieur d'une même communauté lors d'un échange entre sujets issus de milieux socioculturels différents, le handicap se situant sur côté de celui qui ne possède pas le savoir sociolinguistique permettant un fonctionnement socialement approprié sur langage<sup>7</sup> (Gschwind-Holtzer, 1981 : 16-17).*

Pensamos que el código lingüístico no debe ser el único componente que se contemple en el aula, sino que es importante que los factores externos a la lengua, que pueden motivar determinados comportamientos, estén también presentes para relacionar lo lingüístico y lo social. Consideramos que este es el gran aporte de la Sociolingüística y de la Pragmática en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras.

Sobre ese tema, Lucchesi (2004) aporta el concepto de “competencia lingüística multidialectal” de los hablantes. El autor considera que los hablantes nativos de una determinada lengua son capaces de lidiar con la diversidad lingüística en el sistema y la decodifican sin grandes problemas. Venâncio da Silva (2015) propone la inserción de este concepto para la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque advierte de que no se trata de convertir al alumno en un hablante nativo, sino de aumentar su capacidad de comprensión por medio del contacto con el mayor número posible de variantes lingüísticas.

En la siguiente sección, trataremos el tema de los factores extralingüísticos en la variación.

### **1.3. Los factores extralingüísticos en la variación de la lengua**

Según Moreno Fernández (2009), los hablantes utilizan elementos lingüísticos diferentes tanto para expresar sentidos diversos, como para referirse al mismo significado. Cuando no hay alteración semántica en el cambio de esos elementos, es decir, cambio de significado, se denomina variación lingüística. Mollica (2012) afirma que puede ocurrir variación:

---

<sup>7</sup> Traducción nuestra: Es el caso cuando en la comunicación interrelacionan dos sujetos que pertenecen a universos lingüísticos y culturales diferentes (interacción en lengua extranjera con un hablante nativo). Sin embargo, no debería disimular que el bloqueo existe en el interior de una misma comunidad durante un intercambio de sujetos de orígenes socioculturales diferentes, la dificultad se sitúa en no poseer el saber sociolingüístico que permite un funcionamiento socialmente adecuado del lenguaje.

[...] *nos eixos diatópico e diastrático. No primeiro, as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográfico; no segundo elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais*<sup>8</sup> (Mollica, 2004: 12).

Además, la autora trata un tercer tipo de variación que está relacionado con el concepto de “monitoreo de la producción lingüística”, que en otras palabras se refiere a los registros (formal e informal) en las modalidades hablada y escrita de la lengua, que afectaría al eje “diafásico”. Según Andión y Casado (2014), la variación geográfica y la social dependen de las características personales del hablante, mientras que la estilística consiste en un tipo de variación motivada por cuestiones funcionales, relacionadas con la situación o el contexto comunicativo.

Los estudios sociolingüísticos se centran en los fenómenos de variación lingüística de interés social y normalmente tienen en cuenta esos tres ejes en los diferentes niveles de la lengua (fonético, gramatical y léxico). En otras palabras, podemos decir que personas de diferentes regiones o países pueden pronunciar o no la /d/ intervocálica (nivel fonético) a partir de algunos condicionantes, ser ceceante o no de acuerdo con su nivel sociocultural (nivel gramatical) o elegir “sobaco” o “axila” (nivel léxico) dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentren.

En la siguiente sección, trataremos el concepto de comunidad de habla y su importancia para los estudios sociolingüísticos.

## 1.4. La comunidad de habla

La Sociolingüística elabora métodos para investigar la variación lingüística dentro de una comunidad de habla, que podemos definir como:

Conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas (Moreno Fernández, 2009: 23).

---

<sup>8</sup> Traducción nuestra: [...] en los ejes diatópico y diastrático. En el primero, las alternancias se expresan regionalmente, las cuales consideran los límites físico-geográfico; en el segundo ellas se manifiestan de acuerdo con los diferentes estratos sociales y que tienen en cuenta las fronteras sociales.



Establecer los límites entre diferentes comunidades puede resultar un trabajo arduo y bastante complejo, ya que no podemos utilizar criterios puramente lingüísticos para realizar esta distinción. Rampton (2006) amplía esta noción al explicar que:

*A ‘comunidade de fala’ nunca foi um conceito bem estabelecido, mas durante muito tempo os pesquisadores a consideraram uma coisa ‘real’ empiricamente identificável – um grupo de pessoas com interações regulares, que tinha atitudes e/ou regras programáticas em comum e que seria a unidade maior em qualquer estudo sobre o qual se pudesse generalizar empiricamente<sup>9</sup> (Rampton, 2006: 115).*

En investigaciones sociolingüísticas es necesario precisar todos los datos posibles que se obtengan de los informantes de las comunidades de habla donde se realizan esos estudios. En uno de sus primeros trabajos sobre variación y cambio lingüístico sobre la Isla de Martha’s Vineyard, Labov (2008) tuvo que detallar los antecedentes sociales, geográficos, históricos y económicos de este lugar, como por ejemplo, la población de cada zona de la isla (isla baja e isla alta), los grupos étnicos (ingleses, portugueses, indígenas y otros grupos menores de europeos tales como franco-canadienses, polacos, irlandeses, alemanes y polacos), la situación geográfica (unidad independiente separada a 5 kilómetros de la costa en el Océano Atlántico) y la situación lingüística (área conservadora del inglés americano – pronunciadores de la *r* en lugar de ausencia de la pronunciación de *r*).

De este modo, las entrevistas con los informantes deben cruzar datos lingüísticos con los externos a la lengua, como el género, el grado de escolaridad, el lugar de procedencia, etc. Además, son de extrema relevancia los datos que se refieren a las actitudes y creencias que los hablantes tienen tanto sobre su variedad lingüística y como su entorno social influye en cómo hablan. Para nuestro trabajo, la noción de “comunidad de habla” es importante, sobre todo, para entender cómo se realizan las investigaciones de variación lingüística y para no limitarnos a la idea de que la identidad lingüística de los hablantes se relaciona solamente con grandes bloques (español peninsular, inglés americano, portugués brasileño).

No obstante, en nuestra investigación y en el contexto de clase de español para extranjeros nos decantamos por trabajar con conceptos más amplios como “español de Argentina” o “español rioplatense” para referirnos a esas realidades, que se denominan

---

<sup>9</sup> Traducción nuestra: La ‘comunidad de habla’ nunca ha sido un concepto bien establecido, pero durante mucho tiempo los investigadores la han considerado como una cosa ‘real’ empíricamente identificable – un grupo de personas con interacciones regulares, que tenía actitudes y/o reglas programáticas en común y que sería la unidad principal en cualquier estudio sobre el cual se pudiera generalizar empíricamente.

variedades lingüísticas. Así, estamos hablando de una zonificación<sup>10</sup> de la lengua española de acuerdo con sus principales características lingüísticas.

## 1.5. Variantes y variables

Según Tarallo (1986), variantes lingüísticas, son “*diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes, dá-se o nome de variável lingüística*”<sup>11</sup> (Tarallo, 1986: 8, marcas del autor). Como podemos apreciar en la cita, esos dos conceptos se encuentran totalmente relacionados.

Por ejemplo, podemos mencionar las desinencias *-se* y *-ra* (posibilidades) como variantes lingüísticas de la variable lingüística “pretérito imperfecto de subjuntivo” (conjunto de las posibilidades). En otras palabras, las variantes son elementos lingüísticos intercambiables en el sistema que están motivados tanto por factores lingüísticos como sociales y geográficos. Las variantes son la gran evidencia de que todas las lenguas poseen una diversidad de formas a las que los hablantes pueden recurrir de acuerdo con su identidad. Sobre esa cuestión, Alvar (1983) afirma que:

La existencia de variantes es, justamente, muestra de que la vida fluye. Si la lengua fuera un fósil o un dogma no sería fácil encontrar en ella estos principios de actividad. Pensamos, pues, que la vida afecta a la realización del sistema, no a su estructura, que permanece ajena a la vida, como abstracción que es (Alvar, 1983: 42).

De esta manera, el autor establece una metáfora en la que las variantes son una muestra de la “vida”, ya que son posibilidades de uso que están en plena vigencia entre los hablantes. La vitalidad de la lengua está en cómo sus hablantes la utilizan y en cómo evoluciona a lo largo de los años. La “variable lingüística” agrupa a todas esas formas en uso (“vivas”) que son posibles dentro de la estructura de la lengua (“abstracción”). Tagliamonte (2006) aclara aún más este concepto y lo define como:

*Different ways of saying more or less the same thing may occur at every level of grammar in a language, in every variety of language, in every style, dialect and register of a*

---

<sup>10</sup> En la sección 1.6.1. presentaremos la propuesta de zonificación que hemos elegido para los fines de nuestro trabajo.

<sup>11</sup> Traducción nuestra: [...] diversas maneras de decirse la misma cosa en un mismo contexto y con el mismo valor de verdad. A un conjunto de variantes, se da el nombre variable lingüística.

*language, in very speaker, often even in the same sentence in the same discourse*<sup>12</sup> (Tagliamonte, 2006: 10).

Estas posibilidades pueden ser variantes fonéticas, gramaticales, léxicas e incluso discursivas. La elección de una de esas variantes lingüísticas se explica, en muchas ocasiones, en su contexto social y pragmático, es decir, por medio de los factores externos a la estructura lingüística, conocidos como “variables sociales”.

En los estudios sociolingüísticos, esos elementos se consideran “etiquetas” que se utilizan para catalogar y clasificar a los informantes. Como ejemplo de factores sociales que suelen motivar usos lingüísticos con mayor frecuencia, podemos mencionar: “el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia” (Moreno Fernández, 2009: 40).

Esos factores, junto con la variación geolectal, influyen en la forma de hablar de las personas de diferentes comunidades de habla. No obstante, es importante aclarar que las diferencias sociales no inciden de la misma manera en las diferentes comunidades. Calvet (2011) establece una comparación entre lo geográfico y lo social y nos explica que:

*[...] pode-se perceber numa língua, continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado. Essas variáveis podem ser geográficas: a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território. [...] Mas essas variáveis podem também ter um sentido social, quando, em um mesmo ponto do território uma diferença lingüística é mais ou menos isoforma de uma diferença social*<sup>13</sup> (Calvet, 2011: 79-80).

Dicho de otra manera, sabemos que denominamos “variable lingüística” al conjunto de elementos lingüísticos (posibilidades) que expresan lo mismo, como por ejemplo “carro”, “auto”, “máquina” o “coche”, que son variantes que se refieren a un mismo “tipo de vehículo particular motorizado” (variable lingüística). En este caso específico, la elección de una de esas variantes está motivada especialmente por la variación geolectal: “carro” es frecuente en México, “auto” en Argentina, “máquina” en Cuba y “coche” en España<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Traducción nuestra: Diferentes maneras de decir más o menos lo mismo puede ocurrir en cada nivel de la gramática de una lengua, en cada variedad de la lengua, en casa estilo, dialecto o registro de la lengua, en cada hablante, frecuentemente incluso en la misma oración en el mismo discurso.

<sup>13</sup> Traducción nuestra: Las lenguas cambian todos los días, evolucionan pero a ese cambio diacrónico se añade otro, sincrónico: se puede notar en una lengua, continuamente, la coexistencia de formas diferentes de un mismo significado. Esas variables pueden ser geográficas: la misma lengua puede ser pronunciada diferentemente o tener un léxico diferente en diferentes puntos del territorio. [...] Pero esas variables pueden también tener un sentido social, cuando, en un mismo punto del territorio una diferencia lingüística es más o menos isoforma de una diferencia social.

<sup>14</sup> Hemos presentado solamente un país para cada ejemplo. Ello no quiere decir que solo se utilizan estas variantes en los países mencionados.

Sin embargo, la variación no está motivada solamente por el factor geográfico. Las diferencias sociales también pueden motivar estas variaciones. Si tomamos como ejemplo la variable social “sexo” o “género”, sabemos que son factores que determinan los usos lingüísticos, ya que las mujeres suelen ser más sensibles a la norma lingüística dado que los controles impuestos por presión social, les hacen que tengan un comportamiento lingüístico más alejado de los usos populares o vulgares.

Como hemos discutido anteriormente, los factores sociales no motivan los mismos fenómenos lingüísticos en diferentes comunidades de habla. El voseo, por ejemplo, puede tener diversas connotaciones en los diferentes países de la América hispánica. En Guatemala la elección de las formas de *tú* o *vos* puede verse motivada por el factor “sexo” o “género”:

Con respecto al voseo hay un prejuicio sexista. Un hombre cuando habla con otros hombres recurre al voseo, pues el tuteo podría verse como afeminado e incluso como un síntoma de homosexualidad. En cambio, cuando se dirige a una mujer, puede optar por el *vos* o por el *tú*. En cuanto a la mujer, el empleo del *vos* se siente como vulgar o poco femenino (Carricaburo, 2015: 51, marcas de la autora).

En otras palabras, vemos que la variable social “sexo” motiva la elección de una de las variantes posibles (*tú* o *vos*) para la variable “segunda persona del singular en contexto informal” en el español de Guatemala. Eso no quiere decir que en todos los países voseantes esta variable es la que va a motivar su uso. Según Carricaburo (2015), no existe variación por “sexo” cuando se trata del tema voseo en Argentina y cada vez menos parecen incidir otros factores que lo motiven. Además, en este país el pronombre de tratamiento *vos* es la forma de prestigio desde hace años y está presente en prácticamente todo su territorio.

Moreno Fernández (2009) asevera que mucho de lo que sabemos de las diferencias del habla entre hombres y mujeres se debe a estudios realizados en Sociolingüística, a diferencia de otros trabajos sobre variación, sobre todo geográfica, que ya habían sido realizados de manera abundante por la Dialectología y por la Geografía Lingüística. Sin embargo, el autor también afirma que las diferencias en el factor “sexo”, como puede ser el conservadurismo en el habla de las mujeres, se debe más que nada a la vida que se lleva en las diferentes comunidades de habla. En sociedades donde hay más igualdad entre hombres y mujeres, encontraremos una distancia lingüística más pequeña entre ambos sexos.

El factor “edad” también puede incidir en la manera de hablar de los jóvenes frente a los adultos y a las personas mayores. El voseo chileno de tipo “mixto verbal” de las áreas urbanas es sin duda un fenómeno muy llamativo, ya que posee una fuerte diferenciación

respecto a sus formas verbales si lo comparamos con el voseo argentino<sup>15</sup>. Además, suele estar motivado sobre todo por una cuestión generacional y social:

En el tratamiento familiar, los niños, adolescentes y adultos jóvenes utilizan el voseo mixto verbal para dirigirse a sus hermanos, amigos íntimos y, por lo general, a personas de su misma edad, aunque acaben de conocerlas. [...] Igualmente, se utiliza el voseo en el trato de los adultos hacia los jóvenes, a no ser que se quiera imponer cierta distancia con el interlocutor. El voseo culto también lo utilizan los niños y los jóvenes para con sus padres, parientes o amigos mayores. [...] A los abuelos es común tratarlos de usted (Carricaburro, 2015: 39).

Así, vemos que el voseo chileno de tipo culto y el mixto está estratificado, sobre todo por la edad de los hablantes. Por otra parte, los jóvenes de mayor poder adquisitivo de Chile son los que más lo utilizan, lo cual evidencia que es un fenómeno urbano que está asociado también a la variable “clase social”. Baquero Velásquez y Westphal Montt (2014) han puesto de manifiesto que tanto en la modalidad escrita como en el género del discurso “blog” ese tipo de voseo también se hace presente y viene acompañado de fenómenos fonéticos como aspiración, elisión y mantenimiento de la sibilante /s/:

Voh no sabís de violencia, a veces te indignai por que te suben la isapre o te suben la bencina o el precio del pan, pero lo comentai en el pasillo y ahí quedai, igual lo pagai, igual agachai el moño<sup>16</sup>.

Como han remarcado las autoras en su estudio, los hablantes chilenos parecen tener conciencia de los fenómenos fonéticos de su variedad al escribir en un género más libre con características de oralidad. Como podemos observar, se aspira la forma referente al pronombre *vos* con una *-h* sustituyendo la *-s* (*voh*), en los verbos con la desinencia *-ar* de infinitivo (o presencia de la vocal temática *a* en la forma diptongada) se elide directamente la *-s* final (*indignai*, *comentai*, *quedai*, *pagai* y *agachai*) y se mantiene la *-s* en verbos con la desinencia *-er* en infinitivo (*sabís*).

A diferencia de la variable de “género” o de “edad”, la “clase social” no es una variable fácil de delimitar. Según Moreno Fernández (2009), la Sociolingüística americana trató de hacer una distinción de clases por medio de algunos atributos como la “educación”, los “ingresos” o la “ocupación”.

<sup>15</sup> Según Carricaburro (2015), el paradigma verbal del voseo chileno es uno de los más ricos, pues afecta al presente, al imperfecto, al perfecto simple, al futuro y al condicional del modo indicativo; al presente y al pretérito del modo subjuntivo; y al modo imperativo. El voseo argentino está limitado al presente del indicativo, al imperativo y en algunos casos al presente del subjuntivo (casi siempre asociado al imperativo negativo).

<sup>16</sup> Fuente: <https://kangrejoman.tumblr.com/post/53982884207/voh-no-sabis-de-violencia>. Acceso: 17/03/2020.

En el caso específico del voseo chileno, como se trata de un fenómeno utilizado por los jóvenes de las clases media y alta, como no suelen tener un trabajo por su corta edad, es fundamental incluir algunos factores, tales como “ocupación del padre”, “ocupación de la madre”, “grado de instrucción del padre”, “grado de instrucción de la madre”, “promedio familiar de ingresos” y “condiciones de alojamiento”. Debemos tener en cuenta que modelos metodológicos sociolingüísticos para definir el concepto de “clase social” pueden fallar para comunidades de habla que no reflejan las mismas condiciones de las sociedades anglófonas. Moreno Fernández (2009) afirma que:

En el caso del mundo hispánico, la ascensión de la escala social no tiene por qué suponer, aunque a veces lo suponga, el abandono total de ciertos rasgos característicos de la zona dialectal de la que se procede: por muy alto que sea el estatus de un hispanohablante, resulta relativamente sencillo identificar si procede del norte de España, de las Islas Canarias, del Caribe o de Centroamérica (Moreno Fernández, 2009: 55).

De hecho, no es raro identificar características de la zona de origen o de la clase social del hablante, especialmente a través de los rasgos fonéticos que posee. López Morales (2015) afirma que las lenguas están estratificadas socioculturalmente, lo cual significa que este autor no considera el término “clase social”, sino “nivel sociocultural”. En uno de sus estudios sobre las variantes de /s/, verificó que en sociolectos más bajos el desgaste fónico es mayor, tanto en la ciudad de Toledo como en Las Palmas, aunque los números son bastante diferentes, ya que el español de la primera ciudad es bastante conservador respecto a los fenómenos de variación fonética, mientras que el de la segunda es mucho más innovador. En la tabla 1, podemos apreciar los datos de la ciudad de Toledo:

Tabla 1: Distribución de las variantes de -s/ en la ciudad de Toledo

	1	2	3
[s]	66,8	45,1	43
[h]	11,8	22,2	19,4
[ϕ]	7,8	19,4	15,9

Fuente: López Morales (2015: 53)

La pronunciación sibilante de /s/ es mayoritaria en todos los sociolectos, aunque notamos un número mayor de realizaciones en el sociolecto más alto (1) comparado con los más bajos (2 y 3). Tanto la aspiración como la elisión de /s/ son fenómenos más frecuentes en los sociolectos más bajos y el mantenimiento de la sibilante es la realización más frecuente en todos los sociolectos. A diferencia de Toledo, Las Palmas se encuentra en una zona más

innovadora donde la aspiración parece ser la realización más frecuente en casi todos los sociolectos:

Tabla 2: Distribución de las variantes de /s/ en la ciudad de Las Palmas

	1	2	3	4
[s]	5,4	4,1	4,2	2,6
[h]	63,7	55,1	45,7	39,1
[ϕ]	23,2	32,5	41,8	50,3

Fuente: López Morales (2015: 54)

En esta ciudad, la sibilancia es poco frecuente en todos los sociolectos a diferencia de lo que ocurre en la ciudad de Toledo. No obstante, verificamos que la variante sibilante es más baja en ambas ciudades a medida que bajamos el estrato sociocultural. La elisión es un fenómeno que se incrementa en los niveles socioculturales más bajos. Podemos verificar que en el último sociolecto (4) es más frecuente que la aspiración, a diferencia de los otros.

Así, podemos confirmar que la variación lingüística está presente entre diferentes estratos sociales dentro de una misma ciudad. En 1962, Labov (2008) realizó el primer estudio titulado *The Social Stratification of English in New York City* (1966), donde pudo comprobar que la lengua está estratificada socialmente y que no podríamos considerar la ciudad de Nueva York como una misma comunidad de habla<sup>17</sup>. La estratificación social es el producto de la diferenciación y evaluación social, lo cual quiere decir que

[...] *os mecanismos usuais da sociedade produziram diferenças sistemáticas entre certas instituições ou pessoas, e que essas formas diferenciadas foram hierarquizadas em status ou prestígio por acordo geral*<sup>18</sup> (Labov, 2008: 65).

En otras palabras, hablantes de diferentes estratos sociales utilizarán diferentes variantes lingüísticas y posiblemente tendrán diferentes actitudes hacia determinados fenómenos de variación lingüística, aunque pueden compartir también muchas variantes y actitudes. El estudio de Labov (2008) se fijó en la ausencia o presencia de [r] en posición

<sup>17</sup> Consideramos que las comunidades de habla pueden tener estratificación en los niveles socioculturales, ya que los hablantes, aunque posean rasgos divergentes, modifican los usos lingüísticos de acuerdo con el prestigio/estigma compartido.

<sup>18</sup> Traducción nuestra: [...] los mecanismos usuales de la sociedad han producido diferencias sistemáticas entre ciertas instituciones o personas, y que esas formas diferencias han sido jerarquizadas en estatus o prestigio por acuerdo general.

postvocálica (*car, card, four, fourth*), una variable que se mostró bastante sensible a la estratificación social.

Una parte interesante de este trabajo es la observación directa del uso público de la lengua en la vida diaria de las personas que la usan. Muchos estudios sobre variación se centran solamente en entrevistas, y este hecho puede no reflejar con claridad la realidad dialectal, pues los hablantes objeto de estudio pueden cambiar deliberadamente sus hábitos lingüísticos porque están siendo monitorizados.

Con la finalidad de investigar la lengua en su contexto social, Labov (2008) eligió tres tiendas del tipo “grandes almacenes” que estaban dirigidas a tres públicos diferentes. La clasificación de las clases sociales se debe a su localización, al precio de sus productos y a sus políticas de publicidad (los periódicos que las anunciaban). La estratificación de [r] en los vendedores de estas tres tiendas destinadas a tres clases sociales diferentes mostró que los empleados de la tienda eran los que mantenían de forma total o parcial la consonante [r] en la frase *fourth floor* (cuarta planta) cuando se les preguntaba por productos que se encontraban en la cuarta planta.

Los datos fueron claros: los vendedores de la tienda del público de mayor poder adquisitivo mantuvieron de forma total o parcial la consonante [r] en un 62 % de los casos, los de la tienda de la clase media en un 51 % y en los de la clase baja, un 21 %. Así, vemos que la estratificación de [r] obedece a factores extralingüísticos, ya que sus usos están relacionados con el orden social de los diferentes grupos analizados (Labov, 2008).

En la siguiente sección, trataremos de definir el concepto de “variedad lingüística” y “dialecto”, a partir de la idea de la lengua como un diasistema, en la que conviven varios sistemas posibles de acuerdo con los usos lingüísticos de los hablantes de diferentes regiones, de distintos niveles socioculturales y en varios contextos.

## **1.6. La lengua como diasistema: lengua, dialecto y variedad lingüística**

Podemos observar y analizar la lengua a partir de diferentes miradas, como por ejemplo a través de su estructura y funcionamiento, como una característica biológica de los seres humanos (capacidad innata), como un instrumento de comunicación, por su carácter dialógico o como conocimiento. Una lengua, desde nuestra perspectiva, es una de las expresiones más



representativas de la cultura, con excepción de las lenguas inventadas que no están vinculadas a una sociedad específica, como es el caso del Esperanto.

Desde esa perspectiva, la enseñanza de lenguas no se podría reducir a la sencilla apropiación de elementos lingüísticos, pues entendemos que *“para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária”*<sup>19</sup> (Serrani, 2005: 29). En otras palabras, la lengua, y específicamente, la variedad lingüística que hablamos revela al mundo quiénes somos.

En general, podemos decir que “variedad lingüística” y “dialecto” son sinónimos. “Dialecto” está más restringido al ámbito geográfico, mientras que el término “sociolecto”, al ámbito social. Creemos que es fundamental conocer en profundidad el término “dialecto” porque es el más ambiguo y el que puede generar más dudas porque su definición es más amplia.

Si repasásemos todas las definiciones que se han propuesto para determinar si una modalidad lingüística es una lengua o un dialecto, tal vez lo que más sorprendería es comprobar que los criterios que se esgrimen no son de índole lingüística. Han sido, y siguen siendo, argumentos de tipo social, y a veces político, los que subyacen en todas ellas. Y esto es así porque, en realidad, no hay ningún rasgo lingüístico que en sentido estricto pueda otorgarle a una variedad la categoría de lengua o de dialecto (Andión y Casado, 2014: 25).

En otras palabras, no hay criterios puramente científicos consensuados entre lingüistas para poder clasificar una realidad lingüística como lengua o dialecto, sino que son factores sociopolíticos. Muchas veces, en estas decisiones observamos que todavía existe una valoración negativa hacia el dialecto que carece de cualquier fundamento lingüístico o científico<sup>20</sup>. Respecto a la historia de la lengua, podemos comprender cómo se ha dado esta diferenciación en algunos casos.

Debido a la expansión del Imperio Romano y a los procesos de colonización, especialmente del territorio americano, el español y el portugués comparten una historia común e intercontinental: tienen el mismo origen, presentan una gran proximidad lingüística y son idiomas oficiales de varios países. Como es lógico pensar, ambas lenguas poseen diferentes

---

<sup>19</sup> Traducción nuestra: [...] para que la lengua sea un buen instrumento es necesario considerarla mucho más que un mero instrumento. Ella es la materia-prima de la constitución identitaria.

<sup>20</sup> Andión y Casado (2014) afirman que: “[...] el término dialecto todavía es objeto de discusión por su ambigüedad y debemos reconocer que se ha cargado de cierta negatividad a lo largo de la historia pues en su contraste con lengua se han manejado criterios de prestigio que lo han desfavorecido. Popularmente, se suelen asociar a los dialectos usos rústicos, vulgares o no normativos” (Andión y Casado, 2014: 26).

dialectos, o sea, diferentes variedades diatópicas (geográficas). Para Calvet (2011), el término “variedad” significa:

[s]istema de expressão linguística que pode ser identificado pelo cruzamento de variáveis linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas etc.) e das variáveis sociais (idade, sexo, região de origem, grau de escolarização etc.)<sup>21</sup> (Calvet, 2011: 156).

De este modo, en nuestro trabajo elegimos usar con más frecuencia el término “variedad” en detrimento de “dialecto” porque el segundo es ambiguo, ya que estuvo asociado durante muchos años a lenguas indígenas y africanas, por lo general, ágrafas, limitadas a usos sociales en tribus y no vinculadas a los estados modernos, y por lo tanto, sin usos institucionales. Sin embargo, estamos de acuerdo con Alvar (2010) cuando trata este término como una de las variedades del diasistema de una lengua que tiene determinadas características gracias a una “segmentación territorial”, es decir, que presenta fenómenos de variación debido al ámbito geográfico.

Otra cuestión que trata Alvar (1983) es la que se refiere a los dialectos históricos de España en comparación a las nuevas variedades lingüísticas que se hablan en varios países de América. El autor aporta un matiz importante para el concepto de “dialecto” que es el de “lengua fragmentada”, de ahí la confusión y la poca precisión que suele tener este término. Además, afirma que cada uno de los dialectos de una determinada lengua tiene un futuro distinto:

[...] unos llegan a convertirse en *lenguas* (toscano, franciano, castellano, hemos italiano, francés, español); otros no pasan de ser *hablas regionales*, aunque posean una literatura particular, de escaso vuelo (siciliano y gascón o, con mayor pobreza, aragonés y leonés actuales), y, por últimos, estas *hablas regionales*, desintegradas por la acción cultural de la lengua oficial, llegan a un estado extremo de erosión y fragmentación, que en Francia se designa con el nombre de *patois*, y que nosotros podríamos designar por *habla local*, denominación con que se evita el sambenito que el término *patois* tiene en francés (Alvar, 1983: 58, marcas del autor).

Cuando Alvar (1983) menciona el poder que tiene la lengua oficial y la desintegración que produce en las demás por la acción político-cultural, se demuestra que no hay criterios puramente lingüísticos que diferencien “lengua” de “dialecto” o de “variedad”. En el caso del aragonés y del leonés, el autor afirma que se trata de dialectos que provienen del latín (lengua

---

<sup>21</sup> Traducción nuestra: [...] sistema de expresión lingüística que puede ser identificado por el cruce de variables lingüísticas (fonéticas, morfológicas, sintácticas etc.) y de las variables sociales (edad, sexo, región de origen, grado de escolaridad etc.).

histórica), mientras que el castellano no se ha segmentado, sino que presenta modalidades distintas. Así, hace falta asumir la existencia de dos tipos de dialectos:

[...] unos de carácter arcaico (leonés, aragonés); otros de carácter innovador (hablas meridionales, español de América). No se me ocultan las imperfecciones de la terminología, pero creo que, en esencia, los dialectos del Norte son del tipo arcaizante, porque la justificación de sus modalidades es anterior al momento en que el castellano se impuso como lengua nacional, mientras que los de carácter innovador se explican tan sólo como evoluciones del castellano (Alvar, 1983: 60).

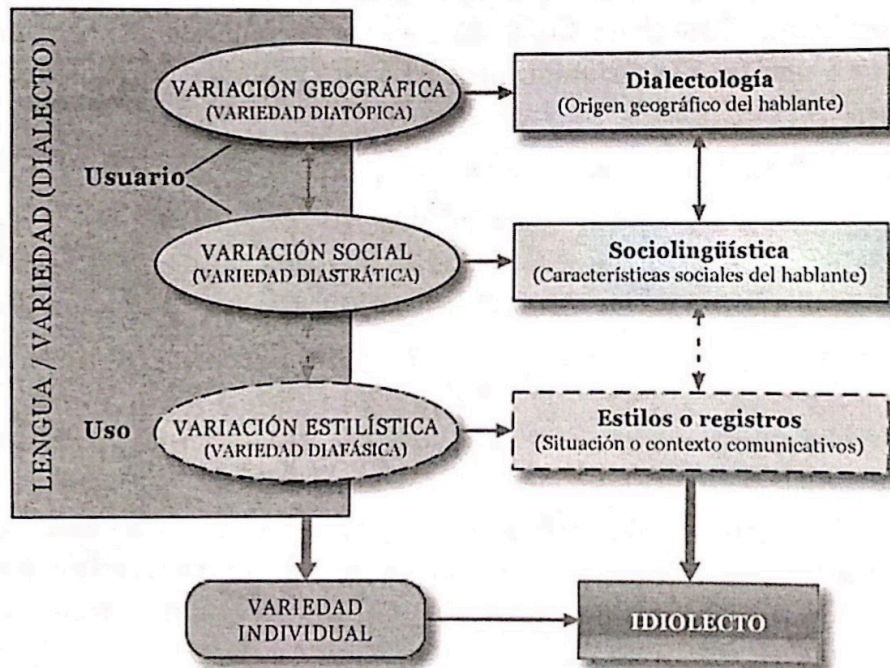
Si tomamos como ejemplo el caso de estos dos tipos de dialectos, comprobaremos una vez más que se hace necesario recurrir a factores extralingüísticos para realizar esta distinción, que dependiendo del idioma, puede tener valores particulares (Moreno Fernández, 2009), ya que no es lo mismo el caso del *patois* francés que el de los dialectos del español. Sobre esa variada terminología y la delimitación de los diferentes tipos de variedades, Moreno Fernández (2009) explica que:

Tal vez por ello se intercambian a menudo las denominaciones: se habla de *dialectos* sociales; las jergas también se llaman *lenguas* de grupo o *registros*; variedades muy cercanas pueden ser consideradas como *lenguas*, mientras otras, lingüísticamente alejadas, se consideran *dialectos* de la misma lengua (Moreno Fernández, 2009: 91, marcas del autor).

Como podemos ver en la cita anterior, incluso los conceptos de “lengua” y de “dialecto” que parecían ser más fáciles de separar que los de “dialecto” y “variedad”, aparecen “mezclados” en determinadas definiciones en las que hay una clara idea de “segmentación” y no de “totalidad” de un sistema. Para Alvar (1983), la segmentación territorial es el factor por excelencia para la creación de dialectos, tanto por cuestiones geográficas que hacen que esa variación se considere como histórica, dentro de sus propios límites, ya que “la *diferenciación* no obliga a un largo perspectivismo histórico; basta la distancia suficiente para que el hecho cobre sus exactos perfiles” (Alvar, 1983: 60, marcas del autor).

Respecto a las variedades lingüísticas, podemos decir que existen tres tipos que están relacionados con los factores extralingüísticos que influyen en la variación: diatópica (geográfica), diastrática (social) y diafásica (contextual). En la figura 1, podemos observar un resumen de esos tres tipos de variedades y las disciplinas que las estudian:

Figura 1: Tipos de variedades lingüísticas



Fuente: Andión y Casado (2014: 22)

La primera variedad que trataremos es la diatópica. Por el interés de nuestra investigación, es en la que pondremos más atención por ser la que más se trata en los manuales de ELE en Brasil. La variedad diatópica también se conoce como dialecto o “geolecto” y se relaciona con el ámbito geográfico (figura 1), es decir, con las diferencias lingüísticas que se dan entre los hablantes de diferentes ciudades, regiones o países. Andión y Casado (2014) establece algunos puntos para definirla:

1. comparte con otras sus orígenes al derivarse de una misma lengua;
2. es una realización, entre otras varias, respecto de una entidad mayor (lengua);
3. tiene un grado variable de inteligibilidad con otras, pero siempre en unos niveles que les permiten identificarse como pertenecientes a una misma lengua<sup>22</sup>;
4. está identificada con un territorio y una comunidad de habla conscientemente diferenciada, más o menos extensos, pero menores al de la lengua; y que
5. cuando tiene fronteras o es cercana geográficamente a otra variedad, suele mostrar una gradación de rasgos de su periferia (continuum) que crea zonas de transición comunes a ambas (Andión y Casado, 2014: 27-28).

<sup>22</sup> El punto 3, la inteligibilidad, no es un factor aplicable a todas las realidades lingüísticas. Los dialectos del italiano no son comprensibles entre sí. Tampoco lo son algunos dialectos del alemán, ya que la variedad de Suiza no suele ser entendida en Alemania. Las telenovelas portuguesas emitidas en Brasil fueron dobladas al PB porque la variedad europea del portugués no es comprensible del todo para los hablantes de las variedades de portugués brasileño.

Las autoras hacen hincapié en la cuestión del “acento” en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ya que normalmente se relaciona con los hablantes de diferentes regiones. Sin embargo, es importante aclarar que la variación diatópica se da en la pronunciación, la gramática y en el léxico, mientras que el acento está restringido a la fonética y a la fonología.

Antes de detenernos en las variedades diastráticas, nos parece importante aclarar que la Dialectología y la Sociolingüística comparten características comunes respecto a sus intereses en la heterogeneidad lingüística. Según la figura 1, podemos inferir que la primera tiene interés solamente en lo diatópico y la segunda en lo diastrático. No obstante, no podemos limitar esas dos áreas de los estudios lingüísticos a cada uno de los factores extralingüísticos porque ambos están interrelacionados. López Morales (2015) afirma que la Sociolingüística es parcialmente heredera de la Dialectología en lo que se refiere a la descripción de los dialectos.

El autor establece algunas diferencias que no se limitan a lo geográfico o a lo social al afirmar que la Dialectología puede estudiar los lectos desde una perspectiva diatópica o diastrática como gramáticas internalizadas, mientras que la Sociolingüística estudiaría el contexto social de la variación, aunque actualmente se hacen estudios mixtos. Para aclarar dichas diferencias, López Morales (2015) nos ofrece el ejemplo de abajo:

La dialectología, por ejemplo, estudiará el *žeismo* rioplatense como la realización de determinada regla fonológica que da cuenta de un rehilamiento sonoro y la de otra que habla de realizaciones sordas o ensordecidas, ambas ordenadas después de una que elimina el rasgo [+ lateralidad] del segmento subyacente /*ʎ*/; diseñará las reglas, especificará los contextos, determinará su orden de aplicación en el sistema que analiza y las clasificará como obligatorias y opcionales. La sociolingüística, en cambio, ha de preocuparse de cómo las dos posibilidades de realización (no marcadas socialmente para la dialectología) entra en competición tan pronto como una de ellas comienza a convertirse en símbolo de estatus, la distribución de las variantes en el parámetro sociocultural y sus frecuencias de uso respecto de los factores sexo y edad son claros indicadores de que la elección de una variante o de otra depende de factores sociales específicos (López Morales, 2015: 31-32).

A partir de este ejemplo podemos observar que ni la Dialectología suprime la variación social de sus análisis, ni tampoco la Sociolingüística lo geográfico. La primera analizará los fenómenos de variación dentro de cada dialecto para clasificarlos y describe reglas de uso. La Dialectología se centra especialmente en las variables y variantes del sistema lingüístico, es decir en la estructura interna de una lengua o dialecto.

La segunda relacionará los fenómenos de variación lingüística con el contexto sociocultural, que también puede incluir lo geográfico, pero además factores más individuales del hablante como la edad o el sexo, para entender la frecuencia de determinadas variantes, si existen y cuáles son los factores sociales que influyen en esa elección.

Hablar de estratificación social es poner de relieve el concepto de variedades diastráticas, también conocidas como sociolectos. Andión y Casado (2014) consideran que la clase social, el nivel de educación y la profesión son factores extralingüísticos que influyen en el habla y que están interrelacionados, pues “una buena formación, generalmente, facilita el acceso a una profesión bien remunerada y, como consecuencia, a un estatus social alto” (Andión y Casado, 2014: 31), aunque no siempre tiene correlación directa.

Los sociolectos profesionales (“tecnolectos”), es decir, como hablan las personas de una determinada profesión, sobre todo presentan un léxico propio, aunque puedan darse otros casos de variación, como en el del español jurídico, que cuenta con el futuro del subjuntivo (*hubiere*), un tiempo verbal que está prácticamente en desuso en la lengua general, aunque bastante utilizado en los géneros discursivos de este campo laboral.

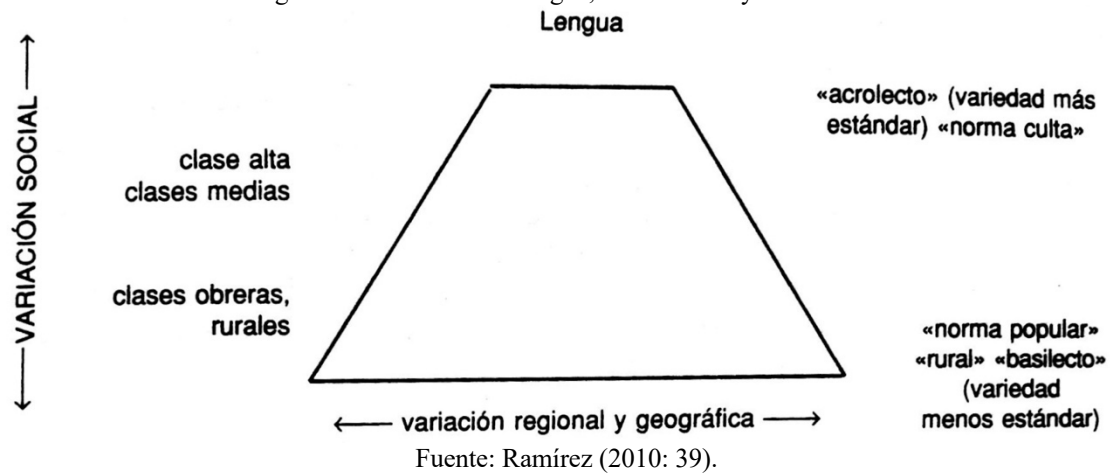
Como ya hemos mencionado anteriormente, la edad y el sexo también son factores extralingüísticos que inciden en la variación diastrática. El primero es más evidente y podemos encontrar mayores distancias lingüísticas entre el habla de personas jóvenes y mayores. El segundo es menos evidente en sociedades más igualitarias e incluso en la sociedad hispanohablante, no observamos diferencias tan marcadas salvo por la aparición del tabú, aunque se ha observado que por lo general las mujeres tienen más riqueza léxica y por lo tanto, mayor dominio lingüístico debido a que son más sensibles al prestigio en su comunidad lingüística (Andión y Casado, 2014).

Ramírez (2010) afirma que el habla de analfabetos, de la clase obrera, de los campesinos, de los profesionales, entre otros, corresponde a un nivel social que evidencia las diferencias en los usos lingüísticos. Para este autor, la clase social más alta es la que suele emplear el dialecto de prestigio, mientras que las clases más bajas tienden a usar formas lingüísticas alejadas de la norma culta, y por eso, son hablas estigmatizadas. Así, establece una diferencia entre el “acrolecto”, la variedad más estándar y, por consiguiente, más culta, y el “basilecto”, la variedad menos estándar y que presenta innumerables rasgos de la norma popular, que contiene un gran número de formas arcaicas y localismos.

El autor hace hincapié en que la norma culta no la suelen emplear -nosotros diríamos que sobre todo en la oralidad- la mayoría de los hablantes y que es un “supradialecto” utilizado por los medios de comunicación (niveladores de la norma de referencia) y como modelo de lengua nacional, se utiliza especialmente en los programas educativos y para los negocios. La

figura 2 muestra la pirámide que establecen esas relaciones explicadas por Ramírez (2010) sobre lengua (dialectos y sociolectos) y sociedad (clases sociales y geografía).

Figura 2: Pirámide de la lengua, los dialectos y la sociedad



Como podemos observar, en una misma lengua los niveles sociales más bajos poseen más diferencias lingüísticas entre sus diferentes regiones que las clases sociales más altas en las suyas. En otras palabras, la distancia lingüística será menor entre hablantes cultos (clase media y alta) de diferentes regiones y países hispanohablantes que entre hablantes no cultos (clases obreras y rurales). El dominio de la norma estándar o culta puede favorecer a ascensión social, de modo que muchas personas de clases más bajas por medio de la educación intentan adquirirla. Así, estamos hablando de una forma de aprendizaje de un nuevo idioma, que es la variedad de prestigio de su lengua materna.

La última variedad, la diafásica, es una modalidad que depende de la situación o del contexto en que se encuentra el hablante. En otras palabras, el hablante utilizará determinadas estructuras, fonemas o determinado léxico dependiendo del estilo que desee emplear. Cuando nos referimos a la adecuación de usos lingüísticos, estamos en el campo del registro, que puede ser tanto formal como informal.

De acuerdo con Andión y Casado (2014), el registro está muy ligado a la variedad diastrática, ya que la utilización de estructuras, de fórmulas de tratamiento y de cortesía tanto en el ámbito formal como en el informal son la muestra evidente de un nivel sociocultural medio o alto y, por lo tanto, de una mayor competencia sociolingüística. Todos los hablantes de una lengua dominan diferentes registros, aunque no en todos tienen la misma habilidad ni se siente igualmente cómodos. Los factores extralingüísticos que influyen en la variación estilística son:

- El tenor (tipo de relación que se crea entre los participantes):
  - Relación social entre los interlocutores: uso formal/uso informal.
  - Jerarquía social: fórmulas de tratamiento, formas de cortesía.
  - Grado de conocimiento: familiar/con distancia.
  - Planificación del texto: espontáneo/planificado.
- El campo (contexto o situación comunicativa): en un ámbito familiar, en el trabajo, en la prensa, en la literatura, en clase, en una conferencia...
- El tema: vida privada, profesión, aficiones, política...
- El modo (el medio o canal de comunicación): medio escrito u oral (Andión y Casado, 2014: 39).

Lo que influencia en la lengua, es decir, en la marcación o diferenciación de sus registros, es la rigidez de la estratificación social de cada sociedad. De este modo, volvemos al mismo problema de la variación geográfica y social: los fenómenos lingüísticos y los valores que las personas les otorgan pueden no coincidir en diferentes comunidades de habla. Así, entre las diferentes variedades del español, un fenómeno como la aspiración o elisión de la -s final puede tener valores diferentes para sus hablantes y, por lo tanto, estar reservado para contextos o situaciones diferentes.

Respecto a las modalidades escritas y orales de la lengua, normalmente la primera se suele relacionar con registros más formales, mientras que la segunda con los más informales. Obviamente, esta afirmación no es cierta del todo porque sabemos que el registro no depende solamente de lo “hablado” o lo “escrito”. Para Koch y Oesterreicher (2007) lo “oral” y lo “escritural” parecen estar ligados a la realización material de expresiones lingüísticas, el primero, por medio de los sonidos, el segundo, por signos escritos. Además, consideran que lo hablado y lo escrito se debe concebir como un continuo.

Todos conocemos expresiones realizadas fónicamente, cuya configuración lingüística apenas se corresponde con nuestra *intuición de la oralidad* (por ejemplo, oraciones fúnebres, explicaciones durante una visita guiada por un castillo o un pregón de fiestas). Por otra parte, también hay expresiones realizadas gráficamente que difícilmente coinciden con nuestra idea de *escrituralidad* (por ejemplo, notas o apuntes de clase, los bocadillos de los cómics o una carta privada) (Koch y Oesterreicher, 2007: 20, marcas de los autores).

Los autores proponen una solución a través de los conceptos de “proximidad” y “distancia comunicativa”, que diferencia dos aspectos del problema. El primero se refiere al medio, que es el código de comunicación que puede ser gráfico o fónico, mientras que el segundo es la concepción, que se relaciona con la configuración lingüística de la expresión.



Figura 3: Medio y concepción en la oralidad y en la escrituralidad

		CONCEPCIÓN	
		hablado	escrito
MEDIO	código gráfico	fr. <i>faut pas le dire</i> it. <i>lui non ce l'aveva</i> sp. <i>¡decirme la verdad!</i>	fr. <i>il ne faut pas le dire</i> it. <i>egli non l'aveva</i> sp. <i>¡decidme la verdad!</i>
	código fónico	fr. [fopal'di:R] it. ['luinont]ela've:va] sp. [de'θirmelaβer'ða]	fr. [ilnəfopalə'di:R] it. ['eλλinonla've:va] sp. [de'θiðmelaβer'ða]

Fuente: Koch e Oesterreicher (2007: 3)

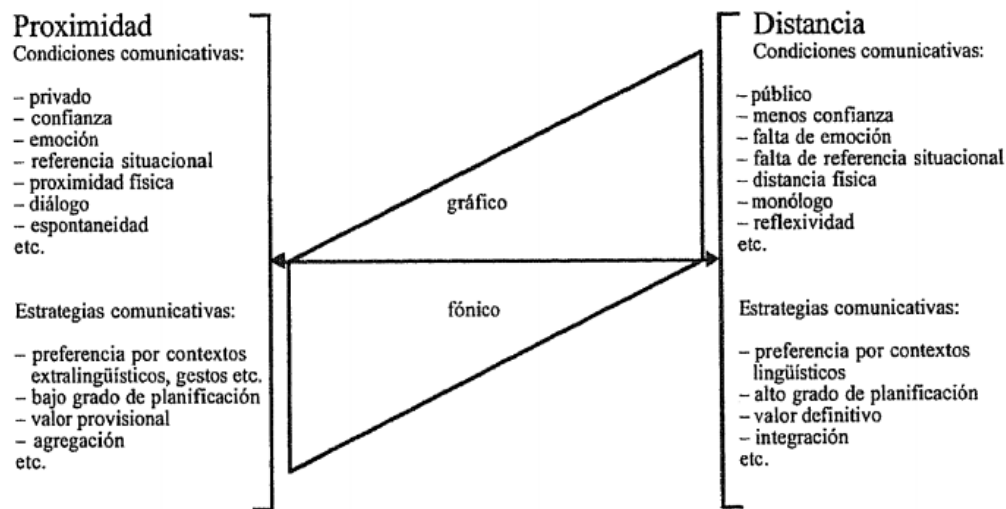
De este modo, se contemplan cuatro posibilidades para esa propuesta en tres lenguas neolatinas (francés, italiano y español), en el caso del español, restringido a la variedad castellana. A partir de esta noción, Koch y Oesterreicher (2007) afirman que:

[...] todas las formas de expresión, con independencia de su concepción, pueden ser *transferidas* desde su realización medial típica al otro medio. De este modo, pongamos por caso, un artículo periodístico (escrito + gráfico) puede ser también leído en voz alta, e incluso una conversación confidencial (hablado + fónico) puede quedar fijada por escrito. No hace falta extenderse en que también una carta privada (hablado + gráfico) puede ser leída en voz alta, así como un pregón de fiestas (escrito + fónico) ser registrado gráficamente (Koch y Oesterreicher, 2007: 22).

De hecho, muchos manuales incluyen la transcripción de los diálogos para que los alumnos puedan hacer sus comprobaciones, y no es raro encontrar en ellos la lectura grabada de un texto literario o del género teatral. Para nuestra investigación, ambos casos son positivos porque pueden ayudar a identificar más fenómenos de variación lingüística. En el ejemplo del diálogo, la transcripción puede ayudar a que los alumnos reconozcan con más facilidad alguna variante que no habían notado sin el soporte gráfico. En el ejemplo del texto literario, la lectura en voz alta incorpora las variantes fonéticas del hablante que lo recita, aunque también es posible identificar esos fenómenos en algunos textos en que los autores hayan tenido más sensibilidad para imitar la oralidad.

Kabatek (2002) afirma que Koch y Oesterreicher sustituyen “concepción escrita” por “distancia” y “concepción oral” por “proximidad” para evitar confusiones terminológicas. En la figura 4 podemos observar esos dos polos extremos del continuo, como también las condiciones y estrategias comunicativas de cada uno de ellos, además de su frecuencia por medio del triángulo.

Figura 4: Interrelaciones entre proximidad y distancia



Fuente: Koch y Oesterreicher (1990: 12 apud Kabatek, 2002: 43).

De este modo, vemos que la dicotomía “hablado” y “escrito” no es suficiente para definir el registro, ni la influencia en la variación diafásica. La proximidad y la distancia, como también cada una de sus condiciones y estrategias comunicativas son relevantes para que el hablante elija un registro adecuado.

Para finalizar las explicaciones de la figura 4, nos gustaría hacer hincapié en que, nadie habla una lengua como un sistema único en realidad, sino que activa el diasistema, que puede ofrecer múltiples posibilidades de elementos lingüísticos. Además, nuestra forma personal de hablar, es decir, de utilizar nuestra(s) variedad(es) lingüística(s) tampoco es idéntica a la de personas de nuestro entorno, en este caso, se trata de un concepto más específico: el “ideolecto”, del cual Ramírez (2010) nos ofrece una explicación muy acertada sobre este término relacionándolo con los conceptos de lengua y dialecto:

Se puede decir que cada individuo habla un ideolecto (el castellano o el español de don Luis, el de la abuela Consuelo, el del joven Alberto) y ese conjunto de ideolectos, con poca variación entre sí, forman el dialecto de una zona geográfica (el castellano o español de Andalucía, Salamanca, Cuba, San Juan de Puerto Rico). El conjunto de dialectos regionales forma lo que usualmente se denomina una lengua (inglés, francés, catalán, gallego, español, alemán). Por lo tanto, siguiendo estas definiciones todos hablamos un ideolecto, pertenecemos a un grupo dialectal y el dialecto forma parte de una lengua histórica o común (Ramírez, 2010: 38).

Con esta explicación, podemos establecer una comparación con las muñecas rusas, conocidas como *Matrioshka* que albergan en su interior una más pequeña, la cual a su vez, alberga otra más pequeña aún. Es importante recordar que “las investigaciones

sociolingüísticas han demostrado que existe mucha identidad lingüística entre los individuos que integran una misma comunidad de habla” (López Morales, 2015: 37).

Además, creemos que es necesario profundizar en el concepto de “lengua” para que quede claro su carácter unificador y, a la vez, abstracto y sistemático. López Morales (2015) la define como un sistema virtual no realizable, lo cual es un concepto teórico y abstracto que no se menciona en ninguna parte. Deberíamos tener en cuenta dos posibilidades para dar realidad a ese concepto:

1) entender las lenguas como conjuntos exhaustivos de todas sus variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas, y quizás hasta las diacrónicas, es decir, como un diasistema, una amalgama de fenómenos más o menos cercanos o distanciados entre sí, y 2) dar cabida en esta entelequia *sólo* a lo que haya de común entre sus variedades, lo que traería el inconveniente de tener que aceptar sistemas incompletos (sin  $\phi$  ni  $\lambda$  en la fonología del español, por ejemplo, inexistentes en una enorme parcela del mundo hispánico) o de tener que manejar formas subyacentes muy abstractas que puedan explicar estas y otras diferencias (López Morales, 2015: 40-41, marcas del autor).

El autor también afirma que las variedades diatópicas (o dialectos) también son sistemas virtuales e irrealizables y que no disponen de hablantes reales tal como ocurre con el concepto de “lengua” debido a que todas las comunidades de habla tienen estratificación lectal. Existe la creencia de que, si dos hablantes pueden comunicarse entre sí, utilizan dos dialectos o variedades lingüísticas y no dos lenguas diferentes. Sin embargo, De Jong (2011) deconstruye ese mito a través de la siguiente afirmación:

*[...] it is difficult to establish when a language is a separate language and not a dialect or variety of a language. While mutual intelligibility is a common criterion to distinguish languages, this distinction is not universally applicable. Danes and Norwegians can understand each other but would certainly claim they speak different languages. Many languages in China (despite a common script) are mutually unintelligible, yet are considered dialects of the same language spoken in China<sup>23</sup> (De Jong, 2011: 8).*

Así vemos que la intercomprensión no es un criterio válido aplicable a todos los casos para establecer esa diferencia. Un caso semejante ocurre en la frontera de Brasil con algunos países hispanohablantes, donde brasileños y, por ejemplo, uruguayos, pueden dialogar, leer y negociar sin grandes dificultades, y nadie pone en duda que el portugués y el español son idiomas diferentes.

---

<sup>23</sup> Traducción nuestra: [...] es difícil establecer cuando una lengua es una lengua separada y no un dialecto o una variedad de la lengua. La inteligibilidad mutua es un criterio común para distinguir lenguas, aunque esta distinción no es universalmente aplicable. El daneses y noruegos se pueden entender entre sí pero está claro que hablan lenguas diferentes. Algunas lenguas en China (a pesar de una base común) no son inteligibles, aunque sean consideradas dialectos de una misma lengua hablada en China.

Lo cierto es que una lengua no es homogénea, ni estática. Coseriu (apud López Serena, 2013) considera que lo que consideramos “español”, por ejemplo, no es un único sistema, sino un conjunto de sistemas (diasistema) que englobaría las diferencias geográficas, sociales y estilísticas.

Coseriu es el primero en reconocer que ‘una lengua histórica no es nunca un solo sistema lingüístico, sino un diasistema, un conjunto más o menos complejo de ‘dialectos’, ‘niveles’ y ‘estilos de lengua’, así que ‘no puede, por tanto, describirse estructural y funcionalmente como un sistema lingüístico, como una sola estructura unitaria y homogénea, sencillamente porque no lo es’ (López Serena, 2013: 121, marcas de la autora).

De este modo, podemos comprender la lengua como un “diasistema”, término acuñado por Weinreich (1954). Para este autor, la descripción de un diasistema debe contar con las posibilidades (variantes) que una determinada lengua histórica posee. Ese concepto tiene una relación directa con el bilingüismo, ya que, al analizar el sistema lingüístico de hablantes de lenguas en contacto, se hacía necesaria la elaboración de un “diasistema” que contara con la presencia de las posibilidades de las dos lenguas del hablante bilingüe, especialmente cuando se trata de realidades lingüísticas próximas. La Teoría de las Gramáticas Múltiples nos puede ofrecer una visión más amplia para la comprensión de una realidad lingüística diasistémica:

*This gives us a small inroad into the large empirical domain of variation, where these factors are present, but do not exhaust the domain. The presence of social registers is another manifestation of how the differences among grammars may be used in a socially differentiated manner. They are, still, primarily examples of multiples sub-grammars that can apply within a single language<sup>24</sup> (Amaral y Roeper, 2013: 10-11).*

En este punto, entendemos que incluso los hablantes de una sola lengua podrían ser considerados como “bilingües” porque son capaces de activar diferentes gramáticas (sistemas interrelacionados) de acuerdo con el registro, es decir, el contexto de la situación. Por otro lado, podemos notar que algunos hablantes de una determinada variedad diatópica que viven en un entorno “geolectal” diferente del suyo de origen, pueden, de acuerdo con el interlocutor, utilizar fenómenos lingüísticos de una u otra variedad. Por ello, es muy natural que ese mismo hablante, cuando vuelve a su zona de origen, se reacomode a su variedad de nacimiento. De hecho, el cambio de una variedad a otra tiene razones marcadas socialmente.

La ausencia de contacto con la zona autóctona de un hablante, la propia creencia (prestigio vs. estigma) hacia los rasgos autóctonos y la disposición de imitar nuevos hábitos

---

<sup>24</sup> Traducción nuestra: Nos da un camino hacia un largo dominio empírico de la variación, donde esos factores están presentes, pero no agotan el dominio. La presencia de registros sociales es otra manifestación de cómo las diferencias entre las gramáticas pueden usarse de una manera socialmente diferenciada. Todavía son, principalmente, ejemplos de múltiples sub-gramáticas que puede aplicarse dentro de un solo idioma.

lingüísticos aceleran los procesos de integración a zonas de adopción. Estas asimilaciones y la pérdida de rasgos propios son menos probables cuando el hablante es más adulto (Andión y Casado, 2014: 31).

De esta manera, un hablante que se desplaza puede adquirir hábitos lingüísticos nuevos que no se encontraban en su repertorio personal, aunque formaban parte del diasistema de su lengua materna. También estamos de acuerdo con Amaral y Roeper (2013) cuando afirman que esa situación no es diferente de la de los hablantes que están en proceso de adquisición de una segunda lengua:

*[...] any human grammar is made of multiple sub-grammars, and the interlanguage of L2 speakers will not be any different. There is no need to presuppose that one rule, feature building or representation will be replaced or deleted. Other features may be added to the interlanguage repertoire to play similar or distinct morphosyntactic roles to the ones that are previously existent, but the new ones will not replace the old ones<sup>25</sup> (Amaral y Roeper, 2013: 18).*

Si tenemos en cuenta la enseñanza de lenguas en Brasil, los dialectos (variedades lingüísticas) deben estar presentes en el aula como contenido útil si pensamos en las necesidades de los alumnos. No podemos tratarlos como un desvío de la norma o como el producto del caos lingüístico, puesto que los hablantes lidian todos los días con diferentes normas, eligiendo una variante específica adecuada para cada contexto.

El componente “variedades” debe estar al servicio del alumno. Además, trabajar desde una perspectiva plural favorece actitudes positivas hacia la diversidad lingüística, tanto de la lengua materna del alumno, como de su lengua adicional, mitigando así actitudes prejuiciosas y etnocéntricas.

Sobre la cuestión de la homogeneización, la LA junto con la Sociolingüística pueden establecer puentes para investigar ya que ambos campos buscan estudiar el “mundo real” respecto a la lengua y a sus hablantes.

*Igualmente, Signorini (1998b: 101) indica que, embora reconheça o fato de ‘a LA não conseguir escapar completamente à tradição científica moderna (...) tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas’<sup>26</sup> (Moita Lopes, 2006a: 23).*

<sup>25</sup> Traducción nuestra: [...] cualquier gramática humana está hecha de múltiples sub-gramáticas, y la interlengua de hablantes de una lengua segunda no podría ser diferentes. No es necesario presuponer que una regla, en la creación de una construcción o una representación será reemplazada o suprimida. Se pueden agregar otras características al repertorio de la interlengua para desempeñar roles morfosintácticos similares o distintos a los que existían anteriormente, pero los nuevos no reemplazarán a los antiguos.

<sup>26</sup> Traducción nuestra: Igualmente, Signorini (1998b: 101) indica que, aunque reconozca el hecho de que ‘la LA no consigue escapar completamente a la tradición científica moderna (...) ha buscado cada vez más la referencia de una lengua real, es decir, una lengua hablada por hablantes reales en sus prácticas reales y específicas’.

En otras palabras, el estudio de la variación lingüística puede establecer diálogo con una orientación más aplicada y práctica en el campo del lenguaje para la elaboración de estudios interdisciplinarios que nos permitan ampliar nuestro conocimiento del “mundo real”. Esta ampliación, desde nuestro punto de vista, solo se hará efectiva en el caso de que se estudie a los hablantes reales en sus prácticas reales.

En la siguiente sección discutiremos la zonificación del español en geolectos y señalaremos la propuesta elegida en nuestro análisis y para la explotación del componente “variedades” en el aula.

### **1.6.1. La zonificación de la lengua española en variedades geolectales**

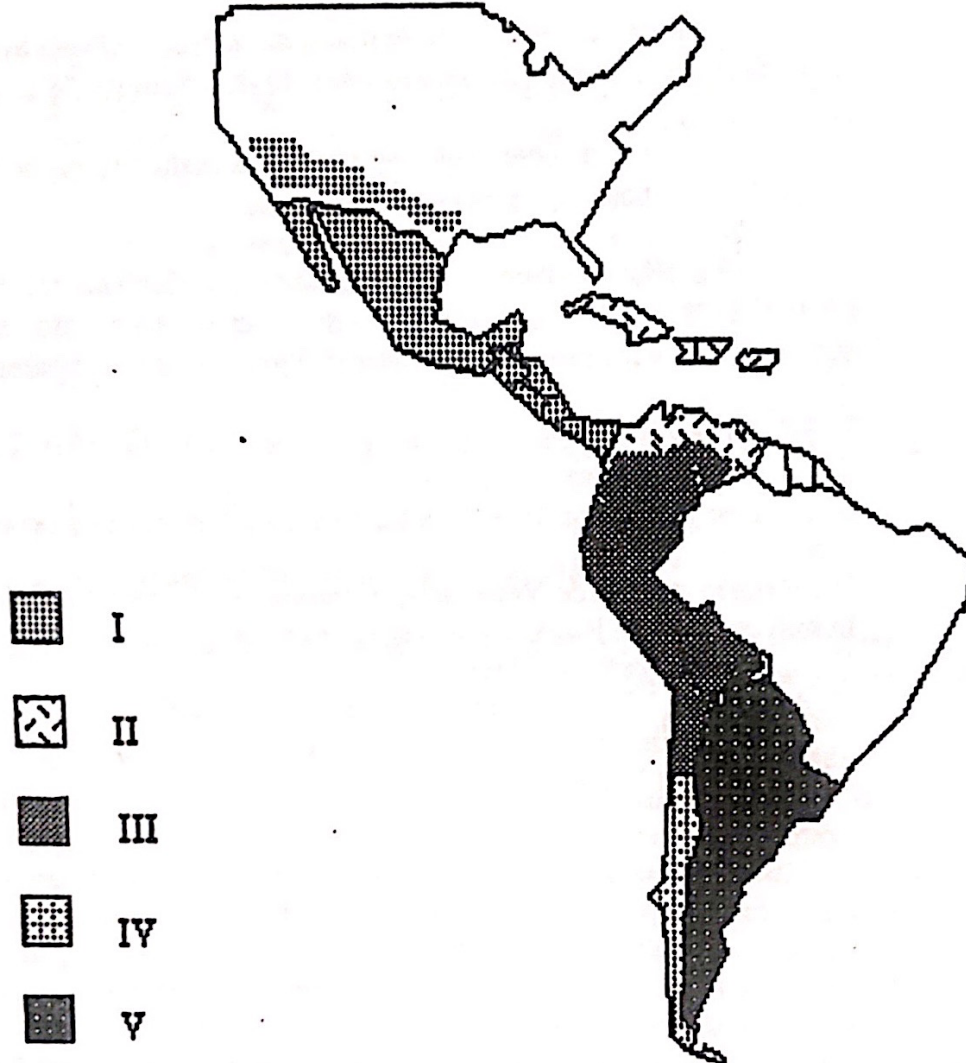
En lo que se refiere a las diferentes variedades diatópicas del español, muchos autores han tratado de hacer propuestas de zonificación. Araújo (2013) señala que ninguna propuesta de división del español es satisfactoria porque tienen en cuenta algunos aspectos de variación y suprimen otros que podrían formar parte de la misma variedad lingüística. Como el objetivo de nuestra investigación se centra en el tratamiento del componente “variedades” en el aula, nuestro propósito es que el alumno entre en contacto con algunas variedades para desarrollar la competencia sociolingüística y multidialectal.

De este modo, nos parece esencial elegir una propuesta de zonificación del español que no presente un número muy elevado de variedades diatópicas y que consiga agrupar a países que tengan no solo rasgos lingüísticos comunes, sino que compartan aspectos socioculturales. Respecto al español de América, hemos optado por la propuesta de Henríquez Ureña (1921 apud Moreno Fernández, 1993) que lo divide en cinco zonas lingüísticas:

- I. Regiones bilingües del Sur y Suroeste de Estados Unidos, México y las Repúblicas de la América Central.
- II. Antillas españolas, la costa y los llanos de Venezuela y probablemente el Norte de Colombia.
- III. Región andina de Venezuela, el interior y el Oeste de Colombia, Ecuador, Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el Norte de Chile.
- IV. La mayor parte de Chile.
- V. Argentina, Uruguay, Paraguay y tal vez parte del Sureste de Bolivia (Moreno Fernández, 1993: 21).

A continuación, podemos apreciar en la figura 5 la propuesta de división de las variedades diatópicas del español de América de Henríquez Ureña (1921 apud Moreno Fernández, 1993), adoptada en nuestra investigación:

Figura 5: Propuesta de zonificación del español de América de Henríquez Ureña (1921)



Fuente: Moreno Fernández (1993: 22)

Elegimos esta propuesta por varias razones. En primer lugar, es la que más se acerca a la adoptada normalmente por los investigadores del área de ELE y variación lingüística que tienen publicaciones reconocidas en Brasil como Andión (2005), Andión y Casado (2014)<sup>27</sup>, Moreno Fernández (2007, 2010 y 2014). En segundo lugar, consideramos que consigue agrupar a los países también por sus aspectos culturales. Por último, no es una división del español de

<sup>27</sup> Las autoras consideran que Panamá forma parte del área caribeña.

América con un número tan elevado de geolectos como puede ser la propuesta de Rona (1964 apud Moreno Fernández, 1993: 28) que zonifica el español americano en 16 variedades diatópicas, inviable para el contexto de clases de ELE en Brasil.

Somos conscientes de las limitaciones y generalizaciones de los rasgos lingüísticos de la propuesta de Henríquez Ureña (1921 apud Moreno Fernández, 1993: 22), ya que privilegia sobre todo el sustrato prehispánico, la proximidad geográfica y las relaciones políticas y culturales entre los países. No obstante, consideramos que cualquier zonificación del español presentará imprecisiones y enfocará en algún aspecto en detrimento de otros para agrupar a los países en “geolectos” (Araujo, 2013)

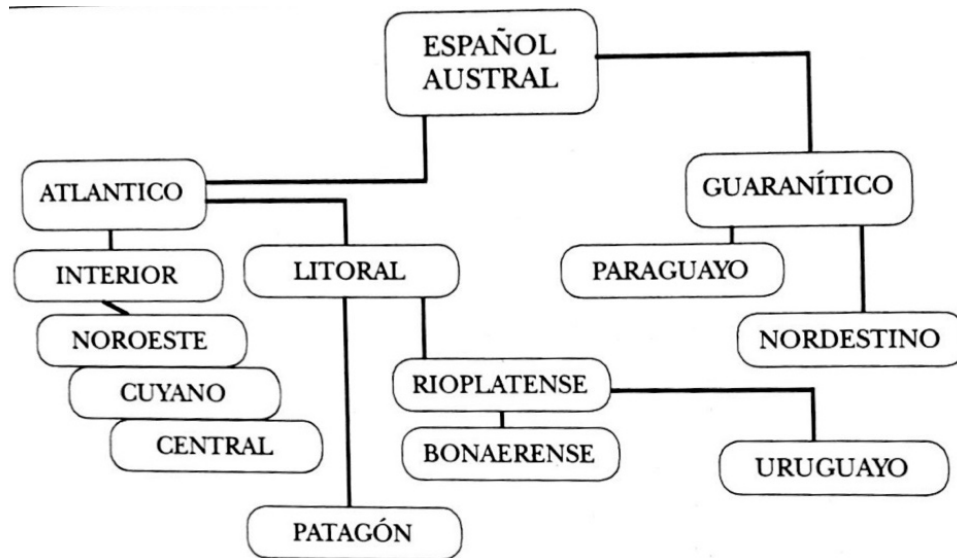
Si tomamos como ejemplo el español rioplatense, también conocido como austral, veremos que algunas diferencias internas están muy marcadas. Debido a sus características lingüísticas, sobre todo fonéticas, nadie pone en duda que Argentina y Uruguay pueden formar parte de una misma variedad diatópica. No es raro que, al escuchar a un hablante uruguayo, pensemos inmediatamente que es argentino. Sin embargo, podemos cuestionar la inclusión de Paraguay en este grupo por tratarse de un país que se diferencia de los demás por sus características lingüísticas, sobre todo por la fuerte influencia del guaraní, y otros aspectos culturales.

El problema reside en la asociación directa del español rioplatense/austral con la variedad de Buenos Aires. En el imaginario colectivo sobre el habla de Argentina, resultaría raro pensar que un hablante de este país no tenga como modelo de pronunciación el yeísmo rehilado (sordo o sonoro). No obstante, en muchas regiones no utilizan esta variante fonética, tal y como ocurre en la ciudad de Córdoba, la segunda más grande del país.

Las diferencias internas en la variedad rioplatense/austral son realmente notorias y se deben especialmente a los diferentes procesos de colonización de la zona. De esta manera, también podemos dividirla en “microvariedades” para estudiar las características específicas que se han dado a lo largo de su historia. Moreno Fernández (2014) propone la siguiente división:



Figura 6: Modalidades del español austral



Fuente: Moreno Fernández (2014: 348)

Como podemos observar, este autor divide el español austral en dos grandes bloques: el atlántico y el guaranítico. El primero engloba casi todo el territorio argentino y uruguayo y el segundo, Paraguay y el noreste argentino, que cuenta con las provincias de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones. Esos dos bloques también se subdividen en diversas “microvariedades” en las que trataremos de explicar de manera sucinta algunas características lingüísticas dentro del marco de las variedades hispanoamericanas.

En el español austral atlántico, la “microvariedad” litoral es la que se suele asociar al español de esta zona. Las variedades del interior comparten muchos rasgos en común con el español andino (noroeste) y chileno (cuyano), mientras que la provincia de Córdoba (central), como hemos mencionado anteriormente, tiene un habla de transición muy específica y dotada de fuerte personalidad.

Entendemos que es sobre todo en la variedad guaranítica donde las diferencias están más marcadas. Como característica de esa zona que se distingue del modelo de prestigio de la variedad rioplatense/austral, podemos mencionar la distinción de las palatales *elle* y *ye*, asibilación de la vibrante múltiple *erre* y el grupo *tr*, tendencia a la nasalización vocálica, tendencia a pronunciación débil o pérdida de *-r* final, leísmo, uso de la preposición *en* para indicar dirección (*voy en Asunción*) y algunos guaranismos léxicos, semánticos y pragmáticos (Moreno Fernández, 2014).

Debemos tener en cuenta que los fenómenos que se relacionan con la lengua guaraní estarán presentes con mayor o menor frecuencia de acuerdo con el nivel sociocultural del hablante, si pertenece a una zona rural o a la capital y ciudades del noreste argentino, la edad y otros factores extralingüísticos como la distancia del foco guaraní. En el siguiente ejemplo podemos observar algunas tendencias:

En la capital de Asunción hay más yeísmo que en el campo y menos pérdida absoluta de la *ese* final, aunque los estratos socioculturales más bajos de la ciudad, vienen a coincidir en muchos aspectos con los usos rurales (Moreno Fernández, 2014: 351, marcas del autor).

Retomando la propuesta de Henríquez Ureña, también nos parece fundamental comentar el caso de México y de los países centroamericanos continentales. En relación con los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular, podemos clasificar a México como un país tuteante con excepción del estado de Chiapas, mientras que Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua son países voseantes (Carricaburro, 2015). La variación en las fórmulas de tratamiento nos parece una característica muy relevante para que se tenga en cuenta una división dialectal. No obstante, en el plano fónico esos países tienen innumerables rasgos comunes para que los agrupen en una misma “macrovariedad”.

Por otro lado, Panamá no comparte el voseo con la mayoría de países centroamericanos, ni tampoco tiene características fonético-fonológicas para que se encuentre en esta variedad diatópica, debido a sus fenómenos innovadores en este nivel de la lengua. Por lo tanto, consideramos que el habla de ese país se acerca mucho más al español caribeño porque son tuteantes y presentan rasgos como la pérdida, la elisión y la aspiración de consonantes (Andión y Casado, 2014).

En cuanto al español de España, hemos preferido hacer hincapié en las tres variedades principales: la castellana (centro-norte), la andaluza (sur) y la canaria (Islas Canarias). No obstante, somos conscientes de que en España conviven dialectos históricos, variedades diatópicas de transición y de zonas bilingües que no son el foco de nuestra investigación, aunque en algunos momentos aparezcan mencionadas en nuestro análisis, especialmente el español en contacto con el catalán/valenciano.

Dialectos históricos son los provenientes del latín, no del español, que no alcanzaron el estatus de lengua, como por ejemplo el aragonés y el leonés. Los dialectos de transición son el murciano y el extremeño, que debido a su posición geográfica han sido puntos de tránsito entre diversas variedades y lenguas y poseen características lingüísticas de su entorno. También

podemos denominarlos “hablas de tránsito”. Por fin, el español comparte cooficialidad con el gallego en Galicia, con el catalán en Cataluña<sup>28</sup>, Islas Baleares y Comunidad Valenciana (la variedad lingüística del catalán hablada en este territorio tiene una denominación propia: valenciano) y el euskera en el País Vasco y Navarra (García Mouton, 2014). El español hablado en esas comunidades autónomas tiene características de esas lenguas al igual que en Paraguay, donde el guaraní ha influido fuertemente su forma de hablar.

Retomando el tema de las variedades internas del español de España, nos gustaría hacer hincapié en que la variedad castellana ha sido durante años la norma privilegiada en los manuales de ELE y la que dentro de este país ejerce gran influencia por ser la que se utiliza en los medios de comunicación nacionales y en el contexto académico-escolar. También fue el modelo lingüístico adoptado por la mayoría de los profesores de español en Brasil, a pesar de su contexto geográfico (Irala, 2000; Moreno Fernández, 2010; Andión, 2013). Se caracteriza por ser una variedad conservadora porque mantiene la pronunciación de diversas consonantes como las -s finales. Sin embargo, la variación interna es muy elevada y pueden darse casos de variantes innovadoras en esta variedad.

No son conservadoras, en general, las hablas de Toledo y Ciudad Real, mientras que Madrid capital sigue siendo una incógnita por su condición de gran ciudad, estratificada, con una serie de ciudades-dormitorio constituidas mayoritariamente por gentes venidas del sur. En la ciudad de Madrid es cierto que, a menor presión escolar o menor nivel social, cabe esperar rasgos ‘meridionales’ (aspiraciones, rehilamiento, asimilaciones, neutralizaciones...). Al norte de Madrid, de Ávila, cruzando Salamanca, Guadalajara, Cuenca, Albacete y Alicante, se podría situar el límite de la s (García Mouton, 2014: 30, marcas de la autora).

A pesar de poseer un número elevado de zonas conservadoras, la variedad castellana actual ha estado influida por el intenso proceso migratorio de españoles del sur hacia la capital. García Mouton (2014) clasifica como hablas meridionales a las variedades extremeña, murciana, andaluza y canaria<sup>29</sup>, que tienen como característica en común la innovación en el nivel fonético-fonológico. Así, dentro del territorio español trataremos tres variedades lingüísticas, una más conservadora, la castellana, y dos más innovadoras, la andaluza y la canaria.

---

<sup>28</sup> En Cataluña también es cooficial el aranés, una lengua que tiene origen en el occitano que es hablada en el Valle de Arán, ubicado en los Pirineos.

<sup>29</sup> Como hemos mencionado anteriormente, las dos primeras no serán tratadas de forma exhaustiva en nuestra investigación porque son consideradas “hablas de transición” que comparten rasgos tanto de la variedad castellana y andaluza, como de otras lenguas de su entorno.

Según García Mouton (2014), Andalucía es la comunidad autónoma más extensa de España, con 87000 km<sup>2</sup>. Sus hablantes son conscientes de que su forma de hablar es diferente del modelo de prestigio de su país y, debido a su historia, tampoco su dialecto es uniforme. Podemos clasificar la variedad andaluza como un conjunto de hablas muy diversas y, además, no toda Andalucía habla el dialecto andaluz. De acuerdo con sus rasgos lingüísticos, podemos establecer dos grandes zonas: la occidental y la oriental. La primera cuenta con las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla; y la segunda, Granada, Jaén, Almería y Málaga.

Para García Mouton (2014), las diferencias lingüísticas que se dan entre las dos zonas se producen fundamentalmente entre la zona que iguala o que distingue el singular del plural. Como la variedad andaluza es innovadora, son comunes los fenómenos de aspiración y pérdida de -s final, a diferencia de la variedad castellana. De este modo, los hablantes de la zona occidental suelen aspirarla, mientras que los de la oriental, elidirla. La aspiración es la marca de plural en el andaluz occidental. En el caso de la elisión, la marca de plural se da a través de la apertura de la vocal anterior a la marca de plural o por otros medios.

Otro rasgo interesante desde el punto de vista de la diversidad interna del andaluz se refiere al seseo, la distinción y el ceceo. En la variedad castellana, los hablantes son distinguidores, es decir, pronuncian una fricativa interdental en las combinaciones z + vocal, c + e y c + i, mientras que para la s + vocal y en otros contextos suelen pronunciar una fricativa apicoalveolar. En Andalucía, es posible encontrar los tres paradigmas fonéticos (seseo, distinción y ceceo) para esa variable fonética:

En el norte de Andalucía hay una franja distinguidora; parte de Sevilla, con su capital, parte de Córdoba, Huelva y Málaga sesean, y el resto cecea. El *ceceo* consiste en igualar en [θ] no en [s], pero así como el seseo se considera rasgo culto y prestigiado, las personas instruidas de las zonas donde es patrimonial el ceceo lo evitan; por eso, porque está mal visto, en las ciudades ceceantes los cultos sesean (García Mouton, 2014: 40).

Así, comprobamos que dentro de una misma variedad lingüística existen diferencias tan notorias como esas, hecho que refuerza la pluralidad del español. A pesar de ser un fenómeno estigmatizado, puede que el ceceo sea geográficamente más frecuente en el territorio andaluz. Si comparamos las tres posibilidades, el seseo es el fenómeno que cuenta con menor presencia en Andalucía, a pesar de ser uno de los rasgos más llamativos y asociados a esta comunidad autónoma.

Es importante hacer hincapié en la frecuencia de la distinción en Andalucía, variante poco o nada asociada a esta variedad. Creemos que la popularidad del seseo se debe

fundamentalmente a dos razones. La primera, por ser la norma de Sevilla, capital andaluza irradiadora de prestigio en la región. La segunda, por estar presente en otras capitales.

La variedad canaria también es seseante con pronunciación predorsal y comparte muchos de los rasgos hispanoamericanos. De hecho, es normal que muchas personas confundan este dialecto con el caribeño, especialmente con el habla de los venezolanos. De acuerdo con García Mouton (2014), esta confusión no es aleatoria debido a que las Islas Canarias han sido un puente con América. Al igual que todo el español hispanoamericano y algunas zonas de Andalucía, el español canario ha perdido la distinción entre *vosotros/as* y *ustedes*, ya que mantiene solamente la segunda. Además, Portugal también luchó por Las Canarias y aunque finalmente los españoles se quedaron con las islas, este hecho no impidió la presencia de portugueses que han influido en el nivel léxico en palabras como *millor* (*maíz*), *fonil* (*embudo*), *cañoto* (*zurdo*) o *picar* (*guiñar el ojo*) (García Mouton, 2014: 43).

En el siguiente apartado, seguiremos discutiendo las ideas relacionadas con las lenguas y las variedades de prestigio a partir de los conceptos de “normas lingüísticas”.

## **1.7. Las normas lingüísticas**

### **1.7.1. Las diferencias terminológicas entre la realidad brasileña y los países hispánicos**

Los conceptos de “norma” aplicados a la enseñanza de lenguas suelen ser confusos y, muchas veces, se emplean de manera equivocada. Además, ponemos de manifiesto un nuevo problema referente a nuestro objeto de estudio y de la lengua española en el contexto educativo brasileño: estos conceptos no tienen el mismo significado debido, sobre todo, a la tradición de los estudios lingüísticos que diferencian a Brasil de los demás países hispanohablantes. Además, debemos asumir que, a pesar de que compartimos una familia lingüística, algunos factores sociales desempeñan un papel importante en la definición y aplicación de diferentes términos.

De este modo, no es difícil que al traducir la palabra *estándar* un profesor brasileño de español recurra a *padrão* o que el concepto de *norma culta*, aprendido en las asignaturas de

Lingüística General, con referente de análisis y ejemplificación a partir del PB, presente importantes diferencias respecto al español. Por lo tanto, es imprescindible conocer esos términos en ambos idiomas y adoptarlos de forma consciente y coherente de acuerdo con su realidad investigativa y/o educativa, ya que autores e investigadores brasileños e hispánicos de diferentes países los emplean a menudo con sentidos distintos o con diferentes matices que marcan importantes diferencias en sus significados.

Esa terminología no es del todo clara ni siquiera en el ámbito académico brasileño. De hecho, Faraco y Zilles (2017) comentan que es común que se empleen esos términos de manera equivocada y nos ponen algunos ejemplos de esas variaciones e imprecisiones:

*Além de se confundir, muito frequentemente, norma culta com norma-padrão, as designações oscilam entre língua/variedade/linguagem/modalidade culta/formal/padrão; ou português/uso culto/formal/padrão; ou ainda padrão culto, entre outras<sup>30</sup> (Faraco y Zilles, 2017: 7, marcas de los autores).*

Por eso, trataremos de establecer comparaciones entre el español y el portugués respecto a las normas lingüísticas. En las siguientes subsecciones, definiremos los términos más comunes para el tratamiento de la diversidad lingüística en ambas lenguas.

### 1.7.2. El concepto de “norma”

En el caso específico del PB, Faraco y Zilles (2017) admiten que *norma* puede referirse tanto a *cómo se dice*, como a *cómo se debe decir*. La primera acepción tiene un carácter más descriptivo, mientras que la segunda, más prescriptivo. De este modo, nos encontramos con un término que, además de ser polisémico, posee incluso dos significados que en muchos casos pueden llegar a ser opuestos, aunque es habitual que usos lingüísticos (*cómo se dice*) se extiendan a todos los estratos sociales y, por lo tanto, sean prescriptivos (*cómo se debe decir*) en las gramáticas.

Así, para los autores brasileños la *norma* equivale a: a) la variedad lingüística (la norma rioplatense, la norma caribeña) y b) conjuntos de reglas que caracterizan el “buen uso” de la

---

<sup>30</sup> Traducción nuestra: Además de confundirse, muy a menudo, *norma culta* con *norma-padrão*, las designaciones oscilan entre *língua/variedad/linguagem/modalidade culta/formal/padrão*; o *português/uso culto/formal/padrão*; o incluso *padrão culto*, entre otras.

lengua. En la realidad lingüística hispánica, Andión (2008) se decanta por la segunda acepción y corrobora que:

la *norma* no incluye incorrecciones –o lo que los hablantes nativos entienden como tales y no las ven reflejadas en el uso de prestigio de su variedad– e incluso lo que se considera ‘gramatical’ ha de ser aceptable” (Andión, 2008: 18, marcas de la autora),

La autora también aclara que las normas cultas de los países que hablan español son policéntricas, es decir, presentan modelos paralelos y que las Academias de la Lengua trabajan en colaboración para fijar y recomendar los usos lingüísticos. Además opina que no siempre se es normativo, aunque en el ámbito de ELE y sin tener un buen dominio de los contextos sociolingüísticos y sus registros, es más prudente conocer y usar la norma, que transgredirla.

De este modo, observamos que este término tiene un uso más limitado en el ámbito global de ELE. Para establecer una diferenciación entre ambas, en el PB se adopta el término “norma normal” y “norma normativa”. Según Faraco y Zilles (2017), la primera se caracteriza por una dinámica propia de uso en las interacciones sociales. Los autores ejemplifican que, en el portugués popular hablado, la tendencia es marcar la concordancia de plural solo en la primera posición (*os livro Ø grande Ø e pequeno Ø*), mientras que en el culto la marca de plural es redundante y aparece en todas las posiciones del sintagma nominal (*os livros grandes e pequenos*).

De este modo, estaríamos hablando de dos “normas normales”<sup>31</sup>, lo que en español correspondería a “usos lingüísticos”. Esas normas también se relacionan con situaciones sociointeracionales de uso, es decir, con la variación diafásica. Sin embargo, los autores hacen hincapié en que la sociedad (entendida como una región o un estado nacional) contiene innumerables comunidades de habla y que el conjunto de las características léxico-gramaticales y discursivas en esas comunidades forman la *norma normal* (para el PB) o son sus usos lingüísticos (para el español).

La *norma normativa* no es una variedad espontánea de la lengua, sino un constructo de reglas que buscan homogeneizar el uso lingüístico en determinadas situaciones. Según Faraco y Zilles (2017: 18), esa norma tiene como objetivo “*impor um controle sobre a*

---

<sup>31</sup> En este caso, los autores han discutido los datos porcentuales en una investigación en Vitória da Conquista, en el estado de Bahía. Sin embargo, esa realidad lingüística entre dos normas normales podría darse en muchas ciudades o regiones de Brasil.

*heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua*<sup>32</sup>. Muchas veces sus usos coinciden con los de hablantes cultos, aunque no siempre.

Durante muchos años, la enseñanza de la lengua materna (y extranjera también) tenía como referencia el segundo tipo de norma en detrimento del primero para evitar los “errores” de los alumnos. Sin embargo, sabemos que la estandarización de reglas solo se da en determinados contextos, en general más formales, monitoreados y muchas veces, escritos. Incluso en la actualidad, los hablantes sienten la necesidad de saber si una forma es “correcta” o “incorrecta”, es decir, si están cometiendo un error sin tener en cuenta la situación de uso del lenguaje.

Andión (2008: 18) aclara que “no todo lo que no está en la norma constituye un error: puede tratarse de una variante de nueva creación construida según las reglas gramaticales de la lengua”. La autora afirma que hay dos tipos de faltas contra la norma. La primera, se da entre niños y hablantes no nativos que están aprendiendo una lengua, que incumple la construcción de la lengua. La segunda, relativa al uso, ya que se trata de alguna construcción gramatical de la lengua, aunque no se deba utilizar, especialmente en contextos más formales. Por otro lado,

[...] también los usos no correctos pueden, por ‘derecho consuetudinario’, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de ‘correctos’ (Andión, 2008: 18, marcas de la autora).

De esta manera, comprobamos que no solamente la lengua y sus múltiples variedades son dinámicas, sino también la “norma normativa”, aunque casi siempre, a paso más lento. De hecho, los grandes medios de comunicación pueden imponer determinados usos lingüísticos más que las Academias de la Lengua, ya que tienen un mayor alcance en el ámbito global y más si pensamos en una lengua que hablan más de 20 países, donde los programas de televisión, la música y el cine tienen una gran difusión.

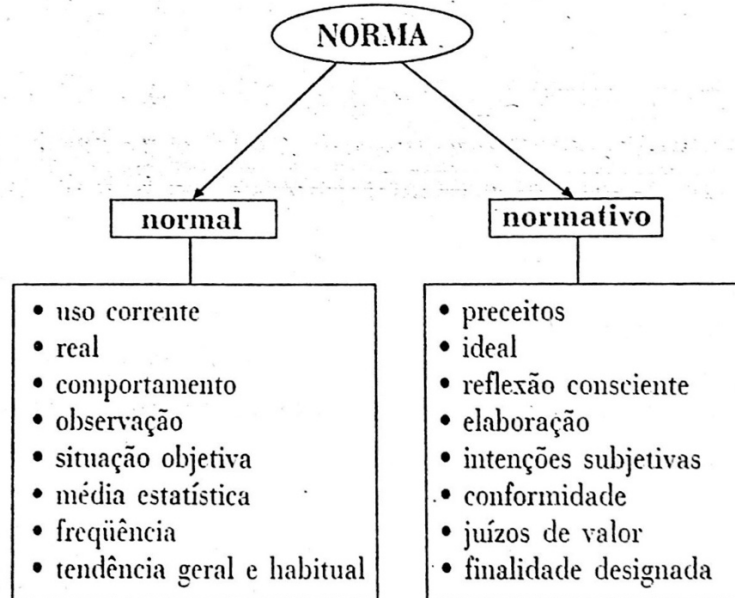
Para Bagno (2003), la comprensión de ambas normas es mucho más clara a través de la oposición de un extremo a otro de cada una de ellas. Para eso, el autor sugiere una comparación entre ambas en la figura 7:

---

<sup>32</sup> Traducción nuestra: [...] imponer un control sobre la heterogeneidad y el cambio inherentes a cualquier lengua.



Figura 7: Oposición entre las normas: “normal” y “normativo”



Fuente: Bagno (2003: 41).

Intentaremos ejemplificar los dos significados por medio de una variante gramatical del español bastante extendida. Según Andi3n y Casado (2014), el posesivo concordado con el referente de persona como en *detrás mío* o *delante tuyo* es un fenómeno com3n a los dos lados del Atl3ntico. A pesar de que lo pueden utilizar los hablantes de niveles socioculturales altos, se considera una “incorrecci3n lingüística” y, por lo tanto, no se recomienda:

El uso de los posesivos t3nicos se extiende a secuencias formadas por algunos adverbios de lugar que seleccionan complementos con *de*, como *cerca*, *delante*, *detrás*, *encima* o *enfrente*. Las tres pautas que se obtienen en esas secuencias son las siguientes:

- A. ‘adverbio + [*de* + pronombre personal]’: *delante de ella*.
- B. ‘adverbio + posesivo t3nico masculino’: *delante suyo*.
- C. ‘adverbio + posesivo t3nico femenino’: *delante suya*.

La variante que se considera preferible es la *A*, que pertenece a la lengua com3n en todas las áreas lingüísticas. [...] La opci3n *B*, propia de la lengua coloquial, es percibida como construcci3n no recomendable por un gran n3mero de hablantes cultos. Sin embargo, se ha ido extendiendo a otros registros, en diferente medida seg3n las zonas hispanohablantes. [...] La variante *C* es mucho menos frecuente que la *B* en los textos, y est3 m3s desprestigiada (RAE y ASALE, 2019: 349, marcas en la obra).

La Nueva gramática de la lengua española publicada en 2009 es una obra actualizada que reúne ambos conceptos de normas del PB. Por un lado, cumple la funci3n m3s extendida de todas las gramáticas que es la de prescribir cuál es la forma “preferible”, en este caso la *A*, pero adem3s describe los contextos de uso de las formas “no recomendadas” o “desprestigiadas”, la *B* y la *C*.

La forma preferible es la regla ideal y recomendada, goza de prestigio por todos los hablantes, es la más general y, por la tanto es para la que los hispanohablantes no emiten un juicio de valor negativo. Para Andi3n (2008: 19), la norma (en el sentido de lo consensuado y no estigmatizado para las comunidades de habla) “es la apuesta –pragmáticamente hablando– para conseguir la aceptaci3n de un hablante adoptivo en una comunidad nativa”. De este modo, es preferible que un alumno utilice la forma A, en detrimento de la B o la C, porque no est3 marcada negativamente por ser la de la variante de prestigio en el mundo hispano general.

La Real Academia de la lengua y Asociaci3n de Academias de la Lengua Espa3ola (2019) nos presentan tres usos lingüísticos (lo que en el PB serían “tres normas normales”), es decir, tres variantes gramaticales donde, en un contínuum, la A sería la de mayor prestigio y la prescriptiva, aunque también puede darse en contextos informales, la B de prestigio intermedio y la C de menor aceptaci3n, ambas de carácter coloquial. Esta obra muestra que determinados hispanohablantes en determinados registros utilizan las formas B y C, es decir, que son de uso corriente, en determinadas situaciones, con frecuencias diferentes y, sobre todo, que son reales y representan a una parte de la realia diafásica del espa3ol. Consideramos un gran avance que ambos usos estén representadas y que se utilicen términos menos tajantes como “correcto” o “incorrecto”.

Sin embargo, no siempre los usos corrientes de los hablantes cultos son normativos. Entonces, ¿norma culta y norma normativa no son sinónimos? Para aclarar esos términos, nos parece adecuado comenzar explicando un término bastante utilizado en portugués y que puede generar malas traducciones al espa3ol: *norma-padr3o*.

### 1.7.3. Norma-padr3o

Cuando nos referimos al ámbito lingüístico, es conveniente precisar qué es *padr3o* y cómo este término puede confundirse con *norma culta* o *lengua est3andar*. En Brasil, la *norma-padr3o* se puede considerar un sinónimo de *norma normativa*, porque es la realidad lingüística que encontramos en obras de referencia: gramáticas del portugués. A diferencia del espa3ol, algunos gramáticos del PB suelen ser menos sensibles a los fenómenos de variaci3n y, por lo

tanto, la distancia entre el habla de los brasileños y lo que está plasmado en las gramáticas es mayor, hecho que refuerza la inseguridad y el prejuicio lingüístico.

Faraco y Zilles (2017: 19) nos ofrecen el siguiente ejemplo del PB respecto a la colocación de los pronombres átonos:

A. *Ênclise como colocação pronominal em início de frase da norma-padrão: “Mande-me o relatório assim que possível”.*

B. *Próclise como colocação pronominal em qualquer contexto linguístico preferida por falantes cultos: “Me mande o relatório assim que possível”.*

La opción A no es la forma utilizada en el habla de los brasileños en su comunicación habitual, espontánea y poco monitoreada de ningún sociolecto. Está restringida a los géneros del discurso en la modalidad escrita y a un registro formal. En Portugal, la opción A es habitual en ambas modalidades y registros. Sin embargo, los autores la *norma-padrão* del portugués establecieron que la A es la “correcta” frente a la B, considerada un “error” a pesar de que cuenta con prestigio, frecuencia y es la tendencia de más de 200 millones de brasileños. Bagno (2003) critica la sinonimia entre los términos *norma culta* y *norma-padrão*, lo cual parece bastante coherente cuando analizamos el caso de la colocación pronominal en el PB. En español, esta sinonimia entre norma culta y estándar no es posible, ya que la primera es múltiple debido a sus varios centros de prestigio, mientras que la segunda es única ya que abarcaría lo común o lo general a toda la lengua.

Ese ejemplo evidencia que la *norma-padrão* es un modelo idealizado y no una de las normas espontáneas de la lengua portuguesa, sino un constructo que busca controlar el funcionamiento social de la lengua, un modelo cultural en el que nos apoyamos para la construcción de representaciones del mundo titulado *cultura normativa*.

*Se a língua fosse homogênea, não haveria lugar para a atitude normativa. Como, porém, a língua é sempre e inexoravelmente heterogênea, e as variedades se vinculam a diferentes grupos e contextos sociais, as sociedades acabem por desenvolver um modelo cultural de carácter normativo como uma resposta a essa heterogeneidade<sup>33</sup> (Faraco y Zilles, 2017: 41).*

De este modo, “a variabilidade intralingüística tem vínculos com a própria realidade heterogênea da(s) sociedade(s) em que uma língua é falada” (Faraco y Zilles, 2017: 42).

---

<sup>33</sup> Traducción nuestra: Si la lengua fuera homogénea, no habría lugar para una actitud normativa. Como, sin embargo, la lengua es siempre e inexorablemente heterogénea, y las variedades se vinculan a diferentes grupos y contextos sociales, las sociedades acaben por desarrollar un modelo cultural de carácter normativo como una respuesta a esa heterogeneidad.

Instaurar una lengua para la enseñanza y para los medios de comunicación debería ser una tarea precisa y equilibrada en los usos cultos y de prestigio actuales y no en

[...] *um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinadas classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar*<sup>34</sup> (Bagno, 2003: 65).

Según Faraco y Zilles (2017), los lingüistas brasileños no están en contra de la enseñanza de una *norma-padrão*, sino del anacronismo y de la irrealidad presentes en las gramáticas normativas producidas en Brasil. Esta norma exige una redefinición de las características que tenga en cuenta los usos cultos actuales del PB por medio de instrumentos y técnicas de la sociolingüística para identificarlos.

Por lo tanto, la descripción de los hechos lingüísticos es una actitud científica que constata la realidad lingüística, no una reacción de base poco realista y con conocimientos dialectales deficientes. De hecho, Faraco y Zilles (2017) explican que la comprensión de la paradoja de la cultura lingüística normativa es fundamental para criticar la *norma-padrão* actual y entender su importancia.

Según estos autores, no podemos negar las raíces elitistas de esa cultura, ni de su contribución en el patrimonio de nuestra sociedad. Por un lado, debemos ser críticos respecto a los gestos estigmatizadores que contribuyen a aumentar aún más las diferencias sociales en sociedades como la brasileña. Por otro lado, a lo largo de la historia los grupos dominantes han sido los grandes productores culturales por su posición privilegiada en nuestra sociedad.

Las diversas manifestaciones de la cultura escrita son un reflejo de poder, pero también de su contribución. Tachamos de hipócritas a los lingüistas más militantes porque utilizan la *norma-padrão*, la que tanto denuncian, para escribir sus artículos científicos. Esa es una idea bastante equivocada, ya que no se trata de negar su importancia en determinados contextos de uso, sino de democratizar las demás variedades lingüísticas y que el *padrão* brasileño no esté tan alejado de los usos más vivos de nuestra sociedad. De hecho,

[...] *no processo padronizador é fundamental não perder de vista que a norma culta varia (e muda), que os fatos correntes na fala culta tendem a ser passados para a escrita (mesmo em situações monitoradas) e que o contato contínuo de falantes em diferentes normas favorece o trânsito de características entre elas. É uma ilusão, por tanto, perseguir uma*

---

<sup>34</sup> Traducción nuestra: [...] un modelo artificial, arbitrario, construido según criterios de buen gusto vinculados a una determinadas clase social, a un determinado período histórico y en un determinado lugar.

*padronização rígida e estrita. O ideal é que a norma-padrão tenha um estabilidade flexível*<sup>35</sup> (Faraco y Zilles, 2017: 67).

De este modo, es importante hacer hincapié en que la *norma culta* puede ser referencia para la *norma-padrão*, pero no deberían ser sinónimas en lengua portuguesa, aunque frecuentemente en los medios de comunicación las traten como tal. En la siguiente subsección, trataremos la *norma culta* o *variedad de prestigio*.

#### 1.7.4. La norma culta o variedad de prestigio

Moreno Fernández (2007) afirma que la lengua culta es el habla que contiene los rasgos lingüísticos de las personas más instruidas (nivel de escolaridad) porque se accede a ella a través de la educación formal; y de las más prestigiosas, pues es la que utilizan las profesiones de mayor credibilidad en la sociedad. Además, se caracteriza por ser una variedad especialmente urbana.

Las capitales, o núcleos urbanos considerados centro de cultura por tradición literaria, protagonismo histórico, etc., irradian esa norma de prestigio por residir en ellas el poder político, la administración del Estado, las instituciones de enseñanza e investigación, las empresas más poderosas de comunicación con sus editoriales, periódicos, revistas, cadenas de televisión, etc. (Andión y Casado, 2014: 60).

La lengua española se habla en 21 países alrededor del mundo y, como no podía ser de otra manera, posee diversos centros de prestigio lingüístico. Los rasgos lingüísticos de hablantes cultos de estos centros en el mundo hispano son (o deberían ser) las referencias para caracterizar a las diferentes normas cultas del español.

*As formas em variação que se consagram como prestigiosas no seu raio de influência correspondem aos usos dos setores de maior peso nos campos cultural e econômico. De cidades como Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas ou Madri impõem-se, com grande participação da escola e da mídia, modos de falar regionalmente percebidos como 'cultos'. Considerando aqui regiões amplas, que em vários casos ultrapassam as fronteiras de um só país*<sup>36</sup> (Fanjul 2011: 304, marcas del autor).

<sup>35</sup> Traducción nuestra: [...] en el proceso estandarizador es fundamental no dejar pasar que la norma culta varía (y cambia), que los hechos corrientes en el habla culta tienden a ser pasados a la escritura (aún en situaciones monitoreadas) e que el contacto continuo de hablantes en diferentes normas favorece el tránsito de características entre ellas. Es una ilusión, por lo tanto, perseguir una estandarización rígida y estricta. Lo ideal es que la *norma-padrão* tenga una estabilidad flexible.

<sup>36</sup> Traducción nuestra: Las formas en variación que se consagran como de prestigio en su rayo de influencia corresponden a los usos de los sectores de mayor peso en los campos cultural y económico. De ciudades como

Los centros de prestigio irradian su norma dentro de los estados nacionales a los que están vinculados y también fuera de sus fronteras políticas. Por ejemplo, Lipski (2004) asegura que, si tomamos como referencia a un habitante de Buenos Aires y a otro de Montevideo, ambos con la misma situación económica, puede ser difícil desde el punto de vista lingüístico identificar al argentino y al uruguayo, porque coinciden en muchas características fonéticas, gramaticales y especialmente en el léxico.

El español de Uruguay comparte casi por completo su vocabulario con Buenos Aires, incluido gran parte de la jerga lunfarda. La jerga de los jóvenes, las profesiones y los deportes evoluciona siguiendo dimensiones propias, pero, en general, el español de Montevideo apenas si se puede distinguir del habla de Buenos Aires (Lipski, 2004: 374).

Es obvio que, por razones históricas la República Oriental de Uruguay siempre estuvo bastante vinculada a Argentina y se considera que el español uruguayo es una extensión del español porteño (Lipski, 2004). Actualmente, los programas de televisión y los manuales de lengua que provienen de Argentina influyen en la forma de hablar de los uruguayos, que están abandonando la forma autóctona *tú tenés* (tuteo pronominal + voseo verbal) en detrimento de la forma argentina *vos tenés* (voseo pronominal + verbal) (Carricaburro, 2015).

Moreno Fernández (2007) asume que los límites entre “cultura” y “culto” son imprecisos y que la norma culta no sería más que una idealización de un modelo que sirve de referencia para diccionarios y gramáticas. En este punto, encontramos una divergencia con el PB que adopta *norma-padrão* para definir el conjunto de usos que solemos encontrar en las gramáticas como “correctos”. Bagno (2003) afirma que el término norma culta también se usa de forma equivocada para definir la *norma-padrão*, de modo que establece una oposición entre los dos conceptos en el cuadro 1:

Cuadro 1: Las dos definiciones de norma culta en el PB

¿Norma culta?	¿Norma culta?
Prescriptiva (normativa)	Descriptiva (normal)
Lengua prescripta en las gramáticas normativas, inspiradas en la “literatura clásica”	Actividad lingüística de los “hablantes cultos”, con escolaridad superior completa y vivencia urbana

---

Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas o Madrid se imponen, con gran participación de la escuela y de los medios, modos de hablar regionalmente percibidos como ‘cultos’. Considerando aquí regiones amplias, en que varios casos ultrapasan las fronteras de un solo país.

Prejuicio (se basa en mitos sin fundamentación en la realidad de la lengua viva, inspirados en modelos arcaicos de organización social)	Concepto (término técnico usado en investigaciones empíricas sobre la lengua, correlacionados con factores sociales)
Doctrinaria (se compone de enunciados categóricos, dogmáticos que no admiten constatación)	Científica (se basa en hipótesis y teorías que deben ser verificadas para que luego sean validadas o invalidadas)
Pretensamente homogénea	Esencialmente heterogénea
Elitista	Socialmente variable
Atada a la literatura y separa rígidamente el habla de la escritura	Se manifiesta tanto en el habla como en la escritura
Venerada como una verdad eterna e inmutable	Sujeta a la transformación a lo largo del tiempo

Fuente adaptada: Bagno (2003: 54)

En la sección anterior, ya habíamos definido la *norma-padrão* como la lengua que utilizan las gramáticas de portugués y cuya descripción coincide exactamente con la norma culta de la primera columna. Sin embargo, es importante contrastarla con el concepto de norma culta como la de la lengua de los hablantes más instruidos y con más prestigio porque no siempre se vincula a la lengua que usa la gramática y menos aún en el caso de la lengua portuguesa.

De este modo, reservaríamos el término *norma-padrão* que poseen las características de la primera columna del cuadro 1 a la que aparece en las gramáticas normativas del portugués, mientras que la norma culta se limitaría a la de ese grupo de personas caracterizado por Moreno Fernández (2007), además de ser la más utilizada por los investigadores brasileños según Bagno (2003). Sin embargo, ese término también carece de precisión debido al adjetivo “culto/a”:

*Quando dizemos que uma pessoa é muito ‘culta’, que tem muita ‘cultura’, estamos dizendo que ela acumulou conhecimentos de uma determinada modalidade de cultura, uma entre muitas: no caso, a cultura baseada numa escrita canonizada, a cultura livresca, a cultura que é fruto da produção intelectual e artística valorizada pelas classes sociais favorecidas, detentoras do poder político e econômico*<sup>37</sup> (Bagno, 2003: 58-59, marcas del autor).

El autor critica la utilización del término “culto” para definir esa norma porque desde un punto de vista sociológico y antropológico, no existe ningún ser humano desvinculado de

<sup>37</sup> Traducción nuestra: Cuando decimos que una persona es muy ‘culto’, que tiene mucha ‘cultura’, estamos diciendo que ella ha acumulado conocimientos de una determinada modalidad de cultura, una entre muchas: en el caso, la cultura basada en una escritura canonizada, la cultura libresco, la cultura que es resultado de la producción intelectual y artística valorada por las clases sociales favorecidas, que detienen el poder político y económico.

una cultura, es decir, que “*não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, sua crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua*”<sup>38</sup> (Bagno, 2003: 58). Lo “culto” estaría vinculado solamente a la cultura de los grupos dominantes y privilegiados y, todo lo demás, en contraposición sería “inculto”, adjetivo que estaría relacionado con lo grosero, lo incivilizado, lo rudo, lo salvaje, lo ignorante, etc.

Obviamente, el autor no está afirmando que exista una norma inculta, sino que el adjetivo *culto* para caracterizar la norma de los hablantes más instruidos y de prestigio, es en realidad un término impreciso, ya que todas las personas se vinculan a una cultura específica. De este modo, Bagno (2003) propone que en lugar de norma culta se utilice el término variedad de prestigio o variedad prestigiada, lo cual evitaría actitudes prejuiciosas hacia la cultura de las clases socioculturales bajas.

Sabemos que el uso de uno u otro término no cambiará en nada la realidad de las personas que viven en situaciones precarias y que son víctimas de una cruel desigualdad. Sin embargo, nos parece adecuado reflexionar sobre la comprensión y la utilización de ambos términos para el contexto de enseñanza en Brasil, país extremadamente desigual, como otros países hispanoamericanos. En la siguiente sección, trataremos de la norma popular o de la variedad estigmatizada de acuerdo con la propuesta de Bagno (2003).

### **1.7.5. La norma popular o variedad estigmatizada**

Moreno Fernández (2007) afirma que los límites entre la lengua culta y la popular suelen ser borrosos. Comparten muchos rasgos, pero debemos tener en cuenta que, en la norma de algunos países, un rasgo puede ser considerado culto o de prestigio, mientras que en otros países puede ser considerado popular o estigmatizado. Sin embargo, el autor define la norma popular como

[...] un nivel de lengua complementario del nivel culto, que se manifiesta principalmente en los hablantes de estratos socioculturales medios-bajos. En la lengua popular se encuentran numerosos rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos: fonético, gramatical, léxico y discursivo (Moreno Fernández, 2007: 52).

---

<sup>38</sup> Traducción nuestra: [...] no haya nacido dentro de un grupo social con sus valores, sus creencias, sus hábitos, sus prejuicios, sus costumbres, su arte, sus técnicas, su lengua...



Bagno (2003) afirma que de esta forma se establece la oposición entre norma culta y norma popular. Para el autor, la segunda es un intento de

[...] *designar as variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização, moradores da zona rural ou das periferias empobrecidas das grandes cidades, aparece frequentemente na literatura linguística a classificação de língua popular, norma popular, variedades populares etc.*<sup>39</sup> (Bagno, 2003: 59, marcas del autor).

Sin embargo, este autor denuncia una vez más la imprecisión e incoherencia del término porque la oposición culto/popular no es viable, ya que el adjetivo “popular” viene de “pueblo”, y que por lo tanto, no podría ser considerado un antónimo de “culto”. De esa manera, es relevante que el autor observa que en el PB el adjetivo “popular” se utiliza de forma peyorativa, despreciativa y en menor valor en la escala del prestigio social. Por ello, lanza la pregunta: “*Existe cultura sem povo? Existe povo inculto?*”<sup>40</sup> (Bagno, 2003: 60).

Así, el autor evidencia que en los estudios de Sociolingüística es común la oposición prestigio *versus* estigma, de modo que sugiere la adopción de la expresión variedades estigmatizadas en lugar de normas populares para el PB. En el cuadro 2 podemos observar la oposición entre las normas de los grupos dominantes o de prestigio y las de los dominados o estigmatizados según Bagno (2003) para la realidad lingüística brasileña:

Cuadro 2: Las normas según el prestigio/estigma

MAYOR PRESTIGIO	MAYOR ESTIGMA
Norma culta	Norma popular
Variedad de prestigio / prestigiada	Variedad estigmatizada

Para el autor, la oposición de variedad de prestigio/variedad estigmatizada confiere una mayor precisión a los términos, pues entiende que el prestigio social es una construcción ideológica, marcado por la historia, la política y la economía, entre otros factores. Sin embargo, entendemos que la oposición culta/popular está muy extendida en los estudios sociolingüísticos y no nos parece adecuado el abandono total de ambas.

<sup>39</sup> Traducción nuestra: [...] designar las variedades lingüísticas relacionadas a hablantes sin escolaridad superior completa, con poca o ninguna escolarización, que viven en la zona rural o en las periferias empobrecidas de las grandes ciudades, aparece frecuentemente en la literatura lingüística la clasificación de lengua popular, norma popular, variedades populares etc.

<sup>40</sup> Traducción nuestra: ¿Existe cultura sin pueblo? ¿Existe pueblo inculto?

Respecto a los hablantes de los grupos “*não-padrão*”, Rampton (2006) hace hincapié en la defensa de su comportamiento sistemático y coherente<sup>41</sup>. Así, la lengua en sus diversas expresiones no se puede concebir fuera de sus usos reales. Los sujetos y sus identidades tienen un papel protagonista en la comprensión de los fenómenos lingüísticos, en las nuevas formas de hacer ciencia en las humanidades, y por tanto, la variación ya no se interpreta como un desorden en el sistema, sino que es una de las muestras de identidad de los sujetos, uno de los puntos de interés de la LA actual.

*A chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média que as teorias feministas, queer, anti-racistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir (...) Não surpreende, portanto, que na LA, como em outras áreas, as questões identitárias estejam interessando a tantos pesquisadores exatamente quando se problematiza a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade. É tempo de reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas<sup>42</sup> (Moita Lopes, 2006b: 101-104).*

Así, vemos que las cuestiones identitarias son relevantes para la comprensión de los problemas relativos al lenguaje. El interés de investigadores por sujetos de grupos minoritarios y en minoría amplían nuestra comprensión de la lengua y de sus múltiples variedades regionales, sociales y situacionales, ya que la lengua no la utiliza solamente un grupo específico, mayoritario y dominante, sino la sociedad en general en sus más diversas expresiones.

En la siguiente subsección, trataremos el término del campo de las normas más polémico (porque tiene defensores y detractores) y complejo (por su carácter polisémico y

---

<sup>41</sup> De hecho, la sociolingüística no silencia las voces de origen popular de sus investigaciones ya que “[...] *a maior parte do trabalho em sociolingüística se declarava em oposição aos preconceitos estreitos daqueles que elaboravam as políticas públicas e à opinião pública e argumentava, em vez disso, que os grupos marginais e subordinados tinham integridade e autenticidade próprias*” (Rampton, 2006: 111). Traducción nuestra: [...] la mayor parte del trabajo en sociolingüística se declaraba en oposición a los prejuicios estrechos de aquellos que elaboraban las políticas públicas y a la opinión pública y argumentaba, al revés, que los grupos marginales y subordinados tenían integridad y autenticidad propia.

<sup>42</sup> Traducción nuestra: La llamada ciencia moderna ya fue ampliamente criticada por basarse en un sujeto homogéneo y esencializado como blanco, hombre, heterosexual de clase media que las teorías feministas, queer, antirracistas, poscoloniales y posmodernistas se encargaron de deconstruir (...) No sorprende, por lo tanto, que en la LA, como en otras áreas, las cuestiones identitarias sean de interés de tantos investigadores exactamente cuando se problematiza la importancia de pensar otras sociabilidades para la vida social, que es el principal proyecto político de la actualidad. Es tiempo de reinventar la vida social, así como la LA como forma de comprenderla, para poder imaginar nuevas acciones políticas.

fluctuante), pero fundamental para la realización de un trabajo correcto y coherente en la enseñanza de las variedades lingüísticas del español: el estándar.

### 1.7.5. La lengua estándar

El *estándar* en varios idiomas remite a diferentes realidades lingüísticas y a sus diversas formas de regulación, ya que las lenguas tienen características propias y su estratificación social también. El caso interno de la lengua española no es diferente. Debido al carácter polisémico de este término, encontramos fieles defensores y grandes enemigos de su utilización en la enseñanza del español. Sin embargo, comprender este concepto y definir el tipo de *estándar* que adoptaremos en nuestra investigación o para el campo de la enseñanza de lenguas es fundamental, sobre todo si nuestro objeto de estudio es la variación lingüística.

Para empezar, nos parece relevante poner de manifiesto algunos mitos que han estado (y siguen estando) presentes en el imaginario colectivo de los hablantes sobre lengua *estándar*. En Brasil, como hemos mencionado anteriormente, este término estuvo relacionado con concepto de *padrão*, es decir, con un sistema lingüístico de reglas gramaticales basado en escritores de Portugal de siglos pasados que poco o nada representan la lengua culta hablada por los brasileños.

De este modo, constatamos que entender *estándar* en español por *padrão* en portugués y viceversa es un error que los profesores de español no nos podemos permitir en un contexto de estudios lingüísticos. Esta confusión entre los términos nos parece bastante comprensible desde el punto de vista de sus significados, que se acercan en ambas lenguas a la idea de uniformización y/o punto de referencia para establecer una comparación entre valores, medidas u otros criterios. También solemos relacionar el estándar solamente a la modalidad escrita de la lengua, sin embargo:

El estándar también es oral; de hecho, cuando oímos a alguien— generalmente en contextos muy formales o medios de comunicación internacionales— cuya neutralidad de acento nos impide identificar su procedencia geográfica, decimos que está estandarizado (Andión y Casado, 2014: 53).

Otras relaciones bastante frecuentes son establecer *norma culta* y *norma estándar* como sinónimos o la existencia de un único estándar para la educación. Sobre esta relación, Moreno Fernández (2010) establece la siguiente comparación:

[...] si el estándar es el modo de hablar de la gente con prestigio, ¿acaso comparte los mismos rasgos la gente de prestigio de Buenos Aires que la de Madrid?; si el estándar es la modalidad que se enseña en las escuelas, ¿es idéntico el español que se enseña en las escuelas de Sevilla que el de las escuelas de Santiago de Chile? La dificultad en relación con la lengua de la escuela no es pequeña porque se crea fácilmente un círculo vicioso (Moreno Fernández, 2010: 35).

Sabemos que las incontables variedades de prestigio del español funcionan como estándares en sus territorios para la educación y para los medios de comunicación. La imposición de una como modelo general para la enseñanza de tantos países con realidades lingüísticas tan variadas no sería posible en la actualidad. Andión y Casado (2014) afirman que cada país hispanohablante posee su propio modelo de prestigio como norma culta nacional. Sin embargo, Moreno Fernández (2010) asevera que durante muchos años se ha tomado el dialecto de mayor prestigio de español de una región específica como modelo de enseñanza para todos los países hispanohablantes. La evolución de un modelo peninsular hacia la aceptación de los rasgos lingüísticos de diferentes normas cultas evidencia que actualmente el español es una lengua policéntrica.

Hubo una primera estandarización que tuvo un único centro que remitía al origen español, pero luego América debió aceptar la evidente presencia de rasgos lingüísticos, discrepantes del canon peninsular pero definitivamente instalados en el nivel culto de sus diferentes regiones. Esto determinó de hecho un creciente **policentrismo** normativo, que es el que explica, entre otros fenómenos, además de la heterogeneidad léxica, la aceptación en todo el continente de rasgos como el seseo, el *ustedes* como único pronombre para la segunda persona del plural, el yeísmo en la mayor parte del territorio y, en diferentes zonas, la realización aspirada glotal de la “jota” castellana, del voseo o del yeísmo rehilado (Moure, 2015: 32, marcas del autor).

A pesar de la existencia de varias normas cultas, el español también puede considerarse como una lengua de estandarización monocéntrica, ya que según Moreno Fernández (2004), los países hispanohablantes tienen como referencia también las mismas normas lingüísticas, sobre todo en la ortografía, como un esfuerzo por mantener la unidad, respetando la diversidad de usos cultos. En esta obra, se intenta que los usos cultos de la variedad castellana tengan la misma representatividad que los de las variedades hispanoamericanas.

La aceptación de la variedad castellana como estándar traspasó las fronteras políticas de países hispanohablantes. Documentos orientativos de la enseñanza pública, como es el caso

de las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) de Brasil, hacen hincapié en el problema de otorgarle al español del centro-norte de la península ese valor.

*O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estândar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos*<sup>43</sup> (Brasil, 2006: 135).

De esta manera, el documento evidencia que muchos profesores e incluso lingüistas defienden la enseñanza del español estándar “*sem uma consciência teórica clara do que significa*<sup>44</sup>” (Brasil, 2006: 134). De hecho, esas orientaciones para la educación pública brasileña discuten acerca de la imposibilidad de trabajar solamente el estándar (lo más común entre las variedades) en el contexto brasileño basado por ejemplo en la diversidad de las formas de tratamiento del español y consideran que “[a] homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão<sup>45</sup>” (Brasil, 2006: 135). En este sentido, las OCNEM (Brasil: 2006) entienden el estándar como un modelo homogeneizador y silenciador de la riqueza dialectal del español.

La complejidad de este término como hemos podido observar se debe a que el estándar no es una realización espontánea de una lengua, ya que obedece a unas funciones específicas extralingüísticas como la comunicación más general posible de sus hablantes en el ámbito internacional, culto, formal y de prestigio. En el ámbito de ELE, Andión (2008) caracteriza el estándar como un modelo rentable, general y accesible que puede servir también como apoyo para que se presente la variación lingüística, no para su desprecio. Para ello, debe reunir algunos requisitos:

[...] reunir herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad) (Andión, 2008: 14).

---

<sup>43</sup> Traducción nuestra: El prestigio de alguna variedad sobre otra parece pesar, a punto de que algunos definan como estándar la variedad castellana del Español peninsular, particularmente la predominante en Madrid. Esa definición está marcada por ciertas representaciones respecto al concepto de lenguas y, sobre todo, por cuestiones de carácter político e ideológico a las cuales no podemos dejar de estar atentos.

<sup>44</sup> Traducción nuestra: [...] sin una consciencia teórica clara de lo que significa.

<sup>45</sup> Traducción nuestra: [l]a homogeneidad es una construcción que tiene en su base un gesto de política lingüística, una ideología que lleva a la exclusión.

Según esta autora, cualquier elemento lingüístico que sea exclusivo de una de las variedades del español no debería en principio considerarse estándar, aunque se trate de un uso prestigioso en su área. En otras palabras, “para que un rasgo o característica sea ‘estándar’, debe ser común a la mayoría y actuar como modelo de referencia por encima de todas las variedades” (Andión y Casado, 2014: 55). Moreno Fernández (2010) nos muestra algunos casos en que el término “español estándar” no ha sido aplicado correctamente:

[...] los libros que llevan como título o incluyen capítulos de ‘fonología estándar’ y que tratan como a uno más al fonema interdental sordo, característico del castellano peninsular; y, cuando se enseña español estándar, se atiende al uso de *vosotros*, a la conjugación verbal correspondiente y a su correlato en los pronombres *os*, *vuestro*, *vuestra*; es decir, una gramática basada en el modelo castellano (Moreno Fernández, 2010: 39, marcas del autor).

El autor también afirma que muchas escuelas de español para extranjeros utilizan la forma “español estándar” para referirse a la variedad castellana, un uso totalmente inadecuado. Andión y Casado (2014) asumen que considerar a una de las variedades de la lengua como “la” modélica, como ha ocurrido en el caso anterior, suele estar vinculado a factores subjetivos y puede atraernos hacia posiciones etnocéntricas.

El estándar del español tiene una base común muy sólida, que forma parte de la lengua general. Según Moreno Fernández (2010):

Existe un conjunto de elementos que son comunes a todas las modalidades del español y al que se le puede aplicar tanto la etiqueta de ‘español general’ como la de ‘español estándar’. Aquí se incluirían el mínimo de 17 fonemas consonánticos compartidos, el sistema vocálico plenamente común, el léxico estructurado y fundamental para el español de cualquier latitud, y unas bases gramaticales colectivas (Moreno Fernández, 2010: 39, marcas del autor).

Para el autor, la diferencia entre lengua estándar y general es una cuestión de uso, mientras que la primera la determina la sociedad que busca un modelo para los medios de comunicación o para la educación, la segunda se refiere al sistema de la lengua misma. En este caso, este modelo estándar se apoya en todas las características de la lengua general, es decir, en que lo utilizan la mayoría de los hispanohablantes. Así, apoyarse en los elementos comunes es una decisión segura para los docentes.

Según Andión (2008), el estándar funciona como el esqueleto de la lengua y la norma, sus músculos, que son modelos de uso para la comunidad lingüística. Es importante hacer hincapié en que el estándar y norma normativa (o *norma-padrão*) son dos conceptos diferentes. En la siguiente sección, trataremos de actitudes prejuiciosas hacia algunos hablantes de la lengua.

## 1.8. Prejuicio lingüístico y “lectocentrismo”

Es sabido que el prestigio y el estigma de algunas formas lingüísticas no tienen razones puramente científicas, sino que se relacionan con la consciencia lingüística de los usuarios hacia lo que ellos consideran “correcto” o “incorrecto” a partir de su conocimiento descriptivo y prescriptivo de las obras de las instituciones del ámbito lingüístico y de su educación escolar. Normalmente, las variantes propias de las clases socioculturales más bajas se estigmatizan, mientras que las de los estratos más altos de la sociedad tienen prestigio.

En otras palabras, vemos claramente que la lengua y las variedades lingüísticas pueden ser objeto de discriminación y de potenciación de las desigualdades sociales. A propósito del desconocimiento y del rechazo hacia las variedades lingüísticas, ya sean diatópicas o diastráticas, Bagno (2015) realiza la siguiente reflexión sobre el PB:

*Podemos apreciar cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte militância contra as mais variadas formas de preconceito, de maneira a mostrar que eles não tem nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, esse combate tão necessário não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico*<sup>46</sup> (Bagno, 2015: 21, marcas del autor).

De este modo, creemos que la contribución más importante e inmediata que los estudios sociolingüísticos pueden traer es la comprensión del fenómeno del prejuicio lingüístico como un hecho no científico que está al mismo nivel que la xenofobia, el racismo, la homofobia, la misoginia o de cualquier otra forma de prejuicio y que las variedades lingüísticas estén más equiparadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ya que podemos cuestionar y luchar contra el estigma que algunas pueden llegar a sufrir.

El prejuicio lingüístico es “invisible”, los hablantes no lo notan y casi nadie habla de ese problema social, salvo algunos lingüistas. Cuando no se reconoce un problema, es difícil encontrarle una solución (Bagno, 2015: 22). La democratización de las variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE en Brasil debe cumplir dos objetivos lingüísticos: desarrollar la

---

<sup>46</sup> Traducción nuestra: Actualmente, podemos apreciar cada vez más una fuerte militancia en contra de las más variadas formas de prejuicio, de modo que se muestra que estas no tienen ningún fundamento racional, ninguna justificación, y que son tan solo el resultado de la ignorancia, de la intolerancia o de la manipulación ideológica. Lamentablemente, sin embargo, ese combate tan necesario no ha llegado todavía a un tipo de prejuicio muy común en la sociedad brasileña: el *prejuicio lingüístico*.

competencia sociolingüística y multidialectal, además de mejorar el conocimiento de la lengua general. También consideramos que hay un tercer objetivo de carácter más humano: cuestionar el prejuicio lingüístico como una de las caras del menosprecio hacia las diferencias sociales.

Las diferencias sociales en países como Brasil o en prácticamente toda Hispanoamérica son abismales y por lo tanto son pocas las personas que tienen la oportunidad de aprender y dominar una variedad de prestigio de su lengua materna. Es una realidad muy común que padres de clase media baja se esfuercen para poder pagar un colegio privado para que sus hijos accedan a mejores puestos de trabajos o ingresen en las mejores universidades de su región. De este modo, la lengua de prestigio se ve como una herramienta de comunicación esencial para alcanzar esos objetivos económicos y de movilidad de clase.

Así, los rasgos de su variedad de origen, con poco prestigio por ser de una zona rural o de un estrato social bajo, se deben eliminar o minimizar del habla de esta nueva generación, ya que para ellos, la lengua de sus hijos debe ocultar su verdadero origen. En resumen, esos hablantes creen que “no saben su lengua materna” porque “la hablan mal” ya que se alejan de “la gramática”, es decir, por “las reglas normativas de la lengua” que no son ni mejores ni peores que los usos lingüísticos reales que se dan en las diferentes comunidades de habla.

Observamos entonces una serie de mitos que son los responsables por el desarrollo y mantenimiento del prejuicio lingüístico. Bagno (2015) recoge ocho ejemplos de “la mitología del prejuicio lingüístico”.

*Mito n.º.1 ‘O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente’.*

*Mito n.º.2 ‘Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português’.*

*Mito n.º.3 ‘Português é muito difícil’.*

*Mito n.º.4 ‘As pessoas sem instrução falam tudo errado’.*

*Mito n.º.5 ‘O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão’.*

*Mito n.º.6 ‘O certo é falar assim porque se escreve assim’.*

*Mito n.º.7 ‘É preciso saber gramática para falar e escrever bem’.*

*Mito n.º.8 ‘O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social’<sup>47</sup> (Bagno, 2015: 25-104, marcas del autor).*

Esos mitos pueden tener relación con la realidad lingüística del español, por eso trazar un paralelismo entre el portugués brasileño (PB) y el español nos sirve para profundizar el tema del prestigio/estigma y para discutirlo en la formación del profesorado respecto al componente “variedades”. El primer mito trata de la sorprendente unidad del portugués brasileño como si

---

<sup>47</sup> Cada uno de los ocho mitos sobre el prejuicio lingüístico serán traducidos, comentados y relacionados a las realidades de los países hispanohablantes a lo largo de esta sección.



fuera posible que eso ocurriera en una realidad lingüística de más de 200 millones de hablantes, con varias lenguas en contacto y situaciones socioculturales y económicas distintas en un país continental. Desde nuestro punto de vista, unidad<sup>48</sup> no se refiere solamente a la intercomprensión entre variedades lingüísticas.

El hecho de que Brasil comparta una *norma-padrão* común no quiere decir que en nuestro país actual exista unidad. El *padrão* es una variedad que sirve para el contexto académico-escolar. Incluso, Bagno (2015) afirma que:

[...] *os falantes das variedades linguísticas estigmatizadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que serve exclusivamente da norma-padrão*<sup>49</sup> (Bagno, 2015: 31).

Observamos entonces que a parte de la población brasileña, especialmente a los hablantes de variedades que se alejan bastante de la norma culta y del *padrão* brasileño, se la excluye por no conseguir entender esa “lengua oficial”, hecho contrario al mito que sugiere que el PB es una lengua con una “sorprendente unidad”. La cuestión no es que los documentos oficiales deberían estar escritos en una variedad estigmatizada, sino que todos y cada uno de los brasileños deberían ser capaces de entender los mensajes oficiales y poder disfrutar de los servicios básicos que se hacen en esta variedad, que no se relaciona con referentes medios cultos, sino con una lengua artificial.

Respecto a la lengua española podemos establecer algunas semejanzas, aunque también podemos encontrar ciertas diferencias. El lema “unidad en la diversidad” simboliza que los hablantes de español pueden comunicarse con otros nativos, independientemente de su lugar de origen, lo que dejaría claro que, a pesar de las diferencias, la comunicación es posible y que los hispanos reconocen que la lengua española les une.

[...] debemos añadir esa sensación que, tienen los hispanohablantes, con la independencia del punto geográfico de procedencia, de pertenecer a una comunidad lingüística compartida, de tener un aire familiar, en el que no parecen manifestarse rechazos abiertos hacia otras variedades. La falta de fronteras tajantes entre las variedades fortalece el sentimiento de unidad lingüística (Andión, 2008a: 299).

---

<sup>48</sup> La unidad se basa en compartir un corpus abundante que garantiza la intercomprensión y hacer uso de lo común. De este modo, la unidad no es homogeneizadora, sino que ayuda a solucionar posibles problemas en la comprensión que puede traer la heterogeneidad lingüística.

<sup>49</sup> Traducción nuestra: [...] los hablantes de las variedades lingüísticas estigmatizadas tiene serias dificultades en comprender los mensajes que les son enviados desde el poder público, que utiliza exclusivamente la *norma-padrão*.

La situación territorial de los países hispanohablantes es completamente diferente de la de Brasil y eso se refleja en la lengua y en la forma en como ellos han estado en contacto con diferentes variedades. Pongamos como ejemplo la televisión: muchos hispanohablantes han estado toda su vida expuestos a producciones audiovisuales de Argentina, Colombia, España, México y Venezuela, como mínimo. En la música, es normal escuchar a cantantes de diferentes nacionalidades, especialmente los de la variedad caribeña como Cuba, Puerto Rico y República Dominicana que tienen mucho éxito gracias al Reggaetón, tan popular actualmente entre jóvenes hispanos y en todo el mundo.

En Brasil, la situación es completamente diferente, salvo en la música, ya que solemos escuchar a cantantes de diferentes regiones brasileñas. Sin embargo, la música portuguesa y la de los demás países lusófonos no tienen representatividad en nuestro país. Los productos audiovisuales se producen en Rio de Janeiro y/o São Paulo, lo cual limita la convivencia de diferentes variedades lingüísticas, aunque sean las que tienen prestigio y las urbanas, de diferentes regiones brasileñas.

En algunas producciones, cuando aparecen personajes del Nordeste, por ejemplo, hablantes de esta región, no se sienten representados porque no se identifican con los rasgos “imitados” por los actores que proceden de su mismo origen y los convierten en caricaturas, les faltan al respeto e no representan la realidad dialectal del PB.

*[...] do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, uma caricatura, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não nordestinos se expressam num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum do Brasil, muito menos no Nordeste. Costumo dizer que aquela deve ser a língua do Nordeste de Marte!*<sup>50</sup> (Bagno, 2015: 68).

A pesar del tono irónico y poco formal, Bagno (2015) saca a la luz un problema muy grave que tiene que ver con la representación de la realidad lingüístico-cultural brasileña en los

---

<sup>50</sup> Traducción nuestra: [...] del mismo modo que existe el prejuicio contra el habla de determinadas clases sociales, también existe el prejuicio contra el habla característica de ciertas regiones. Es una verdadera confrontación hacia los derechos humanos, por ejemplo, el como como el habla nordestina es representada en las telenovelas, especialmente de la Rede Globo. Todo personaje de origen nordestino es, sin excepción, una caricatura, un tipo grotesco, rústico, retrasado, creado para provocar la risa, el escarnio y la burla de los demás personajes y del espectador. En el plan lingüístico, actores no nordestinos se expresan en una imitación de la lengua que no es hablada en ningún lugar de Brasil, muchos menos en el Nordeste. ¡Suelo decir que aquella debe ser la lengua del Nordeste de Marte!

medios de comunicación. Además, es del dominio público que los andaluces se quejan del mismo problema en España, que podemos identificar con las mismas actitudes prejuiciosas hacia la variedad lingüística y la cultura de regiones alejadas de los grandes centros urbanos en realidades tan dispares como la de un país latinoamericano y en desarrollo como Brasil, con la de un país desarrollado y europeo como España.

Por otro lado, las pocas telenovelas portuguesas emitidas en Brasil se doblaron al PB para facilitar la comprensión del público brasileño que no está acostumbrado a la variedad del portugués europeo (PE). La banda sonora también se modificó porque como hemos mencionado anteriormente, la música portuguesa no se escucha en las radios importantes o en programas de televisión<sup>51</sup>, con algunas excepciones<sup>52</sup>. En este sentido, estamos de acuerdo con Andión (2008a) sobre el sentimiento de pertenencia de una única comunidad lingüística de los hispanohablantes frente a las distancias geográficas y el poco contacto e intercambio cultural entre los hablantes del portugués de varios países.

Este sentimiento de pertenencia no quiere decir que no haya diversidad lingüística. Sobre la equivocada idea de homogeneidad del español americano, Fontanella de Weinberg (1993) realiza la siguiente crítica:

Esta afirmación no resiste, sin duda, una confrontación con los hechos y sólo puede explicarse por la carencia de descripciones de muchas variedades regionales y sociales del español americano, y porque la comparación interregional se ha restringido en muchos casos al habla de los niveles sociales más altos (Fontanella de Weinberg, 1993: 119).

Es verdad que el español, comparado con otras lenguas, tiene una base lingüística común muy sólida y el nivel de comprensión entre las diversas variedades diatópicas suele ser alto. No obstante, Rona (1993) considera que la comprensión se da entre hablantes cultos de varias regiones y pone como ejemplo su experiencia personal en la provincia de Tucumán en Argentina, donde pudo comprobar que los hablantes monolingües del español en Las Tacanas, ubicada a solamente 50 km de la capital de la provincia, era incomprensible para los profesores que venían de la capital, que supuestamente comparten una misma variedad diatópica.

---

<sup>51</sup> Noticia sobre el estreno de la telenovela portuguesa *Olhos d'Água* em Brasil. Fuente: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,novela-portuguesa-estreia-hoje-na-band,20040119p6284>

<sup>52</sup> Las canciones “Rastro do Sol” y “Gente perdida” de la cantante portuguesa Mafalda Veiga estuvieron en las bandas sonoras de telenovelas brasileñas como *Sabor da Paixão* (2002) y *Senhora do Destino* (2004). La canción “Amar pelos Dois” del portugués Salvador Sobral, ganador del Eurovisión en 2017, era el tema principal de la telenovela *Tempo de Amar* (2017) porque la historia empezaba en Portugal.

Sobre la intercomprensión entre hablantes de estratos sociales bajos de diferentes regiones, el autor afirma que:

Así, por ejemplo, no creemos que un mexicano y un paraguayo, o un cubano y un chileno, pertenecientes a los niveles culturales bajos, pudieran comprenderse hablando en sus respectivos dialectos. Aun a un rioplatense de nivel culto le sucede muchas veces en la ciudad de México que los mexicanos semicultos no entiendan frase que contenga varias [ž] o varios vocablos que el mexicano culto posee en su fondo pasivo, pero que el mexicano inculto o semiculto ignora hasta en ese plano (Rona: 1993: 64).

Rona (1993) y Fontanella de Weinberg (1993) asumen que hablantes de variedades de prestigio del español de diferentes regiones, en general, personas cultas y de niveles socioculturales altos, no suelen tener problemas a la hora de comunicarse. Sin embargo, eso no quiere decir que no haya variedad entre su forma de hablar. Por otro lado, ambos autores muestran la importancia de que se realicen estudios sociolingüísticos que no contemplen solo el habla urbana y culta, ya que las posibilidades de realización de la lengua española no se limita a sus hablantes de mayor prestigio social.

El segundo mito también se puede aplicar al contexto de la lengua española, ya que tanto Brasil como los países hispanoamericanos fueron colonias de Portugal y España, respectivamente, y el sentimiento colonialista de que todo lo que viene desde la metrópoli es mejor todavía perdura en el imaginario colectivo de nuestras sociedades. Con la lengua no podría ser diferente, ya que las primeras normas lingüísticas tienen como base los modelos europeos del portugués y del español.

El etnocentrismo es una actitud de rechazo hacia una cultura diferente, esto hace que un sujeto desde su identidad juzgue de forma negativa a otras sociedades, especialmente a las de desigual desarrollo socioeconómico e histórico. Podemos observar que algunas palabras reflejan actitudes etnocéntricas: “*exótico, salvaje* (heredero del *bárbaro* griego), *extraño, primitivo, chocante, extravagante...*” (Andión, 2020: 133, marcas de las autoras).

Estas actitudes pueden estar ligadas a ese pasado colonialista y pueden afectar tanto a las personas de los países colonizadores, que creerán que su cultura es superior a las demás, como a las de los países colonizados, que asumirán que su cultura no tiene tanto prestigio. En el caso específico de América Latina, España y Portugal han seguido ejerciendo poder en el ámbito lingüístico-cultural, de acuerdo con el segundo mito propuesto por Bagno (2015). De este modo, Andión (2020) define el término “glotocentrismo” para explicar esta situación que nace muchas veces de un pasado colonialista que puede perdurar en la actualidad y propone

una versión de esta definición para una situación entre diferentes variedades de la misma lengua: el “lectocentrismo”.

En un plano lingüístico, el glotocentrismo alude al desequilibrio de prestigio entre lenguas dominadoras y dominadas (Walsh, 2005), que desfavorece a estas últimas sobre todo en convivencias diglósicas. *Glotocentrismo* es una palabra recurrente al tratar, por ejemplo, la relación entre las lenguas indoamericanas y el español durante la colonización (y posteriormente). Consideramos que su equivalente en un plano interdialectal merece un término propio, inexistente hasta ahora y al que aquí proponemos llamar *lectocentrismo* (del griego λέγειν ‘hablar’), que identificaría la creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes de su lengua. En esta situación, la variedad favorecida es calificada de ‘pura’ o ‘correcta’, mientras que las otras se consideran alteraciones o desviaciones (Andión, 2020: 133-134, marcas de la autora).

De acuerdo con Andión (2020), si consideramos que solo en Portugal se habla bien el portugués admitiríamos una actitud “lectocéntrica” de los brasileños hacia sus variedades internas, una clara subordinación lingüística a la antigua metrópoli y un desprecio que afecta no solamente a las variedades estigmatizadas, sino a las variedades cultas y urbanas de nuestro país. Según la autora, la variedad castellana es la que ha disfrutado de prestigio y representatividad en la lengua española, aunque cada vez menos. La Real Academia Española (RAE) eligió en su momento la variedad norteña de España como paradigma de lengua nacional, que era referencia de corrección y modelo no solo dentro de su país, incluso también en otros territorios hasta hace muy poco.

Durante siglos esta creencia motivó que la variedad castellana fuera el referente a partir del cual se explicaba la variación del español y que, por ejemplo, el seseo haya sido tratado como un fenómeno divergente del patrón distinguidor /s/ - /θ/, a pesar de que la mayoría hispanohablante era y es seseante (Andión, 2020: 134).

El seseo como rasgo divergente es un claro ejemplo de actitud “lectocéntrica”, ya que es un fenómeno utilizado por un 95 % de la población hispanohablante, culta y no culta, a ambos lados del Atlántico y que, además,

[...] ha sido con frecuencia combatido en la escuela y mal visto en la sociedad peninsular. Esa actitud es lo que lleva a considerar que un dialecto es una versión regional corrupta de la lengua que solamente una parte de sus hablantes (los de campo, los de zonas alejadas de la capital...) usa, de forma que los canarios hablan en dialecto, pero los vallisoletanos no (Junyent et al, 2014: 65).

En efecto, Andión (2020) afirma que la primera vez que la variedad castellana se trató como un dialecto más del español fue en la obra *Manual de dialectología hispánica. El español de España* de Manuel Alvar López en el siglo XX. A pesar de los avances de la

Sociolingüística, el habla del centro-norte de España todavía se considera un modelo a partir del cual presentar la variación lingüística<sup>53</sup>.

En un país de dimensiones continentales como Brasil, rodeado de países que hablan diferentes variedades hispanoamericanas, los profesores de español parecen inclinarse hacia el modelo castellano porque lo consideran una variedad de prestigio, a pesar de ser una de las más distantes tanto en su geografía como en cuestiones lingüístico-culturales (Irala, 2004; Moreno Fernández, 2010; Andión, 2013).

Más concretamente, el español-L2/LE se convierte en escenario del lectocentrismo cuando una de sus variedades es considerada, en exclusiva, “el” modelo de enseñanza/aprendizaje y es tratada como equivalente absoluto de la lengua sin reconocer sus limitaciones geográficas. El argumento más citado para favorecerla suele ser el prestigio, razón social subjetiva y heredada (Andión, 2020: 136).

La imposición de la variedad castellana como único modelo lingüístico para la enseñanza de español en Brasil se relaciona con su prestigio en el ámbito educativo por tratarse de una variedad europea, lo cual refleja una visión eurocentrista de la lengua y de la educación.

El tercer mito, el portugués es muy difícil, también puede aplicarse al español, ya que claramente se entiende que la gramática de esos idiomas suele ser complicada, especialmente por las nomenclaturas, por el alto número de tiempos verbales, por los verbos irregulares y las perífrasis. Sin embargo, un idioma solo puede ser considerado “fácil” o “difícil” de aprender de acuerdo con la lengua materna de la persona que lo está estudiando, salvo algunos puntos gramaticales que pueden ser difíciles para hablantes de todas las lenguas. Así, estudiar una lengua próxima puede ser una clara ventaja en sus inicios.

Así, cuando se habla de la competencia en inglés de los ciudadanos de países del norte de Europa en oposición a la que tienen los del sur, se debería tener en cuenta que para un holandés o un sueco o un danés, el inglés es como el italiano o el portugués para un español. En este sentido, para todos, unas lenguas son más fáciles que otras, pero no lo son objetivamente (Junyent et al, 2014: 64).

El nivel de competencia lingüística de los hablantes en una segunda lengua también varía de acuerdo con otros factores, no podemos limitarnos a la proximidad lingüística, si no todos los brasileños y portugueses que aprenden el español tendrían el mismo nivel o la misma facilidad para obtenerlo. Un bebé aprenderá cualquier lengua, específicamente una de sus

---

<sup>53</sup> Esta actitud lectocéntrica ha sido identificada con bastante frecuencia en los análisis de los manuales de ELE de Brasil de esta investigación.

variedades, a la que estará expuesto, y no tendrá mayor o menos dificultad por ser el chino, el español, el guaraní o el ruso.

Respecto a las variedades, hemos visto en el análisis del mito anterior que la elección de un modelo lingüístico puede facilitar o dificultar el estudio de la lengua. Los rasgos que no están disponibles en el idioma del aprendiente suelen ser más difíciles de identificar y reproducir.

Uno de los peores mitos listados por Bagno (2015) es sin lugar a duda el cuarto porque es una muestra más que evidente de que el prejuicio lingüístico no es otra cosa que un prejuicio social y clasista. Si consideramos que las personas sin educación formal hablan mal o cometen errores, además de ser una muestra de intolerancia hacia su variedad y a la forma cómo se expresan, es también una valoración que no tiene ningún rigor científico.

Se suele establecer una escala en la que a mayor estatus mejor lengua, de modo que se ofrece como modelo la variedad hablada por la clase alta. En el otro extremo, a menudo, se relacionan ciertos ‘errores’ con grupos sociales pobres y marginados. Las formas verbales ‘semos, seis’, más regulares (más próximas al paradigma general: beber-bebemos; ver-vemos; ser-semos) que las aceptadas como correctas ‘somos, sois’, no tienen nada en sí mismas que las haga mejores o peores: simplemente las usan personas de clase humilde y, por lo tanto, ‘suenan mal’ (Junyent et al, 2014: 65, marcas de los autores).

En otras palabras, las variantes *somos* y *semos* para la variable lingüística que se refiere a la primera persona del plural del verbo *ser* no presentan diferencias respecto a la eficacia comunicativa, sino que las valoraciones positivas de la primera frente a la segunda están relacionadas con factores externos a la lengua, ya que la segunda la utiliza una parte de la población hispanohablante de clases sociales más desfavorecidas. No hay argumentos puramente lingüísticos que avalen la superioridad de *somos* frente a *semos*.

Uno de los objetivos de la Sociolingüística es verificar si dos variantes lingüísticas se encuentran en un estado de competición, es decir, si están en un proceso de variación y cambio lingüístico. Todos sabemos que muchas formas lingüísticas que antes se valoraban negativamente han acabado ocupando un lugar como variantes de prestigio y actualmente forman parte del inventario de la normativa lingüística. Para ejemplificarlo, Bagno (2015) menciona un fenómeno bastante estigmatizado tanto en portugués como en español: el rotacismo.

Para este autor, los hablantes de portugués que convierten <l> en <r> cuando se encuentran dos consonantes como en “*Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta*” son estigmatizados por la sociedad y algunas veces las personas que hablan así se pueden

considerar con algún tipo de “retraso mental” (Bagno, 2015: 64). En español, un fenómeno muy próximo como la neutralización de esos dos sonidos en posición implosiva también puede tener consideraciones negativas, como en el caso del español caribeño:

Es frecuente en las hablas antillanas, sobre todo en final de palabra, con variantes intermedias entre l/r. Esta laterización, característica del español de Puerto Rico: **[beldá]** *verdad*, **[amól]** *amor*, **[beníl]** *venir*, está, sin embargo, estigmatizado en dicha isla, y tiende a evitarse en los estilos cuidados de habla (Vaquero, 1998: 50, marcas de la autora).

De acuerdo con Vaquero (1998), también podemos encontrar este fenómeno en Panamá en todos los niveles sociales y con relativa frecuencia. La laterización tiene bajos niveles de aceptación en Argentina, Colombia, la costa ecuatoriana y en Venezuela. En España, Andión y Casado (2014) afirman que está presente en Extremadura, Andalucía, Murcia y Canarias. De hecho, es muy común escuchar en el habla Sevilla el apelativo *mi arma* en lugar de *mi alma*, lo cual se acerca más al fenómeno de rotacismo común a las variedades estigmatizadas del PB por tratarse de un cambio de <l> a <r>.

Sobre la fonética andaluza, Junyent et al (2014: 65) menciona que “ha sido considerada a menudo poco elegante, inadecuada para, por ejemplo, la televisión”, un fuerte indicio de prejuicio lingüístico y un reconocimiento de la fonética de la variedad castellana en el territorio español. Bagno (2015) manifiesta total desacuerdo con estas actitudes y asevera que muchos de los fenómenos cultos actuales fueron desvíos en un momento dado de la historia de la lengua. En el cuadro 3, podemos observar un nítido ejemplo que ha contribuido en la formación de la *norma-padrão* de la lengua portuguesa:

Cuadro 3: El rotacismo en la formación de la lengua portuguesa

NORMA-PADRÃO	>	ETIMOLOGIA	ORIGEM
branco	>	Blank	germânico
brando	>	Blandu	latim
cravo	>	Clavu	latim
dobro	>	Duplu	latim
escravo	>	Sclavu	latim
fraco	>	Flaccu	latim
frouxo	>	Fluxu	latim
grude	>	Gluten	latim
obrigar	>	Obligare	latim
praga	>	Plaga	latim
prata	>	Plata	provençal



Fuente: Bagno (2015: 65)

Así, Bagno (2015) defiende que el rotacismo ha sido común a lo largo de la historia de la lengua portuguesa, ya que todas las palabras del cuadro 3 sufren el cambio de <l> para <r> tal como ocurre con los ejemplos de las formas actualmente estigmatizadas como *bicicreta* > *bicicleta*. El autor también cita que en la obra *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões<sup>54</sup>, considerada la mayor obra literaria de la lengua portuguesa, aparecen palabras como *ingrês*, *pubricar*, *pranta*, *frauta* y *frecha*<sup>55</sup> (Bagno, 2015: 65).

De este modo, teniendo en cuenta la historia del portugués sería poco coherente tener actitudes prejuiciosas hacia esas formas por razones estrictamente lingüísticas, pues el rechazo hacia los fenómenos de rotacismo en el portugués y laterización de /-r/ en español son reflejo del prejuicio social que menosprecia el habla de las clases menos instruidas y favorece a las clases dominantes que ven la lengua como instrumento de poder y opresión.

El quinto mito se refiere a la idea bastante extendida de que las personas de uno de los estados de Brasil “hablan mejor el portugués”: Maranhão. Para Bagno (2015), este es un nuevo caso de sumisión a Portugal, ya que los *maranhenses* conservan las formas clásicas, prácticamente arcaicas en muchas zonas de nuestro país, para la conjugación del pronombre *tu* como “*tu vais, tu queres, tu dizes, tu cantavas*” a diferencia de lo que ocurre en Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul y otros estados que prefieren la conjugación no canónica como “*tu vai, tu foi, tu veio, tu fica, tu quer, tu deixa disso*” (Bagno, 2015: 72), en las que tenemos la combinación de un pronombre de segunda persona del singular junto a las formas verbales correspondientes a la tercera persona del singular.

Por este único aspecto lingüístico que coincide con la combinación de pronombre + verbo en segunda persona del singular en Portugal, esa región tiene la fama de ser el lugar de Brasil donde mejor se habla el portugués. Por otro lado, ese mito no se sostiene por razones lingüísticas, especialmente porque los hablantes de Maranhão se alejan de la *norma-padrão* en la atribución del pronombre *ti* como sujeto en frases como “*Esse é um bom livro para ti ler*”

<sup>54</sup> En efecto, el equivalente al Instituto Cervantes en territorio portugués es el Instituto Camões que promueve la lengua y la cultura portuguesa en diferentes partes del mundo. Para más información, la página web de esta institución es: <https://www.instituto-camoes.pt/es/>

<sup>55</sup> Las formas *padrão* de esas palabras son sinónimos interlingüísticos del español con el portugués: *inglês*, *publicar*, *planta*, *flauta* y *fecha*.

en lugar de “*Esse é um bom livro para tu leres*”. Este fenómeno es equivalente al uso de *mim* precedido de la preposición *para* en frases como “*Para mim fazer isso vou precisar da sua ajuda*”, una construcción que suele ser rechazada entre los hablantes del PB (Bagno, 2015: 73).

Andión (2020) confirma la presencia de este mismo mito entre los hablantes hispanoamericanos, ya que el español de Colombia, específicamente el de la ciudad de Bogotá, es el que goza de un mayor prestigio y, por lo tanto, es “el mejor” del continente. La autora apunta algunas razones como el peso del Instituto Caro y Cuervo y por la Academia Colombiana de la Lengua, que fue la primera que se fundó en América en 1871. Sin embargo, nos gustaría destacar que el habla de Bogotá, al igual que la variedad castellana, es conservadora, lo cual parece ser la razón más relevante para la propagación de este mito.

Moreno Fernández (2010) añade que la “buena fama lingüística” de Colombia se debe también a la visita ya en el siglo XIX de Alexander von Humboldt, que al parecer consideró su capital como la “Atenas de América del sur”. El autor toma en consideración otros factores, pero marca como principal razón el conservadurismo lingüístico, motivado por las lenguas indígenas de la zona andina como el quechua y el aimara. Ser hablante de una variedad conservadora o innovadora no debería ser el criterio para tachar sus usos lingüísticos como “buenos” o “malos”, sino la capacidad expresiva en los diferentes contextos de uso de la lengua, característica que es independiente de su procedencia geográfica.

Por lo demás, entre los colombianos encontramos hablantes de todo tipo: desde hablantes cuidados que manejan esmeradamente el español, hasta hablantes muy descuidados. La falsedad del mito estaría, no en que se haga en Colombia un mal uso de la lengua, sino en interpretar que en otras áreas hispánicas no hay hablantes capaces de expresarse con un nivel semejante al de los mejores hablantes colombianos (Moreno Fernández, 2010: 211).

Si tenemos en cuenta la ubicación de Colombia en el contexto de las variedades diatópicas del español, observamos que es un país que posee una gran diversidad lingüística y que sus variedades internas pueden ser conservadoras, próximas al español andino, o innovadoras, próximas al español caribeño. De hecho, Montes (1995) establece dos “superdialectos”:

[...] uno, que he llamado superdialecto continental interior o A, y otro, que puede denominarse costero insular, meridional andaluzado o B. La norma que diferencia estas dos grandes variedades del español es el tratamiento de la -s; en el primero, el A, ésta se mantiene como sibilante, mientras que en el segundo, costero insular o B, se aspira, se suprime y se producen otros fenómenos concomitantes de este tratamiento de la -s (Montes, 1995, p. 93).

Montes (1995) tiene como principal referencia la variable lingüística /s/ en posición implosiva para la división dialectal del español colombiano. El autor establece comparaciones con la realidad lingüística española, ya que al dialecto A también lo denomina “centro-norteño” en comparación con la variedad castellana conservadora y al B como meridional “andaluzado” a la manera de la variedad andaluza innovadora, lo que nos parece una clara evidencia de dependencia de la antigua metrópoli por considerarla modelo comparativo para las variedades diatópicas internas de Colombia.

Como era de esperar, el habla de Bogotá se encuentra en el dialecto A, conservador, más próximo al modelo “centro-norteño” de España, y por lo tanto, se ha apropiado del prestigio en el mundo hispano. Así, consideramos que esta realidad también es visible en el PB que tiene como referencia el estado de Maranhão como modelo de “hablar bien” porque posee un rasgo común a Portugal. Además, en el caso de la lengua española, podemos establecer una relación con el mito sexto que sugiere que tenemos que hablar como escribimos.

De este modo, generalmente las variedades conservadoras tendrían una gran ventaja sobre las innovadoras, ya que los fenómenos de aspiración, elisión, neutralización y geminación de fonemas son los que los alejan del habla de la representación gráfica de forma bastante visible. En nuestra experiencia en España para la elaboración de este trabajo, hemos escuchado en muchas ocasiones que los andaluces y los canarios hablan mal porque “no pronuncian todas las letras”, hasta el punto de que un compañero se quejaba del acento canario de la presentadora del tiempo Himar González<sup>56</sup> y preferiría a una persona que “pronunciara mejor” en un informativo.

Este compañero relacionaba hablar bien con pronunciar correctamente cada letra, sin elisiones o aspiraciones, tal y como hacían los de su tierra de origen, Ponferrada, ubicada en el norte de España en la comunidad autónoma de Castilla y León. Sin embargo, por tratarse de una zona próxima a Galicia, cuando él hablaba de acciones futuras solía omitir la preposición *a* en la perífrasis de infinitivo como en *voy ø comer* en lugar de *voy a comer*, construcción más

---

<sup>56</sup> Podemos observar en el vídeo que la presentadora canaria Himar González es hablante de una variedad innovadora. No obstante, muchos de los rasgos de su región de origen no se encuentran totalmente representados en su habla, ya que está en un contexto formal en un medio de comunicación del ámbito nacional como es la cadena de televisión Antena 3. La presentadora es seseante y tiene una pronunciación muy relajada para /x/, pero a diferencia de lo que ocurre en su variedad de origen, suele mantener las -s implosivas, aunque no de manera muy marcada. De cualquier manera, es notorio que no es hablante de la variedad castellana. El vídeo fue emitido el 29 de julio de 2019 por Antena 3: <https://www.youtube.com/watch?v=TRK4kbIboGw>

estandarizada. En otras palabras, los fenómenos de variación fonética parecen notarse y juzgarse con mayor facilidad y frecuencia que los de los demás niveles de la lengua.

Ahora daremos otro ejemplo de actitudes “lectocéntricas” que evidencian que la innovación fonética sufre un mayor estigma que la variación gramatical dentro del territorio español. La ciudad de Valladolid siempre ha sido considerada como la de mejor habla, ya que la pronunciación de -s implosiva está bastante marcada, con poquísima tendencia a la aspiración o a la elisión. Sin embargo, los casos de laísmo, un fenómeno de poco prestigio, son frecuentes entre sus hablantes.

Para refutar el mito de la relación escrito-hablado, Bagno (2015) afirma que el francés, por ejemplo, es una lengua en la que lo escrito y lo hablado difieren mucho, porque muchas letras, sobre todo las finales, no se pronuncian. Además, el inglés no tiene reglas claras de pronunciación, lo que hace imposible pronunciar bien las palabras al leerlas, ya que hay que escucharlas primero, debido a que su forma gráfica no da las pistas necesarias para su realización fónica.

Bagno (2015) también aborda otro punto interesante que refuerza sus argumentos para refutar el mito sexto. En el imaginario colectivo parece ser que la lengua escrita ocupa un papel privilegiado frente a la hablada, como si la primera fuera “mejor” que la segunda, considerada deformada o un desvío. El autor define este tipo de actitud como prejuicio “grafocéntrico”, en otras palabras: “*a análise de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística*<sup>57</sup>” (Bagno, 2015: 91, marcas del autor).

Este sometimiento de la modalidad hablada frente a la escrita es muy antiguo y no tiene ningún fundamento científico, ya que en el mundo existen muchas lenguas ágrafas. En estas sociedades, la escritura tal y como la conocemos no es necesaria para la comunicación. El autor también cita el caso de idiomas asiáticos como el chino en el que la escritura se representa por ideogramas, es decir, símbolos que expresan fenómenos y representaciones. De esta manera, sería inútil recurrir a un ideograma para saber cómo pronunciar bien la lengua china.

El mito séptimo se refiere a que el conocimiento de la gramática, entendida como la normativa de la lengua, es necesario para hablar y escribir bien. Moreno Fernández (2010) asevera que:

---

<sup>57</sup> Traducción nuestra: el análisis de toda la lengua desde del punto de vista restringido de la escritura, que impide el reconocimiento de la verdadera realidad lingüística.

[...] los hablantes de una comunidad no solo no siguen en multitud de aspectos las reglas fijadas por las academias, sino que ni siquiera suelen conocerlas. Al ser este tipo de normas ajeno a la lengua misma, su conocimiento exige una formación específica – generalmente, a través de la escuela – y no todo el mundo tiene acceso a ella. Tanto es así, que no es infrecuente que las reglas gramaticales sean mejor conocidas por los extranjeros, que se han tomado la molestia de estudiarlas en su literalidad, que por los nativos, a menudo despreocupados de estos criterios formales (Moreno Fernández, 2010: 200).

Entendemos que “hablar y escribir bien” es la adecuación del lenguaje en sus respectivos contextos de uso, que en muchas ocasiones, está disociada de la correcta aplicación de las normas gramaticales establecidas por las academias y por los manuales de gramática. Desde nuestra experiencia personal como hablantes no nativos del español, hemos pasado por situaciones en que incluso el buen uso de las reglas era rechazado por hablantes nativos de una variedad diatópica específica.

La primera experiencia que tuvimos en una ciudad hispanohablante fue en Salamanca en 2004. En las clases de español del Colegio Delibes, aprendimos que la combinación de los pretéritos respecto a los marcadores temporales se resumía en que el pretérito perfecto compuesto (PPC) debía combinarse con marcadores temporales que indican que la acción no ha acabado (*hoy, esta semana, este mes*), mientras que el pretérito perfecto simple (PPS) se usa con marcadores temporales que indican que la acción ha terminado (*ayer, la semana pasada, el mes pasado*). De este modo, frases como *hoy hice la compra* o *ayer hemos salido de copas* no se consideran “correctas” según esas reglas.

En un viaje a Buenos Aires en 2006, pudimos comprobar un rechazo hacia la combinación del PPC con marcadores temporales que indican acción no acabada. En los últimos días de esta experiencia, hablando con un amigo argentino sobre las actividades que había realizado durante todo el día le dije *hoy he ido a la calle Florida* y él inmediatamente me corrigió diciéndome que lo “correcto” era *hoy fui a la calle Florida*. En este momento, intenté explicarle la combinación que había aprendido y que estaba avalada por todas las gramáticas y escuelas en las que había estudiado, pero a él no le importaba ni el PPC ni tampoco los marcadores temporales, pues en su variedad este “uso” no existía.

Nos sentimos frustrados porque un nativo nos había corregido una “regla” fijada en una gramática, y que nos costó tanto aprender porque el equivalente para esa frase en el portugués es la misma que la que nuestro amigo nos presentó como “correcta”, ya que no tenemos el PPC. Esto sucede porque el “uso” y la “regla” muchas veces entran en conflicto (Moreno Fernández, 2010) y lo natural es que el primero pueda modificar a la segunda. De la misma manera que no

deberíamos subordinar la lengua hablada a la escrita, tampoco podemos subordinar el uso a las reglas, ya que

[...] *a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, depende dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle social, de exclusão cultural, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua 'bonita', 'correta' e 'pura'. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática*<sup>58</sup> (Bagno, 2015; 94, marcas del autor).

Bagno (2015) incluso llega a mencionar que los grandes escritores brasileños como Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade y Machado de Assis dejaron testimonio en alguno de sus textos de que la “gramática” (la normativa) no es precisamente de su dominio ni de su interés. Según Preti (2004), muchas investigaciones sociolingüísticas se daban por medio de textos literarios, debido a la ausencia de recursos tecnológicos para grabar audio y vídeo.

Muchos escritores llegaban a estudiar los fenómenos de variación en las comunidades de habla que querían plasmar en sus obras, especialmente después del siglo XIX, período en que se empiezan a valorar a las clases más populares. De este modo, muchas veces se alejaban de las reglas fijadas por la gramática normativa para alcanzar objetivos de naturaleza estética y porque deseaban mimetizar la espontaneidad del habla cotidiana sobre todo en el diálogo de sus personajes. Por esta razón, Hirschman (2011) corrobora el “perfil de sociolingüista” de algunos renombrados escritores de la literatura clásica, especialmente románticos, realistas y naturalistas que querían que el lector entrase en contacto con diálogos lo más próximos posible a la realidad en sus obras.

El lenguaje callejero, por ejemplo, puede romper reglas gramaticales y a veces ser chocante, pero por lo general resulta eficaz e innovador. De hecho, varios escritores, como Nikolai Gogol, Gustave Flaubert, Flannery O'Connor y muchos otros, fueron famosos por pasar mucho tiempo escuchando y anotando cuidadosamente las expresiones que oían en los lugares públicos. Mucha de la literatura que se considera demasiado alejada de la gente con poca educación formal se ha creado en parte con elementos que esta misma gente ha proporcionado (Hirschman, 2011: 33).

Obviamente, no todos los escritores tienen la misma sensibilidad y el mismo interés por plasmar en sus obras fenómenos de variación lingüística, especialmente rasgos de los

---

<sup>58</sup> Traducción nuestra: [...] la gramática normativa es proveniente de la lengua, es su subordinada, es dependiente de ella. Como la gramática, sin embargo, pasó a ser un instrumento de poder y de control social, de exclusión cultural, surgió esa concepción de que los hablantes y escritores de la lengua son los que necesitan esa gramática, como si ella no fuera un especie de fuente mística invisible de la cual emana la lengua ‘bonita’, ‘correcta’ y ‘pura’. La lengua pasó a ser subordinada y dependiente de la gramática.

sociolectos más bajos. Así, podemos ver que no siempre las obras literarias son reflejo de una “lengua ejemplar”, entendida como una muestra fiel de los conjuntos de reglas fijadas por las academias de la lengua y sus publicaciones como gramáticas y diccionarios. La capacidad de narrar historias, expresar emociones o hacer que el lector disfrute no son acciones que desarrollamos al estudiar Gramática. De hecho, la literatura popular y oral, como puede ser la de las comunidades ágrafas, está totalmente alejada de ese modelo occidental de entender la producción literaria.

Las gramáticas normativas de la lengua portuguesa no se basan en los usos lingüísticos de las personas cultas de la sociedad brasileña actual, sino que en “*um modelo anacrónico de ‘língua certa’, inspirada nos usos de escritores portugueses do período romântico (primeira metade do século XIX)*”<sup>59</sup> (Bagno, 2015: 95). Esta realidad parece ser muy divergente de lo que pasa desde hace unos años en la lengua española. Andión (2019) comenta que la creación de la ASALE en 1951 fue un paso importante para reconocer la realidad “pluricéntrica” de la lengua española.

Según la autora, esa visión panhispánica que tiene como ideología “unidad en la diversidad” ha sido la política lingüística adoptada por la ASALE, que intenta relacionar lo común o lo compartido con la variación encontrada en las diferentes identidades lingüísticas hispánicas. Un ejemplo de este esfuerzo es la NGLE que cuenta en la actualidad con una “voluminosa presencia de rasgos de todas las variedades del español” (Andión, 2019: 8).

No obstante, aunque una gramática sea más o menos flexible o sensible a la variación lingüística actual de la lengua que se propone explicar, insistimos en que saber “hablar y escribir bien” no está relacionado con saber nomenclaturas de tiempos verbales, clases nominales y tipos de oraciones. Esta perspectiva está todavía muy arraigada en la tradición clásica de la enseñanza de latín que fue el modelo adoptado por los nuevos estados europeos que necesitaban fijar las normas de sus idiomas nacionales para la literatura, la administración pública, para la filosofía, etc.

*Do mesmo modo, na hora de ensinar as línguas nacionais, línguas vivas, recorre-se à metodologia de ensino que era secularmente usada para o latim, língua morta – as aulas das línguas vivas eram feitas com base na análise sintática de frases descontextualizadas,*

---

<sup>59</sup> Traducción nuestra: [...] un modelo anacrónico de ‘lengua correcta’, inspirada en los usos de escritores portugueses do período romântico (primera mitad del siglo XIX).

*que eram ‘esquartejadas’ em seus elementos mínimos e, em seguida, classificadas segundo a nomenclatura tradicional*<sup>60</sup> (Bagno, 2015: 99-100).

A pesar de los avances de los estudios lingüísticos aplicados a la enseñanza, todavía se tiene la idea de que aprender un idioma es aprender su gramática y lo que es “correcto” o “incorrecto”, tanto en un contexto de lengua materna, como de segunda lengua o extranjera.

[...] el público muchas veces espera de las Academias – y especialmente de la RAE – una indicación más directa y explícita, menos permisiva: un ‘no es correcto’ más que un ‘se recomienda evitar’ (Andión, 2019: 7).

Normalmente, las personas creen que saber una lengua es dominar sus reglas gramaticales y se molestan cuando los lingüistas y los filólogos intentan explicar que la variación es un fenómeno natural de todas las lenguas y que no podemos tachar de “correcto” o “incorrecto” determinados usos que están vivos y bastante extendidos en la lengua. En 2014, escuchábamos en España todavía la “polémica” de la incorporación de *almóndiga* en el Diccionario de la Lengua Española de la RAE<sup>61</sup>. Recordamos que muchas personas se quejaban en aquel entonces de que “una palabra incorrecta” estuviera presente en un diccionario y de que ahora cualquier uso nuevo se acepta.

Si consultamos esa palabra en el Diccionario de la Lengua Española de la RAE veremos que su definición está relacionada con de la entrada *albóndiga*, forma estándar y aceptada por toda la comunidad lingüística. Además, se especifica que es un uso vulgar y en desuso. Algunos periódicos en línea trataron esa inclusión como término *cateto* o *paleto* y que la RAE lo trata como “correcto”<sup>62</sup>. En este sentido, nos parece relevante hacer algunas aclaraciones sobre este tema que provocó y sigue provocando polémica en España.

En primer lugar, ningún término o léxico puede ser categorizado como “cateto” o “paleto” por razones puramente lingüísticas. En realidad, estamos tachando a las personas que en su habla espontánea pronuncian *almóndiga* en lugar de *albóndiga* con adjetivos que las menosprecian y que están cargados de prejuicios sociales extremadamente clasistas.

---

<sup>60</sup> Traducción nuestra: Del mismo modo, en el momento de enseñar las lenguas nacionales, lenguas vivas, se recurre a la metodología de enseñanza que era secularmente usada para el latín, lengua muerta – las clases de las lenguas vivas eran realizadas basadas en el análisis sintáctico de frases descontextualizadas, que eran ‘cortadas’ en sus elementos mínimos y, enseñada, clasificadas según la nomenclatura tradicional.

<sup>61</sup> Fuente: <https://dle.rae.es/?w=almóndiga>

<sup>62</sup> Fuente: <https://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/201510/24/almondiga-toballa-otros-terminos-20151023131053.html>



En segundo lugar, la forma popular se acerca más a la reconocida por la *norma-padrão* del portugués *almôndega*. En otras palabras, los hablantes cultos de este idioma no tienen ningún tipo de rechazo hacia esta forma que ha evolucionado a una bilabial nasal y no a una bilabial oclusiva como en el caso del español. La forma *mandonguilla* de la lengua catalana también ha evolucionado a la bilabial nasal /m/, a pesar de ser lingüísticamente más distante que los significantes en español y en portugués que son prácticamente sinónimos interlingüísticos.

Finalmente, los diccionarios no tienen una función puramente normativa, sino que sirven para ordenar las palabras por orden alfabético y explicar sus significados. Así, considerar que en esa obra de referencia solo debería contener el léxico de las variedades de prestigio es una visión elitista y llena de prejuicios, además de ser un signo de total desconocimiento de su finalidad para el estudio de la lengua.

La última razón también se relaciona con que los hablantes tienen la necesidad de saber de forma precisa que es “correcto” o “incorrecto” en los usos lingüísticos (Andión, 2019) porque creen que un mejor dominio de las reglas gramaticales les otorgará prestigio, y, por lo tanto, ascenso social, el último mito discutido por Bagno (2015). Para rebatirlo, este autor argumenta que si el dominio de la *norma-padrão* fuera un instrumento de ascenso social, los profesores de lengua portuguesa estarían en la cima de la pirámide social, ya que ellos son los que mejor la conocen y la utilizan.

No obstante, la realidad de los profesores de esa asignatura no es tan maravillosa como el mito la vende. Muchos docentes brasileños cobran sueldos muy bajos por lo que conocer las reglas gramaticales de la lengua no les permite tener un salario digno y tampoco gozan de prestigio social. Sin embargo, este autor pone como ejemplo que un granjero que tiene solamente educación primaria, pero es dueño de millares de cabezas de ganado seguramente tendrá influencia política en su región a pesar de que sus usos lingüísticos sean muy populares (Bagno, 2015).

La realidad de los profesores de portugués de Brasil no es muy diferente de la de los profesores de lengua española en Latinoamérica, por ejemplo. La educación en nuestro continente todavía es una asignatura pendiente y necesitamos invertir más en este sector. Conocer las reglas de la gramática normativa de cualquier lengua es un privilegio para pocas personas y de nada sirve ofrecerle a una persona esos conocimientos si no son relevantes para sus prácticas sociales. Es más importante para el ascenso social minimizar las diferencias

sociales y asegurar las mismas oportunidades para todos a través de políticas públicas que saber las “estructuras ejemplares” de cualquier idioma.

Para concluir esta sección, es sustancial aclarar cuáles son precisamente las diferencias sociales que provocan actitudes “lectocéntricas” o el prejuicio lingüístico. El papel del profesor de español en el contexto brasileño no puede reproducir el mismo discurso de “correcto” o “incorrecto” tan arraigado en nuestra sociedad. Obviamente, podemos indicarles a nuestros alumnos que determinadas estructuras son incorrectas porque ningún hablante nativo del español (o eso creemos) lo diría. No nos referimos a estructuras ajenas al español o problemas de interlengua.

Así, debemos tener en cuenta que la lengua española no se limita al español de España, ni a los hablantes cultos de sus muchas variedades. Para combatir el prejuicio lingüístico es necesario que el profesor valore y presente formas lingüísticas alejadas de las reglas gramaticales prescriptivas o de un patrón fonético-fonológico que no contemple la diversidad y la riqueza de sonidos de la lengua. También es importante que reforcemos la autoestima lingüística de nuestros alumnos porque hay una idea negativa todavía muy arraigada y repetida por ellos: si no sabemos ni siquiera el portugués, ¿cómo vamos a aprender otra lengua?

Como hemos visto, el saber portugués para muchos significa saber las reglas de la *norma-padrão*, estructuras muy alejadas de sus variedades y una nomenclatura que ayuda poco al desarrollo de su competencia comunicativa. Debemos eliminar esta idea contemplando formas lingüísticas de diversas regiones hispanohablantes, pero no solamente las cultas, sino las populares, además de especificar sus contextos de uso. Los mitos rebatidos en esta sección pueden servir de guía para pequeñas discusiones en el aula y para desarrollar actitudes más positivas hacia la diversidad lingüística del español y del portugués.

## 1.9. Políticas lingüísticas

Entendemos que el papel del profesor es bastante importante ya que puede tomar decisiones que afecten de manera positiva (y negativa también) al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas de sus alumnos. De hecho, esa toma de decisiones suele asociarse a sus experiencias en el contexto escolar. En ausencia de documentos que puedan señalar cuáles

deberían ser las acciones que desarrollarán en el aula, los docentes recurren a sus creencias, que están contaminadas por una determinada ideología.

Las variedades lingüísticas en el contexto académico no tienen espacio en el aprendizaje de lenguas, dado que los manuales y la formación de los profesores no suelen hacer hincapié en este componente. En el caso específico de la lengua española, se han realizado algunas acciones en los últimos años, como por ejemplo el Diccionario Panhispánico de Dudas, que recoge palabras de varios dialectos. Con la falta de materiales adecuados, el profesor de lengua decidirá en el aula cuáles son los fenómenos de variación y qué tratamiento didáctico tendrán:

*Teachers also make more specific linguistic decisions, that is, they make choices about which languages are permitted and where and how can they be used. In many school, nonstandard varieties or languages other than official, standard school languages are allowed for social purposes in the cafeteria or on playground but not for academic learning or in the classroom<sup>63</sup> (De Jong, 2011: 3).*

De ese modo, la diversidad inter e intralingüística se ve como una incorrección que se debe evitar y la norma estándar es el único modelo válido para el contexto escolar y académico.

*If the standard language is considered the only “real” language of learning, schools can also elect to condone the use of the standard version of the school language and punish the use of nonstandard varieties (dialects) of the language<sup>64</sup> (De Jong, 2011: 13).*

Si se elige un solo modelo lingüístico en un contexto educativo no se están teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, los objetivos que quieren alcanzar a través del aprendizaje de lenguas y tampoco se están considerando los beneficios de una educación plurilingüe y “multidialectal”. Así, los docentes pueden tomar determinadas decisiones relacionadas con los usos lingüísticos en el aula o en un ámbito más amplio como puede ser su centro de enseñanza. A esas decisiones le llamamos “políticas lingüísticas”. De acuerdo con Moreno Fernández (2010):

Las propuestas de políticas lingüísticas, las decisiones sobre los modelos de lengua más convenientes a cada fin o las iniciativas para la creación y el desarrollo de elementos lingüísticos innovadores no son patrimonio exclusivo de los organismos e instituciones oficiales preocupados por la lengua, y menos si proceden de un solo país, como es el caso de la Real Academia Española o del Instituto Cervantes (Moreno Fernández, 2010: 111).

---

<sup>63</sup> Traducción nuestra: Los profesores también toman decisiones lingüísticas más específicas, es decir, toman decisiones sobre qué idiomas están permitidos, además de dónde y cómo se pueden usar. En muchas escuelas, las variedades o idiomas no estándar que no sean oficiales o el estándar de la escuela, son permitidos solo para fines sociales en la cafetería o en el patio, pero no para el aprendizaje académico o en el aula.

<sup>64</sup> Traducción nuestra: Si la lengua estándar se considera la única lengua real de aprendizaje, las escuelas pueden optar también por aprobar el uso de la versión estándar del idioma escolar y castigar el uso de variedades (dialectos no estándar del idioma).

De ese modo, los profesores de lenguas pueden convertirse en negociadores y realizar acciones relacionadas con la lengua, como puede ser la elección de un único modelo lingüístico o contemplar una diversidad de voces de diferentes países y grupos sociales. Calvet (2007) trata de la emergencia en el concepto de política o de planificación lingüística que “*implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolingüísticas, a elaboração de um tipo e intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção*”<sup>65</sup> (Calvet, 2007: 19).

### 1.9.1. La perspectiva “pluralista” vs. “asimilacionista”

Para nuestra investigación sobre la inserción de las variedades en las clases de español en Brasil y la elaboración de una acción de política lingüística, adoptamos la división De Jong (2011) sobre tipos de discurso de multilingüismo: la perspectiva pluralista y la “asimilacionista”.

En la perspectiva pluralista, la diversidad lingüística y cultural es la base de la convivencia en un mundo cada vez más global. La tolerancia y el respeto tienen un papel central para la construcción de puentes a través de la comunicación. Las diferentes culturas se interpretan como una riqueza y la lengua se ve como:

*[...] an important symbolic tool for making sense of the world around us; it is not a merely a tool for communication or a linguistic system that consists of sound and ways to put words together into grammatically correct sentences*<sup>66</sup> (De Jong, 2011: 15).

Esta afirmación corrobora la idea de que la lengua constituye la identidad de los hablantes de Serrani (2005) y la de que lengua y cultura no se pueden dissociar. Además, un recurso que contribuye a enriquecer las experiencias de aprendizaje es aprovechar el conocimiento de otras lenguas. En cuanto a la diversidad de lenguas y sus variedades, De Jong (2011) afirma que:

---

<sup>65</sup> Traducción nuestra: [...] implica al mismo tiempo un tratamiento científico de las situaciones sociolingüísticas, la elaboración de un tipo y intervención sobre esas situaciones y los medios para que se haga esa intervención.

<sup>66</sup> Traducción nuestra: [...] una importante herramienta simbólica para marcar el sentido del mundo que nos rodea, no es una mera herramienta de comunicación o un sistema lingüístico que contiene sonidos y espacios para colocar palabras juntas dentro de oraciones gramaticalmente correctas.

*Arguing for the equal worth of speakers of different languages and linguistic varieties, the authors promote awareness of language varieties and multilingualism and the development of individuals linguistic repertoires within and across languages. They advocate for the holistic approach that stresses the importance of coordinating efforts of teaching multiples languages to exploit the full range of linguistic and cultural resources that students have*<sup>67</sup> (De Jong, 2011: 16).

El uso de diferentes lenguas y variedades lingüísticas en esta perspectiva aporta a los alumnos más recursos lingüísticos y culturales, además de desarrollar un repertorio lingüístico mucho más amplio que si estuvieran limitados solamente a la norma estándar o a una única variedad lingüística.

Por otro lado, en la perspectiva “asimilacionista”, la unidad prevalece por encima de la diversidad. Es más, la lengua común (¿y por qué no la variedad común o hegemónica?) es lo que condiciona esa unidad. La presencia de la diversidad lingüística y cultural en esta perspectiva provoca el caos, el conflicto, la ineficacia y divide a la sociedad. De este modo, la estandarización:

*[...] leads to the delineation of what is and what is not to be considered part of the ‘standard’ or linguistic norm and hence what components of language (vocabulary, pronunciation, grammar) need to be mastered for efficient communication within and among groups*<sup>68</sup> (De Jong, 2011: 16-17).

En otras palabras, la estandarización indicará el modelo de lengua que se elegirá a través de un léxico, de una fonética y de una gramática específica para alcanzar un único objetivo: una comunicación eficiente con y entre grupos. Dicha propuesta nos parece incoherente puesto que limita el conocimiento del alumno. Al seleccionar solamente unas variantes en detrimento de otras, no se tienen en cuenta los diferentes contextos de uso de lengua y se generan problemas de comprensión entre personas de diferentes variedades. De este modo, la unidad no permite que la diversidad esté presente y, por ello, consideramos que es una posición extrema que no beneficia la enseñanza.

Por este motivo, asumimos un discurso pluralista en la enseñanza de español para brasileños por varias razones. La primera se refiere a la ampliación del repertorio lingüístico y

---

<sup>67</sup> Traducción nuestra: Defendiendo el mismo valor de los hablantes de diferentes idiomas y variedades lingüísticas, los autores promueven el conocimiento de las variedades lingüísticas y el multilingüismo y el desarrollo de repertorios lingüísticos individuales dentro y entre idiomas. Abogan por el enfoque holístico que hace hincapié en la importancia de coordinar los esfuerzos de enseñanza de múltiples idiomas para explotar la gama completa de recursos lingüísticos y culturales que los estudiantes tienen.

<sup>68</sup> Traducción nuestra: [...] conduce a la delimitación de lo que es y lo que no debe considerarse parte de la norma ‘estándar’ o lingüística y, por lo tanto, qué componentes del lenguaje (vocabulario, pronunciación, gramática) deben dominarse para una comunicación eficiente dentro y entre los grupos.

cultural. La segunda trata de fomentar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad, que puede ser el motor para cuestionar el prejuicio, actitudes etnocéntricas, etc. Por último, conocer las variedades de una segunda lengua puede ayudar a que los alumnos entiendan mejor los fenómenos de variación de su propia lengua materna. En el caso de alumnos que son hablantes de variedades estigmatizadas, esa perspectiva puede ayudar a su autoestima, a cambiar su forma de ver esta variedad y la percepción que tiene de su entorno.

## CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE SU DIVERSIDAD LINGÜÍSTICO-CULTURAL

### 2.1. La Lingüística Aplicada y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en la enseñanza

La Lingüística Teórica en sus primeros cincuenta años no tenía en cuenta lo que creían los hablantes de su propia lengua, lo que los convertía en tan solo proveedores de material lingüístico. La separación de sus creencias y de lo que ellos hablaban estaba relacionada con una idea positivista de lo que era “hacer ciencia” en aquel entonces. Dicho de otra manera, el científico debía mantenerse al margen de los sujetos de la investigación (Rajagopalan, 2006).

Aunque podemos entender que el área de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es un campo de investigación eminentemente práctico, sus investigadores durante muchos años no han tenido en cuenta lo que en LA conocemos por “problemas del mundo real”, es decir, sus investigaciones se basaban en teorías ajenas a las prácticas reales del lenguaje debido a la visión de ciencia de carácter más positivista que tanto ha durado en las investigaciones de la Lingüística Teórica.

*Foi nessa visão de ciência como empreendimento distante das preocupações do dia-a-dia que nasceu o campo de pesquisa hoje denominado ‘aquisição de segunda língua’ (ASL). Originalmente concebido como campo de pesquisa de caráter prático, essa subárea foi, com o passar do tempo, sendo incorporada à esfera da teoria pura, deixando para trás qualquer preocupação com as condições reais em que as segundas línguas são adquiridas<sup>69</sup> (Rajagopalan, 2006: 158).*

---

<sup>69</sup> Traducción nuestra: Fue en ese entendimiento e ciencia como emprendimiento distante de las preocupaciones cotidianas que nació el campo de investigación hoy denominado ‘adquisición de segunda lengua’ (ASL). Originalmente concebido como un campo de carácter práctica, esa subárea fue, con el paso del tiempo, siendo

No es difícil imaginar, por ejemplo, el modelo de lengua que se utilizaba en los libros de texto y el tipo de actividades y ejercicios que los profesores proponían para el aprendizaje de los alumnos. Era común enseñar un idioma por medio de métodos que se basaban en la repetición para la adquisición de hábitos lingüísticos con especial atención en la pronunciación del alumno, que debía ser la más parecida a la de un nativo (Lightbown y Spada, 2006).

Esas repeticiones no se vinculaban a situaciones reales de prácticas del lenguaje, ya que las muestras de lengua se caracterizaban por ser demasiado artificiales y no tenían en cuenta las condiciones de enunciación, la relación entre los sujetos en la interlocución, y el espacio para que se estudiaran los fenómenos de variación lingüística eran básicamente nulos. Por ello, Gregg (1996 apud Rajagopalan, 2006) afirma que en los estudios de ASL se ha priorizado la teoría en detrimento de la práctica:

*Para esse pesquisador, foi um grande engano abordar a problemática da ASL como uma questão prática, pois, segundo ele, não havia nada a refletir sobre as pessoas de carne e osso que aprendem outras línguas, nem tampouco sobre as condições em que elas as aprendem*<sup>70</sup> (Rajagopalan, 2006: 159).

La intención de Rajagopalan (2006) al citar a Gregg es insistir en la cuestión relativa al distanciamiento del investigador y de los sujetos investigados, mientras que nuestra intención es actuar en un campo práctico en el uso del lenguaje. Para el autor, la respuesta es negativa y, por eso, la LA le da la oportunidad de utilizar una teoría solo con fines prácticos para la investigación. En la LA buscamos herramientas que posibiliten que una práctica a favor de la diversidad lingüística en el aula pueda ayudarnos a construir una teoría de enseñar/aprender desde un enfoque plural y que contemple el estudio de las principales variantes del español en el contexto de la escuela pública brasileña.

Sin embargo, consideramos que cada aula, cada profesor y cada grupo de alumnos tiene sus propias necesidades. En nuestro trabajo no pretendemos encontrar una única solución, ya que el aporte de la LA junto a la ASL son necesarias para promover una reflexión sobre este problema del lenguaje específico para diferentes contextos escolares. Así,

---

incorporada a la esfera de la teoría pura, dejando atrás cualquier preocupación con las condiciones reales en que las segundas lenguas son adquiridas.

<sup>70</sup> Traducción nuestra: Para ese investigador, fue un gran engaño tratar la problemática de la ASL como una cuestión práctica, pues, según él, no había nada que reflexionar sobre las personas de carne y hueso que aprenden otras lenguas, ni tampoco sobre las condiciones en que ellas las aprenden.



[...] a revisão patente em compreensões de LA que criticam lógicas solucionistas como aquela encontrada em Moita Lopes (1996), quando se afirma que a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematiza-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas<sup>71</sup> (Moita Lopes, 2006a: 20).

Consideramos que las múltiples soluciones que la LA puede ofrecer a nuestro estudio, no la invalida, sino todo lo contrario. Es totalmente coherente con la postura abierta a la diversidad y a las necesidades de cada grupo que utiliza el español como lengua extranjera, además de que la reflexión sobre el tema todavía se hace necesaria porque, al parecer, hemos conseguido incorporar muchas teorías lingüísticas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, aunque consideramos que la Sociolingüística todavía aparece de manera muy tímida e incipiente.

### 2.1.1. El concepto de *lengua* en la ASL

Consideramos abrir el debate sobre el modelo de lengua en la ASL ya que algunos términos suelen confundir a profesores y pedagogos. Por un lado, definir “lengua materna” o “L1” parece ser fácil ya que se trata de la primera lengua que adquiere una persona, la primera lengua a la que se expuso, que adquirió y asimiló en sus primeros años de vida. En el caso de hogares donde el padre y la madre hablan lenguas diferentes, los niños pueden tener más de una lengua materna. Por otro lado, los términos “segunda lengua”, “lengua extranjera” y “lengua adicional” se utilizan frecuentemente como sinónimos a pesar de que tienen características propias y están presentes en contextos diferentes. Ellis (2006) asume que, en lo tocante a la adquisición, muchas veces el término “segunda lengua” abarca aspectos también de la definición de “lengua extranjera”:

*Second language acquisition is not intended to contrast with foreign language acquisition. SLA is used as a general term that embraces both untutored (or ‘naturalistic’) acquisition and tutored (or ‘classroom’) acquisition. It is, however, an open question whether the way*

---

<sup>71</sup> Traducción nuestra: [...] la revisión patente en comprensiones de LA que critican lógicas solucionistas como aquella encontrada en Moita Lopes (1996), cuando se afirma que la LA no intenta encaminar soluciones o resolver los problemas con que se enfrenta o construye. Al contrario, la LA busca problematizarlos o crear inteligibilidades sobre ellos, de modo que alternativas para tales contextos de usos del lenguaje puedan ser consideradas.

*in which acquisition proceeds in these different situations is the same or different*<sup>72</sup> (Ellis, 1995: 5, marcas del autor).

En nuestro trabajo, entendemos que la segunda lengua es la que se aprende después de la materna y que tiene un uso social e institucional, dado que es el idioma oficial del país donde el sujeto la ha adquirido. A diferencia de la “lengua extranjera” que se aprende en un contexto exolingüe, es decir, en un país donde se habla otro idioma. Por esta razón, no tiene un uso social e institucional, ya que se utiliza solamente en el contexto escolar/académico.

Hace ya algunos años que se está utilizando el término “lengua adicional” en el contexto brasileño de enseñanza de lenguas, sobre todo para la realidad de la escuela pública.

*O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece*<sup>73</sup> (Lefka e Irala, 2012: 33).

Podemos observar que “lengua adicional” difiere de “lengua extranjera” por el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje y, se diferencia de la “lengua segunda”, ya que tampoco tiene un uso social e institucional en el entorno donde viven. En otras palabras, el aprendiente “adiciona” una nueva lengua a su repertorio con el objetivo de participar de una sociedad para impulsar la ciudadanía y adquirir de nuevos conocimientos<sup>74</sup>.

### **2.1.2. Las diferencias entre *adquisición* y *aprendizaje***

<sup>72</sup> Traducción nuestra: La adquisición de un segundo idioma no pretende ser diferente de un idioma extranjero. ASL se utiliza como un término general que abarca tanto la adquisición sin tutoría (o ‘naturalista’) como la adquisición con tutoría (o ‘aula’). Sin embargo, es una pregunta abierta si la forma en que se realiza la adquisición en estas diferentes situaciones es la misma o son procesos distintos.

<sup>73</sup> Traducción nuestra: El hecho de que la lengua adicional supone por lo menos la existencia de otra lengua hablada por el alumno – sobre la cual construye en una relación que involucra aspectos sistémicos, de práctica social y de constitución de sujeto – genera implicaciones teóricas y prácticas. En ese caso, ninguno de esos aspectos se desarrollan a partir de la propia lengua, como puede ocurrir, por ejemplo, con la adquisición de la lengua materna. La lengua adicional es construída a partir de la lengua o de las lenguas que el alumno ya conoce.

<sup>74</sup> Nuestra investigación se da, sobre todo, en el contexto de la escuela pública brasileña. Así, “lengua adicional” sería el concepto más adecuado para definir la enseñanza de la lengua española de nuestro objeto de estudio. Sin embargo, al tratarse de un trabajo dirigido tanto en España como en Brasil, hemos preferido adoptar el término “lengua extranjera” o la sigla “ELE” para referirnos al componente curricular, por ser más difundido en el ámbito internacional.

De acuerdo con Ellis (1995), la adquisición es un aprendizaje no intencional, es decir, se adquiere de manera natural, mientras que el aprendizaje se da de forma intencional, especialmente en ambientes de enseñanza formal. Baralo (2015) afirma que esos dos conceptos se pueden considerar sinónimos semánticamente porque se tratan del mismo proceso psicolingüístico, aunque asume la distinción anterior<sup>75</sup>. A pesar de que el aprendizaje de una segunda lengua esté relacionado con todos los aspectos del lenguaje, la adquisición de estructuras gramaticales ha tenido protagonismo en la enseñanza de lenguas. Sin embargo,

*SLA researchers have only recently turned their attention to how learners acquire the ability to communicate and started to examine how learners use their knowledge to communicate their ideas and intentions*<sup>76</sup> (Ellis, 1995: 5).

De este modo, se nota que tanto la Lingüística como los investigadores del área de ASL comenzaron haciendo hincapié en la estructura de la lengua, para que en una etapa posterior pudieran abarcar otros aspectos relevantes que forman parte del momento de la interlocución. Por lo general, los investigadores y profesores de inglés como lengua extranjera suelen utilizar el término “adquisición” para ambos contextos: natural e intencional.

Lightbown y Spada (2006) realizaron un recorrido de los principales factores y teorías que han influido en los estudios de ASL. En los estudios de adquisición tanto de primeras como de segundas lenguas, encontramos teorías que se decantan por una capacidad innata de los individuos para aprender idiomas, mientras que otras hacen hincapié en el papel del ambiente para el desarrollo de una lengua. Además, algunas se apoyan en la importancia de la motivación y el contexto social de manera más amplia.

### **2.1.3. Las teorías de la ASL y su aplicación a la enseñanza del componente “variedades”**

---

<sup>75</sup> Baralo (2015) afirma que “esta distinción basada solo en lo consciente y lo inconsciente resulta demasiado vaga para poder elaborar una teoría” (Baralo, 2015: 92), aunque sugiere que han incluido otras variables en las últimas tres décadas para ampliar los conceptos y la diferenciación entre “aprendizaje” y “adquisición”. Para los fines de nuestra tesis, nos centramos sobre todo en el aprendizaje pues nuestro estudio se centra en la enseñanza de español en contextos escolares.

<sup>76</sup> Traducción nuestra: Los investigadores del ASL solo recientemente centraron su atención en cómo los alumnos adquieren la capacidad de comunicarse y comenzaron a examinar cómo utilizan sus conocimientos para comunicar sus ideas e intenciones.

La lengua materna del aprendiente interfiere en el aprendizaje de una segunda lengua, gracias a un proceso llamado transferencia lingüística (*language transfer*):

[...] *where there were differences between the L1 and L2, the learner's L1 knowledge would interfere with the L2, and where the L1 and L2 were similar, the L1 would actively aid L2 learning*<sup>77</sup> (Ellis, 1995: 6-7).

De hecho, la primera teoría presentada por Lightbown y Spada (2006) es el *Behaviorismo*, basada en la repetición/imitación, práctica de ejercicios y feedback de los profesores, influyó en la enseñanza de lenguas entre 1940 y 1970 a partir de la creación del método *Audiolingual*, que consistía en la memorización y repetición de oraciones para la adquisición de hábitos lingüísticos.

Así, el objetivo era, sobre todo, tener en cuenta la lengua materna de los alumnos para encontrar las áreas en que se puede realizar una transferencia negativa. Al identificar esas dificultades, se podían practicar más las estructuras que les pudieran ocasionar más problemas. De hecho, el Análisis Contrastivo (*Contrastive Analysis*) es un área de los estudios del lenguaje que tiene como objetivo pronosticar cuáles serán los problemas de los aprendientes de una segunda lengua a partir de la descripción de ambas lenguas y de la realización de una comparación interlingüística. Sin embargo, no todos los errores provienen de sus lenguas maternas:

[...] *the influence of the learner's first language may not simply be a matter of the TRANSFER of habits, but a more subtle and complex process of identifying points of similarity, weighing the evidence in support of some particular feature, and even reflecting (though not necessarily consciously) about whether a certain feature seems to 'belong' in the target language*<sup>78</sup> (Lightbown y Spada, 2006: 35, marcas de las autoras).

Debemos ser conscientes de que el papel del error es fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Los errores son una fuente rica de información, dado que demuestran que “*learners do not memorize target language rules and then reproduce them in their own utterances*” (Ellis, 1995: 9). En momentos de interlocución con hablantes nativos, a

---

<sup>77</sup> Traducción nuestra: [...] donde había diferencias entre la L1 y la L2, el conocimiento de la L1 del alumno interferiría con la L2, y donde la L1 y la L2 eran similares, la L1 ayudaría activamente al aprendizaje de la L2.

<sup>78</sup> Traducción nuestra: [...] la influencia del primer idioma del alumno puede no ser simplemente una cuestión de TRANSFERENCIA de hábitos, sino un proceso más sutil y complejo para identificar los puntos de similitud, sopesar la evidencia en el apoyo de alguna característica en particular e incluso reflexionar (aunque no necesariamente consciente) acerca de la posibilidad de que una cierta característica parezca ‘pertenecer’ en la lengua meta.

los aprendientes de lenguas extranjeras rara vez se les corrige, a menos que el mensaje no haya quedado lo suficientemente claro. Por ello, el aprendizaje formal de un idioma es un espacio para que los errores no se fosilicen gracias a la intervención del docente.

Se pueden adoptar dos estrategias para ofrecer a nuestros alumnos un feedback sobre su expresión oral. La primera es mostrar directamente el error, ya sea relativo a una estructura gramatical o a la pronunciación. La segunda es intentar reelaborar la frase para que el alumno intente inferir en qué aspecto de la lengua se ha equivocado sin la necesidad de activar su conocimiento metalingüístico (Ellis, 1995).

Una adecuada formación del profesorado en variedades lingüísticas puede ser útil para que no corrijan rasgos pertenecientes a la lengua que se alejan de las formas más estandarizadas, conocidas y/o de la variedad del profesor o del manual. Realizar la corrección de un fenómeno de variación es ir en contra de la realia dialectal del español. Es verdad que algunas variantes poco extendidas pueden estar incorporadas al habla de estudiantes brasileños de español.

Por ejemplo, podemos mencionar el caso de la pronunciación fricativa y africada de “ch”, siendo la primera una característica general del portugués, y la segunda, del español, aunque en zonas del Caribe y del sur de España también se dé la primera. Es común que estudiantes brasileños tengan tendencia a producir la primera en detrimento de la segunda a causa de su lengua materna. No se debe corregir la forma de pronunciar de los alumnos, sino indicarles que deben ser conscientes de que ese rasgo es minoritario en la lengua española. Además, dependiendo del nivel en que se encuentren, señalarles si tiene coherencia con el conjunto de variantes que ya utiliza, es decir, de la formación de la variedad lingüística que pretenden adoptar en español.

En la siguiente sección, nos detendremos en el *input*, ya que lo consideramos clave para un trabajo adecuado a los fenómenos de variación lingüística en clases de español.

#### **2.1.4. La importancia de la teoría del *input***

Lightbown y Spada (2006) explican la Perspectiva Innatista, basada en los principios de la Gramática Universal (GU) de Chomsky, en la que se cree que todos los niños pueden

adquirir una lengua, en este caso la materna, en su ambiente durante el período crítico de su desarrollo. De este modo, vemos que la teoría es más psicológica que social y todo dependerá del *input* recibido, es decir, del material lingüístico al que esté expuesto el niño.

Ellis (1995) distingue dos conceptos del Generativismo de Chomsky aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras: “competencia” y “performance”. El primero se refiere a la representación mental de las reglas lingüísticas que los hablantes poseen, mientras que el segundo está vinculado a la comprensión y a la producción del lenguaje. Es importante aclarar que no siempre el hablante sabe (competencia) lo que él produce (performance), aunque se suele medir la primera a partir de muestras de la segunda.

*Chomsky insiste que o dado da linguística não é o enunciado do indivíduo a ser estudado, mas suas intuições acerca da língua – primordialmente, seus julgamentos sobre quais frases são gramaticais e quais não são – e também julgamentos sobre a relação entre as frases – que frases significam ‘o mesmo’<sup>79</sup> (Labov, 2008: 218-219, marcas del autor).*

Este método es problemático ya que se trata de una inferencia de lo que se puede llegar a producir. Para Schwartz (1993, apud Lightbown y Spada, 2006), la instrucción formal y el *feedback* cambiarían superficialmente la apariencia de la performance del lenguaje, o sea, no afectarían al diseño sistemático del conocimiento de la nueva lengua.

En lo que se refiere a las variantes lingüística del español, los profesores podemos consultar a hablantes nativos para saber cómo pronuncian determinados fonemas, qué estructuras sintácticas suelen utilizar o cuáles son las variantes léxicas que podemos escuchar en sus regiones. No obstante, como hemos visto anteriormente, el conocimiento de las reglas lingüísticas (competencia) no siempre es idéntico a lo que producen realmente (performance). Así, un nativo de una variedad específica puede afirmar que jamás produciría una determinada combinación de elementos lingüísticos y que tampoco es común en su región de origen, y no ser consciente de que puede llegar a aparecer en producción oral espontánea.

Este hecho nos revela que los errores de los aprendientes pueden aparecer en algunas situaciones, y en otras no, debido a que utilizan el conocimiento que poseen de una segunda lengua en diferentes situaciones (contextos). Esa afirmación se relaciona con los conceptos de “competencia” y “performance”, pues en una comunicación instantánea condicionada por una cierta presión, los interlocutores pueden cometer errores, aunque tengan conocimientos de la

---

<sup>79</sup> Traducción nuestra: Chomsky insiste en que el dato de la lingüística no es el enunciado del individuo a ser estudiado, sino sus intuiciones sobre la lengua – especialmente, sus juicios sobre la relación entre las frases – qué frases significan ‘lo mismo’.

regla lingüística adecuada. Así, vemos que la presión y otros factores externos en la interlocución pueden afectar en el momento de la performance.

Investigadores que estudian la ASL en la perspectiva de la GU suelen interesarse por la competencia lingüística de los aprendices de niveles avanzados, sobre todo, en su conocimiento de la gramática por medio de sus apreciaciones sobre determinadas estructuras de la lengua (Lightbown y Spada, 2006). En otras palabras, los aprendientes deben juzgar si las oraciones son “gramaticales” o “agramaticales”. Desde nuestro punto de vista, consideramos que muchas veces los hablantes no son conscientes de lo que dicen, sobre todo en momentos más relajados y de menor tensión.

De esta manera, vemos que no siempre la *performance* es un reflejo de la competencia, pues muchas personas pueden decir determinadas formas lingüísticas que son ajenas a la norma culta de su lengua/variedad, que consideran que jamás las dirían. Sin embargo, este método de recogida de datos puede ser útil para investigar las actitudes y creencias que los hablantes tienen sobre algunas estructuras y usos, especialmente, respecto a las variaciones dialectales y sociales.

Según Barallo (2015), para las teorías cognitivistas el aprendizaje de una lengua es igual a cualquier otro tipo de aprendizaje humano ya que los alumnos construyen un puente entre los conocimientos nuevos y los previos, lo que exige una constante reconstrucción a través de la interacción con los demás. En otras palabras:

El niño posee capacidades y habilidades cognitivas generales, con las que puede construir unidades y reglas de la lengua a partir del *input*, es decir, de las muestras de lengua que recibe y a las que está expuesto en los actos comunicativos de los que participa (Barallo, 2015: 96-97, marcas de la autora).

De este modo, el *input* (también conocido como *aducto*) tiene un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, ya que cuanto más contacto tengan los alumnos con materiales escritos u orales de la lengua meta, más podrán avanzar y afianzar sus conocimientos. Esto les servirá para inferir y reforzar las reglas sobre las estructuras de la lengua que están aprendiendo.

Ellis (1995) afirma que el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera, es un fenómeno externo, no interno. La selección de una buena cantidad y, sobre todo, calidad del *input* es imprescindible para el contexto de enseñanza de lenguas. Además, debe cumplir otros requisitos como ser comprensible y adecuado de acuerdo con la secuencia de contenidos, si no puede frustrar al alumno e impedir sus avances.

Según Lightbown y Spada (2006), “*one condition that appears to be common to learners of all ages – though perhaps not in equal quality or quantity – is exposure to modified or adapted input*<sup>80</sup>” (lightbown y Spada, 2006: 32). Por ejemplo, no usamos las mismas estructuras sintácticas en el aula con alumnos de niveles iniciales, que con los más avanzados. También seleccionamos materiales auténticos de acuerdo con el nivel que estamos impartiendo y, muchas veces, adaptamos y adoptamos estrategias (transcripción y repetición del audio) para que nuestros estudiantes puedan comprender esos documentos.

Es común que los profesores de español que poseen variantes que no pertenecen a la norma del manual, de la escuela o del lugar donde enseñan la lengua, modifiquen su habla en el aula. Es sabido que los manuales privilegian algunas variantes y variedades en detrimento de otras porque algunas formas se consideran estigmatizadas para la enseñanza, mientras que otras están “hiper valoradas”, ya sea por cuestiones etno/eurocéntricas. En el caso de ELE, la España es pionera e invierte mucho en la producción de manuales y en la formación de profesores, hecho que reforzaría la presencia de su variedad en la enseñanza de esta lengua.

De este modo, consideramos que la selección de un *input* adecuado es uno de los pasos más importantes que el profesor de idiomas debe dar antes de impartir clase. Respecto a la variación lingüística, nos parece fundamental que el alumno tenga contacto con el mayor número posible del *input*. Para ello, esta selección también debe cumplir otro criterio: la diversidad de variedades. La elección de documentos escritos y orales de diferentes dialectos del español, incluso de normas populares, es muy significativa para el desarrollo de la competencia “multidialectal” de los alumnos.

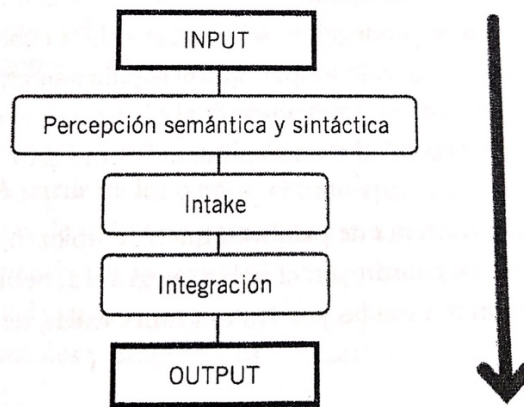
Baralo (2015) afirma que la adquisición de lenguas tiene etapas graduales, en las cuales el aprendiente tiene que interactuar con el *input*. Esto supone un gran desafío ya que tiene que lidiar con elementos que todavía no conoce y puede llegar a tener dificultad para identificarlos. Para la autora, “[l]a adquisición solo se podrá producir si el caudal lingüístico o aducto supera el nivel de competencia del aprendiente” (Baralo, 2015: 107), solo si resulta comprensible debido a la capacidad de inferencia y asociación proporcionados por el contexto, el tema, los participantes y el conocimiento de mundo del alumno. La figura 8 nos muestra esas etapas:

---

<sup>80</sup> Traducción nuestra: [...] una condición que parece ser común para todas las edades, aunque tal vez no en la misma calidad o cantidad, es la exposición a insumos modificamos o adaptados.



Figura 8: Etapas de procesamiento del *input*



Fuente: Baralo (2015: 107).

Cuando los elementos desconocidos del *input* se aprenden, es decir, cuando hay una efectiva apropiación de nuevas estructuras, lo denominamos *intake*, que llegará a ser posiblemente un futuro *output* (o educto), es decir, la producción de estructuras hasta entonces desconocidas de la lengua meta. Seguramente, si los alumnos reciben muestras de lengua de una sola variedad lingüística, su producción oral lo reflejará a nivel fonético, gramatical y sintáctico, salvo posibles acomodaciones que resulten de su lengua materna. Así, es muy importante que los profesores intentemos contemplar el mayor número posible de variedades y variantes posibles en el aula para no condicionar a nuestros alumnos a un solo modelo lingüístico y así tener en cuenta sus necesidades, gustos y deseos.

Desde nuestro punto de vista, el *input* no se compone solamente de estructuras lingüísticas aisladas de una intención, un contexto o una construcción social. Cualquier enunciado concreto con sus elementos lingüísticos está ligado a un género discursivo. Así, consideramos que para el contexto de enseñanza de lenguas el concepto de “género del discurso” y el de “*input*” son interdependientes.

En la siguiente sección, relacionaremos ambos conceptos a través de los aportes teóricos de Bajtín (2011) y de ASL.

## 2.2. Los géneros discursivos según la perspectiva bajtiniana y su relación con el *input*

Los manuales didácticos de lengua española analizados en esta investigación utilizan a Bajtín para definir su conocimiento de géneros del discurso y cómo trabajarlos en el aula. Así, desde una perspectiva menos estructuralista sobre la lengua, Bajtín (2011) afirma que:

El uso de la lengua se realiza en forma de enunciados concretos y únicos (orales y escritos) de los participantes de uno u otro ámbito de la actividad humana. Estas expresiones reflejan las condiciones específicas y el objetivo de cada ámbito, no sólo a través de su contenido (temático) y su estilo lingüístico – o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales del idioma – sino ante todo a través de su construcción (Bajtín, 2011: 11).

Lo que Bajtín (2011) ejemplifica respecto al estilo lingüístico como “recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales”, además de cuestiones fonético-fonológicas, es lo que los investigadores de ASL conocen como *input*, que tiene un papel fundamental en el aprendizaje de una L2. Cuanto más acceso tengan los alumnos a materiales escritos u orales de la lengua meta, especialmente a los auténticos, más posibilidad de ampliar ese repertorio lingüístico tendrán. Ellis (1995) afirma que el aprendizaje de una lengua ya sea materna o extranjera, es un fenómeno externo, no interno. Sin embargo,

(...) el ‘problema lógico’ de la adquisición del lenguaje gira en torno a la relación que se establece entre ‘lo innato’ (*nature*) y el medio (*nurture*) y trata de explicar en qué consiste y cómo se produce la selección, a partir de un inventario universal de categorías y rasgos, de aquellos que ‘se muestran’ a través de los desencadenantes del *input* (la lengua a la que el aprendiz está expuesto). Esa selección es la base a partir de la cual se lleva a cabo la extrapolación a las distintas construcciones de dicha lengua. En realidad es el procedimiento que se ha venido denominando fijación de parámetros (Díaz y Licerias, 2000: 42, marcas de la autora).

Ese material ayudará a que los alumnos infieran y refuercen reglas sobre la estructura de la lengua meta puesto que los seres humanos tenemos la capacidad innata de aprender una lengua materna y lenguas extranjeras.

Si se parte del supuesto de que ‘lo innato’ no está especificado de forma que pueda llevarse a cabo esa selección, será entonces la experiencia, el *input*, lo que ‘instruya’, ‘grave’ o ‘dé forma’ en el cerebro a las categorías y los rasgos de la lengua con la que el aprendiz entre en contacto (Díaz y Licerias, 2000: 42).

De este modo, a pesar de la capacidad innata para aprender idiomas, los seres humanos necesitamos el refuerzo externo para construir las reglas del sistema lingüístico al que estamos expuestos. Además, nos exponemos a elementos lingüísticos en determinados contextos, a determinadas formas de decir y de comportarnos lingüísticamente. A través del *input* recibido, inferimos de manera individual las reglas del sistema lingüístico y además inferimos las que componen los géneros discursivos.

Cada expresión por separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus *tipos relativamente estables* de tales expresiones a las cuáles llamamos *géneros discursivos* (Bajtín, 2011: 11, marcas del autor).

Así, consideramos que los géneros discursivos y los *inputs* se relacionan de manera indisoluble. Al comunicarnos los seres humanos siempre nos apoyamos en un género discursivo, que tiene características específicas que reconocemos a lo largo de nuestra vida e intentamos utilizarlas de la misma manera que intentamos utilizar el léxico y la gramática de una lengua con naturalidad.

Para Bajtín (2011), los usos lingüísticos están vinculados a todos los ámbitos de la actividad humana. Es indudable que los seres humanos usamos una cantidad amplia de géneros discursivos de lengua en diversos contextos de nuestras vidas, desde conversaciones espontáneas con un amigo por teléfono, hasta en una comunicación científica como una ponencia en congresos de temas variados.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos son inabarcables por cuanto son inagotables las posibilidades de la diversa actividad humana y porque en cada esfera de actividad hay un entero repertorio de géneros discursivos, que se va diferenciando y va creciendo a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera dada. Debemos destacar especialmente la extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos) (Bajtín, 2011: 11-12, marca del autor).

En el contexto de clase de lenguas extranjeras, debemos tener en cuenta tanto la diversidad de géneros discursivos que los alumnos deberán ser capaces de dominar, como los elementos lingüísticos, es decir, el *input*, que también debe ser adecuado a su nivel, comprensible e insertado en una secuencia lógica de contenidos. La selección equivocada de ambos componentes puede generar frustración en los alumnos que en los niveles más bajos no han accedido todavía a un número considerable de *input*, aunque ya tengan experiencia en géneros discursivos a partir de su lengua materna.

Creemos que las condiciones de aprendizaje también son determinantes para el éxito de la adquisición de una lengua. Según Lightbown y Spada (2006), determinados perfiles de aprendices pueden recibir una cantidad de *input* superior a otros, como por ejemplo, los jóvenes en inmersión de una segunda lengua frente a los adultos. En contextos “exolingües” de aprendizaje como puede ser la enseñanza de español en Brasil, el *input* puede ser bastante inferior debido al reducido número de horas en el aula o de sus prácticas sociales con la lengua meta fuera del aula, sobre todo, en el caso de los adultos.

En otras palabras, las prácticas sociales en las que los alumnos utilizan una lengua extranjera tampoco suelen ser exhaustivas, más aún si tenemos en cuenta que en nuestro país aprender bien un idioma es todavía una actividad bastante elitista. De este modo, reforzar el conocimiento de los estudiantes por medio de una correcta selección de *input*, es una tarea imprescindible en la programación de un curso de ELE. Díaz y Liceras (2000) afirman que:

(...) la adquisición del lenguaje no nativo, y sobre todo por adultos, nos encontramos ante una selección a partir de patrones más abstractos (resultado de la interacción con los desencadenantes de la L1) y ante un inventario desigual en cuanto al peso de los distintos elementos (los que se destacan en la L1 se han activado, el resto no). Esos patrones más abstractos se constatan con los datos del *input* de forma que no permiten el acceso a los desencadenantes, sino que acceden directamente a los patrones estructurales y ajustan el *input* a partir de mecanismos no de ‘crecimiento’ sino de ‘reconstrucción’ (Díaz y Liceras, 2000: 44).

El modelo de Krashen para el aprendizaje de una lengua está basado en la idea de que aprendemos idiomas como aprenden los niños, es decir, por medio de formulación de hipótesis sobre la forma y las reglas de la lengua. La hipótesis del *input*, conocida como  $i+1$ , donde “i” representa el nivel de lengua de los alumnos y el “1” una pequeña dificultad añadida, capacita a los alumnos para entender y generar hipótesis sobre nuevas reglas del sistema de la lengua meta. Así,

*The fact that some people who are exposed to large quantities of comprehensible input do not necessarily acquire a language successfully is accounted for by Krashen’s affective filter hypothesis. The ‘affective filter’ is a metaphorical barrier that prevents learners from acquiring language even when appropriate input is available. ‘Affect’ refers to feelings, motives, needs, attitudes, and emotional states. A learner who is tense, anxious, or bored may ‘filter out’ input, making it unavailable for acquisition*<sup>81</sup> (Lightbown y Spada, 2006: 37).

De este modo, esta teoría señala que los profesores de lengua debemos elegir el *input* de acuerdo con el nivel de los alumnos, es decir, a partir de su conocimiento e intereses/necesidades para que les pueda motivar y facilitar la comprensión de este, ya que puede que su estructura sea adecuada para los estudiantes, pero la temática no les interese en absoluto, lo que impediría que esas hipótesis se generasen y se comprobaran. De esta manera es importante hacer hincapié también en la selección de los géneros discursivos relacionados

---

<sup>81</sup> Traducción nuestra: El hecho de que algunas personas que están expuestas a grandes cantidades de *input* comprensible no necesariamente adquieran una lengua con éxito se explica por la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. El ‘filtro afectivo’ es una barrera metafórica que impide que los alumnos adquieran la lengua, incluso cuando se cuenta con todo el *input* adecuado. ‘Afecto’ se refiere a sentimientos, motivos, necesidades, actitudes y estados emocionales. Un alumno que está tenso, ansioso o aburrido puede ‘filtrar’ el *input*, haciendo que no esté disponible para la adquisición.

con los intereses/necesidades de los alumnos para sus futuras prácticas sociales con la lengua meta.

En cuanto a la enseñanza de las variedades lingüísticas, debemos tener en cuenta que, al hablar de géneros discursivos, no nos referimos solamente a los géneros formales como una carta oficial o un artículo científico. Como hemos mencionado anteriormente, los géneros discursivos se caracterizan por su enorme heterogeneidad, y obviamente, la diversidad lingüística también aparece en su forma.

Los enunciados y sus tipos, o sea, los géneros discursivos, son las correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia del lenguaje. Ningún fenómeno nuevo (fonético, léxico, gramatical) puede incluirse en el sistema del lenguaje sin haber recorrido el largo y complejo camino de la prueba genérico-estilística y la reelaboración (Bajtín, 2011: 19).

De esta manera, en algunos géneros discursivos el *input* puede referirse también a las variantes lingüísticas (fonético-fonológica, gramatical y léxica) que aparecerán. El carácter más o menos estable (estandarizado) de los géneros discursivos sería una característica más ligada al ámbito de comunicación científica que de los ámbitos artístico-literarios.

En la enorme mayoría de los géneros discursivos (con excepción de los artístico-literarios) el estilo individual no participa de la concepción inicial del enunciado, no sirve de único objetivo, sino que es, por así decirlo, el epifenómeno del enunciado, su producto complementario. En distintos géneros pueden descubrirse diversas capas y facetas de la personalidad, el estilo individual puede encontrarse en distintas relaciones mutuas con el lenguaje común a todos (Bajtín, 2011: 16).

En nuestra investigación en los manuales didácticos de español publicados en Brasil, hemos comprobado que los géneros literarios ofrecen un número superior de *input* de variantes lingüísticas. En estos casos, el contexto relacionado con las prácticas sociales/culturales cotidianas del país o de la región del escritor o del lugar donde ocurre la obra literaria aparece con mucha más frecuencia ya que se pretende muchas veces imitar la oralidad a través de los diálogos de los personajes o por el estilo individual del autor, ya que “(l)a elección misma, hecha por el hablante, de una determinada forma gramática, es un acto estilístico” (Bajtín, 2011: 20).

El modelo *Input processing* afirma que los alumnos algunas veces no comprenden lo que han escuchado o leído porque la segunda lengua sigue patrones muy distantes de su lengua materna, lo que generaría un “fallo en la traducción”, como puede ser el caso del verbo “gustar” del español para los estudiantes lusófonos. Así, el contexto debe ser claro para que los que están aprendiendo distingan las diferencias entre las dos lenguas. Estamos de acuerdo con Díaz

y Liceras (2000) cuando afirman que la selección del *input* en la enseñanza de lenguas debe ocupar un espacio importante en la planificación de las clases.

(...) debemos abordar también el tema del *input*, y éste es un tema que, aunque parece haber ocupado un lugar precario en el marco que nos ocupa, en realidad no ha sido así sino que ha aparecido con distintos disfraces a lo largo de las dos últimas décadas y, siempre, como era de esperar, ligado a su papel de desencadenante de la selección (Díaz y Liceras, 2000: 46).

A partir de lo que hemos venido argumentando sobre ASL, creemos que es imposible disociar la selección del *input* de la de los géneros discursivos que se trabajen en el aula, puesto que en el juego interlocutivo los elementos lingüísticos están asociados siempre a un género discursivo, ya que entramos en contacto con ambos componentes (*input* y género discursivo) a la vez cuando estamos adquiriendo nuestra lengua materna. En otras palabras:

(...) al hablante le son dadas no sólo las formas del lenguaje obligatorias para él, comunes a todo el pueblo (la composición léxica y la construcción gramatical), sino también las formas obligatorias de enunciado, es decir, los géneros discursivos. Estos últimos son tan imprescindibles para la mutua comprensión como las formas lingüísticas. Los géneros discursivos, en comparación con las formas de la lengua, son bastante más cambiantes, maleables, plásticos; pero para el individuo hablante poseen un significado normativo, no son creados por él sino que le son dados (Bajtín, 2011: 40).

Así, para que los alumnos puedan generar hipótesis correctas sobre la estructura de la lengua que están aprendiendo, hace falta que la lengua a la que tienen acceso esté contextualizada en una práctica de lenguaje, en un registro específico (lengua popular, culta) y en una sociedad determinada que produce géneros discursivos orales y escritos (comunidad de habla, variedades lingüísticas/dialectos).

Si entendemos que el *input* es un desencadenante externo que activa y construye de forma gradual la estructura de la lengua de los hablantes, debemos hacer hincapié en la construcción de los discursos que están presentes en todos los *inputs*, es decir, es importante que tengamos en cuenta el papel del otro en la interlocución.

Se han presentado y se presenta hoy otros enfoques sobre la función de la lengua, pero lo característico sigue siendo – cuando no el completo olvido – la desvalorización de la función comunicativa del lenguaje; se lo analiza desde el punto de vista del hablante, como si fuera *único* hablante, sin la *imprescindible* relación con *los otros participantes* de la interacción discursiva. Si el rol del otro se tuvo en cuenta, fue sólo en el rol del oyente que se limita a entender pasivamente al hablante (Bajtín, 2011: 22, marcas del autor).

Así, es fundamental aclarar que cada enunciado que se utiliza de un género discursivo viene de otros enunciados de la interacción discursiva. En otras palabras, el discurso de cada hablante debe entenderse como parte de una cadena discursiva compleja que está relacionada

con discursos anteriores al que se analiza. En una perspectiva aplicada, Kumaravadivelu (2006) sugiere que se relacione el *input* con factores externos a la lengua en el contexto escolar.

*Tenho sugerido um arcabouço conceitual para conduzir a análise crítica do discurso em sala de aula que atravessará as fronteiras da sala de aula para investigar estruturas sociais, culturais, políticas e históricas mais amplas que tenham relação com o input e a interação em sala de aula*<sup>82</sup> (Kumaravadivelu, 2006: 142).

Consideramos que esta relación es beneficiosa si tenemos en cuenta que no se trata solamente de un material lingüístico desvinculado de un contexto de producción y de unos hablantes concretos. Nos parece que *determinados hablantes* utilizan *determinados elementos lingüísticos* en *determinadas situaciones comunicativas* y eso, debe ser la base para el tratamiento del material lingüístico utilizado en el aula.

En el siguiente apartado, trataremos el componente cultural como un punto clave para la enseñanza de las variedades del español.

## **2.3. Identidad, cultura e interculturalidad en la enseñanza de español**

### **2.3.1. Las identidades nacionales, la globalización y la posmodernidad**

Según Hall (2005), las culturas nacionales se constituyen como una de las principales fuentes del mundo moderno. Cuando nos definimos como argentinos, mexicanos, brasileños o cubanos, en realidad, estamos hablando de una manera metafórica, ya que las identidades no están en nuestros genes. La idea de “identidad nacional” es una representación que se ha ido construyendo y cambiando con el tiempo. En otras palabras, se trata de una comunidad simbólica en la que un conjunto de personas se identifica con una cultura nacional.

En la construcción de los estados-naciones de Europa, la cultura nacional sirvió como base para homogeneizar un territorio por medio de patrones de alfabetización universales, una sola lengua vehicular, una cultura homogénea e instituciones culturales nacionales (Hall, 2005). Sobre la cuestión de la lengua vehicular, hemos mencionado anteriormente el caso del

---

<sup>82</sup> Traducción nuestra: Vengo sugiriendo un marco conceptual para conducir un análisis crítico del discurso en el aula que atravesará las fronteras del aula para investigar estructuras sociales, culturales, políticas e históricas más amplias que tengan relación con el input y la interacción en el aula.

español, del francés y del italiano que en realidad eran el castellano, franciano y toscano, lenguas locales que se impusieron como “lengua nacional” en un determinado momento de su historia (Alvar, 1983).

Hall (2005) afirma que las culturas nacionales consisten en una construcción de sentidos (un discurso), que influye y organiza las acciones de nuestra sociedad y la concepción que tenemos de nosotros mismos, ya que esos sentidos hacen que nos identifiquemos con esa cultura y se construyan identidades por medio de las memorias de la nación que conecta su pasado con su presente. Según el autor, la “narrativa de la nación” se cuenta tanto a través de la literatura y la historia, como por los medios de comunicación y por la cultura popular, que nos ofrecen:

*[...] uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação*<sup>83</sup> (Hall, 2006: 52, marcas del autor).

Los miembros de esa comunidad imaginada se nutren de esos símbolos, de esas imágenes y de esas narrativas, y sienten que forman parte de esa realidad y que están conectados a un destino nacional preexistente. De hecho, Hall (2005) afirma que se trata de establecer un equilibrio entre el pasado y el futuro por medio de las glorias pasadas y un avance hacia la modernidad. Además, añade que ese retorno al “tiempo perdido” de cuando la nación era “grande” oculta una lucha de movilización de personas para que se expulse a los “otros” que pueden amenazar su identidad.

Con ello, observamos que la cultura nacional es un proceso de identificación por medio de la unificación, que se refuerza por el estado-nación para que las personas se sientan parte de él y se identifiquen con esa cultura elegida como la nacional. En otras palabras, es la unión de la cultura y de la esfera política. De este modo, la cultura nacional es entendida como una estructura de poder homogeneizadora:

*[...] não importa quão diferente seus membros possam ser em termos de classes, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unifica-los numa identidade cultural, para representa-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural?*<sup>84</sup> (Hall, 2005: 59).

---

<sup>83</sup> Traducción nuestra: [...] una serie de historias, imágenes, panoramas, escenarios, eventos históricos, símbolos y rituales nacionales que simbolizan o representan las experiencias compartidas, las pérdidas, los triunfos y los desastres que dan sentido a la nación.

<sup>84</sup> Traducción nuestra: [...] no importa lo diferente que sus miembros puedan ser en términos de clases, género o raza, una cultura nacional busca unificarlos en una identidad cultural, para representados a todos como



Si tomamos como ejemplo a España, sabemos que las imágenes y los símbolos de lo que se considera típicamente español, en realidad, representa solamente la cultura de una parte de este país. El flamenco, la paella o los toros se han utilizado como símbolos de representación de un país para atraer al turismo de masas que creció a partir de los años sesenta. Así, vemos que la cultura nacional también puede beneficiar al estado-nación para promocionar una marca turística con el propósito de generar beneficios económicos. Como consecuencia, los turistas extranjeros tienen una mirada homogeneizadora de todo el territorio y no suelen tener en cuenta las diferencias culturales que podrían enriquecer su percepción y disfrutarlas como un atractivo turístico más.

Otro punto interesante de análisis es que, debido a su denominación, es muy común asociar el español directamente a España, aunque sea la lengua oficial de más de veinte países en todo el mundo. Este hecho también silencia, de alguna manera, a las otras lenguas y dialectos históricos que comparten territorio con ese idioma. A pesar de que la cooficialidad lingüística en el estado español es una realidad vigente desde la Constitución de 1978, muchas personas en todo el mundo no tienen la más mínima idea de que en España se hablen otros idiomas. Este desconocimiento también se aplica a países como Francia e Italia que tienen el francés y el italiano como lenguas oficiales y que además poseen otras lenguas y dialectos invisibilizados, sobre todo, en el ámbito internacional.

La unificación también afecta a las variedades lingüísticas. Como hemos expuesto anteriormente en la sección de las normas, observamos que una única variedad lingüística se erige como la norma privilegiada para la enseñanza, los medios de comunicación y para los asuntos administrativos del estado-nación. En esta perspectiva, las demás variedades, incluso las de la lengua oficial, no se consideran como válidas para esos ámbitos, ya que el poder cultural y económico del país elige el modelo lingüístico que se adoptará en detrimento de otros.

Retomamos las cuestiones relativas a la lengua en un apartado sobre cultura porque entendemos que son dos componentes indisolubles, ya que desde nuestra perspectiva lo cultural no puede existir sin lo lingüístico, y ni lo lingüístico sin lo cultural. Actualmente, muchas personas cuestionan la cultura nacional hegemónica por medio de su propia cultura

---

pertenecientes a la misma y grande familia nacional. ¿Pero sería la identidad nacional una identidad unificadora de ese tipo, una identidad que anula y subordina la diferencia cultural?

local, en la que muchas veces la lengua o la variedad lingüística no estándar se utiliza como valor de diferenciación, como puede ser el caso de la lengua catalana en la comunidad autónoma de Cataluña, en España o de regiones como Maracaibo (Venezuela) o Medellín (Colombia) donde se sienten orgullosos de sus variedades lingüísticas. De este modo, vemos que

*As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo do poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade<sup>85</sup> (Hall, 2005: 64, marcas del autor).*

Reafirmamos que el prestigio o la estigmatización de lenguas, variedades o variantes no tiene una explicación puramente lingüística, sino más bien social. El poder de una región frente a otras es lo que define generalmente el triunfo de determinados modelos lingüísticos. En los casos que acabamos de mencionar, las regiones han experimentado cambios importantes en lo económico y en lo social, y por eso, cuestionan el poder del centro.

Sin embargo, ¿es posible pensar en identidades nacionales cerradas en un mundo globalizado?, ¿cómo entender la diversidad lingüístico-cultural en un contexto como ese?, ¿cuáles son las implicaciones didáctico-metodológicas para enseñar e investigar en la época de la globalización? Sobre este tema, Kumaravadivelu (2006) afirma que actualmente la producción de conocimiento en las Humanidades y en las Ciencias Sociales (con una tímida presencia de la LA) está dominada por la globalización, el poscolonialismo y el posmodernismo, tres conceptos que debemos tener claros para abordar el papel de las identidades nacionales en la actualidad.

Según Kumaravadivelu (2006), el concepto de “globalización” tiene significados diferentes para personas diferentes en diferentes épocas. Ello quiere decir que no podemos definirlo sin hablar de matices y hacer precisiones. No obstante, podemos señalar algunas características como las interdependencias y los intercambios sociales en el ámbito global, las conexiones entre lo local y lo distante, además de su rasgo más significativo actualmente: “*a comunicação eletrônica, a internet. Ela se tornou o motor principal, que está dirigindo os*

---

<sup>85</sup> Traducción nuestra: Las identidades nacionales no subordinan todas las demás formas de diferencias y no están libres del juego del poder, de divisiones y contradicciones internas, de lealtades y de diferencias sobrepuestas. Así, cuando vamos a discutir si las identidades nacionales están siendo desplazadas, debemos tener en mente la forma por la cual las culturas nacionales contribuyen para ‘coser’ las diferencias en una única identidad.

*imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas<sup>86</sup>* (Kumaravadivelu, 2006: 131).

Por otro lado, Hall (2005) afirma que el aumento de la integración global se ha dado desde los años 1970 y hace hincapié en las nuevas combinaciones de espacio-tiempo que atraviesan las fronteras nacionales a escala global. Esa idea rompe con el antiguo concepto de sociedad porque se reducen tanto las distancias, como las escalas temporales. Esta reducción es un aspecto de la globalización que puede afectar a las identidades nacionales con tres consecuencias:

- *As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’.*
- *As identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.*
- *As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar<sup>87</sup> (Hall, 2005: 69, marcas del autor).*

Consideramos que este autor se decanta hacia la identidad híbrida, ya que cree que los flujos culturales entre las naciones motivados por el consumismo global desarrollan identidades compartidas debido a las influencias externas, ya que es muy difícil mantener intactas las identidades nacionales. De este modo, vivimos rodeados de diferentes identidades en nuestro día a día, de modo que podemos elegir cuáles son las que nos parecen más interesantes o adecuadas para incorporarlas a la nuestra.

Muchas de esas elecciones las motivan las relaciones de poder y la hegemonía de algunos países. Kumaravadivelu (2006) apunta dos perspectivas diferentes respecto a la homogeneización cultural a través de dos autores: Ritzer y Giddens. El primero cree que la globalización es un proceso de occidentalización, que impone patrones uniformes para el resto del mundo por el paisaje cultural de los Estados Unidos y de otras partes del mundo. El consumo en el ámbito global de marcas como McDonalds, Nike, Levis o Pizza Hut lo facilitan los medios comunicación que están al servicio de los intereses norteamericanos.

---

<sup>86</sup> Traducción nuestra: [...] la comunicación electrónica, el internet. Él se ha convertido en el principal motor, que está dirigiendo los imperativos de la economía, así como las identidades culturales/lingüísticas.

<sup>87</sup> Traducción nuestra: Las identidades nacionales se están desintegrando, como resultado del crecimiento de la homogeneización cultural y de lo ‘posmoderno global’; Las identidades nacionales y otras identidades ‘locales’ o particularistas está siendo reforzadas por la resistencia a la globalización; Las identidades nacionales están en decadencia, pero nuevas identidades – híbridas – están tomando su lugar.

En nuestra vida diaria estamos acostumbrados a consumir todo tipo de productos estadounidenses, más que de cualquier otro país. Esto nos afecta tanto en cuanto a los bienes de consumo físico como a los productos culturales como el cine o la música. No obstante, el segundo autor señalado por Kumaravadivelu (2006) no está completamente de acuerdo con esa realidad y considera que la globalización se está convirtiendo en un proceso cada vez más descentralizado, sobre todo en lo que se refiere a las cuestiones coloniales. Un ejemplo de esa descentralización es el avance en el mundo de la música latina en español.

Entre los años 1980 y 2000, muchos artistas latinoamericanos como Gloria Estefan, Ricky Martin y Shakira conquistaron el mercado anglófono por medio de un *crossover*, término de la industria de la música que significa la grabación de un disco mayoritariamente en inglés con ritmo latino para poder triunfar en los Estados Unidos. Afortunadamente, esa realidad ha cambiado radicalmente en la actualidad, ya que los cantantes latinos ya no se ven obligados a cantar en inglés porque el mercado norteamericano los acepta en su idioma como es el caso de la cantante española Rosalía. Además, actualmente existen colaboraciones de cantantes hispanos y anglófonos, como es el caso de la canción “Tusa” en la que Nicki Minaj canta en español con la colombiana Karol G<sup>88</sup>.

En resumen, lo que estaba considerado como “local” se está globalizando y los patrones conocidos como “globales” también están en constante cambio. Hall (2005) afirma que parece imposible que las identidades nacionales se destruyan a causa de la globalización y que es probable que se produzcan nuevas identificaciones globales y locales. Así, el autor cree que

*[...] a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’ de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas<sup>89</sup> (Hall, 2005: 87, marcas del autor).*

Consideramos que, si tratamos la diversidad lingüístico-cultural del español de manera contrahegemónica, donde tengan oportunidades países que no suelen estar presentes en el aula, promoveremos clases más plurales, abiertas y variadas con las que los alumnos tengan posibilidades de identificarse y elegir las variantes lingüísticas que hasta entonces no se tenían

---

<sup>88</sup> Vídeo clip disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tbncQDc2H3I> (acceso en 15/09/2020).

<sup>89</sup> Traducción nuestra: [...] la globalización tiene, sí, el efecto de contestar y desplazar las identidades centradas y ‘cerradas’ de una cultura nacional. Ella tiene un efecto pluralizante sobre las identidades, produciendo una variedad de posibilidades y nuevas posiciones de identificación, y convirtiendo las identidades más posicionales, más políticas, más plurales y diversas, menos fijas, unificadas o transhistóricas.

en cuenta en la producción de materiales, en la formación del profesorado y/o eran desconocidas por los docentes.

De esta manera, el concepto de globalización debe estar relacionado con una práctica de los lingüistas implicados en cuestionar el colonialismo en la producción de conocimientos y en la promoción de la diversidad lingüística en el aula. Así,

*Ao preparar sua disciplina académica para enfrentar o mundo globalizado, aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial por que, em grande parte, lidam com uma língua que tem características globais como coloniais*<sup>90</sup> (Kumaravadivelu, 2006: 135).

El autor trae como ejemplo el caso específico del inglés como una lengua colonial, asociada al progreso, a una economía global y a una movilidad social dentro y a través de las fronteras nacionales. Consideramos que la lengua española en su variedad castellana comparte características semejantes, ya que posee una característica colonial frente a las demás variedades. En otras palabras, una variedad europea de prestigio no se cuestiona debido a actitudes eurocéntricas que todavía persisten en las sociedades latinoamericanas.

Contra esa realidad que favorece unas variedades frente a otras en un mundo globalizado, Andión (2019) afirma que:

[I]a pervivencia de la lengua española en la era de la globalización supone precisamente universalizar la aceptación de aquello que define y caracteriza la personalidad lingüística de sus variedades. Este planteamiento favorece, a la vez, todo lo que une a su comunidad lingüística y sostiene su vitalidad y proyección internacionales. Es evidente que la globalización, con sus múltiples fuentes y accesibilidad abierta, ofrece un formidable escenario que no podemos desaprovechar (Andión, 2019: 14).

Sin embargo, sabemos que el “lectocentrismo” todavía está asociado al eurocentrismo, pues, como ya hemos mencionado, ninguna de variedades del español está tan bien valorada, aceptada y difundida en los medios de comunicación y en los manuales de ELE, como la castellana. Debido a nuestra constante preocupación por las desigualdades, nuestra investigación tiene como base la LA dentro de una filosofía posmodernista sobre el uso del lenguaje. Para Kumaravadivelu (2006),

*[a] filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da*

---

<sup>90</sup> Traducción nuestra: Al preparar su asignatura académica para confrontar el mundo globalizado, aquellos que hacen LA tienen una responsabilidad especial porque, en gran parte, lidian con una lengua que tiene características globales como coloniales.

*ideología, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero*<sup>91</sup> (Kumaravadivelu, 2006: 139-140).

Es importante hacer hincapié en que nuestro trabajo pone en duda los discursos hegemónicos y colonialistas en cuestiones relativas a la labor en el aula, específicamente en la pluralidad lingüístico-cultural del español. No obstante, también tratamos el sistema lingüístico, una característica de una LA moderna y estructuralista, pues abordamos y analizamos variantes fonéticas, gramaticales y léxicas en la enseñanza de español. De este modo, nos gustaría aclarar que el tratamiento del sistema lingüístico en nuestra investigación es plural, abierto y relacionado con los usos de los hispanohablantes en su diversidad.

Con la finalidad de contraponer las condiciones y características de LA moderna a la posmoderna en el proceso de globalización de la economía y de la fragmentación de las identidades, adaptamos el cuadro de Holmes (1992 apud Rojo, 2006: 260).

Cuadro 4: Condiciones modernas y posmodernas en el proceso de globalización

MODERNISMO	POSMODERNISMO
Forma (conjuntiva, cerrada)	Antiforma (disyuntiva, abierta)
Diseño	Acaso
Jerarquía	Anarquía
Producto / trabajo acabado	Proceso / <i>performance</i> / <i>happening</i>
Distancia	Participación
Construcción / síntesis	Deconstrucción / antítesis
Paradigma	Sintagma
Origen / causa	Diferencia / rasgo
Determinación	Indeterminación

Fuente: Holmes (1992 apud Rojo, 2006: 260, traducción nuestra).

Por un lado, las características del modernismo sugieren un tipo de investigación en LA mucho más enfocado en el sistema lingüístico cerrado, centrado en la forma, jerárquicamente situado, acabado y homogéneo. Por otro lado, vemos una completa oposición a la forma y a la jerarquía, que entiende el lenguaje como un proceso en deconstrucción, participativo, enfocado en su diversidad.

La condición posmoderna se da en nuestro trabajo especialmente a través de su “transdisciplinariedad”, característica indispensable para realizar una investigación en la que

<sup>91</sup> Traducción nuestra: [la] filosofía posmodernista celebra la diferencia, desafía las hegemonías y busca formas alternativas de expresión e interpretación. Ella busca deconstruir los discursos dominantes, tanto como los contradiscursos, al indagar los límites de la ideología, del poder, del conocimiento, de la clase, de la raza y del género.

los fenómenos de la lengua no son únicamente sistémicos y estructurales. Las teorías de las Ciencias Sociales son fundamentales para la comprensión de los problemas del lenguaje en la sociedad actual.

### 2.3.2. El componente cultural de la lengua española

El español es una lengua que une diversas culturas y posee un número considerable de variedades lingüísticas, debido a su gran extensión territorial, a los procesos migratorios y a su carácter transnacional. Hace muchos años que el español ocupa posiciones privilegiadas en el ranking de las lenguas mundiales: es la segunda más hablada como lengua materna, solamente por detrás del chino mandarín, y una de las más estudiadas como lengua extranjera. Incluso, es la lengua extranjera preferida en países anglófonos como los Estados Unidos de América y Reino Unido, que después del *brexit* se percibe como la más importante para el futuro (Instituto Cervantes, 2019).

Brasil, único país lusófono de Sudamérica, está rodeado de naciones hispanohablantes, muchas de las cuales forman parte del MERCOSUR, el bloque económico más importante de la región. De este modo, el contexto brasileño de ELE debería favorecer el contacto y el intercambio con esta diversidad lingüístico-cultural, también observamos una tendencia opuesta en la que España es la gran protagonista en nuestro ámbito.

Serrani (2005) afirma que el aprendizaje de cualquier idioma no puede reducirse solamente a sus elementos lingüísticos, ya que considera que la lengua es la materia prima de la constitución identitaria, razón por la no podemos reducirla a instrumento de comunicación. En otras palabras, los componentes lengua y cultura son indisolubles.

En el contexto escolar y académico, debemos tener en cuenta que separar estos dos componentes puede ser perjudicial. A pesar de que ya hayamos discutido y avanzado bastante en el ámbito del componente cultural en las clases de lenguas, todavía su presencia en el aula es bastante limitada. De hecho, estamos de acuerdo con Courtillon (1984, apud Manna, 2009) cuando afirma que:

*Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels,*

*augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension*<sup>92</sup> (Courtyllon, 1984, apud Manna, 2009: 211).

De este modo, aprender un nuevo idioma es más que la adquisición de elementos gramaticales, es decir, hace falta entender a través de la lengua cómo nos comportamos y cómo se comportan los demás, los factores que motivan determinadas actitudes frente a situaciones diversas, las diferentes formas de pensar de los sujetos, etc. En esta perspectiva, lengua y cultura son elementos interdependientes, pues la *“cultura é disseminada pela língua e a língua também é disseminada pela cultura (Risager, 2006). Não podemos entender cultura e língua sem os sujeitos que a constroem*<sup>93</sup>” (Silva, 2016: 256).

Por esta razón, consideramos que el componente cultural no se trabaje de forma aislada, ni tan solo como pretexto para aprender “gramática” o en actividades de comprensión lectora o auditiva. Creemos en el tratamiento global de los contenidos lingüísticos y culturales porque comprendemos que:

*Na diáde ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura*<sup>94</sup> (Kramersch, 2017: 139).

Desafortunadamente, el componente cultural se expone de manera poco reflexiva en el aula. Generalmente, se hace hincapié en las obras literarias, monumentos arquitectónicos, los pintores, etc., en detrimento de valores, creencias, formas de pensar, comportamientos, actitudes, normas, etc. En otras palabras, la parte de la cultura “visible” o la Cultura con C

---

<sup>92</sup> Traducción nuestra: Aprender una lengua extranjera es aprender una cultura nueva, modos de vivir, actitudes, formas de pensar, otra lógica, nueva, diferente, es entrar en un mundo misterioso al comienzo, comprender los comportamientos individuales, aumentar su capital de conocimientos y de informaciones nuevas, su propio de nivel de comprensión.

<sup>93</sup> Traducción nuestra: [...] cultura se transmite por la lengua y la lengua también se transmite por la cultura (Risager, 2006). No podemos entender cultura y lengua sin los sujetos que la construyen.

<sup>94</sup> Traducción nuestra: En la diáda ‘lengua y cultura’, la lengua no es una parte de las formas lingüísticas arbitrarias aplicadas a una realidad cultural que puede encontrarse fuera de la lengua en el mundo real. Sin la lengua y otros sistemas simbólicos, los hábitos, las creencias, las instituciones y los monumentos que llamamos cultura serían tan solo realidades observables y no fenómenos culturales. Para que se convierta en cultura, tienen que tener un significado, pues es el significado que les damos a la comida, los jardines y las formas de vida que constituyen la cultura.



mayúscula<sup>95</sup>, la de las expresiones artísticas y patrimonios arquitectónicos, es a la que se valora en las clases de idiomas.

Para Byram (1989), la separación pedagógica de la lengua y de la cultura se justifica en el sentido de que la lengua puede ser y es independiente, si la entendemos solamente como un sistema abstracto. No obstante, este enfoque no considera el lenguaje desde una perspectiva social e histórica.

### 2.3.3. El aprendizaje intercultural en la enseñanza de las variedades del español

El tratamiento del componente cultural en nuestro país debería partir del diálogo reflexivo y crítico entre el “yo” y el “otro”, desde un enfoque plural, igualitario y que cuestione el prejuicio, el etnocentrismo, el “lectocentrismo” y la opresión. Contrariamente, Silva (2016) nos muestra que esa realidad es muy diferente de lo que proponemos.

*Ensinar cultura em sala de aula, ou pelo menos fazer com que as/os estudantes reflitam sobre a diversidade cultural, não é algo comum nos currículos de línguas. Geralmente quando a cultura faz parte do componente curricular não é tratada de forma reflexiva e crítica, ou seja não há o estudo, dentro da escola, sobre as inúmeras manifestações culturais que estão dentro da sala de aula e outras que estão ao seu redor<sup>96</sup> (Silva, 2016: 252).*

De este modo, nuestro trabajo apuesta por una educación lingüística intercultural y “multidialectal” en la que se valoren las diferencias culturales y sociales, que no se silencien en el aula la cultura y la variedad lingüística, ni las de nuestros alumnos, ni las de los países que hablan español. Para ello, nos apoyamos en Paiva y Viana (2017):

*O conceito de cultura fomentou neologismos, e o esboço de uma noção de interculturalidade, apesar de (e, talvez, por) não englobar a priori pautas mais progressistas, surgiu então para amenizar confrontos migratórios e mobilizar o conceito de cultura para uma reatirulação do pacto social – o que provocou uma nova e mais permanente incursão (não sem riscos) dos conceitos de cultura e interculturalidade na*

<sup>95</sup> La denominación Cultura con C mayúscula nos parece extremadamente prejuiciosa porque otorga una posición jerárquica superior a una parte de lo cultural.

<sup>96</sup> Traducción nuestra: Enseñar cultura en el aula, o por lo menos hacer con que las/los estudiantes reflexionen sobre la diversidad cultural, no es algo común en los currículos de lengua. Generalmente cuando la cultura forma parte del componente curricular no se trata de forma reflexiva y crítica, es decir, no hay un estudio, dentro de la escuela, sobre las innumerables manifestaciones culturales que están dentro del aula y otras que están a su alrededor.

*América Latina, sobretudo através de outra antiga luta pelo reconhecimento de povos indígenas e crioulos*<sup>97</sup> (Paiva y Viana, 2017 : 237, marca de los autores).

A partir de la noción de interculturalidad, podemos proponer enfoques que respeten, valoren y muestren la diversidad cultural, no solamente la de las culturas hegemónicas, sino, sobre todo, las minoritarias e invisibilizadas, que deben estar presentes en el aula por medio de una planificación sensible a estos temas. Paiva y Viana (2017) ponen de manifiesto las actitudes que debemos fomentar en nuestros alumnos en el aula:

*Ao analisarmos o percurso do conceito de interculturalidade observa-se sempre a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade, as quais compõem um quadro descritivo das necessidades e dos anseios da nossa sociedade, a qual busca encontrar alternativas para lidar com os problemas de longa duração da modernidade*<sup>98</sup> (Paiva y Viana, 2017: 251).

En nuestra sociedad actual encontramos muchos problemas como la falta de diálogo, la intolerancia en todas sus vertientes y la falta de entendimiento entre personas de diferentes culturas. Pensamos que el aprendizaje intercultural podría minimizar esas actitudes porque promueve la tolerancia, la empatía, el respeto, etc. En esta perspectiva, Serrani (2005) propone algunos objetivos para que el docente se convierta en un agente intercultural en el aula:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;*
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;*
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas*<sup>99</sup> (Serrani, 2005: 22).

La autora defiende un currículo intercultural, donde los legados socioculturales (literatura, música, etc.) son los protagonistas en la enseñanza de lenguas, tanto de la lengua materna del alumno como de la lengua meta. Por ejemplo, un poema puede ser un legado

---

<sup>97</sup> Traducción nuestra: El concepto de cultura ha fomentado neologismos, y la eliminación de una noción de interculturalidad, a pesar de (y, tal vez, porque) no engloba a priori pautas más progresistas, ha surgido entonces para amenizar confrontaciones migratorias y movilizar el concepto de cultura para la rearticulación del pacto social – lo que ha provocado una nueva y incursión más permanente (no sin riesgos) de los conceptos de cultura e interculturalidad en América Latina, sobre todo a través de otra lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas y criollos.

<sup>98</sup> Traducción nuestra: Cuando analizamos el camino del concepto de interculturalidad se observa siempre la presencia de palabras como empatía, tolerancia, respeto, sensibilización, justicia, alteridad, que componen un cuadro descriptivo de las necesidades y de las ansias de nuestra sociedad, que busca encontrar alternativas para lidiar con los problemas de larga duración de la modernidad.

<sup>99</sup> Traducción nuestra: a) estimular en los alumnos el establecimiento de puentes culturales con otras sociedades y culturas; b) propiciar la educación en la diversidad sociocultural y al cuestionamiento de etnocentrismos y exotismos; c) darle al componente cultura un peso significativo en la planificación de cursos de lenguas.

sociocultural que puede tratar temas ligados a un territorio, a un momento histórico concreto y a un grupo social específico. Para nuestro trabajo, la propuesta de currículo intercultural de Serrani (2005) es bastante útil por dos razones.

En primer lugar, a partir de los legados socioculturales de la lengua de los alumnos se facilita el aprendizaje y se democratiza el conocimiento al establecer relaciones de la cultura de la lengua de origen con la de la meta, especialmente si tenemos en cuenta el contexto brasileño de enseñanza de lenguas en la escuela pública. En segundo lugar, esta propuesta contemplaría las variedades lingüísticas del alumno y, en nuestro caso particular, las del español, ya que establece etiquetas como “territorios”, “momentos” y “grupos sociales”, con las que podemos tratar la variación diatópica, diastrática y diafásica por medio de los elementos lingüísticos que se encuentran en los legados.

Para la autora, la *“língua é heterogêna por definição e sempre há múltiplas variedades lingüísticas (sociais, regionais, registros em diferentes contextos etc.) que se realizam em gêneros discursivos particulares<sup>100</sup>* (Serrani, 2005: 23). Además, afirma que el contacto con más de una lengua y/o variedad lingüística puede facilitar la superación del etnocentrismo. En este sentido, destacamos la literatura como legado sociocultural en el aula intercultural por innumerables razones:

*[...] a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula<sup>101</sup>* (Silva y Aragão, 2013: 170).

A pesar de la importancia que le damos a los géneros literarios, es conveniente resaltar que la mayoría de los géneros discursivos son legados socioculturales que pueden alcanzar las metas interculturales establecidas por Serrani (2005). Sin embargo, hace falta una mirada atenta para seleccionar materiales para las clases basados en esa propuesta ya que la oferta en Internet.

---

<sup>100</sup> Traducción nuestra: [...] la lengua es heterogénea por definición y siempre hay múltiples variedades lingüísticas (sociales, regionales, registros en diferentes contextos etc.) que se materializan en géneros discursivos particulares.

<sup>101</sup> Traducción nuestra: [...] la literatura aparece como una necesidad básica para el estudiante y le ayuda en el proceso de adquisición y el estudio de una nueva lengua. El texto literario trae modelos de estructuras sintáticas y variaciones estilísticas, presenta un vocabulario rico, además de funcionar como exponente de las culturas y hablas de diferentes regiones, de diferentes países y resulta, por lo tanto, en un valioso recurso para el aula.

Por las razones que hemos descrito en esta sección, hacemos hincapié en la relación de lengua-cultura en las clases de español en el contexto brasileño. La cuestión de las variedades lingüísticas es una prueba clara de cómo la lengua refleja la cultura y viceversa. Sobre esta cuestión, Byram (1989) afirma que:

*[...] language, and language variety – dialect or sociolect – is one of the overt signs of cultural identity which people meet daily in their lives. Individuals use language varieties with varying degrees of self-awareness to signal their socio identity*<sup>102</sup> (Byram, 1989: 40).

A partir de esta evidencia, juzgamos que lengua y cultura son componentes indisociables. Sabemos de dónde viene una persona, intuimos su nivel de estudios, y muchas veces sus ideologías, a partir de cómo habla. La identidad de los sujetos los delata por su forma particular de hablar, su acento, las palabras que utiliza y sus movimientos (gestos, lenguaje corporal), que también son variables dependiendo de las culturas.

Efectivamente, Silva (2016) discute sobre el concepto de “lengua/cultura” establecido por Risager (2006). Consiste en que la cultura va unida a la lengua y se utiliza en redes sociales en contextos culturales y comunidades discursivas. Es posible separar el lenguaje de la cultura en lo fisiológico, puesto que todos los seres humanos somos capaces de adquirir una lengua. Sin embargo, hay elementos culturales que se relacionan con la lengua de forma directa.

Risager (2005, 2006, apud Silva, 2006) propone la división de tres dimensiones para el análisis de la cultura en la lengua: dimensión semántico-pragmática, poética e identitaria, la última objeto de nuestra investigación:

*A dimensão identitária, também chamada de significado social, está relacionada à variação social da língua, concernente aos usos específicos da língua em determinado contexto, como variação de sotaque e escolha da variedade lingüística empregada*<sup>103</sup> (Silva, 2016: 251).

Así, entendemos que las variantes lingüísticas son la máxima expresión de la cultura en la lengua, por eso, estamos convencidos de que el profesor como agente intercultural debe considerarlas y darles la debida importancia en el aula, es decir, seleccionar legados socioculturales para impartir contenidos de variación lingüística del español, con el propósito de convertir nuestras clases en espacios de diversidad lingüístico-cultural. Así, condieramos

---

<sup>102</sup> Traducción nuestra: [...] lengua, y variedad de la lengua – dialecto o sociolecto – es una de las señales abiertas de la identidad cultura que cada pueblo reúne diariamente en sus vidas. Los individuos usan variedades de la lengua con diversos grados de autoconciencia para señalar su identidad.

<sup>103</sup> Traducción nuestra: La dimensión identitaria, conocida también como significado social, está relacionada con la variación social de la lengua, respecto a los usos específicos de la lengua en un determinado contexto, como la variación de acento y la elección de la variedad lingüística empleada.

que también se fomentará la tolerancia, la empatía y el respeto entre sujetos de diferentes países, regiones, clases sociales, géneros, sexualidades, etc.

### 2.3.4. Problemas relativos a la enseñanza del español en Brasil desde su pluralidad lingüístico-cultural

Las OCNEM (Brasil, 2006) sugieren que los profesores cambiemos la pregunta *¿qué español enseñar?* por *¿cómo enseñar una lengua tan plural como el español?* De este modo, el documento apunta que la enseñanza de esta lengua debe tener un enfoque plural en nuestro país, para estimular la convivencia de diversas voces e impulsar el trabajo desde la heterogeneidad. También se señala que la elección del español de España como único modelo puede ser problemático para la enseñanza, ya que nuestro país tiene un importante entorno hispanohablante, donde se hablan distintas variedades del español. Desafortunadamente, la variedad castellana se percibe todavía como la mejor y la única.

Irala (2004) realizó un estudio para entender las creencias de profesores y futuros profesores en formación sobre variedades lingüísticas del español, en una ciudad fronteriza de Rio Grande do Sul con Uruguay. Uno de los aspectos más interesantes de la entrevista se refiere al discurso de esos sujetos sobre qué variedad es “mejor” o más “pura”, como podemos apreciar en algunas de las respuestas que hemos seleccionado a continuación:

- 1) *Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.*
- 2) *Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e muito mais bonito.*
- 3) *Da Espanha, porque é mais clássico.*
- 4) *Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.*
- 5) *Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro*<sup>104</sup> (Irala, 2004: 109-110, marcas de la autora).

Los sujetos de la investigación tienen la creencia de que el español de España es una variedad “mejor” para enseñar, mientras que el español de América no es adecuado para este

---

<sup>104</sup> Traducción nuestra: 1) español de España, porque es una lengua mejor para trabajar con el alumno. 2) Prefiero el español de España. Me parece más claro y mucho más bonito. 3) De España, porque es más clásico. 4) Prefiero el español de España, porque es el más puro, pues es la lengua-madre. El español de América ya tuvo muchas influencias de otros pueblos y costumbres. 5) De España, porque además de haberlo aprendido, pienso que es más sonoro.

contexto, ya que no se considera puro, debido a las “influencias” que ha recibido a lo largo de su historia. Esas afirmaciones no dejan de sorprendernos por diversas razones y reflejan un claro prejuicio y desconocimiento sobre la realia dialectal del español.

En primer lugar, los encuestados entienden el español como dos polos dicotómicos y homogéneos, como si dentro de España y en América no convivieran realidades lingüísticas muy diversas. En segundo lugar, al tratarse de una zona fronteriza, sería lógico pensar que la variedad del entorno (el español rioplatense) tuviera más prestigio y una mayor presencia en el contexto escolar, hecho que no se refleja en sus respuestas, sino lo contrario: prefieren una variedad de otro continente. En tercer lugar, el criterio de “pureza” lingüística tampoco es real, pues tanto América como España han sufrido la influencia de diversos pueblos.

En un estudio con los informes de las prácticas de los alumnos del grado de Letras/Español del año de 2009, Santos (2010) afirma que el estereotipo negativo hacia la cultura boliviana es un problema en el aprendizaje en Porto Velho – RO, es decir, a los alumnos no les interesa la asignatura de lengua española debido al prejuicio que tienen hacia la lengua y cultura boliviana. Sobre el tema de los estereotipos en culturas en contacto, estamos de acuerdo con Meyer (2013) cuando afirma que:

*Qualquer análise intercultural tem que levar em conta a existência de estereótipos positivos e negativos em relação a uma dada sociedade, principalmente quando se trata de culturas em contato, onde a tendência natural e inconsciente ao etnocentrismo leva a uma quase inevitável construção de estereótipos – geralmente negativos, mas muitas vezes positivos. Pode-se entender estereótipo como a generalização limitadora, falseadora da realidade, por descrever um grupo social de forma restrita, enfatizando apenas um ou uns poucos aspectos daquela comunidade, e entendendo que esse comportamento seria geral, comum a todos os seus membros indistintamente<sup>105</sup> (Meyer, 2013: 21).*

En el curso “Desbravando as fronteiras latino-americanas”, campo de su investigación, Santos (2010) identifica algunas manifestaciones de estereotipos negativos de los alumnos hacia los bolivianos por medio de cuestionarios iniciales:

*‘A Bolívia é um país onde só existe índio, falam língua de índio e são muito pobres’. Além disso, houve a manifestação de preconceito em relação ao castelhano classificado por*

---

<sup>105</sup> Traducción nuestra: Cualquier análisis intercultural tiene que tener en cuenta la existencia de estereotipos positivos y negativos hacia una determinada sociedad, en especial cuando se trata de culturas en contacto, donde la tendencia natural e inconsciente al etnocentrismo lleva a una casi inevitable construcción de estereotipos – generalmente negativos, pero muchas veces positivos. Se puede entender estereotipo como la generalización limitadora, falseadora de la realidad, por describir un grupo social de forma restrictiva y enfatiza tan solo uno o pocos aspectos de aquella comunidad, y entiende que ese comportamiento sería general, común a todos los miembros indistintamente.

*muitos alunos, pejorativamente, como 'língua de boliviano'*<sup>106</sup> (Santos, 2010: 143, marcas de la autora).

Se observa, una vez más, que las culturas y las variedades lingüísticas de los países hispanoamericanos no se valoran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español en Brasil, especialmente en zonas fronterizas. Debido al encuentro de culturas y a los posibles conflictos y estigmatizaciones, las escuelas de la frontera deben invertir más tiempo en cuestiones culturales en detrimento de contenidos gramaticales.

*De fato, o encontro de culturas proporcionado pelo ensino de uma língua estrangeira, causa o conseqüente conflito das relações sociais entre povos, evidenciando as relações de poder e forças implicadas nas relações linguísticas. Portanto, as relações entre línguas e culturas, ocorrentes no contexto de ensino de espanhol em Porto Velho, devem receber especial atenção e minuciosa análise que vá além das questões didático-pedagógicas e puramente linguísticas*<sup>107</sup> (Santos, 2010: 145).

Las escuelas de frontera no deben ser las únicas en poner atención a esos aspectos, sino también en la formación de profesores en todo territorio brasileño, para cambiar esa realidad por medio de la interculturalidad y para cuestionar el etnocentrismo y el exotismo, además de estimular los puentes culturales entre Brasil y los demás países de Latinoamérica.

Otro factor que nos aleja de la realidad hispanoamericana es la cuestión de los manuales de español publicados en Brasil. Al ser España un fuerte mercado editorial, no sería raro pensar que su lengua y su cultura prevalecerían en los libros de texto disponibles en el mercado:

[L]a castellanización de las publicaciones de España ha venido justificada por el origen de sus autores, por el interés de conseguir una distribución mundial de los materiales, para lo que resultaba más económica la homogeneidad de contenidos, y también por el escaso conocimiento de los autores españoles de la compleja realidad lingüística hispanoamericana (Moreno Fernández, 2010: 117).

Según Vilhena (2013: 64-74) algunos manuales llegan a modificar la imagen de variedades del español, ya que simplifican y adoptan un español abstracto, hasta el punto de llegar a construir una alteridad adulterada, al despreciar la convivencia y la confrontación de

---

<sup>106</sup> Traducción nuestra: 'Bolivia es un país donde solo hay indígenas, hablan lengua de indígena y son muy pobres'. Además, hubo la manifestación de prejuicio hacia al castellano clasificado por muchos alumnos, pejorativamente, como 'lengua de boliviano'.

<sup>107</sup> Traducción nuestra: De hecho, el encuentro de culturas que proporciona la enseñanza de una lengua extranjera, causa un conflicto de las relaciones sociales entre pueblos o tiene consecuencias, lo que evidencia las relaciones de poder y fuerzas implicadas en las relaciones lingüísticas. Por lo tanto, las relaciones entre lenguas y culturas que ocurren en el contexto de enseñanza de español en Porto Velho, deben recibir especial atención y un minucioso análisis que va más allá de las cuestiones didáctico-pedagógicas y puramente lingüísticas.

voces hispanófonas. Al analizar dos manuales de español, Vilhena (2008) afirma que la norma ideal está basada en el modelo de la variedad peninsular, relegando las variedades hispanoamericanas a “curiosidades”, hecho que genera un proceso de “exotización” de esas variedades en detrimento de la norma modelo, es decir, la de España.

Con la aparición del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), las escuelas públicas brasileñas pasaron a contar con manuales gratuitos y producidos en Brasil<sup>108</sup>. Sin embargo, en nuestra investigación doctoral, hemos constatado que los manuales referentes a la última selección del PNLD (2017) siguen favoreciendo a España, ya que la mayoría de los textos seleccionados para las actividades de comprensión lectora y auditiva son de ese país, es decir, todavía seguimos un modelo de educación eurocéntrico de lengua-cultura.

Con el objetivo de entender la creencia de que España es el único lugar donde se habla el español en la escuela pública brasileña, Zolin-Vesz (2013) plantea el problema de la supuesta imagen del español como una “lengua de encuentro”:

*[O]u seja, um instrumento de comunicação que possibilita o diálogo e a convivência harmônica próprios de uma pátria comum. Dessa forma, o espanhol é considerado a língua comum do mundo hispânico, em que a Espanha desempenha papel central, servindo como modelo de expressão de múltiplas culturas. Simboliza o espírito de concórdia e democracia<sup>109</sup> (Zolin-Vesz, 2013: 55).*

Zolin-Vesz (2013) se dio cuenta de dónde provenía la creencia de España como “central” o “superior” a través de las palabras de una profesora de español que relataba sus comienzos en el aprendizaje y revelaba que cuando estudiada esta lengua siempre se mencionaban ejemplos de Madrid en el aula, lo que evidencia que los docentes son responsables del imaginario que los estudiantes puedan tener de los países hispanohablantes:

*O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter 'comprado a ideia' da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola<sup>110</sup> (Zolin-Vesz, 2013: 59-60).*

<sup>108</sup> El último PNLD (2020) ya no incluyó el componente curricular de Español para la oferta de manuales didácticos gratuitos.

<sup>109</sup> Traducción nuestra: Es decir, un instrumento de comunicación que posibilita el diálogo y la convivencia armónica propios de una patria común. De esta forma, al español se le considera la lengua común del mundo hispánico, en el que España desempeña un papel central, que ya sirve de modelo de expresión de múltiples culturas. Simboliza el espíritu de concordia y democracia.

<sup>110</sup> Traducción nuestra: El testimonio de la profesora, ciertamente, sintetiza mucho las clases de español que parecen olvidar a otros países del mundo hispánico, excepto España. Si, por un lado, el manual didáctico de



Es evidente que España todavía ocupa un lugar privilegiado en la enseñanza de español en Brasil, a pesar de que nuestro país esté en Latinoamérica. Los profesores de español debemos establecer puentes culturales y poner más atención a las variedades hispanoamericanas, debido a que están geográficamente más próximos y a que compartimos una historia en común. No obstante, eso no significa excluir a España de nuestras clases, sino que debemos también aportar conocimientos lingüístico-culturales de nuestro entorno geográfico.

## 2.4. Didáctica de la variación lingüística en ELE

### 2.4.1. Español o castellano

La pregunta *¿español o castellano?* es una de las primeras que los alumnos brasileños pueden hacer respecto al nombre de la lengua que se les enseña. Aunque podemos responder de manera rápida y fácil como “las dos, son sinónimos”, es importante resaltar algunas cuestiones sobre la preferencia entre ambos términos. Como sabemos, no existen sinónimos perfectos salvo los interdialectales, de modo que la predilección de uno u otro dependerá del contexto geográfico, social o educativo.

Para la enseñanza brasileña, estamos de acuerdo con Andi3n y Casado (2014):

El t3rmino espa3ol resulta m3s recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas. [...] Aun siendo sinónimo de espa3ol, resulta preferible reservar el t3rmino castellano para referirse al dialecto rom3nico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del espa3ol que se habla actualmente en esa regi3n (Andi3n y Casado, 2014: 17).

Nuestro objeto de estudio tiene como tema de investigaci3n la diversidad lingüística del espa3ol en el aula. Como sabemos, una de sus variedades se denomina “castellana” o “dialecto castellano”. De este modo, el t3rmino espa3ol ofrece menos dudas porque no es una palabra tan polisémica en el 3mbito lingüístico y se alinea con un grupo de lenguas que se pueden

---

espa3ol ha contribuido a reforzar la creencia de superioridad de la variedad europea de la lengua, por otro los profesores de espa3ol parecen haber ‘comprado la idea’ de la superioridad de España como la primera e incluso única opci3n para ejemplificar aspectos culturales y tambi3n estructuras de la lengua espa3ola.

estudiar en la educación básica brasileña, ya que tenemos asignaturas de inglés y de portugués, no de americano o de brasileño, aunque las variedades más presentes en el aula sean las de Estados Unidos y Brasil respectivamente.

Bakhtin (2002) afirma que todo signo es ideológico, un hecho que vemos de forma más clara en la elección de uno de esos dos términos por parte de sus hablantes nativos. En nuestra experiencia en España, nos hemos encontrado con personas que afirmaban de forma tajante que no hablaban español, sino que hablaban castellano, como si se tratara de dos realidades lingüísticas diferentes. Bravo García (2008) afirma que:

El nombre de la lengua siempre ha levantado reacciones y no es asunto menor para sus hablantes; en torno al término que la designa se agolpan sentimientos, matices, relevancias que determinan la aceptación o rechazo de un nombre que inicialmente sólo tenía un valor descriptivo o marcaba una procedencia. [...] En estas preferencias intervienen perspectivas nacionales, la vinculación histórica con la antigua metrópoli y los sentimientos que esta herencia histórica suscita (Bravo García, 2008: 28).

Dentro del territorio español este asunto parece levantar aún cierta polémica. Andiñon y Casado (2014) afirman que muchos hablantes bilingües de las lenguas cooficiales del Estado (catalán, gallego o vasco, por ejemplo) prefieren el término “castellano” porque entienden que las demás lenguas también son españolas. De hecho, las autoras defienden que en el uso de los hablantes se puede denominar de las dos maneras aun cuando se utiliza el término “castellano” para referirse a la lengua en general, no al dialecto histórico o a la variedad de Castilla, aunque en el terreno internacional y en ELE se prefiera el término “español”.

En el ámbito educativo español, hemos observado algunas diferencias en los usos de esos términos respecto a las asignaturas que se ofrecen para el estudio de ese idioma que respaldan lo dicho anteriormente. La asignatura ofrecida en la educación primaria, secundaria y en el Bachillerato se titula “Lengua Castellana y Literatura”, cuyo enfoque es la enseñanza como lengua materna, mientras que, en las Escuelas Oficiales de Idiomas, el nombre de la lengua es “español”, cuyo enfoque es la enseñanza para extranjeros.

De este modo, observamos que el término “castellano” parece estar reservado a un contexto más nacional, mientras que “español” es más internacional, aunque haya diferencias de uso y preferencias entre las diferentes comunidades autónomas españolas e Hispanoamérica:

[...] en Castilla se prefiere *castellano* porque siempre ha sido el nombre de la tierra; en Andalucía se prefiere *español* porque se piensa que lo que allí se habla no suena como lo de Castilla; en México y Puerto Rico se prefiere *español* tal vez porque marca mejor la distancia respecto al inglés; en Argentina se prefiere *castellano* porque se sabe que lo que allí se habla no suena como español de España (Moreno Fernández, 2007: 18, marcas del autor).

En nuestra experiencia como profesores de ELE en Brasil, nos hemos encontrado con algunos mitos sobre qué entienden los alumnos (y los brasileños, en general) por “castellano” y “español”. El primero es la típica afirmación de que: “castellano se habla en Hispanoamérica y español en España”. Esta afirmación es infundada, pues como hemos podido observar países hispanoamericanos como México prefiere el término “español”, mientras que Argentina utiliza “castellano”. Además, dentro del territorio español también hemos podido comprobar que hay diferencias en sus preferencias de acuerdo con la región o el ámbito de utilización.

Este mito se desmonta de manera más clara cuando entramos en el ámbito político. Andión y Casado (2014) muestran que las constituciones de los países hispanohablantes pueden preferir uno de esos términos o ninguno, como podemos observar en el cuadro 5:

Cuadro 5: Los términos “castellano” y “español” según las constituciones de los países hispanohablantes

CASTELLANO	ESPAÑOL	NO HACEN MENCIÓN A LA LENGUA OFICIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolivia</li> <li>• Colombia</li> <li>• Ecuador</li> <li>• España</li> <li>• Paraguay</li> <li>• Perú</li> <li>• Venezuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costa Rica</li> <li>• Cuba</li> <li>• Guatemala</li> <li>• Guinea Ecuatorial</li> <li>• Honduras</li> <li>• Nicaragua</li> <li>• Panamá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argentina</li> <li>• Chile</li> <li>• El Salvador</li> <li>• México</li> <li>• República Dominicana</li> <li>• Uruguay</li> </ul>

Fuente adaptada de: Andión y Casado (2014: 15-16)

La idea equivocada de que en América se habla “castellano” y en España, “español”, no se puede fácilmente rebatir al analizar las constituciones de estos países. Sin embargo, podemos notar que los países sudamericanos tienen una mayor tendencia a adoptar el término “castellano”, lo cual podría ser la razón por la que muchos brasileños lo relacionen con Hispanoamérica, reforzado también por el hecho de que el término “español” proviene del nombre del país “España”.

Algunos países no mencionan la lengua oficial en sus constituciones porque en sus territorios existen diversos idiomas, sobre todo indígenas, que se deben respetar de la misma manera que el español. No obstante, la Constitución de 2009 del Estado Plurinacional de Bolivia no lo suprime como lengua oficial, sino que extiende la oficialidad a otros 36 idiomas hablados en el país.

- I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro,

canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

- II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano (Bolivia, 2009: artículo 5).

Por tratarse de una lengua de mayor alcance, el español (denominado “castellano” en la constitución de este país) debe ser la lengua utilizada en todos los contextos y acompañada en algunas situaciones de otro idioma nacional de Bolivia. En Hispanoamérica, Paraguay fue el primer país en reconocer como oficial su lengua indígena más extendida, el guaraní junto al español (también denominado “castellano”), en 1992. De esta manera, tenemos que aclarar ambos términos e intentar suprimir determinados mitos en la enseñanza brasileña.

También nos hemos encontrado con personas que conocían la existencia de otras lenguas en el territorio español y que confunden, por ejemplo, el “castellano” con el “catalán”. Tras el éxito de Merlí, serie de la televisión autonómica de Cataluña TV3, muchos brasileños pasaron a entrar en contacto con la lengua catalana y, por la falta de información, creían que la lengua de la serie, hasta el momento desconocida por el gran público brasileño, era el “castellano”, un término del que ya habían oído hablar, que lo relacionaban con España pero no sabían que se trataba de un sinónimo de “español”, no de otra lengua de este país.

Estas equivocaciones también se dan en el ámbito televisivo y cinematográfico. En la última entrega de los premios Oscar (2020), la canción principal de la banda sonora de la película de animación Frozen 2 se cantó en diversas lenguas como tailandés, danés, noruego, inglés y también en español. Es sabido que Disney hace el doblaje y las versiones de las canciones de sus películas al español en dos modalidades: una para el público de España y otra para el de Hispanoamérica. Durante los premios, un fragmento lo cantó Gisela, artista española, y otro Carmen Sarahí, mexicana, aunque indicaron que la lengua de la primera era *Castilian* (castellano) y la de la segunda *Spanish* (español) como podemos observar en la figura 9.

Figura 9: *Spanish y Castilian* en los premios Oscar 2020



Fuente: <https://cafetoons.net/frozen-2-en-los-oscar-2020-into-the-unknown/> (Acceso: 17/09/2020)

La polémica se desató rápidamente en las redes sociales porque, a pesar de que ambos términos puedan designar la misma realidad lingüística, podía generar dudas en el televidente que, al desconocerlos, pensaría que podría tratarse de dos lenguas diferentes. Habría sido más coherente la adopción de los términos “español de España” y “español de América” para marcar la diferencia de origen de las cantantes y, sobre todo, por la cuestión relativa a las versiones de Disney para el público español e hispanoamericano.

Para finalizar la discusión sobre el tema del mundo del doblaje y las versiones, frecuentemente se utiliza el término “latino” o “español latino”. Para Bravo García (2008), la distinción “español castellano” y “español latino” se ha popularizado en el mundo de la traducción audiovisual, sobre todo de procedencia anglosajona. La autora afirma que “latino” se usa preferentemente en el ámbito televisivo, mientras que “español neutro”, en el cine.

No podemos dejar de criticar este término por innumerables razones. En primer lugar, si relacionamos el término “latino” con la lengua latina estamos siendo incoherentes porque el español de ambos lados del Atlántico proviene de esta lengua. En segundo lugar, Latinoamérica no se limita a los países hispanohablantes, sino que incluye a otros países como Brasil, que tiene el portugués como lengua materna. En tercer lugar, consideramos que es un término homogeneizador y silenciador de la diversidad, pues los países latinoamericanos presentan características propias en sus culturas, lenguas, variedades lingüísticas, etnias y en todos los ámbitos da la vida.

Es natural que en la comercialización de productos audiovisuales para un público de habla hispana se intente neutralizar los rasgos más locales para que no haya tantas versiones de una misma película. Así, pensamos que lo que se considera “español latino”, en realidad, no es más que una versión del español neutro para Hispanoamérica, ya que España tiene asegurado el doblaje de películas o series en su variedad de prestigio, la castellana.

En la siguiente subsección, partiremos de la cuestión de cómo seleccionar el modelo de la lengua para las clases de español en Brasil, teniendo en cuenta su enorme diversidad lingüística.

#### 2.4.2. La selección de las variantes lingüísticas para el contexto de ELE

La elección de un modelo lingüístico para las clases de español, especialmente en el contexto brasileño, no debería basarse solamente en la preferencia del docente hacia una variedad específica. Andión (2013) afirma que las necesidades de los alumnos deberían ser la razón de más peso para tomar esta decisión. La variedad castellana, como era de esperar, suele ser la preferida por los profesores de ELE.

Es evidente la predilección de los profesores nativos por la variedad castellana: la mayoría declara enseñarla, aunque no sea su propia variedad. Casi una docena de ellos son andaluces, asturianos, catalanes, valencianos y rioplatenses que ejercen en España y en otros países no hispánicos. Reconocemos que, en el caso de Italia o Portugal, la cercanía geográfica con España puede justificar la selección de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en países como Brasil, cuyo contexto geográfico es hispanoamericano (Andión, 2013: 168).

Este estudio ha contado, entre otros, con la presencia de más de 27 profesores de español brasileños. Andión (2013) entiende que esos docentes elegirían como modelo, variedades lingüísticas próximas a su entorno geográfico, es decir, variedades del español de América del Sur. Cuando se les preguntó por el motivo de la selección de una variedad lingüística para la enseñanza, los profesores encuestados (brasileños y de demás países) dieron las siguientes respuestas:

Tabla 3: Motivos del profesor / no nativo para la selección de una variedad lingüística como modelo de lengua (en orden decreciente)

Enseña ese modelo de lengua porque [posibilidad de marcar varias opciones]	Nº de respuestas (%)
---	-------------------------

<i>es la <u>mía</u>.</i>	37 (38,1 %)
<i>es la de mis materiales (manual) de trabajo.</i>	18 (18,5 %)
<i>es la de mi <u>entorno</u> de enseñanza.</i>	17 (17,5 %)
<i>es la que <u>piden</u> los alumnos.</i>	12 (12,3 %)
<i>es la <u>exigida</u> en mi centro de trabajo.</i>	8 (8,2 %)
<i>es la que <u>necesitan</u> los alumnos.</i>	5 (5,1 %)

Fuente: Andión (2013: 170).

“Enseñar su propia variedad” es la respuesta más frecuente, tanto entre los profesores nativos hispanohablantes, como entre los docentes no nativos. La segunda más elegida se refiere a los materiales didácticos que utilizan en sus centros de enseñanza, lo cual refuerza la idea de que el manual es una guía importante para la selección del modelo lingüístico. En su estudio, la autora destaca que los profesores no priorizan las necesidades de los alumnos como criterio de elección del modelo lingüístico para el aula.

En el caso específico de la enseñanza de español en Brasil, podemos mencionar dos contextos relativos a la enseñanza básica para la definición de un modelo que atienda las necesidades de los alumnos de acuerdo con su ubicación geográfica. El primero, en las zonas fronterizas donde el modelo preferente puede ser el del país más próximo. Así, tres variedades hispanoamericanas serían modelo preferente en las clases de español para los siguientes estados:

Cuadro 6: Criterio de la proximidad geográfica para los estados brasileños fronterizos

Variedad	Estado(s)	País(es) fronterizo(s)
Rioplatense o austral	Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul y Santa Catarina.	Argentina, sureste de Bolivia, Paraguay y Uruguay.
Andina	Acre, Mato Grosso, Rondônia y zona oeste del estado de Amazonas.	Bolivia, Colombia y Perú.
Caribeña	Roraima y zona este del estado de Amazonas.	Venezuela.

Esta propuesta basada en un criterio de proximidad geográfica no está exenta de críticas debido a su carácter simplificador del modelo lingüístico por el criterio geográfico. Por un lado, a pesar de que la variedad del entorno pueda ser útil para establecer contactos socioculturales, económicos o políticos, muchas veces esas condiciones no se dan porque el flujo de personas no es tan frecuente o las necesidades de los alumnos no se centran en el país vecino.

Por otro lado, es importante hacer hincapié en que la concentración de personas en territorio brasileño se da sobre todo en sus capitales. La distancia geográfica entre Manaus (la

capital de Amazonas) y Venezuela es enorme, razón por la que la variedad caribeña puede no ser tan útil para la realidad educativa de esta ciudad. Mato Grosso posee una enorme frontera con la región camba boliviana, más próxima lingüísticamente a la variedad rioplatense que a la andina. Sin embargo, es importante equilibrar los rasgos de ambas variedades, pues las capitales de Bolivia (La Paz y Sucre) se encuentran en la zona colla con características del español andino, hecho que validaría que se adoptaran como modelo para ese estado ambas variedades.

En estados que no poseen fronteras con países hispanohablantes se pueden establecer otros criterios para definir el modelo lingüístico del curso. Venâncio da Silva y Silva (2019) señala que casi un 50 % de los turistas extranjeros que llegan a Natal (capital de Rio Grande do Norte) son argentinos, un motivo bastante razonable para adoptar la variedad rioplatense especialmente en un curso de español para profesionales del turismo. A pesar de la distancia con Argentina, ese criterio puede servir también para la Educación Básica debido al potencial turístico de la ciudad y del posible contacto de los alumnos con hablantes de esta variedad. No obstante, otras variedades pueden (y deben) formar parte del conocimiento lingüístico en este contexto de enseñanza.

La pregunta es: ¿cómo establecer el diálogo en el aula de una o más variedades lingüísticas de forma coherente y no exhaustiva para nuestros estudiantes? Andión (2007) ofrece una fórmula para adaptar el modelo lingüístico a la situación de enseñanza que se encuentra el profesor de ELE:

Cuadro 7: Fórmula para el modelo lingüístico

$$\text{EL2/LE} = \text{ESPAÑOL ESTÁNDAR} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$$

Fuente: Andión (2007: 2)

Esta ecuación sumatoria está compuesta de tres partes. La primera pone el español estándar, entendido como la lengua general con los usos de la mayoría de los hablantes, como tronco o esqueleto de la enseñanza. Así, como afirma la autora las formas de tratamiento de segunda persona *tú*, *usted* y *ustedes* son válidas, por ejemplo, para cualquier contexto de enseñanza porque son elementos lingüísticos ampliamente utilizados y aceptados por los hispanohablantes.

La variedad preferente es la que aparecerá en la consigna de los ejercicios o actividades y en la mayoría de los textos (orales o escritos) trabajados en el aula. Si el profesor opta por la variedad rioplatense, el pronombre *vos* ocupará un lugar privilegiado en la

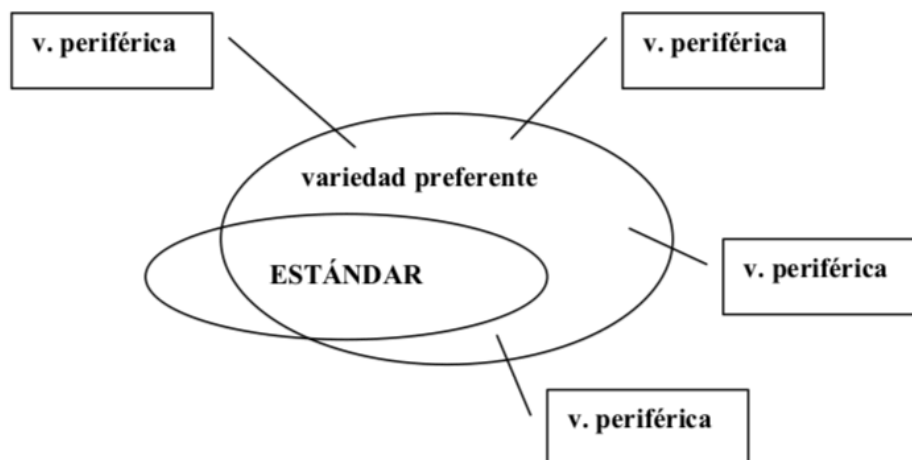


enseñanza, igual o más que el *tú*. Si el profesor prefiere la variante castellana, el *vos* no sería una variante preferente en el curso y el *vosotros*, ausente en el modelo anterior, formaría parte de las variantes preferentes.

Por último, las variedades periféricas no son el modelo para la enseñanza productiva, sino que permitirían que los alumnos accedan al *input* de hablantes de variedades diferentes de la elegida como modelo. Así, si la variedad preferente es la castellana, el *vos* aparecerá en el aula como una de las posibilidades para la segunda persona del singular en algunas regiones hispanohablantes, pero no se trabajará con frecuencia, sobre todo en la producción, porque no es un rasgo preferente del curso como lo es el *tú*. De la misma manera que *vosotros* se deberá explicar en un contexto, cuya variedad preferente es la rioplatense, aunque menos reforzada que su variante *ustedes*.

Para visualizar mejor esta fórmula, Andi3n (2007) propone la siguiente imagen de forma circular y cuasi superpuesta con esos tres elementos claves para sistematizar el conocimiento de la diversidad lingüística en el aula:

Figura 10: Fórmula para el diseño del modelo lingüístico para las clases de español



Fuente: Andi3n (2007: 3)

Esta propuesta es bastante coherente en muchos contextos de enseñanza en que los manuales y las escuelas optan por una variedad diatópica del español como modelo lingüístico. También es útil cuando los profesores son hablantes nativos o no de una variedad específica. No obstante, la realidad brasileña, sobre todo la de la red pública, es bastante diferente. Los manuales del PNL D no suelen adoptar un modelo único y por eso indican en su guía didáctica que “intentan” trabajar el español desde su pluralidad. Además, la educación básica pública

tampoco exige que alguna variedad sea la preferente y muchos profesores brasileños afirman que no se sienten identificados al 100 % con ningún geolecto del español.

Debido a esos motivos, nos parece que la elección de una variedad diatópica como preferente para las clases de español en Brasil puede resultar un problema para el profesor que puede acabar optando por enseñar un español sin grandes rasgos dialectales, o una variedad específica, como puede ser la castellana, que suele ser la predilecta incluso en un contexto latinoamericano de enseñanza por cuestiones lectocéntricas. De este modo, consideramos que el contexto brasileño requiere que el estándar sirva de tronco o esqueleto como asume Andión (2007) para articular los diferentes rasgos lingüísticos que son exclusivos de determinadas variedades del español.

Nuestra propuesta está basada en la de Andión (2007) porque coloca el estándar no como protagonista o variedad privilegiada en la enseñanza, sino como articuladora de la diversidad lingüística de forma democrática porque planteamos que el profesor parta de lo general a lo particular. Para la selección de los rasgos lingüísticos de variación que acompañarán el estándar, seguimos los mismos criterios que Andión (2005) utiliza para la selección de los rasgos de las variedades periféricas:

1. Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.
2. Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva. Es decir, que el hecho de no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación –aunque sólo sea comprensiva– de la lengua.
3. Tener un área o territorio validez y vigencia lo suficientemente amplias como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz (Andión, 2005: 8, marcas de la autora).

Pongamos como ejemplo la secuencia de contenidos con los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular y del plural, ya mencionados anteriormente:

Cuadro 8: Propuesta para la variable “pronombres de segunda persona del singular y plural”

Variable lingüística “pronombres segunda persona del singular y plural”		
<u>Formas estándares</u>	<u>Variante periférica 1</u>	<u>Variante periférica 2</u>
<i>tú, usted, ustedes</i>	<i>vos</i>	<i>vosotros/as</i>

Las formas *tú, usted y ustedes* se presentarían como las posibilidades generales y comunes a todos los hispanohablantes porque forman parte del estándar de la lengua. Proponemos que la primera variante periférica sea el *vos* como forma análoga al *tú*, pues es un

pronombre de tratamiento más utilizado que *vosotros/as* y está presente en países del entorno brasileño, además de ser un rasgo culto en muchos territorios, especialmente en el Río de la Plata. La segunda variante debería presentarse después que el *vos* porque se utiliza solamente en España, un país alejado geográficamente de Brasil<sup>111</sup>.

Esta secuencia evitaría actitudes lectocéntricas a favor de la variedad castellana que siempre ha gozado de un gran prestigio en la enseñanza de español. Durante muchos años, los profesores brasileños voseantes no tenían manuales que presentaran las formas verbales del *vos*, ni aparecían ejercicios para sistematizar su conjugación. Normalmente estaba relegado al apartado de curiosidades y/o se consideraba un regionalismo, a diferencia del *vosotros/as*, mucho menos extendido por el mundo hispanohablante (Venâncio da Silva y Alves, 2007). De esta manera, es posible construir un inventario de contenidos que intente no favorecer a ninguna variedad específica para el contexto brasileño de enseñanza.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) tiene una propuesta de secuenciación de contenidos que incluye la variación lingüística. No obstante, no podríamos utilizarlo como programa del curso. A pesar de la presencia masiva de fenómenos de variación lingüística y de una descripción detallada de cada uno de ellos, la variedad castellana es el modelo de referencia y es el punto de partida y de comparación con las demás variedades. Andión (2007) nos ofrece un ejemplo bastante significativo que se relaciona con nuestra propuesta presentada en la figura 11:

---

<sup>111</sup> Debemos aclarar que para este ejemplo consideramos la forma más general del pronombre de tratamiento *vos*, la rioplatense. Los demás tipos de voseo pueden aparecer en etapas posteriores en la secuencia de contenidos, bien como el uso del pronombre *usted* para contextos de extrema informalidad, fenómeno denominado “ustedeo”.

Figura 11: Las variedades del español en el Plan curricular del IC

<p><b>3. Conducta Interaccional</b></p> <p><b>3.1. Cortesía verbal atenuadora</b></p>	
<p>3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente</p> <p>Desplazamiento pronominal de la 2.ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ A 3.ª persona</li> <li>- Con <i>usted / ustedes</i> para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor <i>¿A qué se dedica usted?</i></li> </ul>	<p>3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente</p> <p>Desplazamiento pronominal de la 1.ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ A estructuras con valor impersonal</li> <li>- Con <i>se</i>, para minimizar la amenaza a la propia imagen del hablante <i>¿Se puede?</i> <i>¿Se puede pasar?</i> [= ¿Yo puedo / nosotros podemos pasar?].</li> <li>- Con <i>hay</i>, para minimizar la fuerza ilocutiva del acto (orden o recriminación) <i>Hay que estudiar más</i> [= Tú tienes que estudiar más]. <i>Hay que llevar corbata.</i></li> </ul>

*Tácticas y Estrategias Pragmáticas, A1-A2, Tomo I, pág. 265.*

Fuente: Andión (2007: 9)

Como podemos observar, el uso exclusivo de *ustedes* se trata como un fenómeno de variación en comparación al uso de la variedad castellana que utiliza *vosotros/as* para registros informales, a pesar de estar mucho más extendido el uso exclusivo de *ustedes*. Queremos remarcar que no criticamos que el Plan Curricular del Instituto Cervantes haya optado por la variedad del centro-norte de España como modelo lingüístico para su programa porque tienen razones suficientes para justificar esta elección.

La selección de esta variedad está sustentada por no estar esta en interacción con otras lenguas, por los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y por su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular (Andión, 2007: 7).

Como podemos apreciar, son razones coherentes para establecer un modelo para nuestro contexto educativo. Otro punto que debemos tratar es la percepción de la variación por parte de los alumnos brasileños. Según Moreno Fernández (2017), la Sociolingüística Cognitiva considera que toda variedad está condicionada de manera firme por la manera en que se percibe, ya sea por sus hablantes o por los aprendices de una segunda lengua. Sobre esta premisa, presenta dos proposiciones:

- (a) La percepción de la variación y de las variedades lingüísticas responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje.

(b) La percepción de una variedad como central o periférica está relacionada con su prestigio cultural, político y económico, así como con su historia, lo que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas (Moreno Fernández, 2017: 7).

Así, el autor afirma que los hablantes hacen valoraciones sobre los usos lingüísticos, como, por ejemplo, de lenguas extranjeras que pueden tener una “mala sintaxis” y en cambio, “una buena fonética” (percepción modular de la lengua) o en el caso de lenguas policéntricas como el español, puede darse una categorización de percepción hacia sus variedades desde los niveles más básicos hasta los más avanzados.

Así, en lo que se refiere a la lengua española y sus variedades geolectales, podría pensarse en la existencia de un nivel básico –estructura prototípica– de categorías como «mexicano», «argentino», «chileno»; en el nivel superordinado –estructura de aire o semejanza de familia– encontraríamos categorías como «español andino» o «español caribeño» o «español castellano», e incluso «español de América»; y en el nivel subordinado se localizarían categorías como «habanero», «mendocino» o «madrileño», entre otras muchas, con una homogeneidad apreciable, aunque relativa, entre los miembros de cada categoría (Moreno Fernández, 2017: 9, marcas del autor).

A través de los estudios de Sociolingüística Cognitiva, Moreno Fernández (2017) establece un paralelismo entre esos diferentes niveles de percepción de las variedades, tanto en hablantes nativos como aprendientes o usuarios del español como lengua extranjera, divididos en tres grupos: monofocal, bifocal y multifocal. Las características de los tres grupos de percepción de acuerdo con los hablantes nativos y los aprendientes o usuarios de L2/LE se presentan de forma resumida en el cuadro 9:

Cuadro 9: Los diferentes niveles en la percepción de las variedades

	Hablante nativo	Aprendiente o usuario de L2/LE
<b>M O N O F O C A L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La realidad dialectal más cercana e inmediata se aprecia de forma subjetiva y el conocimiento de otras variedades más allá de la suya es muy limitado, más específicamente variedades internas como los registros.</li> <li>Como ejemplo, podríamos citar a un madrileño común que percibe un hablante de Nicaragua como “americano”, aunque sí podría llegar a distinguir un “aragonés” de un “extremeño” debido a su contexto dialectal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las variedades de la lengua meta no se aprecian y la percepción estará restringida a la variedad con la que ha estado en contacto desde el inicio.</li> <li>La percepción hacia otras variedades podría darse en un nivel básico (la variedad del profesor o del lugar donde se enseña) que podría aumentar de acuerdo con la presencia de otras variedades, como, por ejemplo, el contacto con hablantes nativos.</li> <li>Este aprendiente cree que está estudiando una lengua y no una de sus variedades.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suele pensar que no tiene acento.</li> </ul>	
B I F O C A L	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este hablante es capaz de percibir su propia variedad, además de las de otras áreas bien diferenciadas y de entender la percepción ajena y de valorarla.</li> <li>También es capaz de valorar su propia variedad.</li> <li>Su valoración depende de factores históricos, sociales y económicos o de prestigio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este aprendiente sabe que está aprendiendo una de las variedades de la lengua debido al contacto con alumnos más avanzados o con nativos de otras procedencias.</li> <li>Entiende y valora la variedad ajena en comparación con la propia, aunque con cierta ventaja de una sobre otra, dependiendo del nivel de lengua que tenga y de los valores asociados a cada variedad.</li> </ul>
M U L T I F O C A L	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este hablante conoce su propia variedad lingüística y un número indefinido de otras de la misma lengua y es capaz de percibir lo cercano, lo intermedio y lo lejano a su propia variedad.</li> <li>Cuando este hablante llega a una percepción objetiva, es capaz de distinguir las distancias y similitudes entre las variedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El aprendiente es capaz de reconocer su variedad y un número indefinido de otras de la misma lengua.</li> <li>Suele tener una percepción subjetiva cuando identifica lo cercano, lo intermedio y lo lejano de su propia variedad.</li> </ul>

Fuente adaptada de: Moreno Fernández (2017: 9-13)

En una investigación sobre la percepción de las variedades del español en países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia, todos de lengua inglesa localizados en diferentes continentes, Moreno Fernández (2017) verificó algunos puntos interesantes. El primero se trata de la pregunta: *¿Considera que el español tiene múltiples variedades o dialectos?* En todos los países el “sí” prevalece sobre el “no”. No obstante, si comparamos el resultado “no” de los Estados Unidos (solo un 8 %) y de Australia (casi un tercio), observamos que el contacto intenso del primer país con comunidades hispanas favorece la percepción del español como una lengua plural frente al segundo, localizado en un continente distante de los países hispanohablantes y con una cifra de 100000 inmigrantes que tienen el español como lengua materna.

En la pregunta: *¿Qué variedad del español conoce?* el español mexicano se ve favorecido en los Estados Unidos, mientras que el de España, en los demás países. Es interesante la cuestión relativa a la simplificación del español en categorías como “Latinoamérica” o “América del Sur”, que fueron mencionadas más veces que todo el conjunto de países, salvo México y España, que parecen ocupar un lugar privilegiado internacionalmente.

Observamos entonces que es frecuente una percepción multifocal hacia las variedades del español. Los estudiantes o usuarios conocen la variedad a la que han estado expuestos la mayor parte del tiempo y apenas pueden identificar diferencias con otros geolectos de forma bastante superficial y sin una identificación más fuerte. Por otro lado, una mayoría aplastante de los encuestados afirmó no reconocer las variedades, ni al oírlas, ni tampoco al leerlas.

Sobre la variedad que considera más correcta, los tres países tuvieron la misma respuesta: España, incluso Estados Unidos, a pesar de que considera la variedad de México más útil para la comunicación. De este modo, observamos que prestigio y utilidad no están relacionados, del mismo modo que ocurre en Brasil, donde el español de España parece tener más prestigio, a pesar de que las variedades hispanoamericanas serían más útiles en nuestro entorno.

Por este motivo, consideramos importante que en el contexto brasileño de enseñanza podemos realizar un trabajo en el que las variedades estén presentes para desarrollar la percepción de los alumnos de modo que puedan identificarlas sin convertirse en dialectólogos o sociolingüistas. La inserción de la diversidad en el aula es importante porque: “1) no conocerla puede limitar el aprendizaje; 2) marginar las variedades en general es contraproducente; 3) las diferencias son parte de la identidad de una comunidad” (Moreno Fernández, 2017: 40).

En la siguiente subsección, discutiremos de cómo los géneros discursivos pueden servir de apoyo como *inputs* o muestras reales de lengua con la finalidad de trabajar el componente “variedades” en el aula.

### **2.4.3. El género discursivo como *input* para la enseñanza de variantes lingüísticas**

El pensamiento bajtiniano concibe el lenguaje como histórico y localizado, que depende de los sujetos que se relacionan dialógicamente en la cadena discursiva a través de sus enunciados concretos (Casado, 2016). Una práctica muy común en la enseñanza de lenguas extranjeras que se oponen a esa idea son los ejercicios con oraciones sueltas que no se relacionan con un sujeto, con un contexto, con un lugar determinado y que no están dentro de una cadena discursiva. Para Bajtín (2011):

(...) al analizar una oración separada, sacada de contexto, se la suele completar mentalmente, convirtiéndola en enunciado completo. Así, adquiere aquel nivel de conclusión que permite la respuesta (Bajtín, 2011: 42).

Aunque esta práctica ayude a que los alumnos analicen y perciban la estructura y la disposición de los elementos, insistimos en que no debe ser habitual en el aprendizaje de una lengua, ya que es una forma de aislar el *input* de su contexto. En el caso específico de la enseñanza de las variantes lingüísticas del español, no podemos olvidar especificar lo que es común a todos los hablantes y lo que es propio, y como se producen los géneros discursivos en estas sociedades. Así, el contexto de la interlocución debe contemplar informaciones tales como el lugar de origen de los hablantes (variación diatópica), su nivel socioeducativo (variación diastrática) y el registro (variación diafásica) para dar una correcta visión de la realidad del español.

El aislamiento del *input* puede ser una práctica poco favorable para que nuestros alumnos progresen en la lengua meta porque está desvinculado de un género discursivo y de hablantes reales. En lo que se refiere a la indisociabilidad del *input* y los géneros discursivos, proponemos tomar como ejemplo la adquisición de nuestra lengua materna, como ya habíamos venido apuntando:

La lengua materna, sus palabras y su construcción gramatical, no las conocemos por los diccionarios y los compendios de gramática sin por los enunciados concretos que escuchamos y nosotros mismos reproducimos en la comunicación discursiva con las personas que nos rodean. Las formas del lenguaje las asimilamos sólo en las formas de enunciados y junto con ellas. Las formas del lenguaje y las formas típicas de los enunciados, o sea, los géneros discursivos, llegan juntas a nuestra experiencia y nuestra conciencia, y llegan unidas y en mutua relación. Aprender a hablar significa aprender a construir enunciados (porque hablamos a través de enunciados y no de oraciones separadas, ni tampoco, claro está, de palabras separadas) (Bajtín, 2011: 37).

Nos es necesario suprimir ejercicios con oraciones sueltas para la conjugación de verbos o para la explicación de algún aspecto gramatical, aunque consideramos que este tipo de trabajo



con la lengua no se debe realizar en exceso, ya que lo lingüístico siempre está asociado a un género discursivo, que posee características propias, un contexto de producción y, claramente, una intención.

Uno de los papeles de los profesores es seleccionar materiales auténticos en los que puedan trabajar cuestiones lingüístico-culturales relacionadas con un contexto específico. Así,

*A escolha de textos para as atividades de compreensão e produção, atividades essas que, reiteramos, devem ser o foco do trabalho com a língua, deve dar-se em função das experiências e da interlocução que propiciam, das aprendizagens em termos de temas e usos da linguagem em diferentes contextos que possibilitam e das habilidades que permitem desenvolver e não em função dos conteúdos gramaticais e metalingüísticos que permitem trabalhar. Se assim não for, os textos viram pretextos para trabalhar aspectos gramaticais, o que vai na direção contrária dos pressupostos explicitados<sup>112</sup> (Barbosa, 2010: 172, marcas de la autora).*

Actualmente, la selección del material auténtico se da, sobre todo, a través de la red. Así, la descarga de diferentes recursos para el aula como pueden ser los vídeos, las canciones, las noticias de periódicos en línea, los textos literarios en formato escrito y oral, las publicidades en formato de imágenes y otros documentos son algunas de las diversas posibilidades que el profesor tiene para preparar sus clases de lengua.

Es evidente que los jóvenes actualmente dominan y suelen estar mucho más capacitados que sus docentes como usuarios de nuevas tecnologías. De este modo, necesitamos repensar las actividades para proponer algunas que permitan que nuestros alumnos las utilicen de forma autónoma, activa y que contemplen las exigencias del mundo actual. Únicamente con la descarga de documentos, no promovemos el uso de las nuevas tecnologías, ya que un vídeo de YouTube tendría el mismo efecto que un vídeo VHS, una canción de Spotify y de una cinta tampoco tienen tantas diferencias, e imágenes como anuncios publicitarios ya aparecen en los manuales desde hace bastante tiempo. Así, consideramos relevante:

[...] pensar en la inserción pertinente de las tecnologías en los ámbitos educativos, y el análisis de los roles de los docentes y los alumnos en los nuevos ambientes de aprendizaje. Las tecnologías nos permiten superar muchos obstáculos (la distancia, la falta de tiempo para asistir clase, etc.) y nos enfrentan a nuevas formas de mediación. Un pasaje automático de las prácticas tradicionales a la computadora en las aulas y hogares no resultan suficiente para avanzar en la inclusión (Gabbiani, 2010: 159).

---

<sup>112</sup> Traducción nuestra: La elección de textos para las actividades de comprensión y producción, actividades esas que, repetimos, deben ser el foco del trabajo con la lengua, debe dar-se en función de las experiencias y de la interlocución que propician, de los aprendizajes en términos de temas y usos del lenguaje en diferentes contextos que possibilitan y de las habilidades que permiten desarrollar y no en función de los contenidos gramaticales y metalingüísticos que permiten trabajar. Si no es así, los textos se convierten en pretextos para trabajar aspectos gramaticales, lo que va hacia una dirección contraria de las ideas explicitadas.

Con ello, no estamos en contra de la descarga de materiales que puedan ampliar el abanico de géneros del discurso en el aula. Todo lo contrario: los materiales se deben seleccionar bien y además deben contemplar actividades y trabajos que motiven:

[...] espacios para el desarrollo de la flexibilidad, una nueva identidad docente que permite asumir múltiples roles según las circunstancias, y que no se descansa en ‘aprender computación’ sino que aprenda el uso creativo y crítico de la computadora como una herramienta más, con enorme potencial, pero herramienta y no fin en sí misma (Gabbiani, 2010: 166).

Consideramos que el uso crítico de los recursos informáticos es la clave para que los profesores busquen incluir variantes lingüísticas del español que no están presentes en los manuales y que sean diferentes de las de su variedad, que estén además acompañadas de cuestiones culturales de países hispanohablantes silenciados en las clases de ELE en Brasil. También reforzamos la idea de que el docente que no ha tenido la oportunidad de adquirir una sólida formación en el componente “variedades” pueda acceder a artículos científicos sobre diversidad lingüística y a documentos audiovisuales que representen diferentes fenómenos de variación.

A modo de conclusión de esta sección, queremos retomar Lightbown y Spada (2006) cuando explican el papel de las teorías sobre ASL para la elaboración de modelos que pueden ser tratados en contextos formales de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Esos modelos tratan aspectos relativos al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Desde nuestro objeto de estudio, sus reflexiones sobre enseñanza (*learning*), específicamente respecto al *input/output* son fundamentales para una reflexión más profunda en el tema de la perspectiva intercultural y “multidialectal” en el aula. La selección del *input* como recurso didáctico y para la elaboración de manuales es un punto clave para que las variedades del español estén presentes en el aula.

Si tenemos la intención de combatir el etnocentrismo (en este caso específico, el eurocentrismo) en nuestra práctica docente, debemos partir de la idea de que los alumnos deben estar expuestos a *input* de diferentes variedades lingüísticas. El silenciamiento de determinados grupos sociales debe ser cuestionado y modificado a partir de una planificación docente que atienda a los objetivos de nuestros alumnos. No es suficiente presentar las posibles variantes de la lengua española de forma anecdótica o como curiosidades, sino que hace falta su reconocimiento pleno en el aula: elaboración de explicaciones y de actividades/ejercicios que desarrollen realmente la competencia “multidialectal” de los estudiantes.

A partir del modelo de selección del *input* de Krashen,  $i+1$ , podemos seleccionar una variante lingüística de cada texto escrito u oral para trabajarla en el aula y que los aprendices la comprendan (reconocimiento), entiendan su contexto de uso (explicación sobre el lugar, grupo sociales y contextos que la utilizan), sistematicen ese conocimiento (ejercicios y actividades) y, finalmente, reproduzcan esa variante (*output*). Sin embargo, no se trata de obligar a los alumnos a que dominen todas las variantes de la lengua. Además de ser un objetivo poco realista, no conviene reforzar el uso de todas las variantes, sino que el estudiante incorpore algunas en su *output* con los objetivos que se detallan a continuación:

- retener variantes lingüísticas por medio de ejercicios para su mejor reconocimiento en los contextos de uso;
- entender que la variación es un fenómeno común a todas las lenguas, hecho que minimizaría el prejuicio lingüístico tanto en la lengua meta, como en la materna;
- ayudar en el conocimiento de la lengua estándar, ya que al estudiar variación, repasamos la lengua general y;
- cuestionar el etnocentrismo.

Estamos convencidos también de que la variedad del docente, que muchas veces es diferente de la del manual o del lugar donde enseña, debe ser valorada en el aula. La selección del *input* por diferentes medios (digitales o no) y la planificación en una perspectiva plural de actividades de *output*, que contemplen diversas variedades lingüísticas, puede ser el camino para un cambio en nuestra práctica docente.

## **CAPÍTULO 3:**

# **LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN EL NORESTE BRASILEÑO**

### **3.1. El Proyecto Pedagógico de Curso y su relación con la formación de profesores de español**

El *Proyecto Pedagógico de Curso*, conocido por la sigla PPC, es un documento del ámbito académico que tiene como objetivo especificar la información sobre las carreras de grado ofrecidas por las universidades y facultades brasileñas, además de ser una de las referencias que los evaluadores de cursos utilizan para analizar el funcionamiento de los cursos superiores.

En nuestra investigación, el PPC tiene un papel fundamental para entender las concepciones sobre variación lingüística, así como su relación con la enseñanza de español para brasileños en las carreras de Letras (lengua española) de las instituciones públicas de enseñanza superior del noreste de Brasil. Ese documento evidencia la importancia que tiene el componente *variedades* lingüísticas para cada una de las carreras analizadas, ya sea por la inclusión de asignaturas específicas del tema, o a través de la presencia de ese contenido en otras asignaturas.

Nuestro trabajo no se limita a caracterizar el PPC como un género del ámbito académico-universitario, sino que es esencial presentar sus apartados más relevantes para nuestra investigación. Es importante aclarar que los PPC no siguen un formato único y cerrado, puesto que pueden presentar diferencias de acuerdo con el área o la universidad que los elaboró. A continuación, presentaremos los apartados más frecuentes en los doce PPC de nuestro corpus.

### 3.1.1. Naturaleza y estructura de los PPC

La gran mayoría de los PPC comienza con el apartado **Introducción** o **Presentación**, cuyo objetivo es describir la carrera y mostrar su importancia a través de justificaciones de su apertura como respuesta al mercado laboral. Algunos de los documentos presentan también el apartado **Justificación**. Sin embargo, hemos notado que algunos de los PPC analizados inician con la **Identificación del curso**, que consta básicamente de la portería legal que autoriza la creación de la carrera y algunos datos básicos como nombre de la carrera, el año de funcionamiento, equipo docente responsable de la elaboración de la carrera, carga horaria, etc.

El apartado **Histórico del curso** discurre sobre el proceso de la creación de la carrera de grado desde sus inicios hasta su implantación en la universidad. También es común encontrar datos sobre el surgimiento de las universidades o creación de nuevos campus. En el caso específico de Letras, se suele hacer un recorrido histórico de sus habilitaciones, en las cuales casi siempre se empieza por las de Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa, para luego incorporar a la de Lengua Española.

En el **Marco teórico** encontramos las concepciones, las corrientes científicas y los principales autores que influyen en la formación de los discentes. A través de ese apartado los docentes pueden planificar las asignaturas que serán impartidas y los objetivos que pretenden que alcancen sus alumnos al fin de la carrera.

El **Perfil del egresado** y las **Competencias, actitudes y habilidades** suelen presentar contenidos semejantes, puesto que enumeran determinados conocimientos y/o saberes que los discentes deberán obtener a través de su formación. Hemos notado una incoherencia en muchos de los PPC analizados ya que pretenden que los alumnos tengan conocimientos sobre las variedades del español, pero no les ofrecen asignaturas sobre ese tema.

En la **Organización curricular** o **Estructura curricular** podemos contemplar el cuadro de asignaturas obligatorias y optativas, su distribución a lo largo de la carrera, la carga horaria total y de cada componente curricular, además de diferentes actividades como las prácticas docentes y la realización del trabajo de fin de curso. Este es nuestro punto de partida

para verificar si los cursos ofrecen asignaturas sobre variedades del español y si ese tema aparece en otras no específicas.

El apartado **Ementas** o **Ementário** presenta una descripción resumida de los contenidos de las asignaturas, así como su carga horaria y el semestre en que se encuentran en la organización curricular de la carrera. Es a partir de ese “resumen” que los docentes elaboran los programas de las asignaturas con los contenidos detallados, metodología de enseñanza, formas de evaluación y la bibliografía de consulta. No es común un apartado para los programas de curso, aunque los hemos encontrados en los PPC de algunas instituciones, tales como la UFPE o el IFRN. Les hemos solicitado a los docentes de algunas universidades los programas de las asignaturas cuando lo creíamos oportuno para nuestro análisis<sup>113</sup>.

Los apartados de **Metodología** y **Evaluación** discurren de forma global sobre las diferentes formas de abordar el contenido en el aula y los procedimientos e instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados para aprobar o suspender a los alumnos. Normalmente, los profesores también los detallan en los programas de cada asignatura de forma individual.

En **Instalaciones, equipos y cuerpo docente** se describe el espacio físico como la cantidad de aulas, laboratorios, ordenadores, máquinas, salas de audiovisual, sala de coordinación, etc. Asimismo, se da cuenta de la cantidad de profesores y su formación académica con la titulación más alta. En el caso específico del curso de Letras (español), es común hacer una división entre los profesores específicos de lengua española y literaturas hispánicas, así como de los docentes de áreas comunes a otras habilitaciones de Letras como los de educación, de lingüística, de lengua portuguesa, de otras lenguas extranjeras y de otras ciencias humanas o sociales.

Por último, se encuentra el apartado **Referencias** que presenta un listado de la bibliografía necesaria para la construcción del PPC.

Por otra parte, algunos documentos PPC cuentan con apartados sobre las **Líneas y proyectos de investigación de los docentes**, donde se detallan los proyectos en desarrollo y realizados por los profesores. Con ello, se podrían identificar los intereses de investigación de la universidad, tal como ocurre en **Eventos Académicos**. Las instituciones de enseñanza superior suelen realizar eventos periódicos para la comunidad académica que aportan

---

<sup>113</sup> En ese caso, será especificado en cada sección de análisis si ha sido necesario solicitar los programas de algunas asignaturas.

conocimientos actualizados, incentivan a la investigación y promueven el intercambio entre diferentes universidades.

También hemos encontrado el apartado **Cursos de posgrados**, el cual posibilita a los egresados información útil para que sigan su formación a través de especializaciones, másteres o doctorados, e indican las formas de acceso a dichos programas, líneas de investigación, perfil de los directores, organización curricular, etc.

En la próxima sección, describiremos los objetivos de nuestra investigación y los procedimientos metodológicos adoptados para el análisis de los PPC.

### **3.2. Objetivos y procedimientos metodológicos para la creación del corpus de PCC**

La creación de nuestro corpus de PPC se ha dado entre los meses de julio y septiembre de 2016. Para ello, hemos contado con la ayuda de los docentes de las instituciones de enseñanza superior que nos han facilitado dicho documento y también en las páginas web de las universidades.

El abordaje metodológico de nuestra investigación se caracteriza como “documental” pues trabajamos con un documento: el PPC. Para Lüdke y André (2001):

*[...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke y André, 2001: 38)<sup>114</sup>.*

Nuestras categorías de análisis son concepciones de variación en el documento y en los componentes curriculares. En la primera, hemos tratado de encontrar fragmentos en los diferentes apartados del documento que indiquen que la variación lingüística es un conocimiento que el egresado debe recibir en la formación o en las justificaciones de la creación de la carrera de grado. En la segunda, hemos analizado cómo se trabaja y qué contenidos se ofrecen en las asignaturas específicas sobre el tema y en asignaturas afines,

---

<sup>114</sup> Traducción nuestra: [...] son considerados documentos cualesquiera materiales escritos que puedan ser usados como fuente de información sobre el comportamiento humanos (PHILLIPS, 1974). Estos incluyen desde leyes y regulaciones, normas, pareceres, cartas, memorandos, diarios personales, autobiografías, periódicos, revistas, discursos, guiones de programa de radio, televisión hasta libros estadísticas y archivos escolares.

específicamente las de Lengua española, Fonética y fonología del español, Morfosintaxis del español, Cultura española o hispanoamericana y otras.

En la próxima sección, caracterizaremos los PPC de las diferentes carreras de Letras (español) del noreste de Brasil a partir de datos como la esfera que pertenece la institución superior, su ciudad y estado de origen, el año de creación del documento, el nombre oficial de la carrera de grado y su modalidad de enseñanza.

### 3.3. Caracterización del corpus

Nuestro corpus consta de doce *Projetos Pedagógicos de Curso* de diferentes instituciones públicas de enseñanza superior, ubicadas en la región noreste de Brasil, como podemos apreciar en la cuadro 10.

Cuadro 10: Características iniciales de los PPC

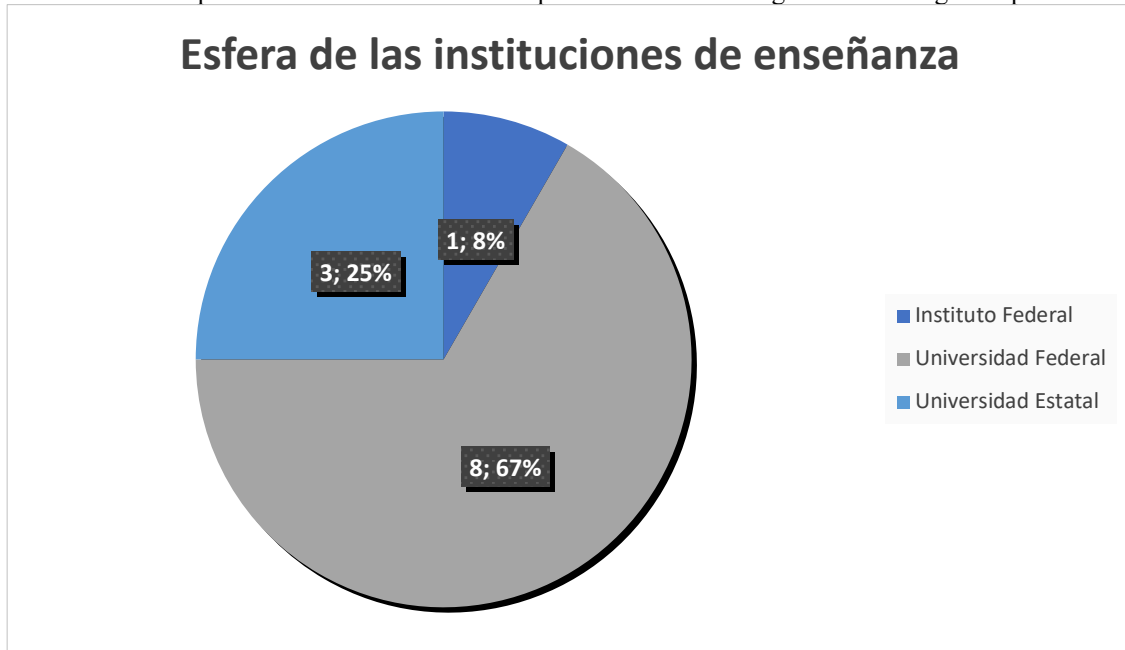
INSTITUCIÓN SUPERIOR	CARRERA DE GRADO	CIUDAD/ESTADO	AÑO DEL DOCUMENTO	MODALIDAD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Letras - Espanhol	Natal - RN	2014	Presencial
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas	Natal - RN	2008	Presencial
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	Letras em língua espanhola e suas respectivas literaturas	Pau dos Ferros - RN	2013	Presencial
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Letras: Espanhol	Campina Grande - PB	2011	Presencial
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Letras com Habilitação em Língua Espanhola	Campina Grande - PB	2012	Presencial
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Letras – Língua Espanhola	Recife - PE	2014	A distancia



Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Letras com Habilitação Inicial em Língua Estrangeira (espanhol) com respectiva Literatura e Letras com Habilitação Inicial em Português e Língua Estrangeira com as respectivas literaturas	Salvador - BA	2005	Presencial
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Letras: língua espanhola e suas literaturas	Fortaleza - CE	2009	Presencial
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Letras espanhol	Aracaju - SE	2013	Presencial
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Letras/Espanhol	Maceió - AL	2007	Presencial
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Letras com Habilitação em Língua Espanhola	São Luís – MA	2009	Presencial
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Letras Espanhol	Teresina – PI	2015	Presencial

Las instituciones públicas de enseñanza superior pueden ser universidades estatales, federales o institutos federales. En nuestro corpus predominan los PPC de universidades federales: ocho de diferentes ciudades del noreste brasileño, tres de universidades estatales y uno de un instituto federal, como podemos apreciar en el gráfico 1.

Gráfico 1: Tipo de institución de enseñanza que ofrece carreras de grado de Filología Hispánica



Las carreras de grado en Filología Hispánica (*Letras Espanhol*), como aparece en nuestra investigación, se encuentran predominantemente en las universidades federales. A diferencia de otros Institutos Federales, el IFRN ofrece la carrera de grado de *Letras* desde 2006. Ese hecho se debe a que la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* solo empezó a ofrecer esa carrera a partir de 2009.

Por otra parte, la *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte* fue la primera en ofrecer en este estado en el año de 2004 la carrera de *Letras Espanhol* en la ciudad de Mossoró. En el estado de Paraíba, específicamente en la ciudad de Campina Grande, la oferta de ese curso también empezó por una universidad estatal, no por la federal. La *Universidade Federal do Piauí* ofrece las habilitaciones en portugués, inglés, francés y libras (*Língua Brasileira de Sinais*<sup>115</sup>), sin embargo, la habilitación en español estuvo a cargo de la estatal.

En lo tocante a la modalidad de enseñanza, nuestro corpus está compuesto de once carreras de grado en la modalidad presencial y solamente una a distancia. Por lo general, las instituciones de enseñanza superior tienden a crear carreras en primer lugar en la modalidad presencial y luego las ofrecen en la modalidad a distancia. Las concepciones del currículo en los PPC de ambas modalidades son similares. Las únicas diferencias que hemos encontrado

<sup>115</sup> Traducción nuestra: Lengua Brasileña de Señas.

son la inclusión de asignaturas obligatorias como Informática e Introducción a la educación a distancia y cuestiones técnicas relativas a los polos<sup>116</sup> de enseñanza a distancia.

Hemos estudiado, analizado los PPC de las dos modalidades de la UFPE y del IFRN. Pese a las similitudes en los contenidos, el PPC de la modalidad a distancia de la UFPE presenta más información (como los programas de cursos) que el de la modalidad presencial, además de ser más reciente<sup>117</sup>. Hemos analizado el PPC de la modalidad presencial del IFRN puesto que no había grandes diferencias entre ambas modalidades.

Los PPC de los cursos se encuentran en un espacio de tiempo de 10 años, entre los años de 2005 y 2015. El único documento que fue elaborado o reestructurado antes de la creación de la Ley 11.161 es el de la *Universidade Federal da Bahia*. Creemos que los PPC más recientes dan una mayor atención al componente *variedades* que los de los años anteriores, hecho que se comprobará en el texto a la hora de discurrir sobre el perfil del egresado, las justificaciones, el marco teórico o las competencias y habilidades que se pretenden, además de la inclusión de asignaturas sobre ese tema o que aparezcan como contenido en otros componentes curriculares.

En la próxima sección, presentaremos un análisis de los PPC de nuestro corpus de cada una de las instituciones de enseñanza superior.

### **3.4. Análisis de los PPC**

En esta sección serán presentados los análisis de los PPC de las carreras de grado en Filología Hispánica (Letras Español), divididos por subsecciones, con el objetivo de facilitar la redacción de los puntos clave de cada documento. Al final, hemos realizado consideraciones comparativas sobre los PPC.

#### **3.4.1. PPC del IFRN**

---

<sup>116</sup> Se denomina *polo* al centro de educación a distancia de una universidad, generalmente instalado por las alcaldías con apoyo de las universidades.

<sup>117</sup> El PPC de la UFPE de la modalidad presencial es del año de 2013 y de la modalidad a distancia es de 2014.

El PPC del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN) es del año 2014, es decir, uno de los más recientes documentos elaborados o revisados de nuestro corpus. La carrera de grado de esa institución se titula *Licenciatura em Letras-Espanhol*, de modalidad presencial. Aunque la institución también ofrece la misma carrera de grado en la modalidad a distancia, no la hemos incluido en nuestro análisis puesto que no hay diferencias significativas entre los dos cursos, salvo la modalidad de aprendizaje y la inclusión de dos asignaturas obligatorias en la modalidad a distancia: Introducción a la EaD e Informática Básica.

En la justificación del documento se hace hincapié en la frontera de Brasil con países hispanoamericanos y de los lazos históricos con países ibéricos, además de discurrir sobre el proceso de integración latinoamericana a partir de MERCOSUR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2014: 9). El documento también expone que la lengua española es la lengua nativa de 400 millones de hablantes en más de 21 países, lo que la convierte, según sus creadores, un medio para acceder a una gran cantidad de conocimientos generales y específicos, así como de productos y servicios en los sectores de la industria y el comercio (Ibídem: 9-10). Con ello, notamos que el PPC pone en relieve la diversidad del español desde la justificación.

Los objetivos del documento también señalan la importancia del tema ya que entiende que el docente egresado debe recibir un saber plural con amplia visión de conocimientos lingüísticos a partir de una concepción de lenguaje como práctica social (Ibídem: 10-11). En otras palabras, se concibe el lenguaje más allá de un conocimiento de la gramática normativa, y se da protagonismo a los actos de habla entre los hablantes en el modelo de lengua.

En el perfil profesional del egresado se señalan trece aspectos que identifican las competencias que deben adquirir los profesionales a lo largo del curso o carrera. De estos aspectos, no referiremos a dos que destacan la importancia de la diversidad lingüístico-cultural de los países hispanohablantes:

- *reconhecer a variação da língua espanhola de uma perspectiva contra-hegemônica, isto é, contrapondo-se a discursos que reproduzem relações assimétricas de poder a partir da variação linguística;*

- *conhecer aspectos passados e presentes das sociedades hispânicas de uma perspectiva inter e multicultural* (Ibídem: 12)<sup>118</sup>.

El primer punto muestra dos cuestiones importantes. La primera es que se espera que los egresados de esa carrera de grado puedan reconocer la variación lingüística del español. La segunda indica que la perspectiva para el reconocimiento de esa diversidad debe ser “contrahegemónica”, en otras palabras, que no deben reproducir relaciones asimétricas de poder entre las diferentes variedades lingüísticas. De ese modo, entendemos que el papel del egresado no es solo enseñar el español a partir de *inputs* de hablantes de diferentes regiones, niveles sociales o contextos, sino hacer hincapié en qué ninguna variedad de la lengua es mejor o peor, o más o menos apta para que sea abordada en el aula.

El segundo punto hace referencia al pasado y presente de las sociedades hispánicas, es decir, explicita la cuestión del componente cultural en el aula que puede ser abordado a través de las perspectivas inter y multicultural. El componente cultural es la forma más directa de tratar el español a través de su pluralidad. De ese modo, hacer que los alumnos conozcan las culturas hispánicas es también acercarlos a las diferentes variedades de la lengua española a través de producciones audiovisuales, canciones, textos literarios, periodísticos, etc.

En la organización curricular, la carrera de grado en *Licenciatura em Letras-Espanhol* tiene una carga horaria de 3614 horas, que están distribuidas en 2460 horas destinadas a asignaturas de formación docente, 154 horas de seminarios curriculares y 100 horas destinadas a las prácticas profesionales. En lo se refiere a las asignaturas, estas pueden ser “obligatorias” u “optativas”<sup>119</sup>. Al igual que en España, las primeras pertenecen al conjunto de asignaturas que el alumno tiene que cursar, mientras que las segundas pertenecen a las que el alumno puede elegir con carga horaria obligatoria a cumplir.

En el análisis de todos los PPC, por lo general, presentaremos primero las asignaturas que tienen como eje central la variación lingüística del español, para luego abordar las que tengan una relación indirecta o secundaria con el tema investigado.

---

<sup>118</sup> Traducción nuestra: reconocer la variación de la lengua española desde una perspectiva contrahegemónica, es decir, contraponiéndose a discursos que reproducen relaciones asimétricas de poder a partir de la variación lingüística; conocer aspectos pasados y presentes de las sociedades hispánicas desde una perspectiva inter y multicultural.

<sup>119</sup> En todos los documentos analizados, hemos encontrado asignaturas obligatorias y optativas en la estructura curricular.

En el grupo de asignaturas obligatorias encontramos Sociolingüística de la Lengua Española<sup>120</sup> (80 horas o 4 créditos). Este componente curricular tiene como eje central el estudio de las variedades lingüísticas del español, la “ementa” de la asignatura la describe como:

*Uma visão ampla da variação linguística do espanhol atualmente no mundo, diferenças e semelhanças dessas variedades. A unidade fundamental que se dá no espanhol como língua única, a pesar de sua diferenciação. O valor da variação como elemento enriquecedor da língua (Ibídem: 85)<sup>121</sup>.*

El programa evidencia que el español es una lengua plural y que posee una base común. Esto nos permite concluir que la lengua estándar en dicho programa tiene la misma importancia que sus múltiples variedades, hecho resaltado en los objetivos del PPC a partir de la concepción de “lengua como práctica social”. Además, califica la variación como elemento enriquecedor de la lengua, es decir, valora las diferencias lingüísticas del español a partir de una visión “contrahegemónica” y “sin reproducir relaciones asimétricas”, puntos explicitados en el perfil del egresado.

En los objetivos del programa se propone discutir las bases teóricas y metodológicas de la sociolingüística y propiciar una visión general de la heterogeneidad de la lengua española a través de sus variedades diatópica, diastrática y diafásica. Esos objetivos son coherentes con los contenidos propuestos por el PPC. Es importante aclarar que los contenidos que serán impartidos suelen ser seleccionados por los docentes a partir de la “ementa” que se presenta en el PPC. Ese documento es uno de los pocos que explicita los contenidos que el docente debe impartir de forma directa.

Un hecho que nos ha llamado la atención es que en la unidad 1, el español de España aparece dividido por variedades en los contenidos: dialectos históricos de España y variedades lingüísticas de España (el castellano, el andaluz, el canario, el español en zonas bilingües: gallego, catalán y euskera). Sin embargo, la división adoptada para las variedades lingüísticas del español de América es solamente por países. De ese modo, encontramos como contenidos “El español de Argentina”, “El español de Bolivia”, “El español de Chile”, etc. Ello revela una

---

<sup>120</sup> Presentaremos los nombres de las asignaturas en español.

<sup>121</sup> Traducción nuestra: Una visión amplia de la variación del español actualmente en el mundo, diferencias y semejanzas de esas variedades. La unidad fundamental que se da en el español como lengua única a pesar de su diferenciación. El valor de la variación como elemento enriquecedor de la lengua.

preferencia del programa de la asignatura hacia contenidos del español de un país, España, frente a los otros 19 países hispanohablantes de Latinoamérica. Ese hecho va en contra de la visión contrahegemónica propuesta en el perfil de los egresados y nos muestra una situación asimétrica de poder entre las variedades del español.

Esta asignatura se imparte en el sexto período de la carrera de grado y es prerequisite para las demás asignaturas optativas con ese tema. Es importante señalar que se espera que, a partir del sexto período, los alumnos tengan un conocimiento elevado de la lengua, puesto que son ofrecidas cuatro asignaturas de lengua española, además de una para la lectura y producción de texto; asimismo, en el sexto período, una asignatura para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión orales.

La bibliografía básica y complementaria presenta obras de investigadores importantes en el área como Manuel Alvar, Francisco Moreno Fernández, Norma Carricaburro, John Lipski, entre otros.

En el grupo de asignaturas optativas encontramos los componentes curriculares Multilingüismo en el Mundo Hispano (40 horas o 2 créditos) y Variación Lingüística y Enseñanza de Español (40 horas o 2 créditos). El componente curricular Multilingüismo en el Mundo Hispano (40 horas o 2 créditos) tiene como “ementa” el estudio del español en contacto con otras lenguas en los territorios donde el español es la lengua oficial. Tiene como objetivos analizar términos como multilingüismo, plurilingüismo, bilingüismo, diglosia, pidginización y criollización, reflexionar sobre los conceptos de “mundo hispano” e “hispanidad”, además de conocer casos del español en contacto con otras lenguas.

En lo referente a los contenidos, se trabaja los conceptos mencionados en los objetivos del programa, para luego entrar en la parte de las situaciones de contacto de lenguas. Como propuesta, se dividen los casos en dos grupos: contacto del español con otras lenguas españolas y contacto del español con lenguas indígenas americanas. Para el primer grupo, las lenguas en contacto son el catalán, el gallego y el vasco. Para el segundo grupo, las lenguas en contacto son el náhuatl, el quechua, el aimara y el guaraní.

Hemos notado una vez más que en la división de los contenidos de la zona peninsular vuelve a tener un peso significativo, puesto que tiene un apartado exclusivo para los casos de lenguas en contacto de su territorio, mientras que la zona americana, con lenguas tan diferentes y en territorios tan distantes aparecen en un apartado común. A partir de esa división puede

surgir el problema de la falsa dicotomía del español de España y de América, apuntado por Fontanella de Weinberg (1993).

Por otra parte, entendemos la división propuesta desde una perspectiva histórica y social del contacto de lenguas: de un lado tenemos lenguas europeas, dos de ellas de la misma raíz y una prerromana, y de otro lado, lenguas indígenas de diferentes raíces que no compartían el territorio con la lengua española hasta 1492, año de la llegada del español a América.

La última parte de los contenidos está dedicada al contacto del español con el inglés, posiblemente por las comunidades hispanas en los Estados Unidos de América y en los Estados Unidos Mexicanos, y con el portugués, a través de la frontera de Brasil con países hispanohablantes (con todos los suramericanos, con excepción de Ecuador y Chile). En la bibliografía básica, se encuentran muchas obras que también están presentes en la asignatura de Sociolingüística del Español.

La asignatura Variación lingüística y enseñanza de español (40 horas o 2 créditos) tiene como “ementa” la enseñanza de la lengua española a través de su pluralidad, el estudio de las normas del español, el contexto brasileño y sus especificidades, los mitos sobre la variación, así como la variación en los materiales didácticos de español LE/L2. Los objetivos de la asignatura son la discusión de cuestiones relativas a la variación lingüística y la enseñanza, el análisis de la diversidad en el aula y la elaboración de materiales y/o propuestas desde una visión plural de la lengua.

Los contenidos propuestos en la asignatura tienen relación directa con los objetivos planteados en el programa, el cual se divide en dos unidades. La primera, de carácter más teórico, presenta contenidos como las normas del español, el entorno brasileño para la enseñanza de la variación lingüística del español y los mitos sobre las variedades. La segunda, aparentemente de carácter práctico, propone discutir la enseñanza de la lengua y sus variedades, los materiales didácticos a partir de una enseñanza plural, la literatura como posibilidad de explotar la diversidad lingüística y los recursos audiovisuales para la enseñanza de la variación.

Nos parece bastante coherente la división de contenidos a partir de los objetivos propuestos por el programa puesto que fomenta un enfoque de los contenidos de variación lingüística para su aplicación al contexto de enseñanza brasileño, donde el entorno geográfico tiene un papel fundamental para la elección de un modelo de lengua para las clases de español. De ese modo, el PPC privilegia tanto los conocimientos del componente *variedades* como la reflexión de trabajar el español desde su pluralidad.



La bibliografía básica cuenta con obras de Francisco Moreno Fernández, que reflexiona sobre las variedades lingüísticas y su relación con la enseñanza de español en diferentes contextos. La bibliografía complementaria cuenta con obras que aparecen en el programa de las asignaturas anteriormente analizadas, así como artículos sobre el abordaje de la variación en el aula.

Así, el currículo de la carrera de grado del IFRN cuenta con tres asignaturas sobre la diversidad lingüística del español, una obligatoria titulada Sociolingüística del Español (80 horas o 4 créditos) y dos optativas tituladas Multilingüismo en el Mundo Hispano (40 horas o 2 créditos) y Variación Lingüística y Enseñanza de Español (40 horas o 2 créditos). Las dos primeras tienen un carácter puramente lingüístico-descriptivo de las variedades del español y de la relación del contacto del español con otras lenguas, mientras que la última tiene como objetivo discutir el tratamiento de la diversidad en el aula, es decir, un carácter más práctico y aplicado a la enseñanza.

Sobre las cuatro asignaturas de lengua española, no hay ninguna referencia sobre qué modelo de lengua se adoptará para la enseñanza en el IFRN y el programa tampoco presenta contenidos de variación fonética, gramatical o léxica. Por otra parte, las unidades presentan títulos que hacen referencia a los contenidos que serán impartidos en las asignaturas. Hemos verificado que en algunos de esos títulos se hace referencia a directa a España (UNIDAD IV: ¡Ojalá vaya a España!) (Ibídem: 68) en la asignatura de Lengua Española III, o de expresiones de uso restringido al español peninsular como en (UNIDAD IV: ¡Cómo te echo de menos!) (Ibídem: 70) en Lengua Española IV. No se mencionan otros países hispanohablantes en los programas de las asignaturas de lengua española, tampoco se utilizan usos lingüísticos exclusivos de variedades de la América hispana.

Sin embargo, la asignatura de Prácticas Orales y Auditivas en E/LE (80 horas o 4 créditos), ofrecida en el sexto período, tiene como uno de sus objetivos perfeccionar y reforzar conocimientos sobre la gramática y las variantes dialectales de la lengua española. Para cumplir con ese objetivo, uno de sus contenidos se titula “La oralidad y las variantes lingüísticas”. En la bibliografía complementaria aparece una obra de Francisco Moreno Fernández presente en las demás asignaturas de variación lingüística del español.

En la “ementa” de Lingüística I (80 horas o 4 créditos), del primer período, se menciona que será abordada la sociolingüística y uno de los objetivos del programa es concienciar a los alumnos de la importancia de la variación lingüística en contextos de

enseñanza de lenguas. Como esa asignatura suele ser impartida por profesores de lengua portuguesa, creemos que no se hace una relación directa con el español, aunque nos parece muy positivo que desde el primer período los alumnos entiendan la importancia de la variación en la enseñanza de lenguas. En la bibliografía complementaria se sugieren obras del investigador brasileño Marcos Bagno, que discuten el prejuicio hacia variedades lingüísticas.

En las dos asignaturas de Fonética y Fonología de la Lengua Española (80 horas o 4 créditos), no se hace ninguna mención a la variación fonética y alófonos dialectales. En los objetivos de la asignatura de Cultura Hispanoamericana (80 horas o 4 créditos), se hace referencia a la diversidad como aspecto relevante en la comprensión de los fenómenos culturales y sociolingüísticos.

En la asignatura optativa Cultura Hispanoaficana (80 horas o 4 créditos), encontramos como uno de sus objetivos “comprender las influencias dialectales africanas en la lengua española” (Ibídem: 131). Para alcanzarlo, hay un apartado en los contenidos que se titula “África y su relación con el español y el portugués” y tiene tres temas: lengua y cultura africana en América Latina, aspectos lingüísticos de lenguas africanas compartidos entre el portugués y el español, y el español de Guinea Ecuatorial. Ese componente curricular es muy importante por muchas razones. La primera es que da visibilidad al español hablado en África, poco tratado en el medio académico brasileño. La segunda es que hace hincapié en la historia común que Brasil tiene con algunos países hispanos a través de la lengua y las costumbres por su gran presencia africana. Por último, creemos que esta asignatura es importante para entender el papel de ese continente en la enseñanza del español y la relación de los pueblos africanos con Brasil y con diversos países de la América Hispana.

La última asignatura optativa que menciona la variación lingüística —a pesar de no ser su eje central— es el componente curricular Enseñanza de Español para Fines Específicos (40 horas o 2 créditos), que en sus contenidos contempla las “Lenguas de especialidad y variación lingüística”, además de tratar temas referentes al componente cultural y la interculturalidad relacionados con la diversidad en general.

En líneas generales, podemos decir que el contenido *variedades lingüísticas* del español está presente con bastante fuerza en el PPC de la carrera de grado del IFRN, puesto que presenta tres asignaturas específicas, además de estar presente en los contenidos de otras. Por otro lado, es importante hacer hincapié en que el componente *variedades* no está presente en los programas de Lengua Española (I, II, III y IV) y de Fonética y Fonología de la Lengua

Española (I y II), asignaturas en las cuales la variación lingüística debería estar presente de una forma directa, planificada y sistematizada para un correcto desarrollo de los conocimientos sociolingüísticos de los futuros profesores de español de esa carrera de grado.

Sugerimos que los principales fenómenos de variación fonética, gramatical y léxica formen parte de los programas de las asignaturas de lengua española, para que sean abordados como un contenido indispensable para el aprendizaje del español desde los primeros semestres y que no aparezcan solamente como una curiosidad o porque haya surgido alguna duda sobre ese tema.

### 3.4.2. PPC de la UFRN

El PPC de la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (UFRN) es de 2008, año anterior al comienzo del funcionamiento de la carrera de grado titulada *Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas*. La UFRN ya ofrecía las habilitaciones en lengua portuguesa, inglesa y francesa. A partir de 2013, también pasa a ofrecer la carrera de grado en *Licenciatura em Letras Libras*<sup>122</sup>/*Língua Portuguesa*. La Ley 11.161 de 2005, que obliga la oferta de la lengua española en la enseñanza brasileña, parece ser la única justificación del documento para la creación del curso. En los objetivos del curso, tenemos como primer punto:

*Formar professores para o ensino de língua espanhola que baseiam seu desempenho pedagógico em conhecimento linguístico constantemente atualizado e na reflexão autônoma sobre fatos de estrutura e funcionamento da língua em suas múltiplas variedades, participando ativamente do processo de geração e disseminação de conhecimento*<sup>123</sup> (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008: s/n).

De ese modo, la universidad pretende que los futuros profesores de español reflexionen sobre el funcionamiento de la lengua en sus múltiples variedades a partir de un

---

<sup>122</sup> Língua Brasileira de Sinais (Lengua Brasileña de Señas o de Signos).

<sup>123</sup> Traducción nuestra: Egresar a profesores para la enseñanza de lengua española que basen su desempeño pedagógico en conocimiento lingüístico constantemente actualizado y en la reflexión autónoma sobre hechos de estructura y funcionamiento de la lengua en sus múltiples variedades, participando activamente en el proceso de generación y difusión de conocimiento.

conocimiento lingüístico actualizado, hecho presente en el apartado dedicado al perfil del licenciado en Lengua Española y Literaturas:

*[...] ter domínio do uso da língua objeto de seus estudos, em termos de estrutura, funcionamento, manifestações culturais e metodologias de ensino e pesquisa nessas áreas, e das variedades linguísticas, literárias e culturais*<sup>124</sup> (Ídem).

Una vez más, el documento hace hincapié en las variedades lingüísticas como componente relevante para el desarrollo de una adecuada competencia lingüístico-pedagógica de los futuros docentes de la lengua española egresados en la UFRN, que también estarían habilitados a la investigación en diversas áreas del conocimiento.

Además del perfil del licenciado, el documento sugiere un apartado para enumerar las competencias y habilidades del licenciado en Lengua española y literaturas. Una de sus competencias y/o habilidades sería:

*Descrever e analisar, diacrônica e sincronicamente, o uso da língua em termos de sua estrutura e funcionamento, no que diz respeito às características fonético-fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas, textuais e pragmáticas de suas múltiplas variedades*<sup>125</sup> (Ídem).

En los fragmentos anteriores del documento, se hacía especial referencia a la competencia lingüística y conocimientos pedagógicos, con una pequeña mención a la investigación. Sin embargo, el fragmento anterior nos señala que la UFRN ofrecerá a los egresados formación en la descripción y análisis de la lengua en sus múltiples variedades, es decir, una formación en sociolingüística con énfasis en la lengua española.

Para ello, la carrera de grado ofrece para la habitación en lengua española 34 asignaturas obligatorias (cuatro de esas ofrecidas por el Departamento de Educación) y ocho asignaturas optativas, que el discente podrá elegir entre 27 asignaturas. La carga horaria total del curso es de 3210 horas (214 créditos) con 400 horas de prácticas.

Entre todas las asignaturas obligatorias y optativas, solamente hemos encontrado un componente curricular que tiene como eje central la variación lingüística del español titulada “Dialectología”. La “ementa” de esa asignatura tiene como objetivo el estudio de las variedades

---

<sup>124</sup> Traducción nuestra: (...) tener dominio del uso de la lengua objeto de sus estudios, en términos de estructura, funcionamiento, manifestaciones culturales y metodologías de enseñanza e investigación en esas áreas, y de las variedades lingüísticas, literarias y culturales.

<sup>125</sup> Traducción nuestra: Describir y analizar, diacrónica y sincrónicamente, el uso de la lengua en términos de su estructura y funcionamiento, en lo que se refiere a las características fonético-fonológicas, morfológicas, léxicas, sintáticas, semánticas, textuales y pragmáticas de sus múltiples variedades.

lingüísticas del español peninsular, entre ellas, dialectos históricos tales como el aragonés o el leonés. No hay ninguna mención al español de la América hispana, ni siquiera al español canario, como podemos apreciar a continuación:

Lengua/ dialecto. Criterios de diferenciación entre ambos términos; teorías tradicionales. Lengua/ lengua histórica/ dialecto/ estándar lingüístico. Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto. La diversidad lingüística peninsular. Teoría: Principales isoglosas de la Península Ibérica. Práctica: Análisis e interpretación de expresiones de las diferentes variedades lingüísticas peninsulares. El aragonés. Teoría: Situación científica del dialecto aragonés. Las fronteras del aragonés. Límites históricos y situación actual. Áreas internas del dialecto. Características del aragonés: vocalismo, consonantismo, morfología. La frontera catalano-aragonesa. El leonés. Denominación y clasificación del leonés. La situación actual: hablas asturianas y hablas leonesas (explicación histórica). Sus peculiaridades. Las fronteras gallego-leonesa y cántabro-leonesa. El mirandés. Práctica: Comentario de textos escritos asturianos y leoneses. Las hablas andaluzas. Las hablas meridionales: aspectos generales. Las fronteras del andaluz. Áreas internas del dialecto: andaluz oriental/ andaluz occidental. Rasgos lingüísticos (vocalismo, consonantismo, morfología y léxico) (Ídem).

Así, creemos que esta asignatura tiene una perspectiva mucho más diacrónica, a pesar de tratar una de las variedades del español peninsular actual y de centros urbanos como el dialecto andaluz. El español de América, de las Islas Canarias y de África no tendrían una asignatura propia, como “Dialectología hispanoamericana” para complementar la formación de los egresados en las múltiples variedades de la lengua española, punto señalado en el perfil del egresado.

Una incoherencia que hemos encontrado en el programa de la asignatura es que obras, como, por ejemplo, *Manual de dialectología Hispánica: El español de América* (1996) de Manuel Alvar, aparecen en el apartado “bibliografía”. Nos preguntamos si la “ementa” estaría incompleta, puesto que hay obras que presentan el español de América en el programa, aunque prácticamente solo mencionan los dialectos históricos peninsulares en sus contenidos.

A diferencia de la mayoría de las carreras de grado para la formación de profesores de español, la UFRN no ofrece asignaturas de lengua española con el objetivo de trabajar las cuatro destrezas, sino que las divide por competencias (Expresión Oral y Comprensión Auditiva I, por ejemplo) o por niveles de la lengua (Léxico de la Lengua Española, por ejemplo).

En el primer semestre tenemos Léxico de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos) como asignatura obligatoria específica sobre lengua española. La “ementa” no hace ningún tipo de mención a la diversidad léxica de la lengua, además cita que se harán “Prácticas orales y

escritas de las estructuras básicas de la Lengua Española sobre textos españoles originales” (Ídem). No sabemos si “españoles” se refiere a textos de España o en lengua española.

La asignatura de Lingüística I (60 horas o 4 créditos), obligatoria en el primer semestre, pero no específica de lengua española, trata el tema de la diversidad lingüística puesto que algunos de los contenidos en su “ementa” son: “*Lingua, norma e preconceito linguístico*”<sup>126</sup>. Sin embargo, el tratamiento de esos contenidos suele estar relacionado con la lengua portuguesa o de una forma más general.

En el segundo semestre, tenemos las asignaturas obligatorias y específicas sobre la lengua española Morfología de la Lengua Española I (60 horas o 4 créditos) y Expresión Oral y Comprensión Auditiva de la Lengua Española I (60 horas o 4 créditos). En la primera, no se hace ninguna mención al componente *variedades*, mientras que en la segunda se hace una referencia al español hablado, sin hacer hincapié en qué dialectos se estudiarán.

En el tercer semestre, Morfología de la Lengua Española II (60 horas o 4 créditos) repite la misma cuestión tratada en la asignatura de Léxico de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos) al mencionar que se estudiarán “textos originales españoles”, lo cual una vez más no nos permite identificar si el término “español” se refiere a España o la lengua española en general. Las otras dos asignaturas, Lectura y Producción Escrita en Lengua Española I (60 o 4 créditos) y Expresión Oral y Comprensión Auditiva de la Lengua Española II (60 horas o 4 créditos), tampoco hacen menciones al componente variedades.

En el cuarto período, la asignatura de Fonética y Fonología de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos) no hace ninguna mención en la “ementa” a los fenómenos de variación fonéticas, como los alófonos dialectales; sin embargo, aparece en la bibliografía la obra *El español de América I – Pronunciación* de María Vaquero de Ramírez sobre la pronunciación en el español de América. El programa de “Lectura y Producción Escrita en Lengua Española I (60 horas o 4 créditos) no aborda la variación lingüística en ninguno de sus apartados.

La asignatura de Sintaxis de la Lengua Española I (60 horas o 4 créditos), la única obligatoria y específica sobre la lengua española en el quinto período, menciona el “leísmo, laísmo y loísmo” en su “ementa”, único contenido que hemos identificado que trata la variación lingüística del español. En el sexto período, la asignatura de Sintaxis de la Lengua Española II (60h o 4 créditos) ya no presenta ninguna mención a la diversidad lingüística del español como

---

<sup>126</sup> Lengua, norma y prejuicio lingüístico.

su antecesora. Tampoco la asignatura de Cultura y Civilización Española I (60h o 4 créditos) hace referencia al tema.

Las asignaturas del séptimo semestre, Cultura Hispanoamericana (60 horas o 4 créditos) y Estudios Diacrónicos de la Lengua Española I (60 horas o 4 créditos), por alguna razón que desconocemos, no aparecen sus programas de cursos<sup>127</sup> con sus “ementas”. En el octavo semestre, la “ementa” de Estudios Diacrónicos de la Lengua Española II (60 horas a 4 créditos) menciona que se estudiará el “español actual” y en la bibliografía aparecen obras como *El español a través de los tiempos* (1988), de Rafael Cano, y *El español: orígenes de su diversidad* (1991), de Diego Catalán. Estas referencias nos resultan un tanto extrañas, pues son un poco antiguas para alcanzar el objetivo de la “ementa”.

Aparte de Dialectología, asignatura analizada anteriormente, en el grupo de las optativas que tienen la lengua española como tema central, solamente Fonética y Fonología de la Lengua Española II (60 horas o 4 créditos) cuenta con contenidos de variación, tales como: “El fonema y sus variantes”, “Variantes de las vocales españolas”, “Variantes de las consonantes españolas” y “Variantes de las líquidas españolas”. En la bibliografía, aparece la misma obra sobre la pronunciación del español americano (*El español de América I – Pronunciación* de María Vaquero de Ramírez) de la asignatura de Fonética y Fonología de la Lengua Española I. Por ello, esas variantes no son exclusivas del español de España y que estarían presentes las variantes americanas, aunque no esté explícito en la “ementa”.

Así, la carrera de grado de la UFRN dispone de un número prácticamente nulo de asignaturas sobre la variación lingüística del español, especialmente sobre las variedades del español americano, puesto que la asignatura de Dialectología no ofrece una visión del español actual hablado en América, pues se restringe a los dialectos históricos del español peninsular y sobre el andaluz. La segunda asignatura de Fonética y Fonología ofrece diversos contenidos sobre variantes del español. Sin embargo, las dos asignaturas no son obligatorias y puede que muchos alumnos no las elijan y se egresen sin tener un conocimiento básico sobre las variedades del español.

De ese modo, parece ser que tampoco hay espacio en la carrera de la UFRN para discutir cuestiones como la enseñanza del español desde su pluralidad, cómo abordar las diferentes variantes en el aula y qué actitudes asumir frente al prejuicio lingüístico que los

---

<sup>127</sup> No hemos solicitado dichos programas puesto que no tienen como eje central el tema de nuestra investigación.

alumnos puedan llegar a tener tanto hacia variedades de la lengua española como de su lengua materna, el portugués.

### 3.4.3. PPC de la UERN

El PPC de la *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte* (UERN) de la ciudad de Pau dos Ferros, *Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM*<sup>128</sup>, es de 2013 y la carrera se titula *Licenciatura em Letras em Língua Espanhola e Respektivas Literaturas*. La carrera de grado que se destina a la formación de profesores de español de la UERN también se encuentra en ciudades como Mossoró (la segunda más grande del estado después de Natal) y Apodi.

Este programa académico empieza a funcionar a partir de 2006, en un primer momento como una habilitación de la carrera de grado en *Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas*, ofrecido en el campus desde 1977, para ser designado con su nombre actual desde 2010. La creación de un curso de formación de profesores de español en la región se debe a una demanda de mercado a partir de MERCOSUR, bloque económico que une Brasil a ciertos países que poseen, sobre todo, la variedad rioplatense o austral del español.

El documento menciona que los estudiantes tendrán acceso a diversas teorías lingüísticas que propiciarán “*comprender a língua em situação de uso*<sup>129</sup>” (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2013: 9). Sin embargo, el tópic de la base referencial de esa carrera no señala la sociolingüística o la dialectología como las ciencias para comprender el fenómeno de la lengua en uso, sino apunta a concepciones de prácticas de lenguaje de Mijaíl Bajtín, las cuales se centran en el contexto social a partir de una visión de que “*todo signo é ideológico*<sup>130</sup>” (Ibídem: 11). En otras palabras, creemos que el documento evidencia que el

---

<sup>128</sup> Entre las carreras de Letras-Español ofrecidas por la UERN, hemos elegido la del CAMEAM por dos razones: es en este campus donde se encuentran los programas de posgrado en nivel de Máster y Doctorado en Letras, con un gran número de profesores doctores en el área, además de poseer profesores de español que nos han facilitado el contacto para conseguir el documento y resolver posibles dudas.

<sup>129</sup> Traducción nuestra: [...] comprender la lengua en situación de uso.

<sup>130</sup> Traducción nuestra: [...] todo signo es ideológico.



análisis del discurso tiene un peso significativo en la formación de los profesores de español en la carrera de la UERN.

En la caracterización del perfil del curso, el apartado de los objetivos específicos nos ofrece una descripción explícita sobre la importancia del contexto social para los estudios lingüísticos:

*Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que fazem da língua estrangeira, de modo a desenvolver a capacidade de analisar criticamente os diferentes discursos, incluindo o próprio, identificando e representando juízos de valor sócio-ideológicos e históricos-culturais associados às linguagens e às línguas<sup>131</sup> (Ibídem: 21).*

De ese modo, la concepción de una asociación entre lenguaje e ideología es la base de la creación del curso, de tal manera que está pensado a partir de las ideas provenientes del análisis del discurso que considera “*a linguagem como um fenômeno social, histórico, cultural e político<sup>132</sup>*” (Ídem).

Esa reflexión que podría ser suprimida del perfil de los egresados. Aunque haya un predominio del punto de vista del análisis del discurso, el componente *variedades* aparece también como uno de los temas del perfil de los egresados: “*Domínio de diferentes noções de gramática e (re) conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros da linguagem, nas suas manifestações orais e escritas<sup>133</sup>*” (Ibídem: 22).

Además, una de las características de ese futuro egresado del curso de la UERN también es “*analisar, descrever e explicar diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua objeto de sua graduação<sup>134</sup>*” (Ídem), objetivos que se logran a partir del estudio de la evolución de la lengua española, así como de sus diferentes variedades lingüísticas en la actualidad, especialmente a través de asignaturas que contemplan esos temas.

---

<sup>131</sup> Traducción nuestra: Construir conciencia lingüística y conciencia crítica de los usos que hacen de la lengua extranjera, para desarrollar la capacidad de analizar críticamente los diferentes discursos, incluso el propio, identificando y representando juicios de valor socioideológico y historicoculturales asociados a los lenguajes y a las lenguas.

<sup>132</sup> Traducción nuestra: [...] el lenguaje como un fenómeno social, histórico, cultural y político.

<sup>133</sup> Traducción nuestra: Dominio de diferentes nociones de gramática y (re) conocimiento de las variedades lingüísticas existentes, así como de los varios niveles y registros del lenguaje, en sus manifestaciones orales y escritas.

<sup>134</sup> Traducción nuestra: [...] analizar, describir y explicar diacrónica y sincronicamente, la estructura y el funcionamiento de la lengua objeto de su carrera.

Respecto de las asignaturas, la UERN posee una carga horaria de 3630 horas, dividida en 224 créditos<sup>135</sup> obligatorios en componentes curriculares, solo ocho créditos de componentes curriculares optativos (por lo general, dos asignaturas de dos créditos) y 200 horas de actividades complementarias. La UERN divide las asignaturas en dos grupos: formación general y formación básica.

La primera se refiere a todas las asignaturas comunes a los cursos de Letras ofrecidos por esa universidad, tales como los componentes referentes a lingüística, a la teoría de la literatura, a la producción textual o asignaturas del departamento de educación. La segunda se refiere a las asignaturas que tienen la lengua española como objeto de estudio, es decir, específicas de la carrera de Letras para la formación de profesores de español.

Entre las asignaturas obligatorias, no hemos encontrado ninguna asignatura que el tema central sea la diversidad lingüística del español. Tampoco aparece contemplado como posible contenido de las “ementas” de Fundamentos de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos) y Lengua Española I a VII (60 horas o 4 créditos cada una), además de no estar claro el modelo de lengua que será privilegiado en el aula. En el grupo de asignaturas optativas, hemos encontrado la asignatura titulada Lengua Española IX (30 horas<sup>136</sup> o 2 créditos) que tiene como “ementa”: *Estudos das variedades do espanhol no mundo*<sup>137</sup> (Ibídem: 69).

La bibliografía de esa asignatura es bastante incoherente, puesto que aparecen los dos tomos de la obra *Nuevo Manual de Español Correcto* (2002), de Leonardo Gómez Torrego. Esta obra describe la lengua española desde sus fenómenos normativos, es decir, lo consideramos un manual inadecuado para trabajar fenómenos de variación fonética, gramatical y/o léxica. Por otra parte, la única obra que contempla la diversidad del español es *Las Fórmulas de Tratamiento en el Español Actual* (1998), de Norma Carricaburo, que restringe su estudio al uso de los pronombres *tú, vos, usted y su mercé* en diferentes países de la América hispana, es decir, solamente un contenido de variación gramatical y pragmática. Estas dos obras son insuficientes como referencias para comprender las variaciones lingüísticas del español

---

<sup>135</sup> En la UERN, cada crédito corresponde a 15 horas/cátedra.

<sup>136</sup> Creemos que una asignatura de 30h/cátedra para este tema no es suficiente para mostrar un panorama general de las variedades del español.

<sup>137</sup> Estudio de las variedades del español en el mundo.

Una de las profesoras que ha impartido esta asignatura, nos ha facilitado su programa para nuestro análisis. Hay un número enorme de contenidos para un asignatura de 30 horas (2 créditos), a saber: variedad lingüística; factores de integración lingüística; factores de diversificación; la variedad social; variedades culturales; lengua culta; otras variedades sociales; la variedad funcional; lengua oral y escrita; registro coloquial; la diversidad lingüística en España; variedades del castellano; rasgos gramaticales y fonéticos; dialectos; seseo y ceceo; los fenómenos diafásicos, dicracrónicos; diatópicos y diastráticos<sup>138</sup>.

En los contenidos no se mencionan con claridad fenómenos de variación lingüística del español americano, aunque uno de los temas es sobre las variedades del castellano. Por otra parte, hay un tema específico para el seseo y el ceceo, mientras que las otras variantes deben estar presentes en los contenidos de rasgos gramaticales y fonéticos. Como bibliografía específica en el programa aparece la obra de María Antonieta Andión Herrero sobre las variedades lingüísticas del español de América y de Margarida Porroche Ballesteros sobre el español coloquial en las clases de E/LE, a pesar de que ninguno de los contenidos mencionados está relacionado con la enseñanza.

En la asignatura optativa de Civilización Hispanoamericana (30 horas o 2 créditos), hemos encontrado dos incoherencias. La primera aparece en su “ementa”: la asignatura es sobre *(e)studo da formação histórico-cultural da sociedade espanhola*, a pesar de que título hace referencia a la sociedad hispanoamericana, no española. La segunda se encuentra en la bibliografía que cuenta con una obra sobre el español de América, que, a pesar de que estemos de acuerdo en las relaciones lingüístico-culturales, creemos que desde un punto de vista pedagógico es recomendable ofrecer una asignatura específica para las variedades del español de América.

El programa de la asignatura obligatoria de Fonética y Fonología I–español (90 horas o 6 créditos) no hace mención a las variantes fonéticas del español actual. Por otra parte, trae en la bibliografía complementaria una obra de Germán de Granda que tiene como título *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas* (1994). La asignatura optativa de Fonética y Fonología II–español (60 horas o 4 créditos) tampoco hace menciones a las variantes fonéticas del español, ni incluye referencias bibliográficas sobre el tema.

---

<sup>138</sup> Hemos optado por resumir los temas de los contenidos sin que se pierda la idea principal de cada uno.

Dentro del grupo de formación básica, la UERN ofrece, en el curso de Letras en las tres lenguas (portugués, inglés y español), la asignatura de Sociolingüística (120 horas o 8 créditos), que tiene como “ementa” tanto el estudio de la sociolingüística variacionista como la interaccional, además de tratar los mitos de la deficiencia lingüística<sup>139</sup>. Como hemos podido apreciar en la bibliografía referida, no hay obras que contemplen la diversidad lingüística del español que permitan entender, estudiar o comprender la importancia de estos contenidos en la formación básica del curso de Letras. El gran número de horas dedicadas a esa asignatura incluye la carga horaria de prácticas que consta en su programa.

Como hemos podido apreciar, la UERN solamente ofrece una asignatura que tiene el componente *variedades del español* como tema central, aunque posee una carga horaria muy reducida, además de una bibliografía incoherente e insuficiente. Otro aspecto relevante es que es una asignatura optativa y, en consecuencia, no todos los egresados entran en contacto con ese tema.

Sería interesante que, en la asignatura de Sociolingüística, que posee una carga horaria elevada para actividades de carácter práctico, se les ofrezca a los alumnos la posibilidad de investigar y realizar tareas que contemplen la diversidad lingüística del español como parte de los contenidos básicos. Las actividades de investigación también se llevan a cabo a partir de proyectos institucionales. Sin embargo, en el documento no constan proyectos de investigación de los profesores de español del Campus, dedicados al componente *variedades*.

En conclusión, creemos que es importante incorporar una asignatura sobre variación lingüística del español, con una carga horaria que pueda contemplar tanto variedades peninsulares, como variedades americanas y africanas. Ello es fundamental para dar coherencia al perfil del egresado, que hace referencia al reconocimiento de variedades de la lengua en sus diferentes niveles y registros, tanto en la modalidad oral como escrita. Por otra parte, llevar a cabo proyectos que ayuden promover la diversidad lingüística del español en el aula nos parece que también podría ser una forma de fortalecer el conocimiento de los alumnos sobre el tema.

---

<sup>139</sup> El mito de la deficiencia lingüística fue discutido por William Labov en *Studies in the Black English Vernacular* (1972) donde demuestra que dialectos no estándares del inglés, como puede ser el de la comunidad negra de EE. UU., pueden tener reglas alejadas del modelo normativo —pero no incoherentes con él— y de gran complejidad desde el punto de vista lingüístico.

### 3.4.4. PPC de la UFCG

La *Universidade Federal de Campina Grande* (UFCG) está ubicada en la segunda ciudad más grande del estado de Paraíba, Campina Grande, conocida como una ciudad universitaria por excelencia debido al gran número de estudiantes y la amplia oferta de universidades públicas y privadas que posee. Además, cuenta con cursos de posgrado en maestría (máster) y doctorado en enseñanza de lenguas y literatura e interculturalidad.

La creación de la UFCG se debe a un desmembramiento de la *Universidade Federal da Paraíba* (UFPB), en el año de 2002. A partir de 1980, se realiza el primer *vestibular* (proceso de ingreso a la universidad a través de exámenes) para el curso de *Licenciatura em Letras*, con acceso a las carreras de Licenciatura en Vernáculo (en este caso, lengua portuguesa) o Licenciatura en Lengua Extranjera (lengua inglesa o francesa). La Licenciatura en Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana fue creada en 1998 y no llegó a egresar a alumnos por carencia de profesores en ese momento.

La carrera de grado —actualmente tiene como nombre *Licenciatura em Letras: Espanhol*—vuelve a funcionar en el periodo nocturno y su actual PPC es del año 2011. Como la mayoría de los cursos de formación de profesores de español en Brasil, el gran motivador de su creación fue la Ley 11.161, que obliga la oferta de la lengua española como componente curricular en la enseñanza secundaria de Brasil (*Ensino Médio*).

El marco teórico del curso discurre sobre diferentes teorías lingüísticas del siglo XX como pragmáticas, textuales, discursivas o interaccionales y la descripción de los diferentes niveles de la lengua como el fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Además, abre sus posibilidades en el campo de la investigación a partir del intercambio de la Lingüística con otras ciencias, el cual resulta en estudios de la Sociolingüística, Psicolingüística, Análisis del Discurso o Lingüística Aplicada.

En el apartado de competencias, actitudes y habilidades, el documento afirma que uno de los objetivos es la *reflexão crítica sobre a língua espanhola como objeto de estudo e ensino, sendo un fenómeno variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais*

(Universidade Federal de Campina Grande, 2013: 15)<sup>140</sup>. Así, el conocimiento sobre variedades del español es uno de los objetivos que los egresados deben alcanzar.

La carrera de grado de la UFCG cuenta con una carga horaria de 2895 horas, lo que equivale a 193 créditos, distribuidos en asignaturas obligatorias, optativas y otros tipos de actividades. Desde el punto de vista de la diversidad lingüística, esta carrera ofrece una asignatura obligatoria en el séptimo período: Variación y Cambio en la Lengua Española (60 horas o 4 créditos).

Su “ementa”<sup>141</sup>, del segundo semestre académico de 2014 tiene como descripción “Las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas del español y su pertinencia en un curso de licenciatura en formación de profesores”. Para ello, el programa expone tres objetivos:

1. *Familiarizar al alumno brevemente con el enfoque multicultural, las variedades del español y el cambio lingüístico.*
2. *Presentar los tipos de variación, especialmente las variaciones diatópicas del español.*
3. *Crear una actitud crítica sobre qué español enseñar en Brasil.*

Como podemos apreciar, esta asignatura cuenta con una doble función. En la primera, descriptiva, se presentan las variedades del español con mayor atención a la variación regional, y en la segunda, aplicada, se discute el espacio de la diversidad lingüística en las clases de español para brasileños.

En el contenido programático, no se hace referencia al español de España, sino al español de América, un dato curioso puesto que el español de la Península suele tener más visibilidad en los programas de cursos. En la bibliografía de esta asignatura se encuentran obras centradas en cuestiones relativas a la diversidad lingüística aplicada a la enseñanza. Ninguna de las obras trata exclusivamente sobre las variedades lingüísticas del español actual.

Hay una diferencia entre la “ementa” y la bibliografía de Variación y Cambio en la Lengua Española (60 horas o 4 créditos) de los años 2014 y 2015. El programa del segundo semestre de 2015, la “ementa” contiene una descripción más detallada de la asignatura. Se agrega “Orígenes de la variación dialectal en España y Latinoamérica. Principales diferencias entre el español peninsular y las variedades latinoamericanas”.

---

<sup>140</sup> Traducción nuestra: reflexión crítica sobre la lengua española como objeto de estudio y enseñanza, siendo un fenómeno variable, según los factores sociohistóricos y discursivo-internacionales.

<sup>141</sup> En el PPC de la UFCG no se encuentran disponibles las “ementas” o programas de las asignaturas. Así, hemos tenido que solicitar directamente a los profesores los programas de las asignaturas más relevantes para nuestra investigación.

Los apartados de objetivos y contenido programático siguen idénticos al del año anterior pese a la diferencia en su “ementa”. En la bibliografía, hay más obras de referencia sobre las variedades del español, aunque todavía están muy centradas en cuestiones didácticas y no en la descripción del español actual.

En la asignatura Lengua Española I (60 horas o 4 créditos) impartida en el semestre académico del segundo semestre de 2012 el último objetivo es “*Aportar ao aluno as noções de variação linguística do espanhol, através do estudo da língua em suas variantes espanhola e latinoamericana*<sup>142</sup>”. Creemos que es esencial que el alumno entre en contacto con variantes lingüísticas desde las primeras asignaturas de lengua española para una mejor comprensión de la diversidad lingüística y el desarrollo de actitudes positivas con menos prejuicios lingüísticos o actitudes lectocentristas.

La investigadora afirma que, en el caso del español, desde hace siglos la variedad castellana (norteña) ha servido de modelo y, por ello, ha disfrutado de prestigio, rasgo importante para actitudes lectocentristas.

Por otra parte, en el apartado de contenido programático de la asignatura, no hemos identificado cuáles son los contenidos que puedan discutir la variación lingüística del español, o por lo menos, no están claros. La bibliografía tampoco cita obras que permitan desarrollar los contenidos de la lengua española desde su pluralidad.

En la asignatura Lengua Española III (60 horas o 4 créditos) del segundo académico de 2012 el sexto objetivo específico es “*Identificar as variações linguísticas do espanhol, através do estudo da língua em suas variantes espanhola e latinoamericana*<sup>143</sup>” pero una vez más no encontramos especificados cuáles son los contenidos para que los alumnos puedan identificar esos fenómenos de variación, tampoco cuáles son las referencias bibliográficas que se utilizarán para alcanzar ese objetivo, aunque aparecen páginas de periódicos en línea de España y Argentina (*El País*, *Clarín* y *La Nación*), de instituciones de España como la RAE y el Instituto Cervantes.

---

<sup>142</sup> Traducción nuestra: Aportar al alumno las nociones de variación lingüística del español, a través del estudio de la lengua en sus variantes española y latinoamericana.

<sup>143</sup> Traducción nuestra: Identificar las variaciones lingüísticas del español, a través del estudio de la lengua en sus variantes española y latinoamericana.

Sin embargo, a partir de 2016, los programas de las asignaturas de Lengua Española I (60 horas o 4 créditos) y Lengua Española III (60 horas o 4 créditos) ya no contemplan en sus objetivos las nociones de variación lingüística del español, ni tampoco su identificación, como ocurría en los programas de 2012. Por lo tanto, creemos que los fenómenos de variación lingüística son contemplados en las asignaturas de Lengua Española de acuerdo con el profesor responsable de impartirlas en cada semestre académico.

La asignatura Español Histórico (60 horas o 4 créditos) expone contenidos próximos al tema de las variedades del español con un carácter más diacrónico, a partir de su evolución en la Península junto a las otras lenguas (catalán, gallego, euskera u otras), como también la acomodación de la lengua española en el territorio americano. El último objetivo es *“Apresentar a situação atual da língua espanhola tanto na América Espanhola como no Brasil e nos EUA, como ênfase nos investimentos em termos de política linguística em relação ao espanhol<sup>144</sup>”*; así, creemos que cuestiones relativas al lugar que ocupa el español de América puedan estar contempladas en diferentes asignaturas.

En la asignatura Práctica de Lectura y Escritura de Textos no Académicos en Lengua Española (60 horas o 4 créditos) tiene como unos de los objetivos mejorar la producción oral en español estándar, es decir, el más cercano al modelo normativo. En la asignatura de Práctica de Lectura y Escritura de Textos Académicos en Lengua Española (60 horas o 4 créditos) no hay referencias hacia las variedades diatópicas del español; sin embargo, presenta contenidos de lenguaje académico y léxico especializado.

Prácticamente todas las referencias de la bibliografía de esa asignatura han sido producidas en España y hemos encontrado variantes léxicas como “máster”, que es propia de la variedad castellana, puesto que es más común en las variedades hispanoamericanas “maestría”.

En la asignatura Entonación de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos), no aparecen referencias sobre fenómenos fonéticos de variación lingüística ni en la “ementa”, tampoco en los objetivos. Sin embargo, en el contenido programático aparecen los alófonos vocálicos y consonánticos, aunque no aclara si son alófonos dialectales, es decir, variantes

---

<sup>144</sup> Traducción nuestra: Presentar la situación actual de la lengua española tanto en la América Española como en Brasil y en los EE. UU., con énfasis en las inversiones en términos de política lingüística en lo tocante al español.



fonéticas. En la bibliografía, tampoco hay obras dirigidas solamente a la diversidad lingüística en el nivel fonético-fonológico.

En resumen, el PPC de la UFCG dispone, en su organización curricular, de una asignatura para tratar el tema de las variedades lingüísticas del español, centrada, sobre todo, en relación con ese componente al contexto de las clases de lengua española en Brasil. Además, creemos que la asignatura tiene una carga horaria adecuada para trabajar el tema de las variedades, aunque hacen falta obras de referencia sobre la descripción del español actual en la bibliografía.

En el año de 2012, las asignaturas Lengua Española I y III contemplaban el componente *variedades* en sus objetivos. Ese hecho merece especial atención puesto que no es común que se exploten contenidos de variación lingüística en las asignaturas de lengua en los PPC analizados. Sin embargo, a partir de 2015, ya no se hacen menciones a la variación y el programa parece privilegiar un español más estándar. Hemos interpretado que la inclusión o retirada del componente *variedades* en las asignaturas de lengua española depende del profesor que las imparta.

Creemos que ese aspecto positivo de la inclusión de la variación lingüística en los objetivos de las asignaturas de lengua puede mejorar la competencia interdialectal de los alumnos de un curso de formación de profesores de español y facilita el trabajo que se realiza en el componente curricular que tiene la variación como tema principal.

### 3.4.5. PPC de la UEPB

La *Universidade Estadual da Paraíba* (UEPB), ubicada también en la ciudad de Campina Grande, cuenta con la carrera de grado en *Letras com Habilitação em Língua Espanhola* desde el año de 2007, anterior al de la UFCG. Sin embargo, el curso de Letras existe desde el año de 1955, cuando la UEPB se llamaba *Faculdade Católica de Filosofia de Campina Grande*.

Hasta 1993, se ofrecía el sistema de habilitaciones dobles con las carreras de Portugués/Francés y Portugués/Inglés. Una de las razones de su extinción se debió a la insatisfacción del alumnado por falta de aptitud en determinada lengua. A partir de 1999, se

considera la elaboración de un nuevo PPC teniendo en cuenta la creación del curso de español, además de:

*Aumentar a carga horária de cada uma habilitação prevista anteriormente para ampliar saberes interdisciplinares, com capacidade crítico-reflexivo sobre as linguagens, sobretudo a verbal, em suas modalidades escrita e oral, na diversidade de variedades e registros*<sup>145</sup> (Universidade Estadual da Paraíba, 2012: s/p).

Así, se evidencia que el componente *variedades* es relevante en la creación de los nuevos proyectos pedagógicos de cursos de las tres habilitaciones de la UEPB: lengua portuguesa, lengua inglesa y lengua española. En 2012, ya se conciben los tres cursos de las tres lenguas como específicos. La Ley 11.161 del 5 de agosto de 2005 es, para el PPC, el escenario de ascensión del español en Brasil y, por lo tanto, la justificación para la creación inmediata de una carrera para la formación de profesores de español en Campina Grande.

En el Marco teórico, se hace referencia a Mijaíl Bajtín, a los presupuestos teóricos del Análisis del Discurso, de la Pragmática de orientación francesa y de las teorías de la enunciación. No menciona la sociolingüística o la dialectología, aunque sí áreas de conocimiento que capaciten en alumno enfrentarse al lenguaje verbal en las modalidades oral y escrita.

Ello entra en contradicción con el perfil del egresado de Letras que el PPC caracteriza, especialmente en el punto sobre la “*capacidade de analisar e interpretar textos dos mais variados gêneros, nas diversas modalidades de variedade e registro, com ênfase na modalidade culta*”<sup>146</sup> (Ídem).

Como hemos podido observar, el perfil del alumno de Letras exige el conocimiento de variedades y registros de la lengua estudiados. El documento también hace hincapié en la norma culta, lo que evidencia una preferencia hacia ese modelo lingüístico. En el caso de la lengua española, no sabemos si se limita a una de sus normas cultas o si caminan hacia un modelo más estándar.

A diferencia de otros PPC, el de la UEPB contiene el apartado Líneas de Investigación, en la que se ofrece seis opciones en el área de la lengua española, una de ella sobre variación

---

<sup>145</sup> Traducción nuestra: Aumentar la carga horaria de cada habilitación prevista anteriormente para ampliar saberes interdisciplinares, con capacidad crítico-reflexivo sobre los lenguajes, sobre todo el verbal, en sus modalidades escrita y oral, en la diversidad de variedades y registros.

<sup>146</sup> Traducción nuestra: [...] capacidad de analizar e interpretar textos de los más variados géneros, en las diversidades modalidades de variedad y registro, con énfasis en la modalidad culta.

lingüística, en los ejes diatópico, diastrático y diafásico, además de su relación con la enseñanza de español como segunda lengua<sup>147</sup>. Con ello, se pueden desarrollar líneas para artículos científicos y trabajos de fin de curso, y así, promover la investigación en esta temática.

La organización curricular del curso cuenta con una carga total de 2870 horas y ofrece 5 asignaturas de Lengua Española con 60 horas (4 créditos) cada una. La “ementa” de las tres primeras deja claro que se trabajará las cuatro habilidades en los niveles básico (Lengua Española I), intermedio (Lengua Española II) y avanzado (Lengua Española III). La bibliografía de las tres asignaturas contiene diversos materiales didácticos de lengua española producidos, sobre todo, en España, por lo que podemos concluir que la variedad castellana tiene un lugar privilegiado en estas asignaturas.

Por otra parte, las asignaturas Lengua Española IV y V, con 60 horas o 4 créditos cada una, no tienen objetivos de desarrollo de habilidades lingüísticas. Lengua Española IV trata, sobre todo, de la expresión escrita y comprensión lectora, producción de materiales didácticos y el conocimiento de los parámetros de evaluación de los exámenes como el DELE (España) y el CELU (Argentina), punto bastante positivo puesto que son elaborados en diferentes países y poseen diferencias en cuestiones dialectales.

La asignatura de Lengua Española V tiene como tema principal el componente *variedades*, relacionado con los estudios filológicos de la lengua española. La “ementa” dice:

*Perspectivas para o estudo da mudança linguística. Introdução à filologia românica. Formação da língua espanhola e sua consolidação na Península Ibérica. Convivência e influências da língua espanhola com outras línguas peninsulares. A língua espanhola em América e seus múltiplos contatos. Unidade e diversidade da língua espanhola em Espanha e em América. Panorama da língua espanhola nos Estados Unidos e no Brasil*<sup>148</sup> (Ídem).

De este modo, evidenciamos que la organización curricular de la carrera de la UEPB posee una asignatura sobre historia de la lengua española y variación diatópica. Sin embargo, la carga horaria para ambos contenidos es muy escasa y en la bibliografía no constan obras que

---

<sup>147</sup> Creemos que se ha utilizado “segunda lengua” como sinónimo de “lengua extranjera”, puesto que en el contexto brasileño sería esa la denominación más coherente.

<sup>148</sup> Traducción nuestra: Perspectivas para el estudio del cambio lingüístico. Introducción a la filología románica. Formación de la lengua española y su consolidación en la Península Ibérica. Convivencia e influencias de la lengua española con otras lenguas peninsulares. La lengua española con las otras lenguas peninsulares. La lengua española en América y sus múltiples contactos. Unidad y diversidad de la lengua española en España y en América. Panorama de la lengua española en los Estados Unidos y en Brasil.

tengan como tema las variedades lingüísticas del español, tampoco obras de referencia sobre la historia de la lengua. En la bibliografía se contemplan algunos materiales auténticos que pueden servir de recursos didácticos como canciones, video clips y textos de revistas españolas y latinoamericanas.

En la asignatura Comprensión Auditiva y Expresión Oral en Lengua Española (60 horas o 4 créditos) se vuelven a mencionar los parámetros de los dos exámenes de lengua española, el DELE y el CELU, además de hacer referencia al análisis y la producción de diversos registros orales. No está claro si estos registros son de diferentes países o regiones hispanohablantes. La asignatura Fonética de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos) no hace ninguna mención a los fenómenos de variación fonética, tales como los alófonos y los acentos.

En la “ementa” de la asignatura Tópicos Gramaticales de la Lengua Española y Portuguesa (30 horas o 2 créditos) aparecen las “jergas” como contenido propuesto es una incoherencia puesto que las jergas no forman parte de los estudios de variación gramatical, sino de variación léxica. Además, en la bibliografía aparece una obra de Moreno de Alba sobre las diferencias léxicas entre España y América.

En la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española (60 horas o 4 créditos), consta en la “ementa” que se estudiarán las contribuciones de la sociolingüística para la enseñanza de español, sin embargo, no hay ninguna obra dirigida a esa temática en la sección de la bibliografía de la asignatura. Por otra parte, las tres carreras (portugués, inglés y español) poseen una asignatura optativa en común: Sociolingüística (30 horas o 2 créditos), que ofrece un panorama general sobre su objeto de estudio, las variaciones en los ejes diatópico, diastrático y diafásico, los registros, la norma culta y el error, además de sus implicaciones en la enseñanza de lengua materna y/o extranjera.

Así, creemos que pese a ofrecer una asignatura sobre el componente *variedades*, el número de horas es reducido ya que la asignatura Lengua Española V no se limita solo a esa temática y no hay bibliografía especializada para tratar el tema. La línea de investigación sobre variación lingüística del español es un punto bastante positivo para el desarrollo de actividades sobre el tema. Sin embargo, nos preguntamos si se puede ofrecer una línea que contemple ese contenido si la carrera no dispone un componente curricular exclusivo para el tema y sin bibliografía especializada.

El análisis de los exámenes del DELE y del CELU nos parece una forma interesante de acercar a los alumnos, futuros profesores de español, a modelos distintos de certificación internacional de la lengua española, tanto en su forma/disposición como en sus variedades preferentes, puesto que el DELE, a pesar de no suprimir las variedades del español de América, privilegia la variedad castellana, mientras que el CELU, elaborado en Argentina, la variedad rioplatense.

En conclusión, la bibliografía de las asignaturas de Lengua Española contiene materiales didácticos, sobre todo, de España, producidos en Madrid y Barcelona. Aunque España es el gran exportador de libros didácticos de español para extranjeros, existen materiales disponibles producidos en Brasil y en los demás países de la América Hispana que podrían formar parte de las obras de referencia. De ese modo, creemos que la variedad castellana tiene su lugar garantizado en las clases de lengua, mientras que las variedades americanas posiblemente estén silenciadas.

### 3.4.6. PPC de la UFPE

La *Universidade Federal de Pernambuco*, fundada en 1946, es el primer centro universitario de las regiones Norte y Noreste de Brasil. Comprendía otras facultades ya existentes, como la Facultad de Derecho fundada en 1827, aunque la construcción del campus universitario en la ciudad de Recife empieza su construcción en el año de 1948. La carrera de Letras es creada en el año de 1950.

A día de hoy, se ofrecen cursos de *Bacharelado* con énfasis en la formación en estudios lingüísticos y literarios, y de *Licenciatura* para la formación de profesores en las lenguas portuguesa, inglesa, francesa, española y libras (*Língua Brasileira de Sinais*). Durante los años, el *Bacharelado* en Letras ha sido extinguido en las universidades por la restringida área de actuación de esos profesionales. En otras palabras, es la modalidad de *Licenciatura* la que todavía sigue siendo ofrecida por la mayoría de las universidades.

Además de la modalidad presencial, a partir de 2007, se aprueba la primera carrera a distancia ofrecida por el Departamento de Letras de la UFPE. Se trata del curso de Lengua Portuguesa y Literaturas con el objetivo de “interiorizar” una carrera de formación de

profesores de esa lengua, es decir, que el curso podría estar al alcance de ciudades pequeñas y distantes de los grandes centros urbanos que antes no tenían acceso a una educación pública y de calidad. Actualmente, la carrera puede ser estudiada en las siguientes ciudades-polo: Recife, Petrolina, Garanhuns, Surubim, Tabira, Palmares, Carpina e Trindade (Universidade Federal de Pernambuco, 2014: 12).

En el año de 2008, se presenta la propuesta del curso de Licenciatura en *Letras – Língua Espanhola na Modalidade a Distância*, y empezó a funcionar en 2010. Así, la carrera inicia con una oferta de 300 plazas en seis ciudades-polo distintas, cada una con 50 plazas: Garanhuns, Surubim, Jaboatão dos Guararapes, Recife, Olinda y Tabira. La carga del curso es de 2895 horas, en un mínimo de 8 semestres académicos, con un 80 % de actividades a distancia y un 20 % de actividades presenciales.

En la justificación para actualizar el presente PPC, del año de 2014, se propone propiciar *espaços para a interação e integração de povos e culturas* (Ibídem: 20). Una vez más, la Ley 11.161 que regula enseñanza de enseñanza de español en Brasil, es el motivo de la creación de cursos para la formación de profesores de español, especialmente en la modalidad a distancia, que alcanza ciudades del interior del estado. Sobre la necesidad de formación de profesores de español, el documento afirma que:

*Inicialmente, há que se fazer referência ao discurso e à prática política que hoje apresentam um caráter hegemônico quando se opta pela América Latina como espaço privilegiado e prioritário de relações estatais. Uma das resultantes de esta nova opção política é representada pelo interesse por incentivar a aquisição de competência comunicativa em Língua Espanhola por parte da população brasileira o que equivale a dotar ao ensino de espanhol de um verdadeiro caráter estratégico para o país<sup>149</sup> (Ibídem: 28, marcas del autor).*

De este modo, el PPC afirma que las nuevas relaciones establecidas en América Latina son el despegue de la enseñanza de español en Brasil y que nuestro país apuesta en una ley por la enseñanza de español como estrategia política. Entendemos que el protagonismo de Latinoamérica en este documento es un rasgo que podría tener un impacto en una mayor

---

<sup>149</sup> Traducción nuestra: Inicialmente, hay que hacer referencia al discurso y a la práctica política que hoy se presentan un carácter hegemónico cuando se elige por América Latina como espacio privilegiado y de prioridad de relaciones estatales. Una de las resultantes de esta nueva opción política es representada por los intereses por incentivar la adquisición de competencia comunicativa en Lengua Española por parte de toda la población brasileña, lo que equivale a dotar a la **enseñanza de español** de un verdadero **carácter estratégico**.

atención sobre los fenómenos de variación lingüística. De hecho, en los objetivos específicos, hemos encontrado:

*[...] possibilitar ao graduando de Letras/Espanhol o conhecimento necessário acerca da língua espanhola, em suas diferentes realizações, e da cultura hispânica, considerando sua heterogeneidade, a fim de que possam construir propostas efetivas para a sua integração no processo de ensino e aprendizagem escolares. (...) proporcionar o desenvolvimento de diferentes concepções de gramática e de usos da língua, inclusive na língua espanhola*<sup>150</sup> (Ibídem: 33).

Así, los objetivos de la carrera parecen estar de acuerdo con las necesidades de un profesional que pueda transitar en ese espacio de diversidad del español de América. Es importante hacer hincapié en uno de los objetivos que se relacionan con la interculturalidad que es *combater a prepotência, a xenofobia e o etnocentrismo sociais e intelectuais*<sup>151</sup> (Ibídem: 35). En el apartado Perfil del egresado, se afirma que se debe tener *o domínio do uso da língua que seja objeto de seu estudo, quanto a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais*<sup>152</sup> (Ibídem: 36).

En la misma perspectiva, el apartado Competencias, actitudes y habilidades afirma que el egresado debe *ser capaz de atuar como pesquisador, consultor e usuário da norma padrão, em diferentes manifestações linguísticas*<sup>153</sup> (Ibídem: 39-40), además de *descrever e justificar peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua espanhola, em seus diversos usos*<sup>154</sup> (Ibídem: 40). Antes de pasar al apartado referente a las asignaturas y currículo de la carrera, el apartado de Fundamentación y objetivos del proyecto pedagógico describe el perfil del curso en lo tocante a la diversidad dialectal del español:

---

<sup>150</sup> Traducción nuestra: [...] posibilitar al estudiante de la carrera de Letras/Español el conocimiento necesario acerca de la lengua española, en sus diferentes realizaciones, y de cultura hispánica, considerando su heterogeneidad, con miras a que puedan construir propuestas efectivas para su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolares. (...) proporcionar el desarrollo de diferentes concepciones de gramática y de usos de la lengua, incluso en la lengua española.

<sup>151</sup> Traducción nuestra: [...] combatir la prepotencia, la xenofobia y el etnocentrismo sociales e intelectuales.

<sup>152</sup> Traducción nuestra: [...] el dominio del uso de la lengua que sea objeto de su estudio, en lo tocante a su estructura, funcionamiento y manifestaciones culturales.

<sup>153</sup> Traducción nuestra: [...] ser capaz de actuar como investigador, consultor y usuario de la norma estándar, en diferentes manifestaciones lingüísticas.

<sup>154</sup> Traducción nuestra: [...] describir y justificar las peculiaridades fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas y semánticas de la lengua española, en sus diversos usos.

*O Curso de Licenciatura em Língua Espanhola na Modalidade a Distância tem por meta a produção e democratização de conhecimentos nem só na área de ensino de língua materna e sua Literatura, mas também e de forma especial na língua estrangeira de referência (língua espanhola), a sua riqueza e diversidade dialetal (o que se conhece como espanhol da Espanha e como Espanhol da América) e as frutíferas culturas dos diferentes países que compõem Hispano-América nas suas não menos profundas inter-relações com a cultura vernácula, no momento atual e no percurso da história*<sup>155</sup> (Ibidem: 53-54, marcas del autor).

Aunque ese párrafo divide el español en dos bloques dicotómicos (España y América), hemos notado que el discurso del PPC se muestra no solo abierto a la diversidad de la lengua española, reforzado a partir de expresiones como “riqueza y diversidad dialectal” o “fructíferas culturas de los diferentes países que componen Hispanoamérica”, sino que es, al parecer, de total relevancia para la formación de los futuros profesores de español de esa universidad. En otras palabras, de acuerdo con el PPC, el componente *variedades* es fundamental.

Sin embargo, en la organización curricular no hay asignaturas específicas para que trabajen los fenómenos de variación lingüística en el aula, sea dialectología del español u otras. Las asignaturas Lengua Española IV (Sintaxis) y Lengua Española V (Historia de la lengua española) – ambas obligatorias y con carga horaria de 45 horas (3 créditos) cada una- presentan pocos temas sobre la diversidad lingüística del español. La primera cuenta con uno sobre las principales variantes dialectales hispanoamericanas. La segunda cuenta con uno para el español contemporáneo de España, uno para la lengua española en su evolución y el último sobre el español oral y escrito.

En ambas asignaturas, no hay una bibliografía especializada en variación lingüística del español. En otros componentes relacionados a la lengua española, por ejemplo, en Lengua Española I: Fonología, Fonética, Ortografía y Prosodia aparece en la “ementa” el objetivo *reconhecimento de aspectos sócio-culturais dos países de língua espanhola*<sup>156</sup> (Ibidem: 145). Ese objetivo aparece también en las asignaturas obligatorias Lengua Española III (Morfología),

---

<sup>155</sup> Traducción nuestra: El Curso de Licenciatura en Lengua Española en la Modalidad a Distancia tiene por meta la producción y democratización de conocimientos no solo en el área de enseñanza de lengua materna y su Literatura, pero también y de forma especial en la lengua extranjera de referencia (lengua española), su riqueza y diversidad dialectal (lo que se conoce como español de España y español de América) y las fructíferas culturas de los diferentes países que componen Hispanoamérica en sus no menos profundas interrelaciones con la cultura vernácula, en el momento actual y a lo largo de la historia.

<sup>156</sup> Traducción nuestra: [...] reconocimiento de aspectos socioculturales de los países de lengua española.



Lenguas Española IV y V y las optativas de Construcciones sintácticas en la lengua española y Tópicos Especiales de Morfosintaxis de Lengua Española.

En Cultura de Pueblos de Lengua Española (45 horas o 3 créditos) aparece el tópico *relação de cultura, sociedade e língua*<sup>157</sup> (Ibídem: 108), aunque tampoco parece claro el tema que será abordado por no haber obras sobre diversidad lingüística del español en el programa de la asignatura. En una gran cantidad de asignaturas aparecen contenidos que abarcan cuestiones culturales de España y América, tales como música, literatura, cantantes, historia y desafíos.

De ese modo, creemos que el PPC de la UFPE no cumple con lo que tanto ha descrito en sus apartados referentes al perfil del egresado, objetivos del curso y de las competencias, actitudes y habilidades que se esperan de los alumnos, puesto que no ofrecen ninguna asignatura sobre el componente *variedades*. Ese tema se encuentra en asignaturas de lengua española referentes a la sintaxis y a la historia de la lengua como contenidos, es decir, no disponen de tiempo para el desarrollo de esos contenidos con la precisión que el mismo curso ha marcado en su explicación.

Por otro lado, esta universidad ofrece convenios con diferentes instituciones de enseñanza superior de España, Argentina, México y otros países, lo que facilitaría el intercambio, y claro, el contacto con diferentes variedades lingüísticas del español. También es importante mencionar que el PPC tiene un apartado con un resumen de los currículos de los diferentes docentes de lengua española y dos de ellos colocan en sus biodatas que la diversidad lingüística es uno de sus temas de interés. La primera es la profesora Fabiele Stockmans de Nardi, que tiene interés en cuestiones de lengua, identidad y cultura. El segundo es el profesor José Alberto Miranda Poza, que ha impartido la asignatura de Sociolingüística del Español en otras universidades.

Para concluir, las asignaturas Metodología de enseñanza de español o Prácticas de enseñanza no ofrecen a los alumnos, por lo menos en sus programas, reflexiones sobre cómo impartir el español desde su pluralidad.

---

<sup>157</sup> Traducción nuestra: [...] relación de cultura, sociedad y lengua.

### 3.4.7. PPC de la UFBA

El curso de Letras de la *Universidade Federal da Bahia* es el más antiguo de las universidades que hemos seleccionado para la investigación. Funciona desde 1941 con el nombre de *Faculdade de Filosofia da Bahia*. Ofrecía los cursos de Letras Clásica, Neolatinas y Germánicas. La facultad se incorpora a la UFBA a partir de su creación por decreto en el año de 1946.

Por otro lado, el PPC de la UFBA también presenta características específicas que lo diferencian de los demás de nuestros corpus. En primer lugar, es el documento más antiguo que consta en nuestro corpus, elaborado en 2004 y aprobado en 2005. El segundo PPC más antiguo es de la *Universidade Federal de Alagoas*, del año de 2007, que es posterior a la creación de la Ley 11.161 de 2005, que regula la oferta de la enseñanza de español en Brasil. En otras palabras, la ley a la que ya nos hemos referido, no está presente como justificación para la elaboración o adaptación de un curso superior de formación de profesores de español.

En segundo lugar, el documento no presenta solo la carrera de grado en lengua española, sino de todas las lenguas que ofrece, posibilidades de habilitaciones y elección de modalidades como *Licenciatura* o *Bacharelado*. Sobre los idiomas, la UFBA es la universidad que ofrece una mayor oferta de idiomas, puesto que el alumno puede elegir estudiar como lenguas modernas el alemán, el español, el francés, el inglés o el italiano. También tiene la posibilidad de estudiar el curso de “Vernácula”, que se refiere a la lengua portuguesa, además de la posibilidad de estudiar la carrera de portugués como lengua extranjera, único en el noreste brasileño.

Además de las lenguas modernas, el alumno también tiene la posibilidad de estudiar las lenguas clásicas de latín y griego. Esa diversidad de ofertas se ve reflejada en la cantidad de itinerarios de formación, puesto que esa universidad cuenta con 29 modelos de currículos distintos que se pueden combinar a partir de las elecciones de sus discentes. Así, son ofrecidas tres habilitaciones: Letras: Vernáculas o Clásicas, Letras: Vernáculas y Lengua Extranjera o Vernáculas y Portugués como Lengua Extranjera y Letras: Lengua Extranjera. La primera tiene el objetivo egresar futuros profesores de portugués para la enseñanza fundamental y media de Brasil, con la posibilidad de egresar profesores de latín y griego. La segunda combina la formación de portugués con el enfoque para la enseñanza de lengua materna, más una de las

cinco lenguas extranjeras que ofrece la universidad o centrada en la metodología del portugués como lengua segunda y/o extranjera. La última se dedica a la formación de los profesores solo de las cinco lenguas extranjeras ya mencionadas.

Dicho esto, la primera habilitación no forma parte de nuestra investigación puesto que no egresa profesores de español, aunque el documento unifica el perfil de todas las habilitaciones e itinerarios posibles. En el perfil del egresado, hemos encontrado dos referencias al componente variedades en la formación de los estudiantes del curso de Letras de la UFBA:

- *domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos varios níveis e registros de linguagem;*
- *capacidade de analisar, descrever e explicar, sícrônica e/ou dicrônicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua<sup>158</sup>* (Universidade Federal da Bahia, 2005: 5-6).

Esos objetivos se ven reforzados en el apartado referentes a las competencias y habilidades de los egresados que deben ser capaces de “*descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos<sup>159</sup>*” (Ibídem: 7). De ese modo, en dos de sus apartados, el documento hace hincapié en la importancia de identificar, describir y analizar los fenómenos de variación lingüística en la formación de los futuros profesores, no solo de lengua española, sino de todas las lenguas ofrecidas por dicha universidad.

La UFBA tiene diferentes estructuras curriculares para la carrera de grado de lengua española, puesto que el alumno puede combinar diferentes habilitaciones y/o modalidades de carrera. En primer lugar, puede elegir una formación solo en lengua española o combinar su formación con la lengua portuguesa. La “*habilitação dupla*”, como es conocida en Brasil, ha sido duramente criticada puesto que creen que “*não prepara bem nem o professor de português nem o de língua estrangeira<sup>160</sup>*” (Ibídem: 13).

---

<sup>158</sup> Traducción nuestra: [...] dominio de diferentes nociones de gramática y de (re)conocimiento de las variedades lingüísticas existentes y de los varios niveles y registros de lenguaje; capacidad de analizar, describir y explicar, sincrónica y/o diacrónicamente, la estructura y el funcionamiento de una lengua.

<sup>159</sup> Traducción nuestra: [...] describir y justificar las características fonológicas, morfológicas, léxicas, sintáticas, semánticas y pragmáticas de variedades de la lengua portuguesa y/o de lengua extranjera, en diferentes contextos.

<sup>160</sup> Traducción nuestra: (...) no prepara bien ni el profesor de portugués tampoco el de lengua extranjera.

Por esa razón, al reformular la carrera de Letras, la UFBA ha optado por mantener la “*habilitação dupla*” porque según este documento es muy buscada por los estudiantes y ofrece un abanico más amplio de posibilidades laborales; sin embargo, ha aumentado el número de semestres de ese tipo de carrera para no suprimir importantes componentes curriculares con el objetivo de ofrecer una formación de mayor calidad. Así, el curso tiene 9 semestres académicos con una carga horaria de 3600 horas, mientras que la habilitación que egresa solo profesores de español cuenta con 8 semestres académicos con una carga horaria de 2886 horas. Además, las carreras de las lenguas española e inglesa pueden optar por hacer el curso de *Licenciatura* o *Bacharelado*.

A partir de la estructura curricular del curso de Letras de la UFBA y de los objetivos de nuestros análisis, hemos seleccionados solo las asignaturas comunes a todas las habilitaciones, modalidades y lenguas, y las específicas del área de lengua española. Las asignaturas de lenguas extranjeras son divididas de forma idéntica en los currículos de los cinco idiomas. El alumno tiene tres obligatorias que son: Lengua Extranjera en Nivel Básico, Lengua Extranjera en Nivel Intermedio y Lengua Extranjera en Nivel Avanzado, cada una cuenta con una carga horaria de 102 horas. Los alumnos que ya tengan suficiente nivel en la lengua que estudian, pueden solicitar realizar el Examen de Proficiencia para no tener la necesidad de cursarlas.

Sobre las asignaturas de lengua española en los diferentes niveles de conocimientos, ninguna hace mención a fenómenos de variación lingüística ni en la “*ementa*”, ni en el contenido programático. El PPC de la UFBA no contempla ningún tipo de información sobre la bibliografía de cada asignatura, así no hemos podido comprobar los materiales didácticos utilizados para el aprendizaje de español.

La asignatura optativa Temas de Conversación en Lengua Española (68 horas), que tiene como prerrequisito haber cursado la asignatura Lengua Española en Nivel Avanzado, tiene como uno de sus contenidos “*Usos sociais da língua*” (Ibídem: 127), aunque no hace más aclaraciones sobre si esos usos se refieren a una sola variedad del español o de varias. Las demás asignaturas de lengua española tampoco hacen una mención al modelo de lengua adoptado, como ocurre en Comprensión Oral en Lengua Española que presenta como contenido “*audição de textos orais em língua espanhola; reportagens de televisão em língua espanhola;*

*trechos de programas de televisão em língua espanhola; filmes em língua espanhola*<sup>161</sup>” (Ibídem: 125). En ese caso creemos que, al no especificar la variedad, se tenga en cuenta más de una para abordar en sala de clase, puesto que la frase “en lengua española” podría abarcar el español de cualquier zona lingüística.

La asignatura Práctica Supervisada I de Lengua Española (136 horas) contiene el tópico “*Questões interculturais na sala de aula*<sup>162</sup>” (Ibídem: 122), que permitiría abordar el español desde su pluralidad, aunque no deja claro en su programa que el tema de nuestra investigación esté contemplado en los contenidos. Como hemos podido observar, la carrera de la UFBA, a pesar de hacer hincapié en las variedades como un tema importante en la formación del profesor de cualquier lengua, no ofrece al alumno asignaturas sobre la situación de las diferentes variedades lingüísticas del español en la actualidad. La más próxima al tema propuesto es el componente curricular obligatorio La Formación de la Lengua Española (68 horas o 4 créditos), que contempla en su “ementa” la formación del español en España hasta el español de América, pero a partir de una perspectiva diacrónica.

Las asignaturas obligatorias Introducción a los Estudios Lingüísticos y Teorías Lingüísticas Contemporáneas y la optativa Dialectología Románica ofrecen contenidos generales sobre sociolingüística y variación, y cambio lingüístico. Por otro lado, la habilitación de Vernácula, ofrece a los estudiantes 10 asignaturas de variación lingüística, estudios dialectales, variación y enseñanza de portugués y estudios del portugués brasileño actual, todas optativas y con carga horaria de 68 horas.

Las asignaturas son: Introducción a los Estudios Dialectales; Variación Sociolingüística en el Portugués de Brasil – Morfosintaxis, Variación Sociolingüística en el Portugués de Brasil – Fonología, Variación y Enseñanza de Lengua Portuguesa en Brasil, Variación Diatópica en el Portugués, Semántica en la Dialectología de la Lengua Portuguesa, La Geolingüística Europea, La Geolingüística en Brasil, Metodología de los Estudios Dialectales y Estudio de la Norma Lingüística Urbana Culta en Brasil en Tiempo Real. Es posible que alumnos de las habilitaciones de lengua española puedan elegir algunas de esas

---

<sup>161</sup> Traducción nuestra: [...] audición de textos orales en lengua española; reportajes de televisión en lengua española; fragmentos de programas de televisión en lengua española; películas en lengua española.

<sup>162</sup> Traducción nuestras: Cuestiones interculturales en el aula.

asignaturas para su formación, aunque ninguna está pensada para discutir fenómenos de variación lingüísticas específicos del español actual.

Para terminar, creemos que la UFBA tiene un currículo pensado en los estudios de variación lingüística, puesto que ofrece un número alto de asignaturas con ese tema. Sin embargo, es importante que los alumnos que han elegido las habilitaciones de lengua española cuenten por lo menos con una asignatura para el estudio de las variedades lingüísticas y que se pueda abordar, como contenido de esa o de otro componente, cuestiones relativas a la pluralidad de español en el aula.

### 3.4.8. PPC de la UFC

La *Universidade Federal do Ceará* ofrece la carrera de grado de *Letras – Língua Espanhola* (habilitación única) tanto en las modalidades de *Licenciatura* como de *Bacharelado*<sup>163</sup>, ambas con una carga horaria de 3-080 horas. La universidad también cuenta con el sistema de habilitación doble, en el cual el estudiante se egresa en lengua portuguesa y una lengua extranjera (inglés, español, francés, italiano o alemán) con una carga horaria de 3784 horas. También ofrecen *Lenguas Clásicas* como segunda licenciatura para los que ya se egresaron y quieren seguir los estudios en esa área.

En 2006, a través del Instituto UFC Virtual y la *Universidade Aberta do Brasil* pasan a ofrecer la *Licenciatura em Letras: Espanhol* en la modalidad a distancia en ocho ciudades diferentes del estado de Ceará: Ipueiras, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixeramobim y Tauá. La *Licenciatura Doble en Lengua Española* es la segunda con mayor número de alumnos de la universidad.

Hemos encontrado como justificación de la creación y mantenimiento del curso algunas razones que se repiten en muchos de los PPC, tales como la Ley 11.161 para la oferta de la enseñanza de español y la consolidación y fortalecimiento de MERCOSUR. Por otro lado,

---

<sup>163</sup> El *Bacharelado* en Lengua Española es el segundo de la región (el primero es de la UFBA) que tiene como objetivo la formación de revisores, traductores, críticos y otros campos de actuación. De ese modo, para los fines de nuestra investigación, no hemos detallado esa modalidad puesto que nos interesa la formación de profesores que está contemplada en la modalidad de *Licenciatura*.

ese documento apunta también hacia los esfuerzos de la difusión de la lengua y de las culturas hispánicas a partir de organismos del gobierno español, representado por la Embajada de España en Brasil y la Oficina Técnica de Cooperación Internacional.

Además, se señala también la importancia del español en el mundo como uno de los idiomas más hablados en la “*comunicação intercultural, inter-étnica e internacional*”<sup>164</sup> (Universidade Federal do Ceará, 2009: 14). En el perfil del egresado, hemos encontrado diversos fragmentos sobre la importancia del componente *variedades* en la formación del profesional de Letras/Español. El tercer objetivo general afirma que el alumno debe tener “*um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola, às suas distintas manifestações literárias e às suas culturas*”<sup>165</sup> (Ibídem: 27).

En el apartado de objetivos específicos, hemos encontrado cinco menciones a la diversidad lingüística y cultural del español. Los dos primeros se refieren a la comprensión de la estructura y funcionamiento de la lengua española en diferentes niveles lingüísticos y la importancia de este conocimiento para la realización de investigaciones científicas:

*Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos;*

*Capacidade de relacionar questões de uso da língua espanhola a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade*<sup>166</sup> (Ídem).

Así, la formación de esa universidad, además de hacer hincapié en el estudio de la variación, valora la producción científica en esa área. El tercero y el cuarto hacen mención al conocimiento de las variedades del español, los factores que motivan los fenómenos de variación, uso de la norma estándar y respeto a las demás variedades lingüísticas.

*Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;*

---

<sup>164</sup> Traducción nuestra: [...] comunicación intercultural, interétnica e internacional.

<sup>165</sup> Traducción nuestra: un profundo conocimiento y respeto a las diferentes variedades lingüísticas de la lengua española, a sus manifestaciones literarias y a sus culturas.

<sup>166</sup> Traducción nuestra: Capacidad de analizar, describir y explicar la estructura y funcionamiento de la lengua española en sus aspectos fonológicos, morfosintáticos, semánticos y discursivo-pragmáticos; Capacidad de relacionar cuestiones de uso de la lengua española a conceptos teóricos relevantes y de conducir investigaciones sobre la lengua y el lenguaje y sus manifestaciones en la sociedad.

*Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas*<sup>167</sup> (Ibídem: 28).

De ese modo, podemos inferir que la formación de la UFC ofrece contenidos en las asignaturas que tienen por objetivo confrontar el prejuicio lingüístico y/o lectocentrismo en la formación de los profesores de español, así como contenidos que explican el funcionamiento de las diferentes variedades de la lengua española. Un punto interesante de ese documento es que no separa el español en dos bloques (España *versus* América), situación bastante frecuente en otros PPC.

El quinto objetivo no está directamente relacionado con el componente *variedades*, sino con la diversidad cultural: “(c)apacidade para atuar como mediador em contextos interculturais<sup>168</sup>” (Ibídem: 29). Es importante hacer hincapié que estudiar, entender y respetar las diferentes variedades de una lengua o más lenguas facilita el entendimiento entre personas de diferentes culturas. Cuanto más se estudia la diversidad lingüístico-cultural, más se cuestiona el etnocentrismo y, sobre todo, el eurocentrismo.

Para cumplir los objetivos mencionados, el curso de Letras de la UFC cuenta con dos asignaturas sobre el componente *variedades*: Variantes Lingüísticas del Español (64 horas o 4 créditos) y Tópicos en Sociolingüística en Lengua Española (32 horas o 4 créditos). La primera es obligatoria y está presente en el quinto semestre académico, es decir, después de que el alumno haya estudiado fonética, morfología, sintaxis, historia de la lengua y, sobre todo, asignaturas para el perfeccionamiento de las cuatro habilidades en lengua española.

En su “ementa” aparece la siguiente descripción “(e)studo das variantes da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos<sup>169</sup>” (Ibídem: 58). Entendemos que las variantes de prácticamente todos los niveles

---

<sup>167</sup> Traducción nuestra: Conocimiento de diferentes variedades de lengua existentes, de los factores que condicionan tales variedades y de las implicaciones sociales decurrentes de los diferentes usos; Respeto a las diferentes variedades lingüísticas del español y reconocimiento de las implicaciones sociales decurrentes del uso de la norma estándar y de las demás variedades en diferentes manifestaciones discursivas.

<sup>168</sup> Traducción nuestra: Capacidad para actuar como mediador en contextos interculturales.

<sup>169</sup> Traducción nuestra: [e]studio de las variantes de la lengua española con énfasis en los aspectos léxicos, semánticos, fonéticos, morfosintáticos y pragmáticos.



de la lengua son contempladas en la asignatura, cuyos contenidos<sup>170</sup> son: Variedades y variación: lenguas, estándar y prejuicio lingüístico; Las variedades del español de España; Las variedades del español de América; Variación fonológica; Variación léxica; Variación gramatical; Variación y planificación lingüística: políticas lingüísticas, español general e internacional; y Variación lingüística y enseñanza de español<sup>171</sup>.

Hemos notado que, por más que se haga la división del español en dos zonas, el programa deja claro que tanto en América como en España hay diferentes variedades que serán impartidas en la asignatura. En esa asignatura, primero se estudia las variedades y luego se profundiza en el tema a partir de las variantes, primero la fonológica, luego la léxica y, por último, la gramatical (morfosintáctica).

La variación morfosintáctica es la que dispone de más horas de estudios (cuenta con 8 horas de clases, mientras que la fonológica cuenta con 4 horas y la léxica, 6 horas) y es la única en cuyo programa de la asignatura se detallan los contenidos como alternancia de *ra/se*, leísmo, laísmo, loísmo, duplicación de clíticos, oposición del indicativo/subjuntivo, pretéritos, variabilidad del sujeto y otros fenómenos. Creemos que es un punto bastante positivo poner más atención a los fenómenos de variación gramatical de la lengua española puesto que son los menos estudiados por la comunidad científica y los menos perceptibles.

La asignatura también cuenta con una parte práctica que tiene como objetivo analizar corpus oral y escrito, realizar actividades de corrección y evaluación y presentar seminarios sobre el tema de las variantes. Además, en el apartado de bibliografía cuenta con un número elevado de obras importantes sobre el componente *variedades*.

La segunda asignatura es optativa, y tiene como “ementa” el “[e]studo de questões teóricas e metodológicas vinculadas à relação língua e sociedade falante de língua espanhola<sup>172</sup>” (Ibídem: 70). Esa asignatura es una oportunidad para que los estudiantes que se interesan por fenómenos de variación lingüística puedan profundizar sus conocimientos sobre

---

<sup>170</sup> El PPC de la UFC no contiene los programas completos de las asignaturas, tan solo las “ementas”. Los programas fueron facilitados por profesores de esa universidad.

<sup>171</sup> Los títulos de los contenidos son diferentes de los que aparecen en el programa de la asignatura. Hemos intentado poner título más resumidos y que no perdieran la esencia de lo que será impartido.

<sup>172</sup> Traducción nuestra: Estudio de las variantes de la lengua española, con énfasis en los aspectos léxicos, semánticos, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos.

cómo estudiarla a partir de teorías sobre variación y cambio e instrumentos metodológicos para ese tipo de investigación.

En los contenidos se contemplan temas relacionados con las diferentes vertientes lingüísticas que estudian la variación, tales como la Sociolingüística, la Dialectología, la Etnografía de la Comunicación y la Sociología del Lenguaje. El programa trata, sobre todo, de contenidos que puedan impulsar investigaciones sociolingüísticas, es decir, las herramientas teóricas y prácticas para la realización de un estudio de variación de la lengua española. Se discuten nociones de variación; regla variable; variables fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas; la teoría, el método y el objeto de la Sociolingüística; el cambio lingüístico, factores sociales y cambio en tiempo real y aparente. La asignatura también cuenta con una parte práctica y una bibliografía con obras importantes sobre el estudio de la variación lingüística.

En las cinco asignaturas tituladas Español: Lengua y Cultura (96 horas o 6 créditos cada una)<sup>173</sup>, se hace hincapié en la “ementa” en la sensibilización de los aspectos socioculturales de los países hispanohablantes, así como en cuestiones interculturales. A diferencia de currículos, el nombre de ese componente no es Lengua Española o Español Básico/Intermedio/Avanzado, lo que refleja ya en el título la importancia de la cultura de los diferentes países hispanohablantes relacionado con la enseñanza de la lengua.

El segundo tópico en los contenidos del programa de la asignatura de Español: Lengua y Cultura I (96 horas o 6 créditos) trata el tuteo y el voseo. En la asignatura de Español: Lengua y Cultura II (96 horas o 6 créditos), se trabaja el tema de los complementos de objeto directo e indirecto. A partir de esos contenidos, se explotan cuestiones relativas al leísmo, el laísmo y el loísmo, y se hace hincapié en comprender y valorar la variación lingüística de esos usos. En las demás lenguas, no se hace referencia directa a fenómenos de variación, aunque creemos que, en contenidos, puedan estar contempladas cuestiones relativas a la diversidad lingüística como la oposición del pretérito indefinido/perfecto o las frases relativas con preposición y el uso del indicativo o subjuntivo.

En la justificación de la asignatura optativa Temas en Estudios Culturales de los Países de Lengua Española (32 horas o 4 créditos) se resalta la importancia de que el futuro profesor construya una visión de la heterogeneidad y de la diversidad del español, además de las formas

---

<sup>173</sup> Cada una de las asignaturas tiene como objetivo alcanzar diferentes niveles de acuerdo con el *MCER*. Así, la primera de Español: Lengua y Cultura contempla contenidos del nivel A1 y la última del nivel C1.

de expresión cultural. En los contenidos, el primer tema trata del panorama histórico y lingüístico de los países que hablan español. Es interesante tener en cuenta que las diferentes formas de hablar están relacionadas con la cultura de esas comunidades, es decir, que el programa trate aspectos de diversidad lingüística como parte de la diversidad cultural.

En las asignaturas de Fonética y Fonología I y II (64 horas o 4 créditos cada), se menciona en la justificación que se tienen en cuenta las variantes dialectales, además, en la segunda, el tema del sexto contenido es la variación del español y sus aspectos suprasegmentales. De ese modo, el alumno que será un futuro profesor de español tendrá la oportunidad de entrar en contacto con la variación lingüística desde los primeros semestres del curso, a través de las asignaturas de Español: Lengua y Cultura y las de Fonética y Fonología, para que en el quinto semestre, puedan solidificar ese tema a través de la asignatura Variantes Lingüísticas del Español.

Por ello, creemos que la UFC cumple con los objetivos propuestos en su documento porque contempla un número suficiente de asignaturas sobre el componente *variedades* (una obligatoria y una optativa) con carga horaria adecuada, además de diluir ese tema en diversas asignaturas relacionadas con la lengua, con la fonética y con la cultura de los países hispanohablantes.

### 3.4.9. PPC de la UFS

El documento de la *Universidade Federal de Sergipe*, del año de 2013, es el único que no está en el formato del género PPC, sino más bien como textos jurídicos. La UFS exige que los PPC estén en formato de resolución, con artículos y párrafos numerados. Apartados como introducción o histórico del curso no están presentes en ese documento.

El curso de la UFS se llama *Curso de Graduação em Letras Espanhol Licenciatura*, cuenta con una carga de 3030 horas divididas en mínimo 8 semestres académicos. El objetivo del curso es:

[F]ormar profissionais inter/multiculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, em contextos orais e escritos, e

*conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro*<sup>174</sup> (Universidade Federal de Sergipe, 2013: 1).

Así, vemos que la meta del curso es coherente con la idea de un currículo que contemple la diversidad lingüístico-cultural del español a través de asignaturas específicas o de otras que contengan ese tema en sus contenidos. En el apartado de competencias y habilidades, hemos encontrado dos puntos en el campo lingüístico que deben ser alcanzados por los estudiantes al final del curso:

*Descrever e justificar as peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e discursivas da língua espanhola, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades normativas, funcionais e pragmáticas do sistema, [...] Interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação*<sup>175</sup> (Ibídem: 2).

De ese modo, el curso propone no solamente estudiar la variación diatópica, sino también la diastrática, puesto que señala los sociolectos en las competencias y habilidades de los estudiantes, hecho poco mencionado en los PPC anteriores. Otra peculiaridad de ese PPC es la relación del contenido teórico con la práctica de enseñanza:

*O eixo norteador do PPC é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino, através da análise de materiais didáticos, de abordagens de ensino, de tarefas de aprendizagem nas diversas habilidades linguísticas, do ensino dos diversos aspectos da língua espanhola a partir de uma perspectiva inter/multicultural e comunicativa, e através da elaboração de materiais didáticos que expressem a educação linguística de língua espanhola e suas respectivas literaturas*<sup>176</sup> (Ibídem: 5).

Por tratarse de una licenciatura, es decir, de un curso superior de formación de profesores de español, el PPC entiende que es importante hacer una transposición didáctica de

---

<sup>174</sup> Traducción nuestra: Egresar profesionales inter/multiculturalmente competentes, capaces de lidiar, de forma crítica, con los lenguajes, especialmente el verbal, en contextos orales y escritos, y conscientes de su inserción en la sociedad y de las relaciones con el otro.

<sup>175</sup> Traducción nuestra: Describir y justificar las peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas de la lengua española, haciendo hincapié en las variaciones regionales y sociolectales, Así como las especificidades normativas, funcionales y pragmáticas del sistema, (...) interpretar adecuadamente textos de diferentes géneros y registros lingüísticos y explicar los procesos o argumentos utilizados para justificar esa interpretación.

<sup>176</sup> Traducción nuestra: El eje que guía el PPC es la transposición del contenido teórico para la práctica de enseñanza, a través del análisis de materiales didáticos, de abordajes de enseñanza, de tareas de aprendizaje en las diversas habilidades lingüísticas, de la enseñanza de los diversos aspectos de la lengua española a partir de una perspectiva inter/multicultural y comunicativa, y a través de la elaboración de materiales didáticos que expresen la educación lingüística de la lengua española y sus respectivas literatura.

los contenidos teóricos estudiados. Hace hincapié, una vez más, en la perspectiva inter y multicultural, que puede ser facilitada a través del componente *variedades*.

Se aceptan los diplomas DELE y CELU para que los alumnos puedan ser dispensados de asignaturas que trabajan las cuatro habilidades del español. Nos parece adecuado que se tengan en cuenta diplomas oficiales de proficiencia de distintos países, en este caso, España y Argentina. El alumno puede no cursar un número mayor o menor de asignaturas de acuerdo con el nivel que ha alcanzado en los exámenes.

En lo tocante a la estructura curricular, la UFS no ofrece ninguna asignatura específica para tratar de las variedades del español. Sin embargo, ese tema aparece como contenido de siete asignaturas que se titulan Estudios del Lenguaje Hispánico con diferentes temas. A continuación, presentaremos un cuadro con los nombres, carga horaria, el semestre que son impartidas y el contenido de variación mencionado:

Cuadro 11: Características del grupo de asignaturas de los Estudios del Lenguaje Hispánico

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORARIA	SEMESTRE	CONTENIDOS SOBRE VARIACIÓN
Estudios del Lenguaje Hispánico I: Fonética y Fonología	90 horas o 6 Cr	4º	Análisis segmental de los principales fenómenos de variación fonética y fonológica, Dialectología Hispánica
Estudios del Lenguaje Hispánico II: Introducción a la Morfosintaxis del Texto	90 horas o 6 Cr	5º	Dialectología Hispánica
Estudios del Lenguaje Hispánico III: Morfosintaxis del Texto	90 horas o 6 Cr	6º	Dialectología Hispánica
Estudios del Lenguaje Hispánico IV: Sociolingüística Histórica	90 horas o 6 Cr	7º	Aspectos de la variación/cambio lingüístico en lengua española: léxico, fonética, fonología, morfosintaxis y semántica; Dialectología Hispánica
Estudios del Lenguaje Hispánico V: Semántica y Pragmática	60 horas o 4 Cr	8º	Dialectología Hispánica

Estudios del Lenguaje Hispánico VI: Análisis del Discurso	60 horas o 4 Cr	9º	Dialectología Hispánica
Estudios del Lenguaje Hispánico VII: Lexicografía	30 horas o 2 Cr	10º	Dialectología Hispánica

Todas las asignaturas de ese bloque contienen el contenido “Dialectología Hispánica” en su “ementa”. Además, las asignaturas referentes a la fonética y la fonología y a la sociolingüística histórica tratan otros contenidos que contemplan el tema de las variedades. Incluso, es importante resaltar que Sociolingüística Histórica es bastante completa puesto que contempla los fenómenos de variación en diferentes niveles de la lengua. Sin embargo, la “ementa” deja claro que tiene un enfoque más diacrónico, es decir, trata más de la historia y la formación del español a lo largo de los siglos, no en su estado actual.

Como hemos podido comprobar, los estudiantes solo entrarían en contacto con cuestiones relativas a las variedades lingüísticas a partir del cuarto semestre del curso y a través de asignaturas no específicas, aunque con bastante frecuencia. Además, las asignaturas Teoría y Práctica de la Lengua Española y Práctica Oral de la Lengua Española no hacen ninguna mención a fenómenos de variación lingüística en su “ementa”.

Otro dato importante es sobre asignaturas de “Temas”, en las que los profesores pueden elegir una temática para discutir en sala de clase. El componente *variedades* puede ser contemplado tanto en los de lingüística hispánica, como en el de lingüística aplicada para discutir cuestiones relativas a la variación y enseñanza de español para brasileños. El profesor responsable por impartir ese componente curricular deberá comunicar antes del momento de la matrícula cuál será el contenido de la asignatura para que los alumnos puedan elegir según sus intereses.

La UFS ha adoptado una estrategia interesante para trabajar ese componente en diversas asignaturas. Sin embargo, creemos que una asignatura sobre variedades del español en una perspectiva sincrónica debería ser incluida en la formación de profesores de español en Brasil. Además, el documento no deja claro los contenidos que forman parte del tema “Dialectología Hispánica” en cada uno de los siete componentes curriculares mencionados en el cuadro 11.

### 3.4.10. PPC de la UFAL

El PPC de la *Universidade Federal de Alagoas* es del año de 2007 y la carrera de grado se titula *Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol*, que cuenta con una carga horaria de 3220 horas distribuidas en cuatro años. La creación y justificación de un curso de formación de profesores de español en esa universidad nace a partir de la Ley 11.161 de 2005, referente a la obligatoriedad de la oferta del español como componente curricular del *ensino médio* brasileño.

El documento también menciona otros puntos tales como el número de hablantes de la lengua española en el mundo, la consolidación de bloques económicos, la expansión de contactos entre países, la creciente oferta de habilitaciones en lengua española en universidades públicas y privadas en todo Brasil, la presencia del español en los exámenes de ingreso a carreras de grado de las universidades y en programas de posgrado, además del gran volumen de información en este idioma que circula por el mundo.

En el perfil del egresado, algunos puntos son relativos a la diversidad lingüística del español:

- *capacidade de operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão lingüística e literária;*
- *domínio dos diferentes usos da língua e da sua gramática;*
- *capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sícronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua em estudo*<sup>177</sup> (Universidade Federal de Alagoas, 2007: 14).

El primer punto se relaciona con el tema del lectocentrismo o prejuicio lingüístico, en el cual el futuro profesor egresado debe saber reconocer y respetar las variedades lingüísticas. Los otros dos puntos señalan que deben tener un conocimiento sólido de la lengua española, tanto a lo largo de su historia, como de su estado actual, sin preferencias de una norma estándar o culta. En el apartado de habilidades, competencias y actitudes, el documento hace hincapié en la formación de los alumnos de Letras, especialmente en lo tocante al aprendizaje de la

---

<sup>177</sup> Traducción nuestra: [...] capacidad de operar, sin prejuicios, con la pluralidad de expresión lingüística y literaria; dominio de los diferentes usos de la lengua y su gramática; capacidad de analizar, describir y explicar, diacrónica y sincrónicamente, la estructura y el funcionamiento de la lengua en estudio.

norma culta que no es su único fin, sino un curso que posibilite la reflexión sobre los hechos lingüísticos a través del análisis, descripción, interpretación y explicación de los datos.

Como objetivo específico hemos encontrado “*descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo*<sup>178</sup>” (Ibídem: 17). De ese modo, esa carrera de grado debe ofrecer asignaturas que contemplen el componente *variedades*, mencionado en los objetivos específicos.

En la estructura curricular, no hemos encontrado asignaturas específicas sobre variedades lingüísticas del español. El curso ofrece una asignatura optativa sobre Sociolingüística (60h o 3 créditos) para tratar sobre la variación y el cambio lingüístico de modo general, sin abarcar necesariamente la lengua española. También ofrecen la asignatura optativa Historia y evolución del español (60 horas o 3 créditos), que trata de la variación del español en España y el continente americano; sin embargo, lo hace a través de una perspectiva diacrónica.

Las asignaturas de lengua española están divididas en dos bloques. El primero es de Introducción a la Lengua Española 1 y 2 (80 horas o 4 créditos cada) para nivelar a los alumnos en las cuatro habilidades del español. El segundo, de Lengua Española 1 a 5 (diferentes cargas horarias) que tiene diferentes temas: historia y formación del español; fonética y fonología; morfología; sintaxis y políticas lingüísticas y enseñanza de español en Brasil. Las “ementas” de las dos asignaturas de Introducción a la Lengua Española y a las cinco de Lengua Española no hacen ninguna referencia al componente *variedades*, ni sobre el modelo de lengua que van a impartir en el curso.

En su bibliografía, las asignaturas de Introducción a la Lengua Española cuentan con la obra *Gramática Esencial con el español que se habla hoy en España y en América Latina*, de Araceli Calzado, publicada en 2002. Al parecer, es una obra que por su título contemplaría la diversidad lingüística del español, a pesar de que ya lo separa en dos zonas, crítica realizada por Fontanella de Weinberg (1993).

En la bibliografía de Lengua Española 1 y 2, hemos encontrado una obra en cada una de las asignaturas que trata la variación lingüística del español en su estado actual. En la

---

<sup>178</sup> Traducción nuestra: [...] descripción y explicación de características fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y pragmática de variedades de la lengua en estudio.



primera aparece una obra sobre lenguas y dialectos de España y en la segunda sobre la pronunciación en el español de América. Incluso, nos parece raro y equivocado que para el español de América solo se vean contenidos sobre fonética y fonología, puesto que la obra de la asignatura de Lengua Española 2 solo contempla la diversidad en ese nivel de la lengua.

Así, hemos podido comprobar que el tema de nuestra investigación apenas aparece en el documento de la UFAL, puesto que no hay asignaturas específicas que contemplen el tema y las “ementas” de las no específicas no parecen hacer hincapié en la pluralidad del español, señalada en el perfil del egresado.

Al final del PPC, en el apartado Anexo II, hemos encontrado el documento que contempla las directrices curriculares nacionales que deben seguir el curso de Letras y nuevamente, se menciona la importancia de *ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter a consciencia das variedades lingüísticas e culturais* (Ibídem: 81)<sup>179</sup>.

Con ello, hemos concluido que el curso de la UFAL, a pesar de señalar la importancia del componente *variedades* y de fomentar la sensibilización de los egresados frente el prejuicio lingüístico o lectocentrismo, no contempla ese tema, ni a través de una asignatura específica, tampoco en otras no específicas como, por ejemplo, en las de lengua española.

### 3.4.11. PPC de la UFMA

La *Universidade Federal do Maranhão*, en el año de 2009, lanza a la comunidad académica el primer PPC de la historia del curso de Letras, que tiene como objetivo la realización de una reforma curricular para atender a las nuevas necesidades de los discentes. Ese curso, creado en 1953 en la antigua *Faculdade de Filosofia de São Luís*, es uno de los más antiguos de la UFMA.

En aquel entonces, se ofrecía el curso de Letras Neolatinas. Actualmente, la oferta es tres habilitaciones: Lengua Portuguesa; Lengua Extranjera (Español, Francés o Inglés) o

---

<sup>179</sup> Traducción nuestra: (...) dominio del uso de la lengua o de las lenguas que sean objeto de sus estudios, en términos de su estructura, funcionamiento y manifestaciones culturales, además de tener la consciencia de las variedades lingüísticas y culturales.

Lengua Portuguesa y una Lengua Extranjera (Español, Francés o Inglés), los tres en la modalidad de Licenciatura. El *Bacharelado* fue extinguido, aunque afirman que la idea es volver a ofrecerlo.

En el apartado del perfil profesional, el segundo punto está relacionado con el componente *variedades* que dice que es el objetivo del curso la formación de un profesional que pueda *ser capaz de manusear, de forma crítica, as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito, de forma a assimilar dialeticamente os valores culturais; além de ter consciencia das variedades linguísticas e culturais*<sup>180</sup> (Universidade Federal do Maranhão, 2009: 7). Ese objetivo se complementa con dos objetivos de las competencias y habilidades del egreso:

*Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; Percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciencia crítica*<sup>181</sup> (Ibidem: 9).

Creemos que el conocimiento y respeto a las variedades lingüísticas del español pueden ser un puente para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que cuando entramos en contacto con la diversidad, solemos cuestionar más actitudes etnocentristas, de modo que esas dos competencias están relacionadas, aunque se trate de contenidos distintos (por una parte, la dialectología; por otra, los estudios culturales).

Para alcanzar esos objetivos, el curso tiene que ofrecer asignaturas que contemplen el componente *variedades* y que trabaje cuestiones relativas a la interculturalidad. De hecho, de los PPC analizados, la UFMA es la que tiene la carga horaria más alta, con 4005 horas de clases en nueve semestres académicos. Su estructura curricular es prácticamente idéntica para los tres idiomas.

Las primeras asignaturas de lengua extranjera se titulan Lengua Extranjera – Interacción Comunicativa (60 horas o 4 créditos cada una) y están presentes en los cuatro

---

<sup>180</sup> Traducción nuestra: [...] ser capaz de manosear, de forma crítica, los diferentes lenguajes, sobre todo en los contextos oral y escrito, de forma a asimilar dialécticamente los valores culturales; además de tener consciencia de las variedades lingüísticas y culturales.

<sup>181</sup> Traducción nuestra: Dominio del uso de la lengua portuguesa e/o de una lengua extranjera, en sus manifestaciones oral y escrita, en términos de recepción y producción de textos; Percepción de diferentes contextos interculturales para que pueda actuar en tales contextos con competencia, responsabilidad y conciencia crítica.

primeros semestres. A partir del quinto semestre, aparecen las asignaturas de Lengua Extranjera con tres temas distintos: fonética y fonología; morfosintaxis y lengua, cultura e identidad (60 horas o 4 créditos cada una).

Sobre la asignatura de Lengua Extranjera (Español) – Lengua, Cultura e Identidad, su “ementa” tiene como objetivo el [e]studo da história da língua. *A língua na atualidade: a unidade e a diversidade lingüísticas. A construção da identidade cultural*<sup>182</sup> (Ibídem: 29). En otras palabras, en una única asignatura, están tratando temas de diversidad lingüística y cultural. Sabemos que ambos temas están implicados, puesto que la forma de hablar de una sociedad está relacionada con su historia, con su construcción identitaria, con las influencias externas, etc. Sin embargo, creemos que una asignatura sola no es suficiente para abarcar ese objetivo.

En su bibliografía, se refleja la dualidad de temas puesto que hemos encontrado obras sobre cuestiones culturales de España y la América Hispánica, el abordaje de la cultura en el aula y sobre el español hablado en ambas latitudes. Así, no quedan dudas de que ambos temas son tratados en un único componente curricular.

Por otra parte, tampoco las demás asignaturas de Lengua Extranjera – Interacción Comunicativa ofrecen apoyo al estudio del componente *variedades*. En sus “ementas”, se menciona que se trabajan con muestras de lengua, aunque no deja claro si son de diferentes variedades lingüísticas o qué modelo de lengua están adoptando para la enseñanza de esos componentes curriculares. La bibliografía está repleta de materiales elaborados por editoriales españolas, con una presencia muy pequeña de obras brasileñas. En el mismo camino, las asignaturas de Lengua Extranjera con el tema de fonética y fonología y morfosintaxis no ofrecen reflexiones, ni bibliografía para tratar la variación fonética y gramatical.

La asignatura Lingüística V (60 horas o 4 créditos) trata sobre la sociolingüística sin hacer referencia a la lengua española, puesto que es una asignatura obligatoria para todas las habilitaciones y lenguas de la UFMA. El curso también ofrece una asignatura de Filología (60 horas o 4 créditos) que trata de la variación y el cambio lingüístico de forma general y más enfocada en la diacronía.

---

<sup>182</sup>Traducción nuestra: (e)studo de la historia de la lengua. La lengua en la actualidad: la unidad y la diversidad lingüísticas. La construcción de la identidad cultural.

En el apartado de asignaturas optativas, los alumnos de la UFMA no tienen la oportunidad de elegir componentes curriculares que contemplen cuestiones sobre la lengua extranjera que están estudiando. Se puede elegir asignaturas con temas como Historia de África, Filosofía del lenguaje, Lengua alemana, Lengua y cultura griega, Metodología del portugués como lengua extranjera, Libras (*Língua Brasileira de Sinais*), literatura y cultura popular, literatura y cine, antropología, etc.

Para finalizar, a pesar de que la carrera cuente con la carga horaria más densa de las que hemos analizado, no tiene una asignatura para atender, en exclusiva, las variedades lingüísticas del español. Estas están contenidas en una asignatura de 60 horas, dentro de los contenidos de cultura española e hispanoamericana. Nos parece adecuado cada uno de esos temas pueda contar con un componente curricular exclusivo, aunque los estudios de variedades lingüísticas estén relacionados con cuestiones culturales. Así, tampoco creemos que el objetivo sobre la actuación en contextos interculturales pueda ser alcanzado por el corto espacio que el curso ofrece para tratar ese tema.

### **3.4.12. PPC de la UESPI**

El último PPC analizado es el de la *Universidade Estadual do Piauí*, además de ser el elaborado hace menos tiempo, año de 2015. Esa universidad, relativamente joven, nace en la década de 1980 y se encuentra distribuida por muchas ciudades del estado de Piauí, aunque solo en el año de 1993 es reconocida como universidad.

En el año de 1986, se realiza el primer ingreso para los cursos de Letras con habilitación en portugués e inglés, en el *Centro de Ciências Humanas e Letras* (CCHL) ubicado en el Campus Torquato Neto, en Teresina, la capital del estado de Piauí. A partir de un decreto del año de 1998, pasan a ofrecer también el curso de *Licenciatura em Letras Espanhol*. El centro también ofrece el Máster Académico en Letras y el Máster Profesional en Letras.

La *Licenciatura Plena em Letras Espanhol* cuenta con una carga horaria de 3440 horas divididas en ocho semestres. En la justificación, se han dado cuenta de que el currículo antiguo no atendía a las necesidades actuales de los alumnos de esa habilitación, puesto que todavía

había más asignaturas relativas al curso de Letras Portugués que las de lengua española, que es el idioma de actuación.

Muchas de las justificaciones que aparecen en otros documentos también se hacen presentes en el PPC de la UESPI, tales como la cantidad de hablantes del español, la Ley 11.161, los exámenes de ingreso a las universidades en carreras de grado y cursos de posgrado y el crecimiento de bloques económicos como MERCOSUR y contactos culturales.

Como objetivo específico de la carrera, tenemos “[a]ssociar o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola aos diversos aspectos que a conforman”<sup>183</sup> (Universidade Estadual Do Piauí, 2015: s/p). Así, los temas de lengua, cultura y sociedad parecen estar relacionados en ese objetivo, de modo que se harán necesarias asignaturas específicas para alcanzarlo. A partir de directrices para los cursos de Letras, la UESPI trae como puntos importantes para la formación de los profesores de español algunas cuestiones que se relacionan con el componente *variedades*:

- *domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;*
- *reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;*
- *percepção de diferentes contextos interculturais* <sup>184</sup> (Ídem).

Para alcanzar esos objetivos, el primer punto mencionado como parte del perfil del egresado es *ter domínio do uso da língua espanhola, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciencia das variedades lingüísticas e culturais* (Ídem). Así, el componente *variedades* parece ser importante en la formación de los futuros profesores egresos de la UESPI. Además, los objetivos específicos se repiten en el apartado competencias y habilidades.

El documento afirma que para diseñar los contenidos curriculares se hace necesario que *(o)s estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura espanhola como prática social e como forma mais elaborada das manifestações*

---

<sup>183</sup> Traducción nuestra: [...] (a)sociar la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española a los diversos aspectos que la conforman.

<sup>184</sup> Traducción nuestra: [...] dominio del uso de la lengua española, en sus manifestaciones oral y escrita, en términos de recepción e producción de textos; reflexión analítica y crítica sobre el lenguaje como fenómeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; percepción de diferentes contextos interculturales.

*culturais* (Ídem). Entendemos que *lengua y manifestaciones* culturales abarcan el tema de las variedades lingüísticas, puesto que, a través del cine, de la literatura, de las canciones y del arte en general, entramos en contacto también con la diversidad lingüística de un pueblo.

La estructura curricular de la UESPI cuenta con dos bloques de asignaturas sobre el español: Lengua Española de I a VI (60 horas o 4 créditos) con diferentes temas:

Cuadro 12: Asignaturas de Lengua Española de la UESPI con sus respectivos temas

Componente curricular	Tema propuesto
Lengua Española I	Origen y evolución
Lengua Española II	Fonética y Fonología
Lengua Española III	Ortografía
Lengua Española IV	Morfosintaxis I
Lengua Española V	Morfosintaxis II
Lengua Española VI	Semántica y Lexicología

Como podemos ver, el primer tema trata sobre la historia y origen de la lengua español, así creemos que se hacen presentes contenidos de variación enfocados a la diacronía. La “ementa” deja claro que es el estudio de diversas lenguas, entre ellas el latín, el árabe, el griego, las amerindias, las prerromanas, para la formación del idioma español. Sin embargo, en las competencias que el discente debe adquirir aparece [*c]ompreender e melhor entender o desenvolvimento e o funcionamento do castelhano nos dias atuais* (Ídem), es decir, parte del contenido está dedicado a la descripción del español en la actualidad.

Por otro lado, en la bibliografía aparece la obra de María Antonieta Andión Herrero sobre las variedades del español de América, que describe y detalla las de los 5 geolectos del español americano. Es una obra publicada para que los profesores de español de Brasil puedan entrar en contacto con el tema de las variedades a través de mapas, explicaciones en forma de resumen y ejercicios variados. También hay una referencia de un artículo de Javier Cubero sobre las variedades del español de España, disponible en la página *ElCastellano.org*.

Lo que nos parece raro es que la asignatura sea impartida en el primer semestre de la carrera, momento en que muchos alumnos todavía no tienen un nivel alto de lengua española para poder discutir sobre cuestiones relativas a las variantes y variedades del español. Además, está compartiendo espacio con el contenido de historia de la lengua, que también es bastante extenso, por lo que necesitan ser estudiados en asignaturas diferentes.

Las demás asignaturas de Lengua Española no cuentan con contenidos, competencias o bibliografía que traten del tema de las variedades. El segundo bloque de asignaturas de lengua español, titulados Conversación (50 horas cada una), tampoco menciona la variación del español en sus apartados, aunque el número de obras de la bibliografía que no son de España es más elevado que en otros PPC.

Para alcanzar el objetivo propuesto sobre el tema de la interculturalidad, el curso ofrece la asignatura Cultura de los Pueblos – España y América Hispánica (60h o 4 créditos) para discutir cuestiones relativas a la cultura, la identidad, el etnocentrismo, el choque cultural, los elementos culturales comparadas entre brasileños e hispanos, además de las particularidades de los países que tienen el español como lengua oficial. Hemos podido comprobar que cuestiones relativas a la diversidad lingüística de los pueblos no están incluidas en esa asignatura.

Así, creemos que discutir sobre la variación lingüística del español ya en el primer semestre, con alumnos que puede que no tengan ni un nivel básico de español, puede ser perjudicial a su formación, pues no entenderán cómo funcionan determinadas estructuras de la lengua española. Además, los temas de historia de la lengua, por un lado, y los de las variedades, por otro, deben tener asignaturas propias, con una carga horaria adecuada. Ello permitirá que se puedan tratar bien, en el caso de la de variedades, los contenidos necesarios para la formación del profesor de español como lengua extranjera en Brasil, capaces de identificar y acercar a los alumnos a sus necesidades, teniendo en cuenta el entorno geográfico brasileño.

### **3.5. Conclusiones parciales**

A partir del análisis de los doce PPC de las carreras de grado para la formación de profesores de español de los nueve estados del Noreste brasileño, hemos podido notar que el componente *variedades* aparece de forma desigual en cada uno de los documentos. Es decir, algunos ofrecen asignaturas obligatorias y exclusivas sobre el tema, otros prefieren incluir la variación lingüística del español en otras asignaturas, como por ejemplo, de Español para Fines Específicos, Fonética y Fonología del Español, Cultura, entre otras. También, lamentablemente, hay algunos PPC que no se detienen el tema.

Sin embargo, en todos los documentos de nuestro corpus se menciona que la variación lingüística forma parte de la formación de los profesores egresados de dichas instituciones superiores. Ese es, sin dudas, el punto más incoherente de nuestro análisis puesto que las universidades entienden la importancia de ese contenido, pero muchas no lo trabajan y ofrecen un espacio reducido de horas de estudios a través de asignaturas optativas de cargas horarias reducidas o como contenidos de asignaturas de otros temas.

Otro punto de encuentro entre los nueve PPC analizados es que prácticamente todos, salvo el de la UFBA, mencionan la Ley 11.161 como un factor de peso en la creación o en la reformulación de una carrera pensada para la formación de profesores de español (brasileños). Otros argumentos son frecuentes: el fortalecimiento de los bloques económicos geoestratégicos (específicamente MERCOSUR), el contexto geográfico brasileño y sus vecinos de habla española, la abultada demografía hispanohablante y la importancia del español en el mundo, además de los lazos históricos que unen a Brasil con los países iberoamericanos. La UFC, por ejemplo, menciona las acciones de órganos del gobierno español como la Embajada de España y el Ministerio de Educación.

Como hemos afirmado anteriormente, la presencia/ausencia del componente *variedades* del español en las estructuras curriculares de las carreras analizadas son diferentes, puesto que cada una se ha organizado de una forma para contemplar o no dicho contenido. Para facilitar el análisis de los datos, hemos elaborado un cuadro que muestra de manera más visual los resultados obtenidos:

Cuadro 13: Resumen sobre el componente *variedades del español* en los PPC

	I F R N	U F R N	U E R N	U F C G	U E P B	U F P E	U F B A	U F C	U F S	U F A L	U F M A	U E S P I
Menciona la importancia del componente <i>variedades</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presencia de asignaturas obligatorias sobre variedades del español	✓			✓				✓				
Presencia de asignaturas optativas sobre variedades del español	✓		✓					✓				



Presencia del tema <i>variedades del español</i> en asignaturas de lengua española								✓				
Presencia del tema <i>variedades del español</i> en otras asignaturas ( <i>Fonética, Morfosintaxis, Cultura, Historia de la lengua, Español para fines específicos, etc.</i> )	✓	✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓

A partir del cuadro anterior, podemos considerar que la UFC es la única universidad que cumple con los cinco criterios que hemos establecido para evaluar la importancia que tiene el componente *variedades del español* en la formación de profesores de cada universidad. La segunda institución que cumple más criterios es el IFRN, pues el tema no se presenta solo en las asignaturas de lengua española. Sin embargo, el IFRN presenta más asignaturas optativas que tienen como temática central la variación del español que la UFC, por ejemplo.

La UFCG es, junto a la UFC y al IFRN, las únicas carreras analizadas que tienen una asignatura obligatoria sobre variedades del español. Además, la de la UFCG tiene en su programa un contenido para la enseñanza del español desde su pluralidad lingüística. En las demás universidades, ese tema aparece diluido en otros componentes curriculares.

La UFBA y la UFAL son las únicas universidades en las que la variación no está ni como una asignatura exclusiva, ni como contenido de otras asignaturas, a pesar de que ese componente aparece calificado de “importante” para la formación de los profesores de lengua española. Llama la atención que estos, los documentos más antiguos (de 2005 y 2007 respectivamente), que no han sufrido reformulación recientemente, den importancia a estos contenidos de variación lingüística, reacción más esperable en los más modernos.

Por otra parte, uno de los cursos con una reformulación más reciente es el del IFRN, que tiene la mayor cantidad de asignaturas obligatorias y optativas sobre este tema central de nuestra investigación. La UESPI, que tiene el PPC con una reformulación más actual, parece estar de acuerdo con las demás instituciones que mencionan las variedades del español como algo relevante para la formación del profesorado; no obstante, como ellas, tampoco incluye asignaturas específicas, aunque trata el tema en otros componentes curriculares generales.

En el caso de la UFRN, no hemos considerado la asignatura optativa Dialectología (60h o 4 créditos) porque sus contenidos están más enfocados en los dialectos históricos de España. A pesar de que el “dialecto andaluz” aparece como contenido, no sabemos si se

discuten cuestiones sobre su historia y evolución o sobre su estado actual. Al igual que la UFC y el IFRN, la UERN posee una asignatura optativa que aborda las variedades del español. Sin embargo, la UERN no tiene asignaturas obligatorias sobre el tema y la carga horaria de la optativa es muy reducida para atender la pluralidad del español de una manera que no sea superficial.

En resumen, creemos que la inclusión de contenidos de variación lingüística en las asignaturas de lengua española, como ocurre en la UFC, es esencial para que los alumnos puedan entrar en contacto con esos fenómenos lingüísticos desde los niveles más básicos. El profesor debe dejar claro el modelo de lengua adoptado para la enseñanza de español, aunque puede contar con modelos periféricos para mostrar la riqueza y diversidad de la lengua española y atender a las múltiples necesidades de los alumnos. Es importante también que se debata sobre la variación en las asignaturas de fonética, morfosintaxis, lexicología y metodología de la enseñanza.

Tal vez, por su carácter más inmediato, las asignaturas de fonética suelen tener apartados en su lista de contenidos relativos a la variación del español. Es en el universo de los sonidos y de las palabras que alumnos y profesores de español son introducidos en las variantes y variedades de la lengua española. Se debe reforzar, sobre todo, los fenómenos de variación gramatical (morfología y sintaxis), que son menos aparentes y visibles, además de “muy frecuentemente, no está estratificada social ni estilísticamente, sino que viene determinada por factores netamente lingüísticos” (Moreno, 2009: 29). En el próximo capítulo, trataremos de las actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais de dos estados de Brasil.

## **CAPÍTULO 4: ACTITUDES Y COMPETENCIAS DOCENTES EN PROFESORES DE ESPAÑOL DE LOS INSTITUTOS FEDERAIS (BRASIL)**

### **4.1. El Instituto Federal como contexto de la investigación**

A partir de la Ley N.º 11.892, del 29 de diciembre de 2008, se instituye la *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* y se crean los *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* en todos los estados brasileños, que según el Artículo 2.º de la Ley mencionada:

*Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei*<sup>185</sup>.

De este modo, el Instituto Federal ofrece diversas posibilidades de estudios por contar con un número bastante amplio de niveles educativos. De los objetivos de esta institución, queremos hacer hincapié en dos que serán piezas claves para nuestra investigación. En el Art. 7.º del mismo documento, el primer objetivo es “*ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino*”

---

<sup>185</sup> Traducción nuestra: Los Institutos Federais son instituciones de educación superior, básica y profesional, pluricurriculares y multicampus, especializados en la oferta de educación profesional y tecnológica en las diferentes modalidades de enseñanza, basados en la conjugación de conocimientos técnicos y tecnológicos con sus prácticas pedagógicas, en los términos de esta Ley.

*fundamental e para o público da educação de jovens e adultos*<sup>186</sup>”, que en otras palabras se resumiría como una enseñanza secundaria regular, que cuenta con un currículo y una oferta de asignaturas más o menos comunes para todo Brasil, pero contando con una formación técnica con un currículo y asignaturas que habilitan a que los egresados en una área profesional determinada.

Por lo general, la enseñanza secundaria de Brasil (*Ensino Médio*) está compuesta de tres años, mientras que la enseñanza secundaria combinada con un curso técnico ofrecida por los *Institutos Federais* se concluye en 4 años. El promedio de edad para acceder a esta modalidad de enseñanza es de 14-15 años, que corresponde a la franja de edad de conclusión la enseñanza primaria (*Ensino Fundamental*) de forma regular con 9 años. Además, los alumnos que tengan más de 18 años y que hayan concluido la enseñanza primaria completa pueden ingresar en el mismo sistema y currículo, en grupos que se llaman *Educação de Jovens e Adultos* (dovarante EJA), que cumple con el objetivo de ofrecer una enseñanza secundaria y técnica a las personas que no han podido concluir sus estudios en la franja de edad regular, teniendo en cuenta sus características y contando con horarios más flexibles, normalmente nocturnos.

El segundo objetivo del Art. 7.º que queremos hacer hincapié (de los seis propuestos por la Ley) se refiere a *ministrar em nível de educação superior*, que además cuenta con algunas especificidades:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;*
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;*
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;*
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e*

---

<sup>186</sup> Traducción nuestra: [...] impartir educación profesional técnica de nivel secundario, prioritariamente en formato de cursos integrados, para los concluyentes de la enseñanza fundamental (primaria) y para el público de la educación de jóvenes y adultos.

*e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica*<sup>187</sup>.

De este modo, una gran mayoría de los docentes de los Institutos Federais tiene un doble perfil: a) docente de la enseñanza secundaria y b) docente de la enseñanza superior. Los profesores elegidos para los fines de nuestra investigación ejercen en dos Institutos Federais de Brasil: el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN) y el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima* (IFRR).

La elección de los docentes para la realización de la encuesta sobre variación lingüística y su aplicación en el aula no ha sido aleatoria, se debe a dos factores fundamentales: uno, el doble perfil mencionado de los profesionales de los *Institutos Federais* tanto para la actuación en la enseñanza básica (secundaria y técnica) como en la enseñanza superior (carreras de grado y posgrado) y dos, la posibilidad de actuación en una carrera de grado dirigida a la formación de profesores de Lengua española en las modalidades presencial o a distancia.

Desde 2006, cuando todavía se llamaban CEFET, los *Institutos Federais* de los estados de Rio Grande do Norte y Roraima ofrecen carreras de grado para la formación del profesorado de Lengua española. Es importante resaltar que en la ciudad de Natal, capital del estado de Rio Grande do Norte, la primera carrera de grado en Lengua española fue ofrecida primero por el IFRN, y luego por la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (UFRN).

A partir de 2010, el IFRN también ofrece la carrera de grado en Lengua española en la modalidad a distancia, un paso fundamental para la capacitación de profesionales de la lengua española en el interior del estado y posibilitando que los profesores de español de los campus del interior puedan actuar en esta carrera de grado.

En la próxima sección, trataremos de los objetivos de la investigación, bien como los procedimientos metodológicos adoptados para el análisis de los cuestionarios con los profesores de los *Institutos Federais*.

---

<sup>187</sup> Traducción nuestra: a) cursos superiores de tecnología objetivando la formación de profesionales para los diferentes sectores de la economía; b) cursos de licenciatura (profesorado), así como programas especiales de formación pedagógica, con miras a la formación de profesores para la educación básica, sobre todo en las áreas de ciencias y matemáticas, y para la educación profesional; c) cursos de licenciatura e ingeniarías, que objetivan la formación de profesionales para diferentes sectores de la economía y áreas de conocimientos; d) cursos de posgrado *latu sensu* de perfeccionamiento y especialización para la formación de expertos en diferentes áreas del conocimiento; y e) cursos de posgrado *stricto sensu* de maestría y doctorado que contribuyan para promocionar el establecimiento de bases sólidas en educación, ciencia y tecnología, con miras al proceso de generación e innovación tecnológica.

## 4.2. Objetivos y procedimientos metodológicos

De acuerdo con los objetivos propuestos, esta investigación se caracteriza por ser descriptiva puesto que, como afirma Barros y Lehfeld (1990: 34), contempla la “*descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados*”<sup>188</sup>. Los objetivos de los estudios descriptivos son:

[...] especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam (Sampieri et al, 2013: 102)<sup>189</sup>.

Por otra parte, caracterizamos esta investigación como cuantitativa porque creemos, así como afirma Moreira y Caleffe (2008), que es difícil tratar la investigación cualitativa y cuantitativa como dos polos dicotómicos. Es sabido que, en las humanidades, la investigación cualitativa suele ser la más frecuente; sin embargo, para la descripción e interpretación del fenómeno estudiado, hemos incluido datos cuantitativos que nos han dado soporte para el análisis.

Nuestra investigación también se caracteriza como no experimental por cumplir con los siguientes objetivos: "1) *descrever e explicar eventos e situações como elas existem ou existiram*, 2) *avaliar produtos ou processos* e 3) *desenvolver inovações*" (Moreira y Caleffe, 2008: 73)<sup>190</sup>.

Respecto al instrumento de la recolección de datos, hemos elegido el cuestionario pues nos ofrecía una serie de ventajas, tanto para la recogida de los datos como para el análisis. Gressler (2003) caracteriza el cuestionario como un instrumento “*constituído por uma série de*

---

<sup>188</sup> Traducción nuestra: [...] descripción del objeto por medio de observación y de la recogida de datos.

<sup>189</sup> Traducción nuestra: [...] especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretenden únicamente medir o recolectar información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, o sea, su objetivo no es indicar cómo estos se relacionan.

<sup>190</sup> Traducción nuestra: 1) describir y explicar eventos y situaciones como ellas existen o existieron, 2) evaluar productor o procesos y 3) desarrollar innovaciones”.

*perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante, sem auxílio do investigador*<sup>191</sup>” (2003: 153).

A través de la plataforma *Google Forms*, hemos podido realizar las tres actividades previas al análisis: elaboración del cuestionario, envío del mismo y recepción de los respondidos. El cuestionario piloto fue aplicado a cuatro profesores del IFRN entre los días 1 y 10 de julio de 2016. El cuestionario final fue aplicado en línea a 25 profesores del IFRN y del IFRR entre el 21 de julio y el 11 de agosto de 2016. Creemos que el número de participantes en la investigación es suficiente para nuestro análisis ya que los profesores de español del IFRN son aproximadamente 24 y ocho del IFRR, de modo que nuestra muestra cuenta con la participación de casi un 80% de los docentes de lengua española de ambos institutos.

Según Gressler (2003), los cuestionarios pueden contener preguntas cerradas y/o abiertas. Las “cerradas” son limitadas por alternativas, generalmente por un “sí” o un “no”, con adverbios de frecuencia (*siempre, a veces, nunca, etc.*) u otros tipos de opciones que serán elegidas de acuerdo con las necesidades de la investigación. Las “abiertas” son preguntas en las que los encuestados tienen la posibilidad de responder de forma más personal y espontánea, con mayor libertad y con la riqueza de respuestas que los sujetos de la investigación crean oportuna.

Hemos optado por elaborar ese instrumento con un mayor número de preguntas cerradas con la finalidad de ofrecer a los informantes un cuestionario más dinámico y más rápido de responder. Por otra parte, hemos decidido incluir también algunas preguntas abiertas relacionadas con preguntas cerradas para que los docentes pudieran incluir comentarios, discurrir más sobre el tema propuesto y/o aclarar cuestiones que les parezcan pertinentes. De ese modo, el cuestionario cuenta con 28 preguntas, siendo 21 cerradas y 7 abiertas. Para el correcto envío del cuestionario, las cerradas tendrían que ser respondidas, mientras que algunas abiertas no eran obligatorias ya que dependían de lo que el informante había respondido en una pregunta cerrada anterior.

Es importante aclarar que este instrumento es una adaptación del cuestionario elaborado por Andión y Gil (2013) aplicado en los centros del Instituto Cervantes del mundo con más de 140 profesores de español sobre el componente *variedades* como parte de la competencia

---

<sup>191</sup> Traducción nuestra: (...) constituido por una serie de preguntas, elaboradas con el objetivo de recoger datos para una investigación, cuyas respuestas son formuladas por escrito por el informante, sin auxilio del investigador.

docente. El cuestionario original ha sufrido un número considerable de adaptaciones debido especialmente al perfil de los encuestados y a principio ha sido dividido en tres bloques: perfil del docente, variedad del profesor y variación lingüística y enseñanza del español. Con miras a una mejor visualización de los datos, hemos dividido el análisis en cuatro partes.

La primera parte se titula *Perfil sociolingüístico de los docentes* que cuenta con preguntas cerradas que tenían como objetivo caracterizar a los profesores de acuerdo con su género, franja de edad, formación, experiencia como profesor de español, con especial atención a los niveles en que han impartido o imparten clases en los *Institutos Federais*.

La segunda parte se titula *Perfil lingüístico de los docentes* en la que se buscaba caracterizar la variedad lingüística de los docentes, sus actitudes hacia el prestigio que algunas variedades del español pueden o no tener, bien como saber si los docentes de origen de países hispanohablantes o brasileño.

La tercera parte se titula *Creencias y actitudes de los docentes hacia la variación lingüística en la enseñanza de español* y se detiene en analizar las respuestas de los profesores sobre formación, experiencia y conocimiento del componente *variedades* en contextos académicos y en clases de lengua española para alumnos brasileños.

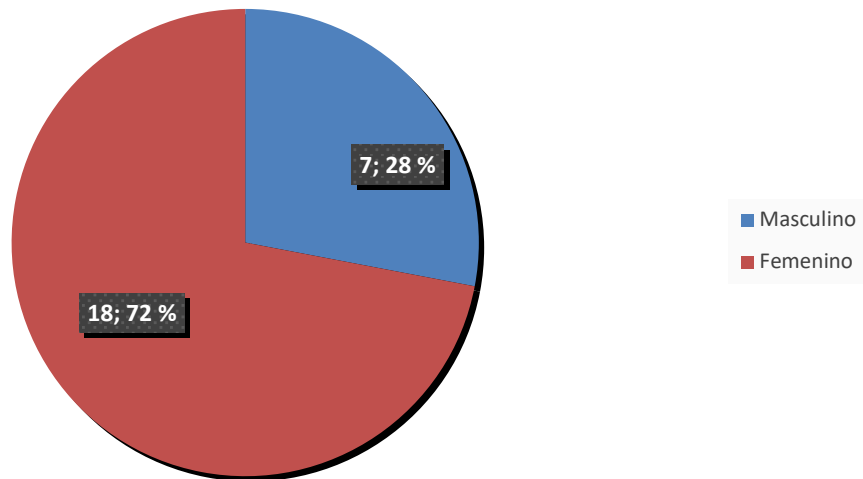
La cuarta y última parte se titula *El componente variedades en el material didáctico y otros recursos* que discute la presencia de la diversidad lingüística del español en los libros didácticos seleccionados por los docentes de los *Institutos Federais*, la frecuencia en que ese tema es tratado, bien como los recursos didácticos utilizados (o no) por los profesores en el momento de ejemplificar las diferencias existentes entre los diferentes dialectos.

### **4.3. Perfil sociolingüístico de los docentes**

La primera parte del cuestionario tiene como objetivo principal exponer los datos relativos al perfil de los sujetos de la investigación, docentes de los dos *Institutos Federais* de nuestro trabajo. La primera pregunta del cuestionario se refiere al sexo del encuestado, y, como se podría imaginar, la mayoría aplastante de los docentes de lengua española es del sexo femenino, como podemos apreciar en el gráfico 2:



Gráfico 2: Variable *sexo* en los cuestionarios a profesores de español del IFRN y del IFRR



Esta es una realidad bastante común en las carreras de grado que tienen como objetivo la formación de profesores tanto en lengua materna (en este caso, el portugués), como en lengua extranjera. Es importante hacer hincapié en que las mujeres suelen estar más aferradas al prestigio lingüístico y poseer rasgos más conservadores, como afirma García Mouton (2000: 52):

Al alcanzar los resultados de sus encuestas urbanas, Labov habló pronto de autocorrección, de ultracorrección y de inseguridad lingüística para las mujeres, al tiempo que destacó el activo papel que parecían desempeñar en los procesos de cambio lingüístico, especialmente las de clase media. También afirmó que las mujeres eran hablantes relativamente más normativas que los hombres.

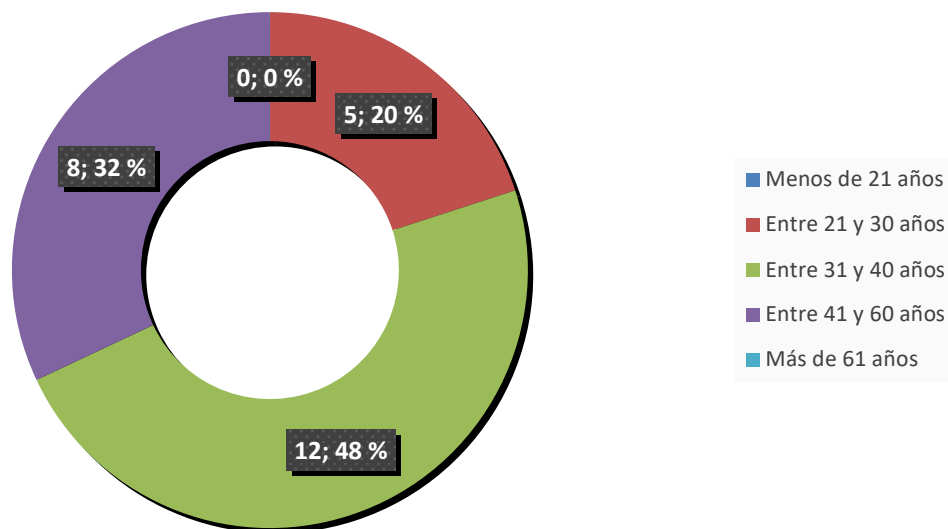
Por otra parte, hay que aclarar que no se puede aislar la variable *género* de otras, como, por ejemplo, la *edad*. Las diferencias de habla entre mujeres y hombres se producen en todos los niveles de la lengua. Fernández (2009) ejemplifica que:

En el nivel léxico, se han revelado diferencias entre hombres y mujeres a propósito de la disponibilidad léxica de los hablantes (...) la producción léxica de las mujeres es mayor que la de los hombres, sobre todo en áreas temáticas de la ropa, las comidas y bebidas, la cocina, la escuela, los animales y las profesiones y oficios (Gómez Molina y Gómez Devis 2004 *apud* Fernández, 2009: 42).

De este modo, las características del habla de docentes del sexo femenino tendrían un peso mayor en la enseñanza de español en los dos institutos investigados debido al gran número de mujeres en ese puesto de trabajo. La segunda pregunta tiene como objetivo conocer la franja

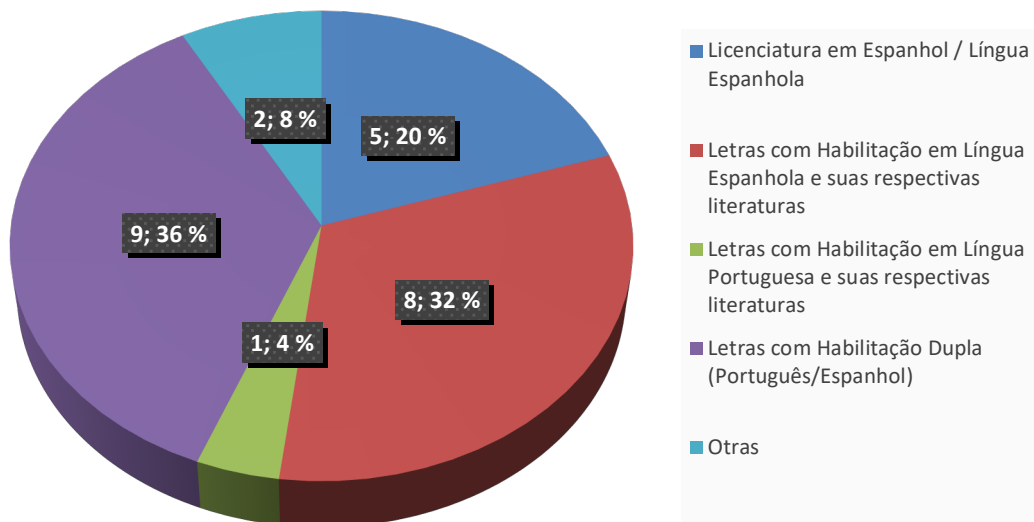
de edad de los docentes encuestados, la mitad de ellos están en la franja "entre 31 y 40 años", con un 48 % de las respuestas, o sea, 12 de los 25 encuestados. La segunda franja estaría "entre 41 y 60 años" con un 32 % de las respuestas (8 encuestados), y la última franja está "entre 21 y 30 años" con un 20 % de las respuestas (5), como podemos apreciar en el gráfico 3:

Gráfico 3: Variable *edad* en los cuestionarios a profesores de español del IFRN y del IFRR



Como se puede apreciar, no hubo docentes encuestados en los dos institutos en la franja "menos de 21 años", ni tampoco "más de 61 años". Es posible prever que estos docentes ya hayan madurado sus hábitos lingüísticos en la lengua materna por su edad, teniendo más consciencia lingüística que franjas de edades inferiores. El gráfico 4 tenía como objetivo saber la carrera de grado que realizaron los docentes encuestados.

Gráfico 4: Carrera de grado realizada por los docentes del IFRN y del IFRR



La carrera de grado *Letras com Habilitação dupla (Português/Espanhol)* fue la más frecuente, con un 36 % (9 de los 25 encuestados). En Brasil, las carreras de grado en Letras podrían ser de *habilitação única*, es decir, el egresado podría impartir solamente una lengua que por lo general es el portugués, o *habilitação dupla*, de que le permite impartir clases tanto de la lengua materna (en este caso, el portugués) como de una lengua extranjera. Sobre la *habilitação dupla*, era común ese formato en los cursos de Letras hasta hace 15 años. Sin embargo, un gran número de universidades han extinguido ese tipo de carrera de grado en Letras<sup>192</sup>. Los profesores de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006: 10) afirman que esta modalidad:

[...] *não viabilizava uma formação de qualidade profissional adequada para aquele aluno que pretendia ser professor de língua estrangeira. A razão da deficiência residia na quantidade reduzida de conteúdos específicos, na exigüidade de carga horária e na dissociação entre teoria e prática de ensino*<sup>193</sup>.

<sup>192</sup> En el próximo capítulo, nos centraremos en cuestiones relativas a las habilitaciones del profesorado de español en Brasil.

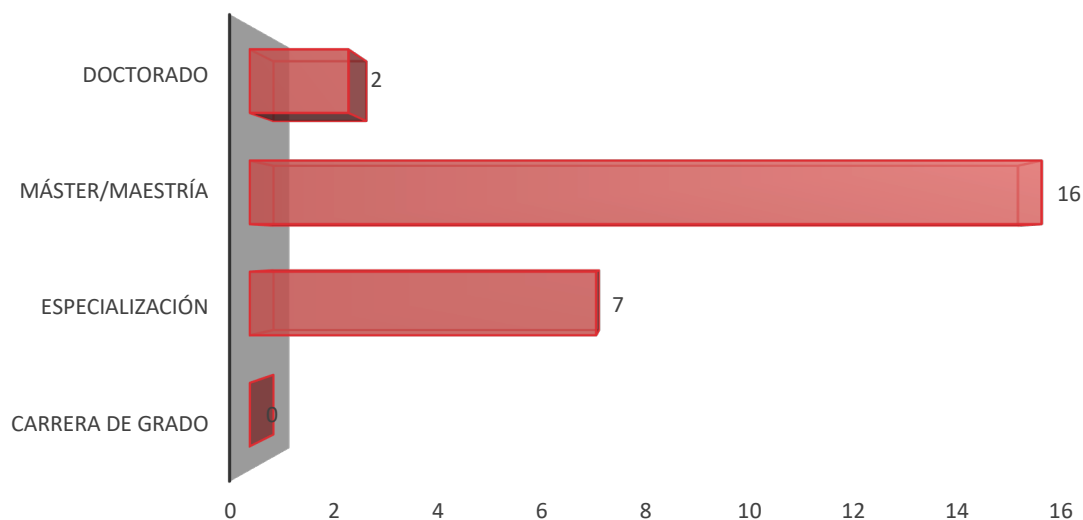
<sup>193</sup> Traducción nuestra: [...] no viabilizaba una formación de calidad profesional adecuada para los alumnos que pretendían ser profesores de lengua extranjera. La razón de la deficiencia residía en la reducida cantidad de contenidos específicos, en la poca carga horaria y la disociación entre teoría y práctica de la enseñanza.

Es coherente pensar que un currículo de una carrera de grado con asignaturas exclusivas para preparar al alumno a impartir solamente una lengua esté más enfocado y prepare mejor al discente, que un currículo que consta de asignaturas para la formación de un futuro profesor para impartir clases tanto de portugués, como de una lengua extranjera, con una carga horaria equivalente a la *habilitação única*.

Por otra parte, la mayoría de los docentes encuestados ha realizado una carrera de grado con una formación dirigida solamente a la lengua española, sea *Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas*, con un 32 % (ocho encuestados), sea *Licenciatura em Espanhol / Língua Espanhola*, con un 20 % (cinco), la última de oferta exclusiva de los Institutos Federales en el territorio brasileño. Una profesora ha elegido la opción "otro curso", y se trata de *Letras Espanhol*.

Además de los profesores con formación en lengua española, los *Institutos Federais* también cuentan con profesores que han realizado otra carrera de grado, como es el caso de una encuestada, que se ha egresado en *Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas* y otra encuestada ha respondido *Letras Inglês y Pedagogia*. Algunos de estos docentes han podido realizar cursos de posgrado para perfeccionar sus conocimientos y para aspirar a mejores sueldos y proyectos dentro de los institutos. Respecto a la titulación más alta de los docentes encuestados, el gráfico 5 nos ofrece la visualización de los resultados.

Gráfico 5: Titulación más alta de los docentes del IFRN y del IFRR



El 64 % de encuestados (16 de los 25) tienen un máster (o maestría) como su titulación más alta, un número bastante grande de magísteres, si tenemos en cuenta que en Brasil hay pocos programas de posgrado en lengua española y que los relacionados con áreas del lenguaje y educación todavía cuentan con pocos directores que puedan dirigir los trabajos finales de los cursos. El 28 % (siete de los encuestados) tienen como titulación más alta la especialización, y tan solo el 8 %, es decir, dos de los 25 son doctores. Ninguno de los docentes encuestados tiene como titulación más alta solamente la carrera de grado, un punto bastante positivo para ambas instituciones que poseen un número elevado de profesores con posgrado<sup>194</sup>.

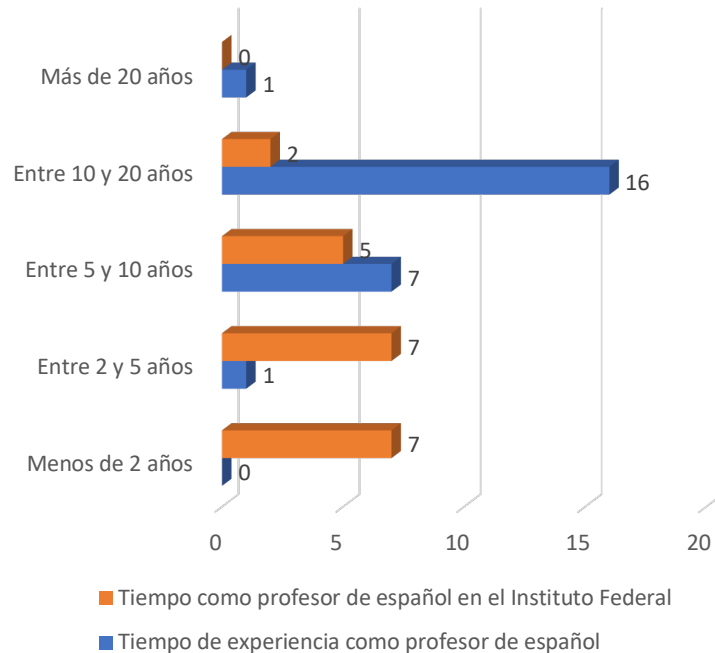
Los *Institutos Federais*, así como las universidades públicas brasileñas, tienen interés en la capacitación de su cuerpo docente, posibilitando que un 10% de los profesores de cada campus puedan realizar cursos de máster (o maestría) y doctorado, sin la necesidad de trabajar mientras estudian. Además, hay acuerdos entre institutos y universidades públicas que otorgan plazas exclusivas y otras facilidades para que los docentes puedan realizar cursos de posgrado. Por otra parte, la tendencia es aumentar el número de docentes con títulos de posgrado, puesto que muchos han afirmado que ya se encuentran matriculados en este tipo de programas.

El gráfico 6 tiene como objetivo mostrar los resultados de los docentes encuestados sobre el tiempo que han actuado como profesores de español a lo largo de su carrera y el tiempo que han pertenecido al cuadro permanente de los institutos.

---

<sup>194</sup> Es importante aclarar que las oposiciones o concursos públicos para las plazas de profesores de Español en los *Institutos Federais* no suelen demandar un posgrado como ocurre en las universidades públicas de Brasil, puesto que se entiende que los docentes actuarán en la enseñanza secundaria (técnico integrado) y la formación para ejercer en este nivel es la carrera de grado en el área de la asignatura que se impartirá.

Gráfico 6: Tiempo de experiencia como profesor de español y como profesor en el IFRN y en el IFRR

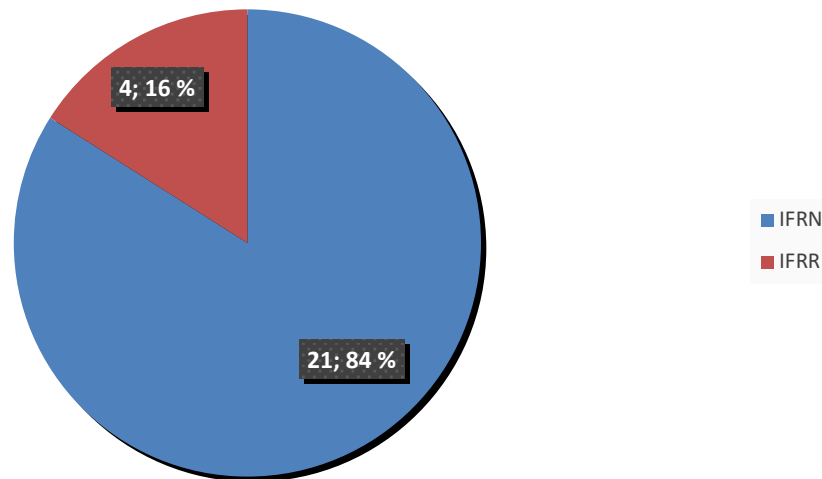


Como se puede apreciar en el gráfico anterior, la mayoría de los docentes encuestados tiene experiencia en la enseñanza de español que está entre los 10 y 20 años (un 64 %). Por otra parte, es bastante variable las respuestas sobre el tiempo que están ejerciendo su docencia en el *Instituto Federal*. La franja de tiempo más frecuente es “entre 5 y 20 años” con un 36 % (9 de los 25 encuestados). Las franjas de menos de 2 años y entre 2 y 5 años tienen un 28 % (7 encuestados para cada una).

Esa variación más equilibrada se debe a la creación de nuevos campus de los *Institutos Federales*, especialmente en ciudades del interior de los estados a lo largo de todo Brasil. El ejemplo de la expansión del IFRN puede servir para ilustrar esa realidad. Hasta 2005, el IFRN (con el nombre de CEFET), tenía solamente dos campus: Natal-Central y Mossoró. En 2006, se expande a tres campus: Ipanguaçu, Natal Zona Norte y Currais Novos. Sin embargo, el proceso más largo de expansión se da a partir de 2009 hasta 2015, con un número superior a 20 campus a lo largo de todo el estado del Rio Grande do Norte, contando con un campus de educación a distancia. De ese modo, la contratación de profesores a partir de concursos públicos camina de acuerdo con la creación de nuevos campus. Salvo el de educación a distancia, todos los demás poseen por lo menos un profesor de español en su equipo docente.

El gráfico 7 muestra que la mayoría de los encuestados está formada por profesores del IFRN: un 84 % (21 de los encuestados).

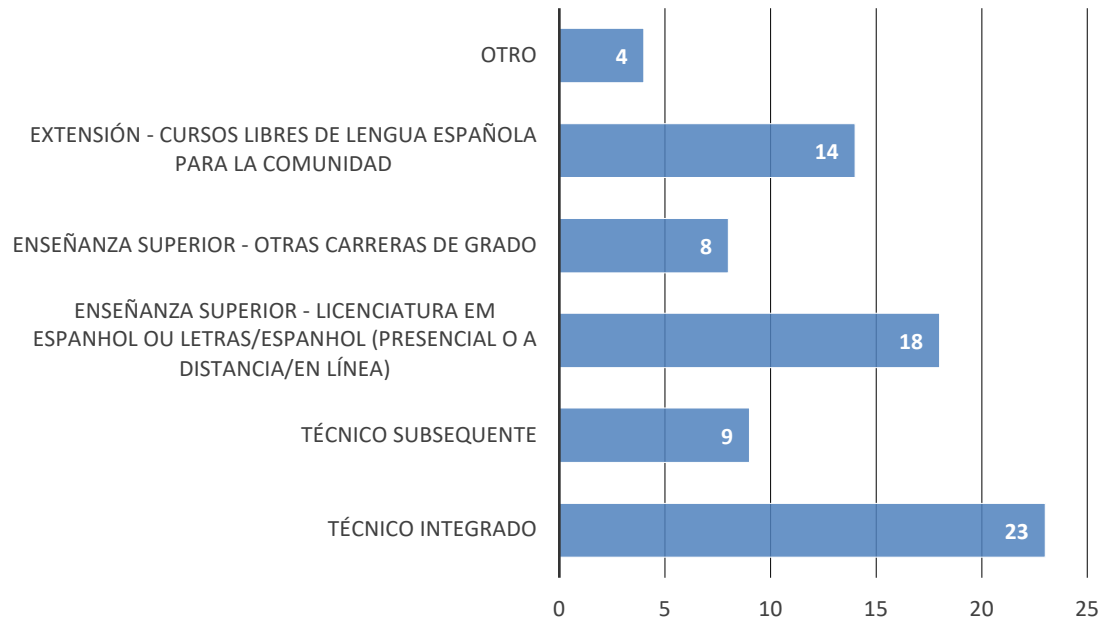
Gráfico 7: Profesores de Español del IFRN y del IFRR encuestados



Los cuatro profesores del IFRR representan un número importante de los docentes de este instituto porque cuentan con aproximadamente ocho profesores contratados de lengua española. En Roraima, a diferencia de Rio Grande do Norte, la expansión se ha dado de manera menos intensa, con cinco campus alrededor del estado (dos en la capital Boa Vista), y para la educación a distancia cuentan con una *Diretoria de Políticas de Educação a Distância*. El estado de Roraima, donde están ubicados los campus del IFRR, cuenta con una amplia zona fronteriza con Venezuela, que debería tener docentes que puedan privilegiar la variedad del entorno en el aula de Español.

Como hemos comentado en el apartado referente al contexto de la investigación, el equipo docente de los *Institutos Federais* puede asumir asignaturas en diferentes niveles de enseñanza, desde impartir clases de español, por ejemplo, en cursos de secundaria (técnico integrado), hasta impartir clases en el nivel superior en cursos de formación de profesores en lengua española u otras carreras. El gráfico 8 ofrece los resultados sobre los niveles de enseñanza en que han actuado los encuestados dentro de esta institución.

Gráfico 8: Experiencia en distintos niveles de enseñanza en el IFRN y IFRR



Como es de esperarse, para esta pregunta específicamente, se ha permitido elegir más de un nivel de enseñanza por el perfil múltiple del profesor de los Institutos Federais, de modo que hemos podido comprobar que casi todos los docentes encuestados, o sea, un 92 %, han impartido clases de español en cursos de secundaria (técnico integrado<sup>195</sup>). La enseñanza superior en los cursos de *Licenciatura em Espanhol* o en el curso de *Letras / Espanhol*, tanto en las modalidades presencial como a distancia han sido la segunda más frecuente entre los docentes encuestados, con un 72 %, es decir, 18 de los encuestados.

Para los fines de nuestra investigación, es positivo que un número tan alto de profesores actúen tanto en la enseñanza secundaria como en la enseñanza superior en un curso de formación de profesores de español, ya que esperamos que el profesional con este doble perfil nos pueda facilitar informaciones sobre dos universos tan distintos de clase en lo tocante a la variación lingüística. Consideramos que la información sobre el perfil de los docentes

<sup>195</sup> Las clases de Español en el "técnico integrado" no tiene por qué estar dirigida a su área profesional, puesto que los contenidos de lengua española forman parte del currículo de la secundaria brasileña (Ensino Médio). Los alumnos reciben los libros didácticos ofrecidos a todas las escuelas públicas brasileñas a través del *Plano Nacional do Livro Didático*, el cual distribuye libros didácticos gratuitos, y a partir de 2012, se empezaron a repartir libros de las dos lenguas extranjeras más ofrecidas para la enseñanza: el inglés y el español. Algunos cursos técnicos, como puede ser el caso de Guía de Turismo, pueden ofrecer una carga horaria más elevada de lengua española, dando oportunidad a que el profesor trabaje la lengua de especialidad del área.



encuestados, expuesta en este apartado, es relevante para relacionarlas con sus respuestas en los apartados referentes a su variedad lingüística y a sus creencias y actitudes sobre cómo traer la variación lingüísticas al aula.

#### 4.4. Perfil lingüístico de los docentes

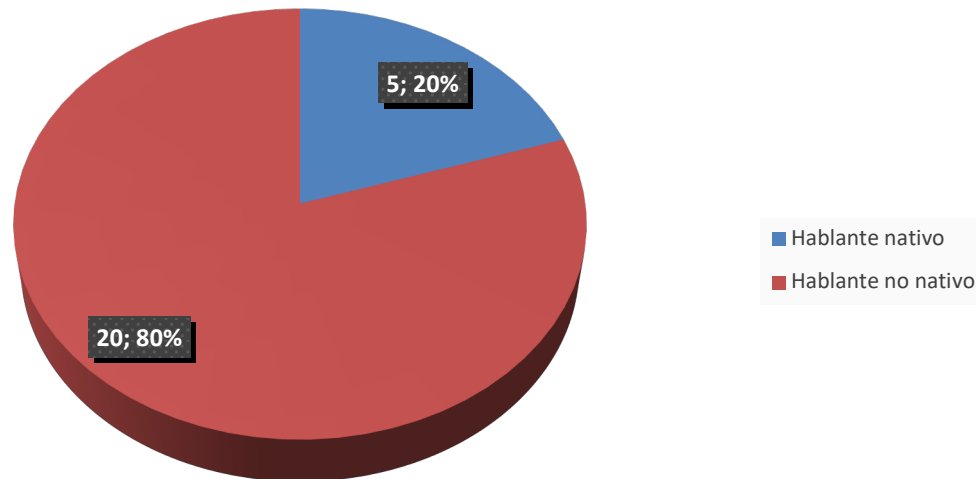
Investigar la variedad lingüística del profesor es, por una parte, intentar entender cuál es la variedad con la que los alumnos estarán más en contacto puesto que "*os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante mais tempo*" (Brasil, 2006: 137)<sup>196</sup>.

Entre los docentes brasileños existen muchas creencias sobre cuál es el mejor tipo – dialectalmente hablando— de profesor, si una variedad puede ser considerada "mejor" o "peor" que otra como modelo de lengua en la enseñanza del español, si las variedades lingüísticas tienen más o menos prestigio o si el profesor tiene que cambiar su forma de hablar (acento) a la hora de impartir clase. De este modo, es importante para nuestra investigación trazar el perfil lingüístico de los docentes encuestados de los dos institutos, puesto que este será relevante para analizar sus creencias en la próxima sección de este capítulo. Así, la primera pregunta del segundo bloque se refiere a si el profesor encuestado es nativo o no nativo. La respuesta más frecuente ha sido no nativo con un 80 % (20 encuestados), mientras que un 20 % (5) son nativos, como se puede contemplar en el gráfico 9.

---

<sup>196</sup> Traducción nuestra: (...) los profesores constituyen el principal (cuando no solamente el único) modelo de expresión, es natural que los estudiantes suelen adoptar la variedad a la que son expuestos durante más tiempo.

Gráfico 9: Profesores de español nativos y no nativos en el IFRN y en el IFRR



A pesar de la presencia de esa pregunta, tenemos que reconocer que el tema "profesor nativo *versus* no nativo" ya está por demás superado, como afirma Figueredo (2011) a través de un estudio sobre profesores nativos y no nativos de inglés:

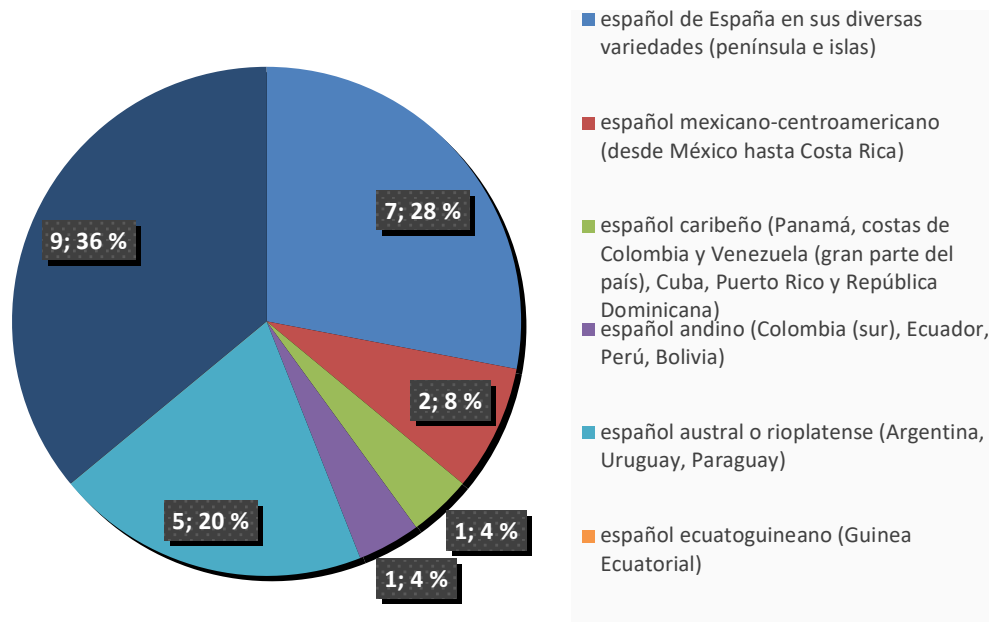
*[...] foi-nos possível reconhecer, também, que as práticas discursivas do professor e de seus alunos revelaram uma preocupação em representar o falante não-nativo de inglês como um falante legítimo dessa língua, o qual deve se preocupar com o desenvolvimento de suas competências linguística-comunicativa na L2/LE, sem, contudo, se deter na reprodução dos modelos de um falante nativo, cuja proficiência absoluta nada mais é que uma abstração refletida em uma meta inatingível*<sup>197</sup> (Figueredo, 2011: 8).

La realidad para la enseñanza de lengua española no parece ser tan distante de la mencionada, puesto que las oposiciones para la docencia no dan preferencia a profesores nativos, como puede pasar en contrataciones para las escuelas de idiomas. Es cierto que los hablantes nativos suelen tener la variedad de su región de procedencia o del lugar donde han vivido más años. Sin embargo, profesores no nativos de español también pueden presentar una

<sup>197</sup> Traducción nuestra: [...] ha sido posible reconocer, también, que en las prácticas discursivas del profesor y de sus alumnos han revelado una preocupación por representar al hablante no nativo de inglés como un hablante legítimo de esa lengua, lo cual debe preocuparse por el desarrollo de sus competencias lingüística-comunicativa en la L2/LE, sin detenerse en la reproducción de modelos de un hablante nativo, cuya competencia absoluta no es nada más que una abstracción reflejada en una meta inalcanzable.

variedad lingüística de una determinada zona o no tener una variedad definida. Con ello, el gráfico 10 responde a la pregunta que se refiere a la variedad lingüística de los profesores encuestados.

Gráfico 10: Variedad lingüística de los profesores de español del IFRN y del IFRR



Para la elaboración de esta pregunta, hemos seguido la zonificación del español de América según la propuesta presentada por Moreno Fernández (2000: 38-50) a partir de estudios de Henríquez Ureña (1921), la cual permite visualizar los geolectos más generales del español americano. Estamos de acuerdo con Araújo (2013) que entiende que ninguna zonificación es satisfactoria, puesto que tienen en cuenta algunos datos y, a la vez, excluyen otros. Además, es importante aclarar que la propuesta de Henríquez Ureña parte, en su esencia, de un factor extralingüístico: la presencia de las lenguas indígenas de América en el período de la colonización.

Junto a las cinco zonas lingüísticas del español americano, hemos incorporado como opciones las variedades del español de España (tanto de la península como la de las islas), el español ecuatoguineano y el español hablado por un brasileño sin una variedad definida (español estandarizado), la opción más elegida entre los encuestados, 9 entre los 25, es decir, un 36 %. La segunda variedad más elegida fue la del español de España en sus diversas variedades, con un número muy próximo a la primera opción, 7 de los 25 docentes (28 %). La tercera variedad más elegida fue el español austral o rioplatense, con 5 de los 25 docentes (20 %).

Uno de los puntos más relevantes que hemos podido comprobar en esta investigación es la preferencia hacia las variedades del español de España por profesores brasileños de los Institutos Federales de Rio Grande do Norte y Roraima. De ellos, siete no nativos (brasileños) han afirmado tener esa variedad como propia. Por otra parte, de los cinco docentes que han elegido la variedad rioplatense o austral, dos son nativos y uno es hablante de herencia, es decir, de padres nativos de esa variedad. De ese modo, notamos que la variedad castellana es adoptada por la gran mayoría de los docentes brasileños. Este estudio comprueba la afirmación de Moreno Fernández (2010) sobre la preferencia de los profesores brasileños hacia el español de España.

Seguramente, la inversión que España ha realizado en los últimos años en cursos de actualización para profesores de español dentro y fuera de Brasil, y la producción y distribución de materiales didácticos españoles con la variedad castellana como preferente le han garantizado esta ventaja frente a la ausencia de estas acciones por parte de los países hispanoamericanos, lo que comprueba también la afirmación de Zolin-Vesz (2013) de del lugar central de España en la enseñanza en Brasil y la problematización del español como una "lengua de encuentro".

Las demás variedades lingüísticas elegidas por los profesores fueron el español mexicano o centroamericano con dos encuestados, el español andino con una profesora y el español caribeño con otro, siendo este nativo de la lengua española y profesor del IFRR, el instituto que justamente está en una región frontera con Venezuela, país de la zona caribeña. Uno de los nativos ha elegido el español hablado por un brasileño sin variedad definida (estandarizado), posiblemente por creer que ya vive hace tantos años en Brasil que ha perdido los rasgos lingüísticos de su zona de origen y/o por haber estado en otras zonas de lengua española.

Lejos de ser un problema, la variedad lingüística del profesor puede ser el punto de partida para que los docentes planifiquen sus clases contando con la presencia de otras variedades del español. El alto índice de comunicabilidad que presenta el español entre sus normas cultas facilita la incorporación de *inputs* de hablantes de diferentes regiones hispanófonas, y, como afirma Andión (2008):

[...] debemos añadir esa sensación que tienen los hispanohablantes, con independencia del punto geográfico de procedencia, de pertenecer a una comunidad lingüística compartida, de tener un aire familiar, en el que no parecen manifestarse rechazos abiertos hacia otras variedades. La falta de fronteras tajantes entre las variedades fortalece el sentimiento de unidad lingüística (Andión, 2008: 299).

Aunque estemos de acuerdo con el sentimiento de pertenencia entre los hablantes de español, no podemos dejar de considerar que se dan algunas actitudes negativas, tanto hacia las variedades americanas, como también hacia las variedades del español de España, como afirma Alatorre (2002):

Sería muy bueno escribir un manual de cultura lingüística para impedir la formación de complejos de superioridad ('Decimos taxi y estacionamiento, y esos brutos españoles dicen tasi y aparcamiento') y de inferioridad ('decimos vos cantás, vos tenés, en lugar de tú cantas, tú tienes: ¡oh dolor, oh craso barbarismo!'), que estorban muchísimo para entender en qué consiste la unidad de la lengua (Alatorre, 2002: 363).

A pesar de los avances de la Sociolingüística, especialmente en demostrar que las variaciones son inherentes a todas las lenguas y que esos fenómenos no son aleatorios, sino que tienen sus propias reglas, todavía se reproduce la idea de que son desvíos que deben ser suprimidos del habla y, especialmente, del contexto escolar. Según Geraldí (1984), la escuela "*age como se a lingua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos*" (1984: 59)<sup>198</sup>. Este punto de vista parece haber sido el responsable del prejuicio hacia variantes y variedades de la lengua que no están contempladas en la enseñanza, hasta aquellas pertenecientes a la norma culta. En lo tocante a la estigmatización, Mollica (2004: 13) afirma que toda lengua presenta:

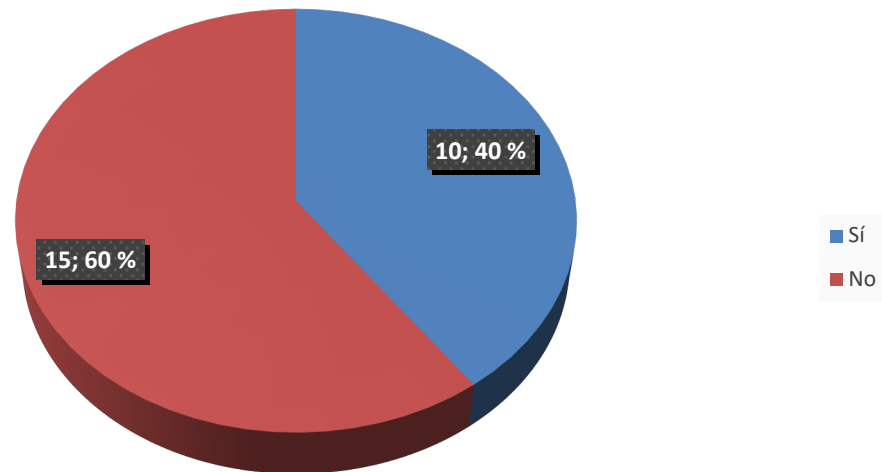
[...] *variantes mais prestigiadas do que outras. Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima*<sup>199</sup>.

De este modo, el gráfico 10 de nuestra investigación responde a la pregunta si el docente ha sufrido algún tipo de prejuicio por su variedad lingüística. Un 60 % o 15 encuestados han respondido que no lo han sufrido, mientras que un 40 % o 10 encuestados que sí. Aunque la mayoría de los docentes no haya sufrido algún tipo de prejuicio lingüístico, consideramos elevado el número de respuestas afirmativas si, además, tenemos en cuenta que es una encuesta a docentes que suelen ser referente del "buen hablar" en sus sociedades.

<sup>198</sup> Traducción nuestra: [...] se maneja como si la lengua culta fuera estática, lista, inamoviblemente contraria a su uso en los procesos interlocutivos.

<sup>199</sup> Traducción nuestra: [...] variantes más prestigiadas que otras. Los estudios sociolingüísticos ofrecen una valiosa contribución en el sentido de destruir prejuicios lingüísticos y de relativizar la noción de error al buscar describir el patrón real que la escuela, por ejemplo, busca descalificar y suprimir como expresión natural y legítima.

Gráfico 11: Prejuicio lingüístico hacia las variedades lingüísticas de los profesores encuestados

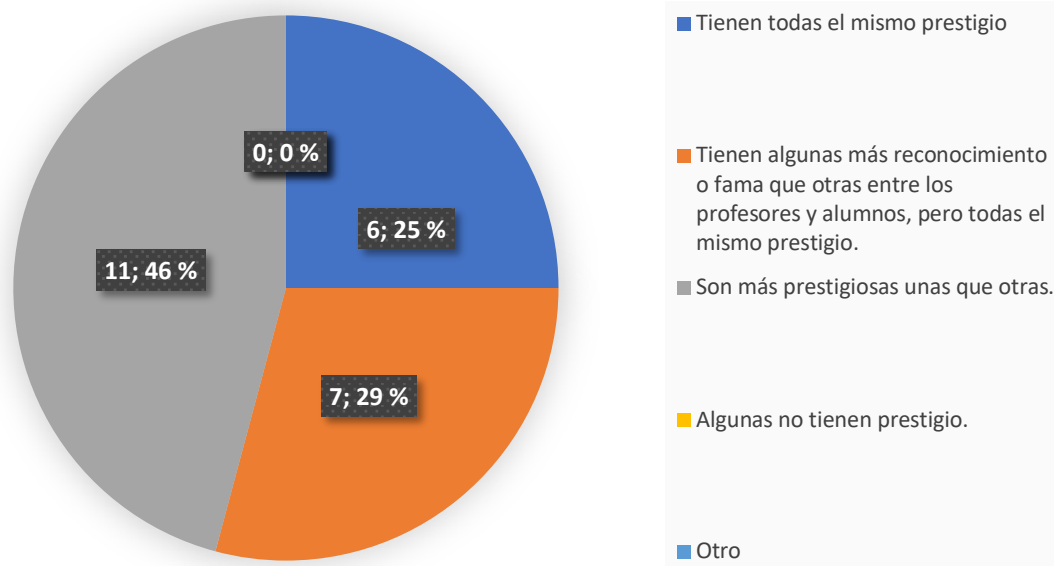


Otro punto importante del análisis de esta respuesta está en su asociación con la pregunta anterior sobre la variedad del profesor, puesto que un número bastante elevado de profesores han elegido la opción de las variedades del español de España como propia, obviamente, la que tiene más prestigio, es decir, la variedad de los hablantes que menos suelen sufrir prejuicio lingüístico tan discutido por Bagno (2015).

La investigación de Irala (2004) ha señalado que, aun tratándose de una región próxima, en contacto directo con el español austral o rioplatense, los entrevistados no consideran que la variedad del entorno geográfico sea, en principio, la más adecuada con miras a las necesidades más inmediatas de comunicación de sus alumnos. Incluso, en nuestra investigación, dos de los tres hablantes nativos del español austral o rioplatense afirman haber sufrido prejuicio lingüístico. Sobre el prestigio, el reconocimiento y la estigmatización de las variedades del español, el gráfico 12 de nuestra investigación nos muestra la respuesta de los docentes encuestados de nuestra investigación sobre estas cuestiones relacionadas a la lengua española y su enseñanza.

Las respuestas *b*, *c* y *d* de la pregunta 12 son formas parecidas de abordar el desequilibrio de prestigio entre las variedades del español a partir de diferentes matices, y para ese caso específico, se ha pedido a los docentes encuestados especificar qué variedad o variedades son las referidas para las respuestas *b*, *c* y *d*.

Gráfico 12: Prejuicio lingüístico hacia las variedades lingüísticas de los profesores encuestados



La alternativa *a* (los docentes creen que las variedades del español "tienen todas el mismo prestigio") ha tenido un 24 % de aceptación (6 de los 25). Los docentes que han respondido la alternativa *a* no han tenido que mencionar a qué variedad o variedades se refieren porque creen que todas tienen el mismo prestigio. La alternativa *b* tenía como respuesta que algunas variedades del español tienen más reconocimiento o fama que otras entre los profesores y los alumnos, pero todas tendrían el mismo prestigio, elegida por un 28 % (7 de los 25 encuestados). A continuación, se pueden apreciar las respuestas de los docentes encuestados de nuestra investigación que opinan sobre qué variedades son las más reconocidas o que tienen más fama entre profesores y alumnos en la enseñanza de español:

Las variedades de *España* y la variedad *rioplatense*. (PROFE 1)

La variedad de *España*. (PROFE 2)

La variedad *peninsular* parece tener un más amplio reconocimiento que todas las otras variedades. (PROFE 13)

Español de *España*. (PROFE 15)

*Española*, por la fuerte influencia de la política editorial y *Mexicana* por las telenovelas. (PROFE 17)

Me parece que la variedad dicha de "*España*" tiene más prestigio que las otras. (PROFE 21)

Español de *España*. (PROFE 22)

Todos los encuestados que han elegido la alternativa *b* opinan que el español de *España* (o variedad *peninsular*) tienen más reconocimiento o fama que otras variedades, justificado por

uno de los docentes por su "política editorial". La variedad rioplatense y la mexicana fueron mencionadas una vez por dos docentes distintos, la última justificada por "las telenovelas". Un 44 % (11 de los 25 docentes encuestados) ha elegido la alternativa *c* (unas variedades del español tienen más prestigio que otras). A continuación, podemos apreciar sus respuestas:

*La variedad pensinsular es más prestigiosa que las demás.* (PROFE 4)

No por mí, como profe, pero por los materiales que utilizo en ellos casi siempre presentan algunas variantes solo como información o curiosidad y siguen con la *variante ibérica* o presenta variante de Hispanoamérica de forma neutralizada. (PROFE 5)

En general *el español de España* tiene más prestigio que otras las variedades americanas. (PROFE 6)

*ESPAÑOL PENINSULAR, ESPAÑOL RIOPLATENSE.* (PROFE 7)

Entiendo que el prestigio no es una cualidad intrínseca de los códigos lingüísticos, sino una cualidad atribuida por las comunidades que los usan. En este sentido, se atribuye más o menos prestigio a ciertos códigos en razón de condiciones sociohistóricas, por ejemplo: *aquellas variedades de los centros de poder* reciben más prestigio. (PROFE 8)

*A la que me encuadro*<sup>200</sup>. Creo que tras una formación académica bajo diferentes variedades lingüísticas y sin haber vivido en países de habla hispana (realidad de muchos alumnos de los cursos de graduación), es muy difícil no mezclar estas variedades. (PROFE 10)

*Español de España.* (PROFE 11)

*Español de España y Español rioplatense.* (PROFE 16)

Pienso que las *variedades españolas* suelen ser más prestigiosas que las hispanoamericanas, lo que para mí es un gran prejuicio. (PROFE 20)

*El castellano peninsular y, de cierta manera, el castellano del Río de la Plata.* (PROFE 25)

De las diez respuestas de los docentes, ocho marcan el español de España (peninsular, ibérico) como una variedad de más prestigio, mientras que tres afirman que también sería una variedad de más prestigio el español rioplatense (de la plata). Uno de los docentes encuestado ha afirmado que el prestigio "no es una cualidad intrínseca de los códigos lingüísticos", evidenciando que las personas de una determinada comunidad de habla son las que otorgan esos valores, aunque entienden que el prestigio se encuentra en "aquellas variedades de los centros de poder".

Uno de los encuestados ha elegido la opción *c* y su respuesta ha sido "la que me encuadro", es decir, "el español hablado por un brasileño sin variedad definida". Creemos que el docente entiende que su variedad no tiene prestigio y lo justifica a través de su "formación académica bajo diferentes variedades lingüísticas y sin haber vivido en países de habla

---

<sup>200</sup> Creemos que el profesor hace referencia a su variedad lingüística, influenciada por diferentes modelos de lengua.



hispana<sup>201</sup>” y, además, siente que ha sufrido prejuicio lingüístico por su variedad de acuerdo con su respuesta a la pregunta 11. Un dato que nos llama la atención es que la variedad rioplatense aparece como una segunda opción entre las variedades de más prestigio, aunque los 3 hablantes nativos del español rioplatense afirman que han sufrido prejuicio lingüístico. Ninguno de los profesores ha elegido la opción *d*, que tenía como respuesta que “algunas variedades no tienen prestigio”.

Como hemos podido notar a lo largo de este apartado, el español de España todavía parece ser la variedad que presenta mayor reconocimiento y prestigio, frecuentemente adoptada por docentes brasileños y la menos cargada de prejuicios o actitudes negativas. Andi3n (2013), en un estudio sobre variedades lingüísticas, identidad y ense1anza de espa1ol, ya haba3a constatado la predilecci3n de estos docentes hacia la variedad castellana (27 de los 79 encuestados en su investigaci3n). La autora reconoce que “en el caso de Italia o Portugal, la cercan3a geogr1fica con Espa1a puede justificar la selecci3n de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en pa3ses como Brasil, cuyo contexto geogr1fico es hispanoamericano” (Andi3n, 2013: 168).

Por otra parte, en el trabajo son apuntadas t3midamente otras variedades americanas, tales como la rioplatense y la mexicana, que aparecen tanto en las respuestas de los docentes como posibles variedades de alg3n reconocimiento y prestigio, como tambi3n en los modelos lingüísticos de algunos que reconocen esas variedades como la suya. Cuatro docentes brasile1os han se1alado haber adquirido estas variedades, dos de la variedad rioplatense y dos de la variedad mexicana-centroamericana (Andi3n, 2013).

En el siguiente secci3n, analizaremos las respuestas de los docentes de nuestra investigaci3n en lo tocante a las variedades lingüísticas y su relaci3n con la ense1anza de espa1ol para brasile1os, as3 como otros aspectos de inter3s: el libro did1ctico, el aprendizaje intercultural, la formaci3n de profesores, la experiencia y la pr1ctica docente, los materiales aut3nticos y la relevancia o importancia de la diversidad lingüística en el aula.

---

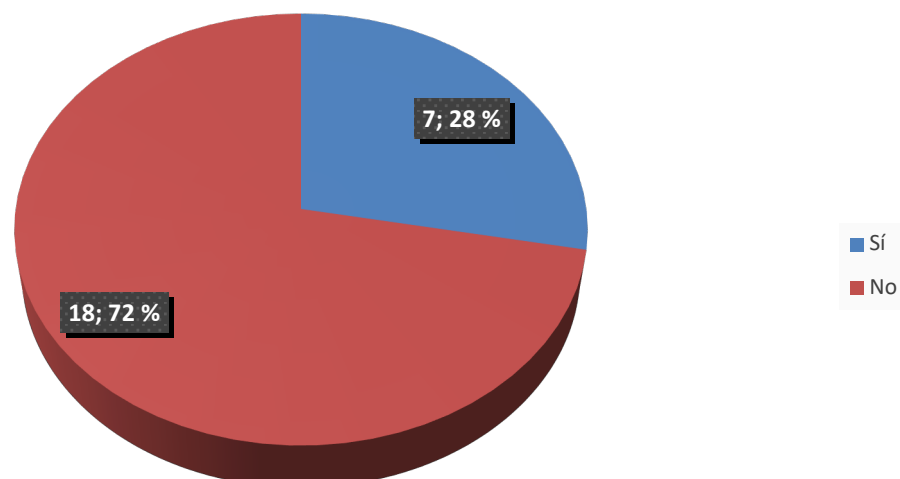
<sup>201</sup> El encuestado utilizado el t3rmino “habla hispana” para referirse a “habla espa1ola”.

#### 4.5. Creencias y actitudes de los docentes hacia la variación lingüística en la enseñanza de español

Para alcanzar los objetivos de nuestra investigación, hemos elegido analizar tres contextos diferentes en los que las variedades lingüísticas del español pueden o no estar presentes: en la formación del profesorado brasileño de lengua española, en los libros didácticos de español adoptados por las escuelas públicas brasileñas y en las prácticas docentes. A partir de nuestra investigación, se ha demostrado que los *Institutos Federais* analizados poseen un alto número de docentes con posgrado, especialmente de máster (o maestría).

Sin embargo, no parece haber sido una prioridad en la formación del profesorado las asignaturas relativas a la diversidad lingüística de la lengua española. La pregunta 16 del cuestionario aplicado con los docentes de los dos *Institutos Federais* tenía como objetivo saber si los profesores encuestados habían tenido alguna asignatura sobre variedades del español en cualquiera de sus diferentes niveles de estudios. El gráfico 13 nos muestra que un 72 % (18 de los 25 encuestados) jamás ha tenido asignaturas específicas sobre la diversidad lingüística del español.

Gráfico 13: Respuestas de los profesores de español sobre si han tenido asignaturas de variación lingüística del español en las carreras de grado, posgrado, programas de máster (o maestría) y/o doctorado



La formación del profesorado de lengua española en Brasil no parece dar la debida atención al componente *variedades*, dado que solo un 28 % (7 de los 25 docentes encuestados)

ha respondido sí a la pregunta 16. A los docentes que habían tenido en su formación asignaturas sobre las variedades lingüísticas del español, se les solicitó en la pregunta 17 que especificaran cómo se llamaba ese componente curricular. Hemos tenido como respuestas las siguientes:

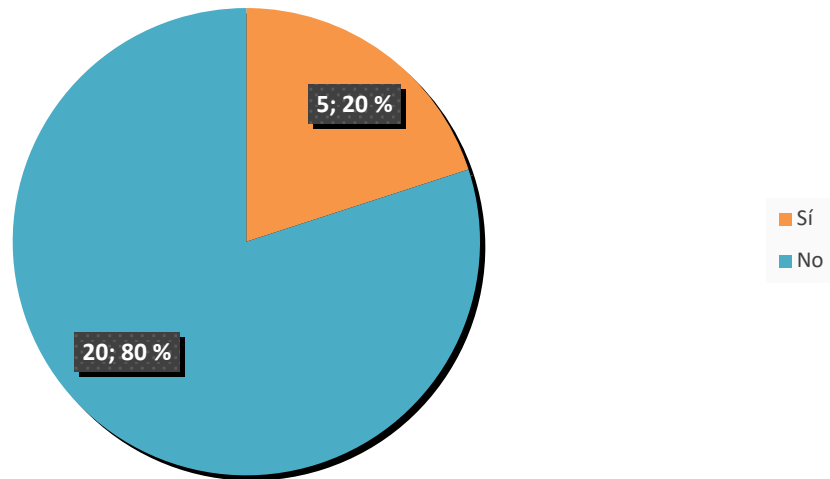
- Dialectología. (PROFE 1)
- Pluralidad funcional, El tratamiento y sus formas, Cortesía y discurso hispánico, diversas otras en las que se contemplaba la riqueza de la variación lingüística. (PROFE 3)
- Dialectología. (PROFE 7)
- No recuerdo. (PROFE 12)
- Dialectología del español. (PROFE 16)
- Era la asignatura de Español 6 o 7 (no me acuerdo) pero dirigida hacia la diversidad lingüística del español. (PROFE 18)
- Variantes del español/Universidad de Granada/España. (PROFE 24)

La opción "Dialectología" (o "Dialectología del español") ha sido elegida por tres de los siete docentes encuestados que han afirmado haber recibido en su formación específica. Posiblemente, esos docentes han recibido su formación en la carrera de grado ofrecida por el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*, puesto que algunos de ellos han sido alumnos del curso de Licenciatura en Español ofrecido por el IFRN.

Por otra parte, vemos que uno de los docentes ha afirmado haber recibido formación o parte de su formación en la Universidad de Granada, con una asignatura que se llamaba "Variantes del Español", mientras que otro docente ha recibido un gran número de asignaturas que contemplan "la riqueza de la variación lingüística" (aunque no sería una asignatura, sino temas) que también se puede atribuir a una formación en nivel de posgrado y fuera de Brasil. Dos docentes encuestados afirman haber recibido en su formación asignaturas relativas a las variedades del español, sin embargo, no recuerdan el nombre del componente curricular, evidenciando tal vez poca atención a este contenido formativo.

La pregunta 18 tenía como objetivo conocer práctica de los docentes y si en algún momento, habían impartido asignaturas relativas a la diversidad lingüística en el *Instituto Federal*, y el resultado no ha sido muy diferente de la respuesta de la pregunta 16, como podemos contemplar en el gráfico 14.

Gráfico 14: Respuestas de los profesores de español sobre si han impartido asignaturas de variación lingüística del español en la Licenciatura em Espanhol o Letras/Espanhol (presencial o a distancia/en línea) del IFRN y del IFRR



La mayoría de los docentes de los *Institutos Federais* analizados no ha impartido asignaturas relativas a las variedades lingüísticas del español, ya que tan solo un 20 % (5 de los 25 encuestados) ha respondido afirmativamente. En la pregunta 19, les hemos solicitado a los que han respondido "sí" a la pregunta 18, el nombre del componente curricular sobre "variedades" que han impartido en el *Instituto Federal*, y hemos obtenido esas respuestas:

- Dialectología de la lengua española. (PROFE 2)
- Dialectología. El contenido también está muy presente en las asignaturas de lengua española, fonética, semántica, traducción, etc. (PROFE 3)
- Linguística Contrastiva, que a pesar de no tratar específicamente de la variación trae algunas reflexiones sobre el tema. (PROFE 17)
- Dialetologia do Espanhol*. (PROFE 21)
- No la impartí, pero hice la revisión lingüística y pedagógica de una llamada *Dialetologia da Língua Espanhola*. (PROFE 25)

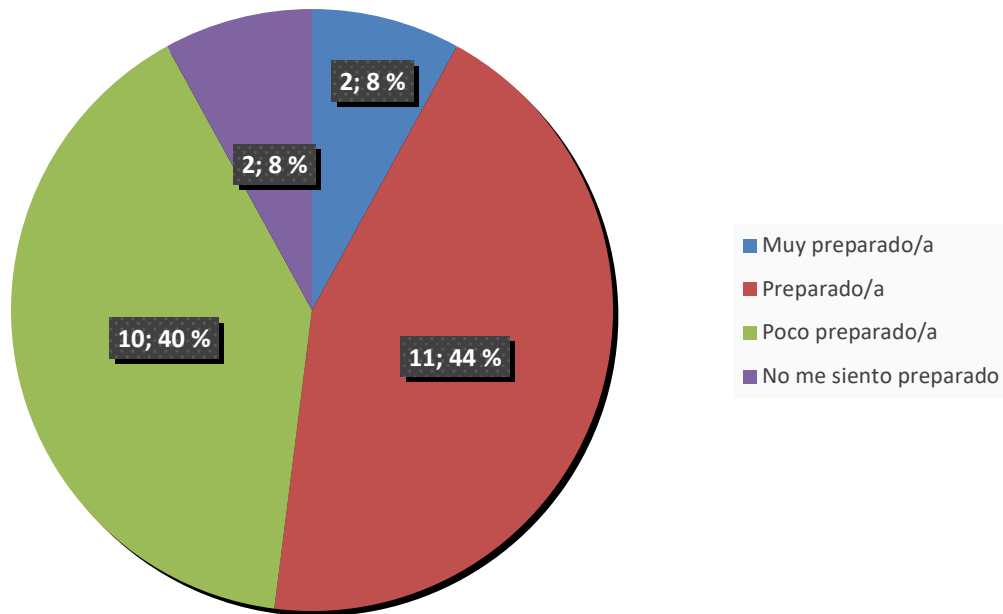
De los cinco encuestados, tres afirman haber impartido Dialectología (*Dialetologia do Espanhol* o Dialectología de la Lengua Española), mientras que uno de los docentes afirma no haberla impartido, pero ha realizado una revisión lingüística y pedagógica de esta asignatura. Por último, uno afirma haber impartido la asignatura de Linguística Contrastiva, que no trata específicamente del tema, pero entiende que este contenido está presente en la asignatura mencionada. Uno de los docentes aclara que el contenido sobre "variedades del español" también se encuentra presente en otros componentes curriculares, tales como: fonética, semántica, traducción y las asignaturas de lengua española.

Un dato interesante, y no menos curioso, sobre las preguntas 16, 17, 18 y 19, es que solamente uno de los docentes que afirman haber recibido en su formación asignaturas relativas a las variedades lingüísticas del español ha impartido la asignatura, en este caso, de Dialectología. Los tres docentes que han afirmado haber impartido asignaturas sobre variación y el que ha realizado una revisión lingüística y pedagógica de la asignatura no han tenido en su formación asignaturas relativas a las variedades lingüísticas del español, lo que supone una incoherencia con su formación en la carrera de grado o en los posgrados realizados. La docente que afirma haber tenido una asignatura específica sobre variedades en su formación, en realidad, ha estudiado algunos temas que contemplarían la variación, tales como Pluralidad funcional, El tratamiento y sus formas, Cortesía y discurso hispánico, entre otras, pero no una asignatura específica de "variedades".

Entendemos que las oposiciones para los cargos de profesores de lenguas extranjeras no suelen exigir una formación específica, es decir, no limitan las plazas o vacantes a postulantes de asignaturas como Fonética, Semántica, Metodología de enseñanza de español, Traducción o Dialectología del español. En el caso de los concursos para profesores de español, algunos —como máximo— separan los cargos para profesores de Lengua española y de Literatura española e hispanoamericana, pero, muy a menudo, incluso para esos dos perfiles distintos, la universidad dispone de una plaza o vacante con un doble perfil.

Un 72 % de los docentes encuestados no ha tenido una asignatura específica de variedades del español en su formación. Por otra parte, hay diversos medios para que los docentes puedan buscar información como monografías, artículos y recursos audiovisuales sobre el tema. Por esa razón, la pregunta 20 tenía como objetivo saber en qué medida los docentes encuestados se sienten o se sintieron preparados para impartir una asignatura sobre variedades del español, como nos muestra el gráfico 15:

Gráfico 15: Respuestas de los profesores de español sobre si se sienten preparados para impartir una asignatura relativa a las variedades lingüísticas del español en la *Licenciatura em Espanhol* o *Letras/Espanhol* (presencial o a distancia/en línea) del IFRN y IFRR



Prácticamente, mitad de los docentes encuestados se siente poco preparada o no se siente preparada para impartir una asignatura sobre variedades del español en las carreras de grado de los dos institutos participantes en la investigación. Ese hecho corrobora la importancia de asignaturas que contemplen las variedades del español en la formación de los docentes brasileños.

En la pregunta 21, hemos solicitado una justificación a la respuesta a la pregunta 20 y hemos obtenido las siguientes respuestas:

- Necesito acercarme más del tema, actualizarme, profundizar los estudios para así, sentirme más preparada para impartir clases. (PROFE 1)
- Porque necesito saber, estudiar más de las variedades del español. (PROFE 2)
- Por lo estudiado, por lo comprobado. (PROFE 3)
- En el caso de que necesitara impartir clases sobre las variedades del español, seguramente tendría que prepararme por no haber estudiado nada en este sentido durante mi formación académica. Todo lo que sé sobre el asunto fue por informarme por mi esfuerzo propio. (PROFE 4)
- Poco preparada, como nunca he impartido clases con esta temática directamente, entonces. Aún no he investigado tan a fondo, solo para uso y a "título" de curiosidad. (PROFE 5)
- Creo que estar preparado no significa saber reproducir las variedades de la lengua sino hacerles conocer a los alumnos la existencia de estas variedades y mostrárselas a través de diversos recursos: textos, audios, películas, canciones, etc. Suelo hacerlo en mis clases del IFRN. (PROFE 6)
- Faltan más estudios, conocimientos y prácticas del contenido. (PROFE 7)
- Este tema siempre me ha interesado bastante. (PROFE 8)
- Tengo pocos conocimientos acerca de las muchas variantes del español. (PROFE 9)

Me dedico a clases de literatura y cultura. Tengo especialización y maestría en esas áreas de conocimiento. (PROFE 11)

Si estoy queriendo impartir clases. (PROFE 12)

Haber impartido en el magisterio superior (UFRN) disciplinas que incluían las variedades entre su contenido me permitió estudiarlas y discriminarlas particularmente. (PROFE 13)

Aunque sepa algo de las variedades del español, nunca me he dedicado al estudio con profundidad y, con eso, no estoy tan preparado para impartir una asignatura en nivel superior. Hace falta que me dedique más a estudiar sobre ellas. (PROFE 14)

Por no haber estudiado una asignatura que tratase el tema de variedad del español. (PROFE 15)

Creo que en estos años de experiencias vengo leyendo y reflexionando sobre las variaciones de mi lengua materna. Soy de un pequeño país del Caribe (Cuba), de apenas 12 millones de habitantes y 110000 Km<sup>2</sup>, y aunque con esas proporciones, existe una significativa variación lingüística. (PROFE17)

Aunque ya conozca un poco más de las variedades del español y tenga información de dónde puedo encontrar recursos para trabajar este tema en clase, no puedo decir que estoy "muy preparada" porque es algo muy amplio y para mí es una gran responsabilidad presentar a los alumnos la importancia de reconocer las variedades de la lengua española. Pero, estoy segura de que, con esfuerzo y dedicación, conseguiría cumplir esta misión con tranquilidad. (PROFE18)

*Apesar de não haver recebido uma preparação específica para essa questão, a possibilidade de pesquisar sobre o assunto, de preparar as aulas e estudar sobre essa temática habilitam o docente, que já tem um conhecimento geral sobre o ensino da língua espanhola, ministrar um curso específico sobre esse assunto. Não percebo uma barreira que impeça um bom trabalho nesse sentido<sup>202</sup>.* (PROFE 19)

Aunque tengo algunas lecturas y algún conocimiento sobre el tema, estoy poco preparada para impartir una asignatura de ese tipo. Esa no es efectivamente mi área de interés y actuación. (PROFE 20)

*Nunca estudei, formalmente, o assunto<sup>203</sup>.* (PROFE 21)

Como hablante nativo, por tener una larga experiencia de vida (social, cultural y académica) en países hispanos, creo tener un conocimiento significativo de diversas variantes del español. Aparte, mi particular interés por la semántica, la lexicología y la sociolingüística, de modo general, ha hecho que dedicase no pocas lecturas al asunto. (PROFE 25)

Como hemos podido apreciar, los docentes encuestados ofrecen diferentes justificaciones. Estas son bastante positivas cuando revelan interés o la necesidad de acercarse y actualizarse más al tema, discurren sobre la importancia de contemplar las variedades del español o ya están buscando la oportunidad de impartir una asignatura sobre variedades.

---

<sup>202</sup> A pesar de no haber recibido una preparación específica en este tema, la posibilidad de investigar sobre el asunto, de preparar las clases y estudiar sobre esa temática habilitan al docente, que ya tiene un conocimiento general sobre la enseñanza de la lengua española, para impartir un curso específico sobre este asunto. No lo percibo como una barrera que nos impida hacer un buen trabajo.

<sup>203</sup> Nunca he estudiado formalmente el tema.

Uno de los docentes encuestados menciona que la labor que se debe hacer en clase (y lo hace en sus clases en el IFRN) no es reproducir o detallar todas las variedades, sino ejemplificar muestras del español de diferentes zonas lingüísticas a través de algunos recursos (*textos, audios, películas y/o canciones*).

Un hecho interesante es que algunos hablantes nativos se identifican como tales y evidencian que poseen más conocimientos ya que el español es su lengua materna, lo que asumen como una ventaja frente a los hablantes no nativos del español (brasileños). Interpretamos que tal vez suponen que los no nativos poseerían menos experiencia con la lengua y, por ello, menos condiciones para identificar fenómenos de variación o para ser conscientes de la amplia diversidad lingüística del español.

Algunos docentes se justifican afirmando que la variedad no es su área de interés, haciendo referencia a que, dentro del perfil de la carrera del grado de Letras, se orienta a los estudios literarios. Comentarios como estos evidencian las tendencias separatistas de las carreras de grado en Letras en dos polos: "lengua" y "literatura" (Brait, 2000 y Serrani, 2005). Brait (2000) afirma que:

*(...) o profissional de Letras terá que conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. Mas terá também de conhecer literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que possa significar. Terá ainda de estar atento às teorias da linguagem em geral para ser capaz de enfrentar textos e fazer deles seu instrumento de ver e mostrar o mundo*<sup>204</sup> (Brait, 2000: 197).

En una investigación realizada a 24 estudiantes universitarios, en un curso de formación en Letras y Lingüística de una universidad estatal de São Paulo, cuya actividad consistía en elaborar un plan para tres clases de 50 minutos con el objetivo de no promover la dicotomía entre la enseñanza de lengua y literatura utilizando como recurso didáctico el género poético, Serrani (2005) ha podido notar que los alumnos que se autodefinían con inclinaciones literarias, rechazaban la idea de planificar clases de "lengua", mientras que los alumnos de "lingüística" hacían lo mismo en el momento de elegir la poesía como un recurso didáctico. La investigadora ha discutido argumentos de base teórica y de orden práctico para que los alumnos pudieran

---

<sup>204</sup> Traducción nuestra: (...) el profesional de Letras tendrá que conocer muy bien la lengua, sus variantes, su norma cultura. Por otra parte, tendrá que conocer la literatura como una de las formas de expresar esa lengua y todo lo que pueda significar. Además, tendrá que poner atención a las teorías del lenguaje en general para ser capaz de enfrentar textos y hacerlos su instrumento de ver y mostrar el mundo (Brait, 2000: 197).

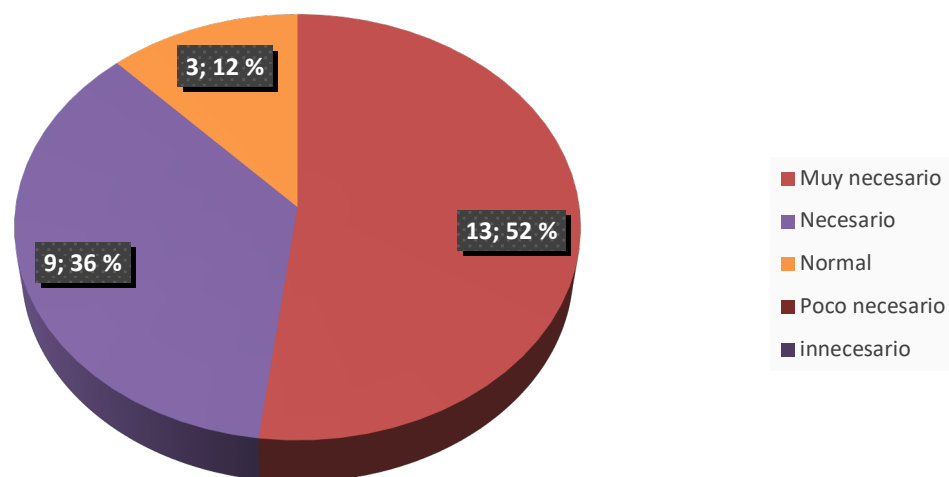


reflexionar sobre la enseñanza integrada de la lengua y la literatura, conforme con la afirmación de Jakobson (1966 *apud* Serrani, 2005):

*O lingüista, cujo objeto abarca todas as formas de linguagem pode e deve incluir a poesia em suas pesquisas. [...] O estudo lingüístico da função poética deve ultrapassar os limites da poesia e, por outro lado, a análise lingüística da poesia não pode se limitar à função poética*<sup>205</sup> (Jakobson 1966 *apud* Serrani, 2005: 59).

Por lo general, los docentes encuestados parecen moverse por caminos certeros hacia el conocimiento de variedades del español y asumen que hace falta profundizar en el tema para que puedan impartir de una forma más rigurosa una asignatura de variación de la lengua española. Ese mismo camino positivo aparece en la pregunta 22, como nos muestra el gráfico 16.

Gráfico 16: Respuestas de los profesores de español sobre si piensan que es necesario tener formación sobre las variedades del español para impartir clases en la EM



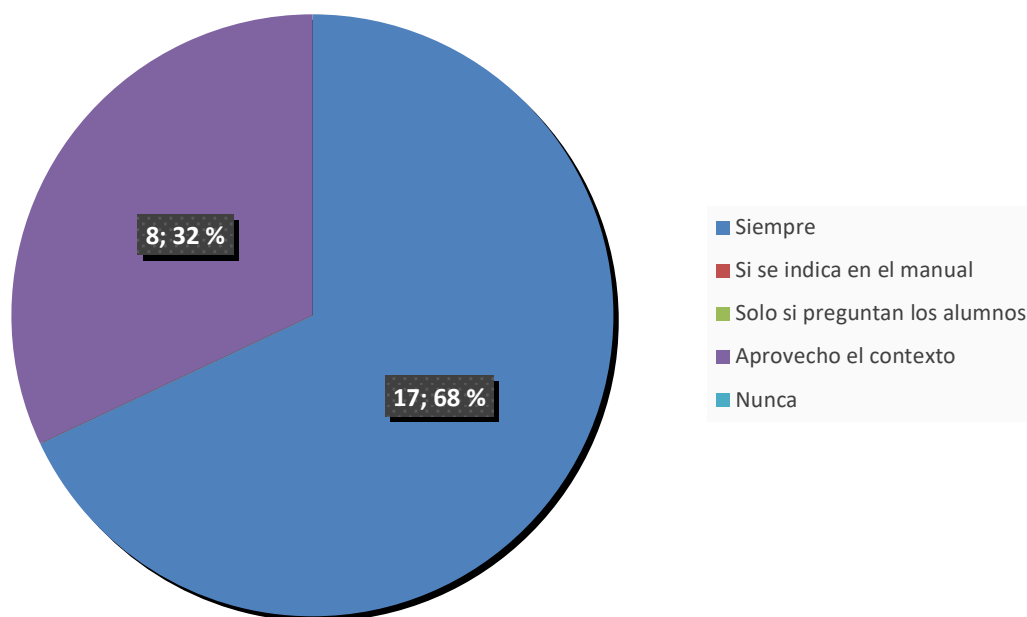
La mayoría de los docentes encuestados cree que es *muy necesario* o *necesario* tener formación sobre las variedades del español en la EM, y tan solo tres de los 25 docentes encuestados han elegido la opción *normal*. Ninguno de los docentes ha afirmado que es *poco necesario* o *innecesario*, lo que prueba la importancia de ese componente para la enseñanza de español.

<sup>205</sup> Traducción nuestra: El lingüista, cuyo objeto abarca todas las formas del lenguaje, puede y debe incluir la poesía en sus investigaciones. [...] El estudio lingüístico de la función poética debe sobrepasar los límites de la poesía y, por otra parte, el análisis lingüístico de la poesía no puede limitarse a la función poética.

Por otra parte, creemos que estarán insatisfechos con la formación que han tenido, en su mayoría, ya que un 72 % no ha tenido la oportunidad de haber estudiado formalmente la pluralidad de la lengua española en la carrera de grado o en el posgrado.

Aún sin recibir formación adecuada, la pregunta 23 muestra una realidad bastante interesante y positiva en lo tocante a la presencia de la diversidad lingüística del español en el aula, como podemos apreciar en el gráfico 17.

Gráfico 17: Respuestas de los profesores de español sobre si suelen hablar de variedades del español en el aula



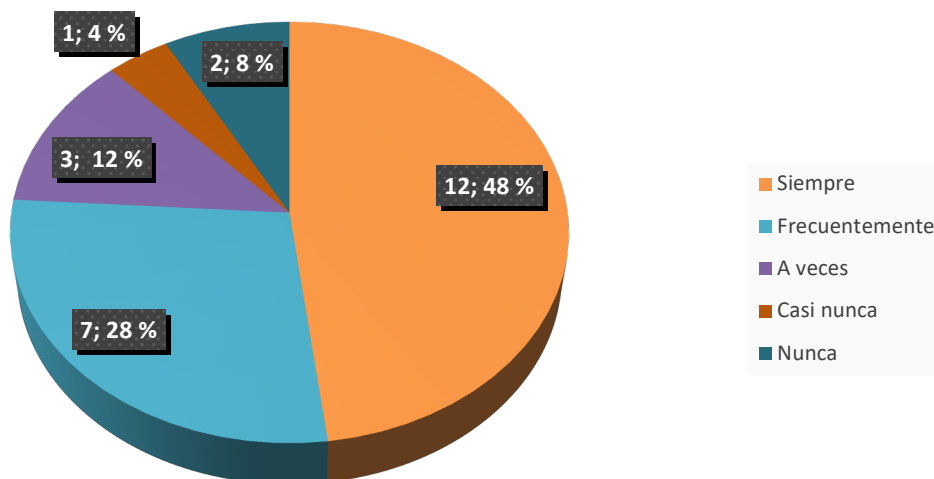
Es importante hacer hincapié en que todos los profesores de los *Institutos Federais* de nuestra investigación, pese a su insuficiente formación en variación lingüística del español, hablan de las diferencias geolectales a los aprendices. En otras palabras, un 68 % (17 de los 25 docentes encuestados) ha mencionado que siempre habla de las diferencias lingüísticas de los diferentes países hispanohablantes, mientras que un 32 % (8 de los 25 docentes) afirma que aprovecha el contexto para mencionarlas.

Ante estos resultados, nos hacemos la siguiente pregunta: *¿es posible abordar un contenido en el aula de modo satisfactorio sin tener una formación mínima en este tema?* A pesar de parecernos bastante relevantes y positivas las respuestas dadas por los profesores encuestados, nos preguntamos cómo abordan la pluralidad del español y qué fenómenos son seleccionados (y en qué niveles se imparten).

Está claro que, al trabajar con la lengua española, solemos entrar en contacto con diversas variedades y “por el oído” captamos las diferencias más evidentes, como es el caso de algunas variantes léxicas, el voseo o diferentes alófonos. En resumen, los rasgos de variación más inmediatos y detectables serían los atendidos más frecuentemente. Por otro lado, si tomamos como ejemplo el voseo (o los pronombres sujeto)<sup>206</sup>, uno de los rasgos de variación del español más evidentes, nos preguntamos qué conocimientos teóricos tienen los docentes sobre estos contenidos (su distribución geográfica, los contextos en que se utilizan, sus paradigmas pronominales y verbales, los tiempos y modos afectados, etc.) y cómo los abordan en el aula.

Los que han respondido que “aprovechan el contexto” evidencian que no es un contenido presente en la preparación de sus clases, puesto que tan solo aparecería en el caso de supuestas dudas o situaciones concretas que puedan surgir en el aula. Sobre la variedad adoptada en el aula, preguntamos a los docentes si informan a los alumnos al inicio del curso sobre cuál es la variedad que será su modelo de enseñanza-aprendizaje. Las proporciones de sus respuestas las podemos apreciar en el gráfico 18.

Gráfico 18: Respuestas de los profesores de español sobre si les informa a los alumnos sobre la variedad lingüística que van a necesitar o prefieren



<sup>206</sup> Los fenómenos de variación en las formas de tratamiento han sido apuntados por dos profesores en la pregunta 27 de esta investigación.

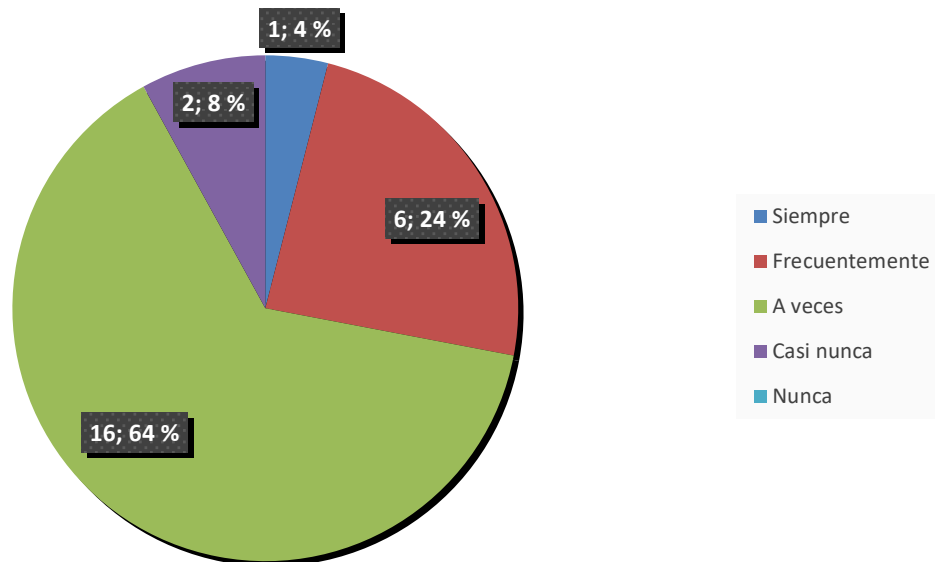
Un 48 % (12 de los 25 docentes encuestados) afirma que siempre informa sobre el tema, mientras que un 28 % (siete de los docentes encuestados) lo hace frecuentemente. Por otro lado, tres docentes lo hacen solamente a veces, uno casi nunca y dos nunca. Creemos que es importante que el alumno sepa el modelo de lengua adoptado por el profesor o por la institución donde estudia español, puesto que ello ayudará desde el principio a que el alumno tenga conciencia de las múltiples formas de expresión de la lengua, sepa qué variedad está siendo impartida en el aula y cómo puede adaptar sus necesidades, preferencias y/o deseos al modelo de lengua presentado por el docente.

Por ejemplo, si la institución o el profesor se centra más en la variedad castellana —solo por decir alguna de las posibles—, a partir de esa información el alumno le puede solicitar que en algún momento del curso se contemplen otras variedades o que, simplemente, le ofrezca materiales extras que se adecuen más a sus necesidades o expectativas particulares.

#### **4.6. El componente “variedad” en el material didáctico y otros recursos**

Además de tener en cuenta la variedad del profesor y el modelo de lengua que el programa del curso de español adoptará, la variedad que trae el libro didáctico también tiene un papel protagonista en el aula. Como afirma Andi3n (2013), los libros didácticos deben ser investigados porque son guía y referente para el profesor y los alumnos. De ese modo, la pregunta 25 del cuestionario que hemos aplicado tiene como objetivo entender la relación del libro didáctico con la pluralidad del español, es decir, si la variedad de la lengua española está presente con más o menos frecuencia en esos materiales. Estas fueron las respuestas obtenidas (gráfico 19).

Gráfico 19: Frecuencia de la presencia de la variedad del español en los manuales para la EM informaciones sobre variantes y variedades del español



A la ausencia de componentes curriculares que contemplen las variedades del español en la formación de los profesores en Brasil, debemos sumar que el libro didáctico tampoco suele traer con mucha frecuencia información sobre variantes y variedades lingüísticas, puesto que un 64 % (16 de los 25 profesores encuestados) afirma que solo "a veces" aparece este tipo de contenido, mientras que un 8 % (2 encuestados) dice que "casi nunca".

En muchas ocasiones y contextos, el libro didáctico es el único material utilizado por los profesores de español de Brasil, ya sea por una estructura precaria del espacio físico de la escuela o por la carga horaria reducida dedicada a impartir esta asignatura, que suele ser muchas veces de una hora a la semana. Si el libro didáctico no sistematiza contenidos de variación lingüística, es muy probable que no sean atendidos en el aula.

Por otra parte, un 24 % (6 de los 25 profesores encuestados) dice que los libros traen "frecuentemente" este tipo de información y solo un 4 % (1 encuestado) afirma que "siempre". Es importante aclarar que cada campus de los Institutos Federais tienen autonomía para elegir el libro didáctico y que ese hecho pueda haber interferido en las respuestas de los docentes ya que un manual puede traer más información y una mejor explotación didáctica de las variaciones que otros. Sin embargo, también creemos que algunos profesores de español pueden tener menos conocimientos de variedades que otros, de modo que pueden llegar a

calificar como “frecuentes” los pocos momentos en que los libros presentan la variación lingüística. Corroboramos ese hecho en algunas publicaciones de Brasil que llegan a simplificar o distorsionar la información sobre las variedades lingüísticas. Así lo afirma Vilhena (2013) al criticar la simplificación de la lengua española cuando se adopta un modelo abstracto, construyendo una alteridad adulterada, despreciando la convivencia y la confrontación de voces en el universo hispanohablante. Vilhena (2008) analiza dos libros didácticos de español y observa que el ideal de norma está diseñado a partir del modelo de la variedad peninsular<sup>207</sup>.

Así, las variedades del español americano son relegadas a apartados "curiosidad". La investigadora concluye que, en los libros didácticos, se manifiesta un proceso de "exotización" de esas variedades, creando un efecto de que "*o valor conferido à variante peninsular lhe seja intrínseco e oculta-se o fato de que este valor somente se estabelece na relação com as demais variantes*"<sup>208</sup> (Vilhena, 2008: 74)<sup>209</sup>.

Recordemos que Venâncio da Silva e Alves (2007) afirma que los manuales didácticos suelen suprimir el pronombre de tratamiento *vos* o lo aíslan a la sección de "curiosidades", a pesar de ser más extendido que *vosotros*, lo que demuestra que el español de España, por lo general y paradójicamente, es la norma adoptada aunque tengamos fronteras con diversos países hispanohablantes que usan otras variedades, especialmente la rioplatense, de mayor flujo de personas y de más intercambios económicos y culturales, además de las variedades andina y la caribeña.

Sin lugar a dudas, España ofrece el gran mercado editorial de libros de español como lengua extranjera. La producción de esta industria ha reflejado lectocentrismo y su consecuente prejuicio lingüístico, pues las variedades hispanoamericanas suelen aparecer desmerecidas ante la “castellanización de los manuales” (Moreno Fernández, 2010). Este proceso motiva determinadas explicaciones sobre fenómenos de variación lingüística que no se encuentran en el repertorio lingüístico del modelo recomendado, tratándolos como "desviaciones".

---

<sup>207</sup> Las tres colecciones de libros didácticos analizadas por Vilhena (2008) son de editoriales brasileñas ubicadas en la ciudad de São Paulo. Los libros didácticos analizados *Español Ahora* y *Mucho: Español para Brasileños* son de la Editora Moderna, mientras que *Hacia el Español* es la de Editora Saraiva.

<sup>208</sup> La investigadora utiliza el término *variante* para referirse a ‘variedad’.

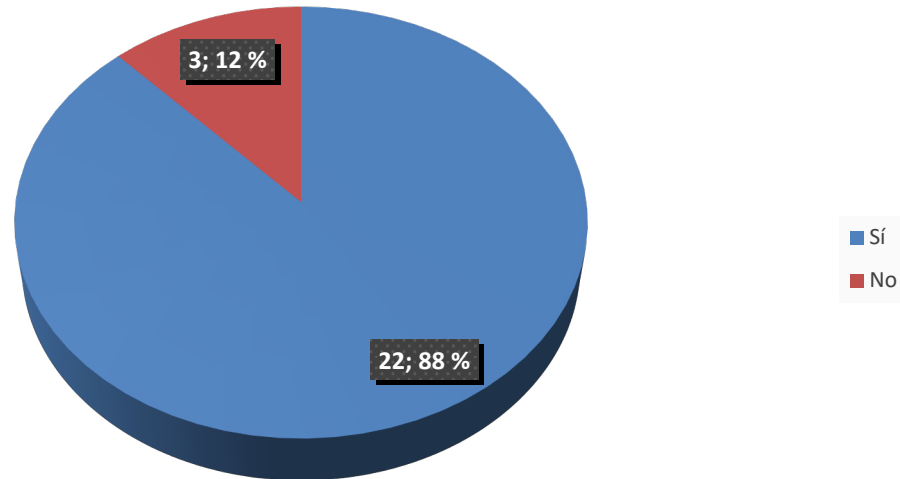
<sup>209</sup> Traducción nuestra: el valor conferido a la variedad peninsular le es intrínseco y se oculta en el hecho de que este valor solamente se establece en la relación con las demás variedades.

Consideramos que faltan criterios para la selección y el tratamiento de la variación lingüística del español en los manuales didácticos (Andión, 2008) sobre todo respecto a las variedades hispanoamericanas. Podemos notar que, dependiendo del creador-autor, estarán presentes algunas características del español americano, mientras que otros rasgos estarán ausentes, sin una reflexión rigurosa sobre la heterogeneidad de la lengua española.

Es importante hacer hincapié en que, durante años, Brasil importaba libros didácticos de editoriales españolas sin exigirles ningún tipo de adaptaciones a su realidad. Sin embargo, a partir del *Programa Nacional do Livro Didático*, el gobierno pone como exigencia que los libros que serán distribuidos para la enseñanza secundaria de Brasil (Ensino Médio) deben contar con autores brasileños. Este requisito parece buscar una mejor adaptación a la situación escolar concreta del país y, en el caso de la enseñanza del español, a su contexto lingüístico de fronteras.

La situación del español de España como modelo lingüístico central y del español de América como periférico —situación apuntada por Vilhena (2008)— parecen persistir en manuales didácticos de ELE, haciendo que la variedad española —en realidad, la castellana— asuma un estatus de superioridad o más prestigio frente a las demás variedades lingüísticas del español, como hemos podido comprobar en las preguntas 12, 13 y 14 de nuestro cuestionario. Por otra parte, la ausencia o escasez de información sobre variedades en el manual y en la formación docente no impiden que los sujetos encuestados de los dos Institutos Federais analizados adapten o elaboren materiales que complementen con otras variedades el modelo de clase. Podemos ver, al respecto, las respuestas de los profesores de la pregunta 26 en el gráfico 20:

Gráfico 20: Respuestas de los profesores de español sobre si en el caso de que sus alumnos necesiten una variedad diferente de la suya, preparan materiales o hacen adaptaciones



Un 88 % (22 de los 25 docentes encuestados) afirma hacer adaptaciones, buscar muestras de lengua y preparar actividades o materiales para las clases en el caso de que los alumnos necesiten una variedad diferente de la del profesor o del libro didáctico. Además, les pedimos a los profesores que habían respondido "sí" en la pregunta 26 que mencionaran qué materiales habían usado para mostrar las variedades del español y con qué frecuencia lo hacían. A continuación, podemos conocer sus respuestas:

Películas, entrevistas y canciones. (PROFE 1)

Uso materiales como canciones, entrevistas y documentales. (PROFE 2)

El comando usado para todas las finalidades en el libro 'Enlaces' (Macmillan, 2010) está siempre en imperativo 'tú'; si la expectativa es la de mostrar el voseo, este detalle se puede usar con diversas finalidades. La frecuencia es de acuerdo con necesidad específica y en otros niveles, objetivos y ambientes de enseñanza que no, la secundaria. (PROFE 3)

Utilizo materiales disponibles en Internet, como unos audios compartidos por El País en formato de juego. (PROFE 4)

Los recursos mencionados antes, textos, audios, canciones, películas, etc. (PROFE 6)

Utilizo videos, películas y canciones de diferentes países, lo hago algunas veces dentro del bimestre a depender de los contenidos que esté trabajando y del plateamiento de las clases. (PROFE 7)

Creo que no distingo la cuestión de la variación como algo que debería tratar expresamente, sino como algo constitutivo de la lengua, de manera que si empleo cualquier texto, forme parte o no del libro de texto, en el que aparecen marcas regionales, se las señalo naturalmente a los alumnos. (PROFE 8)

He utilizado el libro didáctico Enlaces, actualmente adoptado en el instituto y algunos sites de la web etc. (PROFE 9)

Videos cortos, películas y textos. (PROFE 10)

Películas, periódicos, músicas y otros géneros textuales auténticos por la red. (PROFE 11)



Siempre trato de mostrar la diversidad lingüística que caracteriza al español, saliendo de la exclusividad muchas veces manifiesta por los materiales que se sirven de la variedad peninsular en detrimento de las otras variedades. Marco énfasis en los pronombres sujeto y utilizo músicas de varios lugares y estilos. Trato de conseguir material didáctico de las diferentes regiones y también encontrar el momento apropiado para presentarlo. (PROFE 13)

Películas, cortometrajes, canciones, etc. (PROFE 14)

Llevo periódicos, canciones, artículos. (PROFE 16)

Generalmente busco en la red videos de diferentes nacionalidades, ya usé mucho un programa de la CNN en Español llamado "Destinos" que trae, a cada edición, documentales de países hispanos. (PROFE 17)

Películas argentinas, cortos, el catálogo de voces hispánicas de Centro virtual Cervantes, canciones de cantantes de diferentes nacionalidades, episodios de series de televisión como El Chavo del ocho o Los peques, tiras de Mafalda, etc. (PROFE 18)

*Acredito que a pergunta de número 26 necessita ser adaptada, evidenciando o tipo de curso e a clientela a qual se dirige. Sabemos que o elevado número de alunos por turma é um fator que dificulta o trabalho do ensino de línguas nas escolas no Brasil. O caso do IFRN não é diferente. Trabalho há 18 anos com o ensino da língua espanhola em diversos níveis e jamais houve uma situação como a proposta na questão 26 e, se houvesse, a melhor forma de resolve-la seria um acompanhamento mais específico fora do momento das aulas. O que sim é perfeitamente possível e no desenvolvimento da minha prática realizo é levar videos, músicas e filmes que, além de outras informações, deixam evidente de que há divergências quanto as variações linguísticas existentes. Readaptar as aulas em função desse único aspecto, entretanto, já seria algo muito específico e não usual, quando estamos inseridos em um contexto mais geral. Essa prática seria mais adequada para um curso específico sobre essa temática<sup>210</sup>.* (PROFE 19)

Suelo buscar géneros diversos que contemplan las variedades y producir/proponer actividades. Por ejemplo: propagandas (de radio, televisivas, de Internet, revistas, periódicos etc.); textos literarios de autores de diversos países hispanohablantes; entrevistas; cómics; canciones; en fin, unos cuantos materiales que posibiliten trabajar las destrezas y, a la vez, contemplar las variedades del idioma. Aunque no soy una experta en el asunto, me parece muy interesante e importante abordar las variedades del español; por eso suelo hacerlo siempre con mis grupos de alumnos. (PROFE 20)

Canções, textos escritos e orais diversos, sempre que necessário<sup>211</sup>. (PROFE 21)

Síntesis/Hacia el español/Ven/Conexión. (PROFE 24)

Han sido pocos los casos en que alumnos me han planteado necesidades específicas en cuanto a variedades lingüísticas específicas. En esos casos, he usado material didáctico diverso (bibliografía y demás recursos que he juzgado adecuados). (PROFE 25)

<sup>210</sup> Traducción nuestra: Creo que la pregunta número 26 necesita ser adaptada, evidenciando el tipo de curso y el cuerpo discente al cual se dirige. Sabemos que el elevado número de alumnos por grupo es un factor que dificulta el trabajo de enseñanza de lenguas en las escuelas de Brasil. El caso del IFRN no es diferente. Hace 18 años que trabajo con la enseñanza de lengua española en diversos niveles y jamás ha habido una situación como la propuesta en la pregunta 26 y, en el caso que la hubiera habido, la mejor forma de resolverla sería un complemento más específico para después de clases. Lo que sí es perfectamente posible y en el desarrollo de mi práctica lo hago, es llevar videos, canciones y películas que, además de otra información, dejan claro que hay divergencias entre las variedades lingüísticas existentes. Readaptar las clases con miras a ese único aspecto, sin embargo, ya sería algo muy específico y poco usual cuando estamos insertos en un contexto más general. Esa práctica sería más adecuada para un curso específico sobre esa temática.

<sup>211</sup> Traducción nuestra: canciones, textos escritos y orales diversos, siempre que sea necesario.

Los recursos mencionados más frecuentemente por los profesores para atender a las variedades en el aula fueron las "canciones" (diez profesores), "películas" (nueve profesores), "textos" y "videos" (seis profesores cada uno), "libro didáctico" (cuatro profesores) e "Internet", "audios" y "entrevistas" (tres profesores cada uno). No es extraño que haya una predilección de los profesores a la hora de usar la "canción" como un género para la enseñanza de español. Parece oportuno trabajar aspectos de diversidad lingüística a partir de canciones, puesto que este recurso contempla un universo de posibilidades de explotación didáctica.

Las "películas" fueron elegidas por un número muy alto de profesores. Se trata de un buen recurso para explotar la diversidad lingüística, aunque creemos que muchas veces, y especialmente en el caso específico de la lengua española, los profesores tienen pocas horas de clase y una película puede durar aproximadamente dos horas.

Un hecho paradójico que el manual didáctico sea apuntado por cuatro docentes a pesar de haber sido constatado en el cuestionario como un recurso que no facilita información sobre la diversidad lingüística del español. Ello demuestra que, aunque con fallos, el manual sigue siendo la guía de referencia más importante para el profesor (Andión, 2013).

Creemos que, para la enseñanza secundaria de Brasil, es importante la inclusión de textos literarios de una pluralidad de países hispanohablantes en el aula de español. Estamos de acuerdo con Pinheiro-Mariz (2011), que llama la atención sobre considerar el concepto de una "Literatura-Mundo"<sup>212</sup> en las clases de francés en Brasil. La autora defiende las literaturas de francófonas producidas en los cinco continentes, lo que puede favorecer la interculturalidad puesto que existen países africanos y caribeños de lengua francesa que tienen más proximidad con nuestro país que Francia. El concepto de "Literatura-Mundo" puede ser aplicado fácilmente a la enseñanza de español, puesto que en América hay una enorme cantidad de autores hispanos que tienen un pasado común con Brasil (influencias indígenas y africanas, guerras de colonización e independencia, y dictaduras e imperialismos).

De este modo, la "apertura de las fronteras" a través de la "Literatura-Mundo", además de ser una práctica intercultural, rompe estereotipos y prejuicios, puede favorecer debates sobre

---

<sup>212</sup> Para Pinheiro-Mariz (2011), el concepto de Literatura-Mundo nace de la idea de enseñar la lengua francesa a través de textos literarios de los diversos países francófonos. Según la autora, la literatura es un camino único para acercar realidades culturales que guiarán al aprendiente al respeto puesto que enseñar una lengua no puede estar disociado de la cultura de los países que la hablan.

los procesos de colonización y descolonización lingüísticas, pertinentes en la enseñanza de lengua francesa, e imprescindibles en la enseñanza de lengua española, ya que esos procesos se dieron de manera bastante semejantes en Brasil y los demás países latinoamericanos. Así, el concepto "Literatura-Mundo" contempla la diversidad lingüística, abriendo espacio no solo a las variedades del español peninsular, sino también a las múltiples voces latinoamericanas y del español africano, tan olvidado en la enseñanza de español. De la misma forma que Moreira da Silva y Aragão (2013), creemos que:

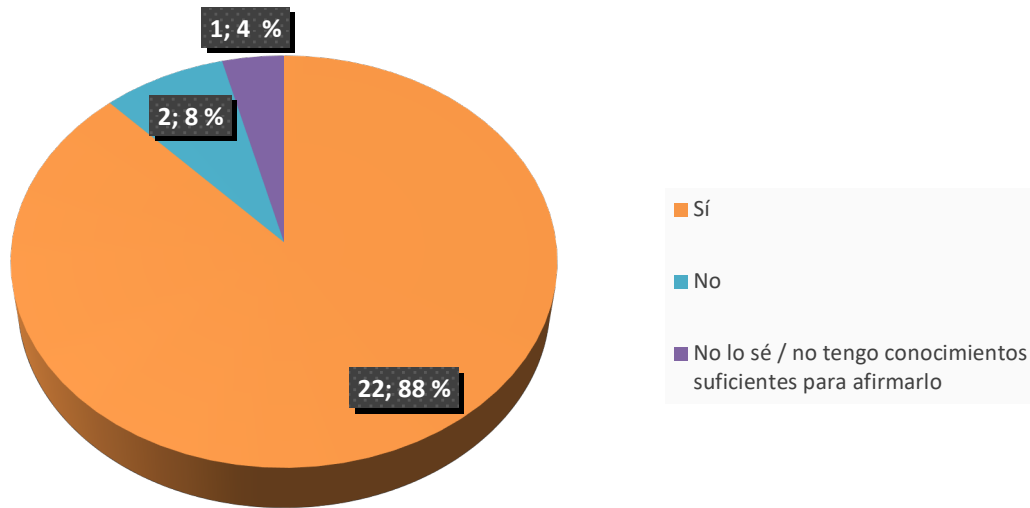
[...] a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula<sup>213</sup> (Moreira da Silva y Aragão, 2013: 170).

En otras palabras, se hace necesario favorecer el contacto del alumno con textos literarios de todas las regiones hispanohablantes —o por lo menos, de las más representativas—, teniendo en cuenta especialmente las culturas de esas sociedades, que suelen ser silenciadas en los libros didácticos. Así, la enseñanza de español podrá atender a su pluralidad, estimulando el respeto hacia las variedades lingüísticas de diversas naciones. Sobre la interculturalidad, hemos preguntado a los docentes en la pregunta 28 si consideraban que había relación entre, por una parte, el conocimiento y las actitudes hacia las variedades y, por otra, entre el primero y el desarrollo intercultural. Como podemos notar en el gráfico 20, un 88 % (22 de los 25 docentes encuestados) afirma que existe relación entre conocer las variedades y el fomento de la interculturalidad.

---

<sup>213</sup> [...] la literatura aparece como una necesidad básica para el estudiante, auxiliándolo en el proceso de adquisición de la nueva lengua estudiada. El texto literario trae modelos de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, presenta un rico vocabulario, además de funcionar como evidencia de las culturas y hablas en diferentes regiones, de diferentes países, resultando, por lo tanto, un valioso recurso para el aula.

Gráfico 21: Respuestas de los profesores de español sobre la relación entre el conocimiento, las actitudes hacia las variedades y el desarrollo de la competencia intercultural



Solo un 8 %, o dos de los encuestados, afirma que no existe relación entre los tres elementos, mientras que un 4 % (solo uno encuestado) cree que no tiene conocimientos suficientes para afirmarlo. Es importante tener en cuenta que contemplar las variedades lingüísticas del español en Brasil favorece que los alumnos entiendan que la propia variedad lingüística de su lengua materna, en este caso el portugués, también es válida como las variedades de los centros de prestigio de Brasil. Ese caso es común a los dos institutos investigados, puesto que el IFRN y el IFRR se encuentran en las dos regiones del país (norte y noreste) que cuentan con los menores índices de desarrollo humano (IDH) y mayores problemas sociales del país; consecuentemente, sus hablas están estigmatizadas frente a las del sur y sureste.

#### 4.7. Conclusiones parciales

A partir del cuestionario aplicado a 25 profesores de dos *Institutos Federais* brasileños, hemos podido comprobar que el componente *variedades* no ocupa un lugar privilegiado en la formación de los docentes ni en los manuales didácticos de español, a pesar de ser valorado como un contenido importante que merece un lugar en el aula.

Al analizar las respuestas de los profesores, hemos percibido una ausencia masiva de asignaturas que contemplen la diversidad lingüística del español en su formación. Ese hecho interfiere directamente en algunas cuestiones, tales como, las necesidades y preferencias de los alumnos hacia un modelo de lengua específico, la selección de rasgos lingüísticos de diferentes variedades en el programa del curso y, consecuentemente, de recursos didácticos para ejemplificar muestras reales de los dialectos del español.

Además, los libros didácticos de lengua española suelen estar elaborados por profesores cuya formación en contenidos de dialectología hispánica interviene directamente en la forma en que el componente *variedades* puede ser explotado didácticamente. Es decir, profesores que hayan tenido asignaturas de variación en su formación podrían crear materiales didácticos que pongan atención a esos fenómenos. Sin embargo, los profesores encuestados han afirmado utilizar diferentes recursos para llevar la diversidad al aula solventando las carencias de los materiales. Aunque valoramos positivamente este hecho, es preocupante que no lo antecedan, lógicamente, el estudio y la reflexión sobre estos complejos contenidos.

La variedad lingüística adoptada por la mayoría de los profesores brasileños de los *Institutos Federais*, es decir, los no nativos en lengua española, es la del español de España, que, por distintas razones sociohistóricas, sigue teniendo prestigio tanto fuera como dentro de los contextos académicos. El entorno geográfico de Brasil, evidentemente hispanoamericano, no parece influir de forma directa en la selección del modelo de lengua por parte de los docentes brasileños inclinándolos hacia variedades suramericanas del español. Tímidamente, la variedad rioplatense aparece como la segunda opción, aunque hemos notado que la mayoría de los docentes que la utiliza son hablantes nativos o de herencia de esa variedad.

Si entendemos que la formación de los docentes de español es una condición *sine qua non* para un mejor tratamiento de las variedades lingüísticas en el aula, se hace necesario analizar si actualmente las carreras de grado ofrecen asignaturas que teoricen y reflexionen, desde la pluralidad, sobre el español. En el próximo capítulo analizaremos el componente *variedades* en los libros didácticos ofrecidos por el gobierno brasileño para la enseñanza de lengua española en las escuelas pública.

## **CAPÍTULO 5: EL COMPONENTE “VARIEDADES” EN LOS MANUALES DE ELE DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS BRASILEÑAS**

### **5.1. El manual en el contexto de la educación pública brasileña**

Desde 2012, a partir del *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) para la enseñanza secundaria, en portugués *Ensino Médio* (EM), los alumnos de las escuelas públicas brasileñas reciben de forma gratuita los manuales de lenguas extranjeras (inglés y español) acompañados de sus respectivos CD de audio. Esa novedad ha sido muy importante pues en muchos contextos de enseñanza de nuestro país el libro didáctico es el único recurso utilizado por los profesores.

Una investigación que tenga como objetivo analizar los fenómenos de variación del español en el aula no debe desatender el libro de texto, ya que este material es:

[...] um instrumento de informações a serviço do professor e dos estudantes, que se constitui muitas vezes num método/guia de ensino. Diversas pesquisas em Educação têm propiciado a construção de uma visão crítica de docentes e alunos, no processo de formação profissional, sobre a qualidade dos livros didáticos, bem como seus limites e possibilidades de uso<sup>214</sup> (Emmel y Araújo, 2012: 1).

En el capítulo 4, sobre las actitudes y competencias docentes de los profesores de español de los Institutos Federais de Brasil, hemos podido comprobar que los contenidos de variación lingüística aparecen con una frecuencia relativamente baja en los libros adoptados

---

<sup>214</sup> Traducción nuestra: (...) un instrumento de información al servicio del profesor y de los estudiantes, el cual se constituye muchas veces en un método/guía de la enseñanza. Diversas investigaciones en educación han propiciado, en el proceso de formación profesional, la construcción de una visión crítica entre docentes y alumnos sobre la calidad de los libros didácticos, sus límites y posibilidades de uso.

por ellos. Solamente uno de los 25 docentes afirma que el libro “siempre” aporta información sobre el componente “variedades” y seis dicen que aparece “frecuentemente”. Ese hecho ya había sido observado también por Andión (2008) en manuales de ELE publicados en España.

En los manuales didácticos de EL2/LE publicados en España —de los que pueden hacerse justas excepciones—, se evidencia actualmente una dispar y poco rigurosa presencia de la variedad de la lengua. Sin embargo, es innegable que la diversidad lingüística del español está cada vez más presente: los manuales españoles se muestran salpicados de rasgos del español americano, mejor o peor expresados y seleccionados con desigual criterio (Andión, 2008: 305).

Entendemos que esos manuales didácticos, en su mayoría, suelen elaborarse para un público que pretende estudiar en un contexto endolingüe u homosiglótico, es decir, dentro de un territorio hispanohablante, como es el caso citado por Andión (2008). Sin embargo, los profesores de ELE en Brasil han usado durante años manuales españoles, ya sea por la fuerte influencia del mercado editorial de España en nuestro país, donde goza de cierta tradición, ya sea por la calidad de esos manuales.

Por esa razón, es evidente que, en el aula, los alumnos brasileños han estado en contacto con mayor frecuencia con el español de la variedad castellana (centro-norte peninsular española), a pesar de que su contexto geográfico sea hispanoamericano. Aunque pueda sorprender, algunas editoriales brasileñas publican libros didácticos que parecen despreciar la convivencia dialectal del mundo hispánico, simplifican las variedades hispanoamericanas y se centran en la variedad peninsular (Vilhena, 2008).

De ese modo, resaltamos la relevancia de investigar sobre los manuales de ELE producidos en Brasil para su propio alumnado y, de este modo, verificar si los autores han tenido en cuenta “la vecindad” con diferentes variedades del español americano y cómo estas se trabajan. Así, proponemos en este capítulo el análisis del componente “variedades” en los manuales ofrecidos por el PNL D, puesto que las colecciones disponibles son elaboradas específicamente para el EM.

En un primer momento, haremos una presentación de los objetivos y los procedimientos metodológicos de la investigación con una breve caracterización de cada una de las colecciones. En un segundo momento, analizaremos el componente “variedades” en los tres libros (cursos) de cada colección a través de explicaciones lingüísticas, textos (orales y escritos) y ejercicios, además observaremos cuestiones relativas a ese componente en la guía didáctica del profesor. Finalmente, haremos una breve consideración sobre el análisis de esos manuales.

## 5.2. Objetivos y procedimientos metodológicos

Esta investigación es de naturaleza descriptiva, hemos realizado una “*descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados*”<sup>215</sup> (Barros y Leheld, 1990: 34) y seleccionado diferentes apartados de los libros didácticos de las tres colecciones aprobadas por el PNLD de 2017 para nuestro análisis. Insistimos en que el carácter de nuestro estudio es descriptivo porque tiene como objetivo:

[...] *especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam*<sup>216</sup> (Sampieri et al, 2013: 02).

La primera parte de nuestro análisis se centrará en la *Guía didáctica*, conocida en Brasil como *Manual do Professor*. Ese documento tiene como objetivo presentar al docente los puntos clave del libro didáctico, tales como la introducción de la obra, las perspectivas teórico-metodológicas adoptadas para su elaboración, la estructura, la organización del libro didáctico por unidades o capítulos, las propuestas de evaluación y la bibliografía de referencia.

En el caso específico de los libros de lenguas (materna o extranjera), además de los puntos anteriores, podemos incluir las competencias lingüísticas que serán explotadas a lo largo de las unidades (leer, escribir, hablar y escuchar) y en algunos casos, el modelo de lengua adoptado. Ese último apartado será uno de los objetos de nuestra investigación, puesto que explica cuál es la variedad lingüística elegida como modelo para el libro, cuáles son las razones de dicha elección y cómo se presenta ese modelo (a través de textos escritos, audios, ejercicios, tablas de conjugación, sistematización gramatical, léxico, etc.).

En todas las colecciones analizadas, la *Guía didáctica* se encuentra al final de cada libro. En la primera parte se detalla la información de cada colección, es decir, se describen los aspectos relevantes que se encontrarán en los tres volúmenes para cada año del EM<sup>217</sup>. En la

---

<sup>215</sup> Traducción nuestra: descripción del objeto por medio de la observación y obtención de datos.

<sup>216</sup> Traducción nuestra: [...] especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretenden únicamente medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre conceptos o las variables a que se refieren; en otras palabras, su objetivo no es indicar cómo estas se relacionan.

<sup>217</sup> Hemos elegido el primer libro de cada colección para realizar el análisis de la primera parte de la *Guía didáctica* puesto que la información se repite en los volúmenes 2 y 3.



segunda parte se encuentra la información específica de cada uno de los libros de la colección, con la descripción de cada unidad con sus respectivas propuestas de actividades, recomendaciones, materiales complementarios y/o proyectos que pueden desarrollarse en el aula.

Las colecciones *Cercanía joven* (2016) y *Confluencia* (2016) cuentan con un apartado para explicitar y reflexionar sobre el modelo de lengua adoptado por el manual, mientras que la colección *Sentidos en lengua española* (2016) ha preferido hacer pequeñas reflexiones sobre este tema dentro de otros apartados. Por otro lado, las tres colecciones coinciden en que su propuesta no se basará en un único modelo lingüístico ya que intentan que el alumno entre en contacto con diferentes variedades del español.

La segunda parte se centrará en el libro de texto que el alumno tiene acceso. Con la finalidad de exponer de manera más organizada la información recogida de los apartados elegidos, hemos dividido y agrupado los fragmentos de los manuales de acuerdo con su naturaleza (características):

- a. Textos (escritos y orales) de diferentes géneros
- b. Explicación sobre fenómenos de variación lingüística
- c. Ejercicios que atiendan la variación lingüística

Hemos organizado las secciones de análisis de los fragmentos de los libros didácticos a partir de las divisiones anteriores. Así, nuestro criterio para establecer las categorías de análisis de esta investigación está basado en los diferentes apartados de cada manual. Con todo, sabemos que es posible que fenómenos de variación lingüística de diferentes niveles puedan aparecer en una misma explicación o ejercicio. Por ello, hemos optado por no establecer dicha división porque presentan variaciones en todos los niveles de la lengua, sobre todo gramaticales y léxicas.

En lo tocante a la selección de los textos, hemos excluido las definiciones de diccionarios o de otras fuentes, fragmentos de corta extensión y los textos producidos por los autores de los manuales para alguna explicación. Sobre la recogida de datos, Bogdan y Biklen (1994) sugieren la existencia de dos tipos de tratamiento:

*Numa das abordagens, a análise é concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos. Esta é a abordagem mais frequentemente utilizada pelos investigadores de campo experientes. Ela revela-se tanto mais eficaz e eficiente quanto melhor souber aquilo que está a fazer. A outra*

*abordagem envolve a recolha dos dados antes da realização da análise*<sup>218</sup> (Bogdan y Biklen, 1994: 206).

Hemos optado por realizar el análisis mientras recopilamos los datos, debido a la diversidad de materiales disponibles en nuestro corpus, aunque la estructura de la sección de análisis los exponga de acuerdo con los apartados de los libros didácticos<sup>219</sup>. Sin embargo, eso no quiere decir que no hayamos tenido la necesidad de rehacer algunos de los análisis ya realizados.

Desde otra perspectiva metodológica, nuestro estudio se caracteriza como cuantitativo. Tal como sostiene Moreira y Caleffe (2008), creemos que la investigación cualitativa y la cuantitativa no pueden ser tratadas como dos ámbitos dicotómicos. A pesar del carácter predominantemente cualitativo de este trabajo, los datos cuantitativos sirven de apoyo para la descripción e interpretación del componente “variedades” en los manuales de ELE de Brasil.

Nuestro estudio es también de naturaleza no experimental, pues no existe manipulación de diferentes variables para la explicación de los fenómenos, sino que hemos realizado una descripción y una interpretación de los datos. Moreira y Caleffe (2008: 73) refuerzan que ese tipo de investigación sirve para: “1) *descrever e explicar eventos e situações, como elas existem ou existiram*, 2) *avaliar produtos ou processo* e 3) *desenvolver inovações*<sup>220</sup>”. Creemos haber cumplido con esos tres criterios, dado que los diferentes apartados de los libros no solo han sido descritos, sino evaluados críticamente.

Metodológicamente, nuestra investigación se caracteriza como documental debido a que nuestro *corpus* está compuesto por manuales didácticos de ELE adoptados y distribuidos por el gobierno brasileño. Trabajamos con documentos, que según Lüdke y André (2001):

*[...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários*

<sup>218</sup> Traducción nuestra: En uno de los tratamientos, el análisis coincide con la recogida de datos y queda prácticamente completo en el momento en que los datos son recogidos. Ese es el tratamiento más frecuente en los investigadores de campo experimentados. Este se revela más eficaz y eficiente cuanto más se sabe sobre lo que se está haciendo. El otro tratamiento es la recogida de datos antes de la realización del análisis.

<sup>219</sup> Como ya hemos realizado una investigación anterior con manuales didácticos del PNLD (Venâncio da Silva, 2015), al tener experiencias con este tipo de análisis, hemos optado por realizar la recogida e interpretación de los datos simultáneamente.

<sup>220</sup> Traducción nuestra: 1) describir y explicar acontecimientos y situaciones, cómo existen o existieron, 2) evaluar productos o procesos y 3) desarrollar innovaciones.

*personais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares*<sup>221</sup> (Lüdke y André, 2001: 38).

Con todo, es necesario aclarar que la investigación bibliográfica y la documental pueden ser confundidas, como asegura Gil (2008). En el caso específico de nuestro *corpus*, compuesto por manuales didácticos, se pueden generar dudas sobre su naturaleza ya que, normalmente, los libros son considerados el material por excelencia de la investigación bibliográfica. Nos hemos apoyado en el concepto de “documento” de Prodanov y Freitas (2013: 56), el cual avala que se trata de cualquier registro que pueda aportar información a través de un estudio. De esa forma, el libro se convierte en un material con propósito investigativo y no como fuente bibliográfica. Para reforzar la caracterización de la metodología, Prodanov y Freitas (2013) afirman que:

*Todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos. No caso da crítica externa, serão avaliadas suas garantias e o valor de seu conteúdo. Normalmente, ela é aplicada apenas às fontes primárias e compreende a crítica do texto, da autenticidade e da origem*<sup>222</sup> (Prodanov y Freitas, 2013: 56).

Pese a que los manuales seleccionados de nuestro *corpus* ya han sido evaluados a través de diferentes criterios establecidos por el PNL D, nuestro análisis se centrará en el objeto de estudio de nuestra investigación: el componente “variedades”. Así, no pretendemos realizar un análisis completo de los manuales ni tampoco tenemos la intención de cuestionar su selección.

El corpus de esta investigación cuenta con los tres volúmenes de las tres colecciones elegidas por el PNL D en el año de 2017. Los profesores de las escuelas públicas brasileñas tienen la posibilidad de optar por una de las tres colecciones como apoyo para las clases en la enseñanza secundaria, con vigencia de tres años a partir de 2018, año en que los libros se han distribuido y han empezado a trabajarse en el aula. Las colecciones son las que aparecen en el cuadro 14.

---

<sup>221</sup> Traducción nuestra: [...] se consideran documentos cualquier material escrito que pueda ser usado como fuente de información sobre el comportamiento humano (PHILLIPIS, 1974). Estos incluyen desde leyes y reglamentos, normas, partes, cartas, memorandos, diarios personales, autobiografías, periódicos, revistas, discursos, guiones de programas de radio, de televisión hasta libros, estadísticas y archivos escolares.

<sup>222</sup> Traducción nuestra: Todo documento debe pasar por una evaluación crítica por parte del investigador que tendrá en cuenta sus aspectos internos y externos. En el caso de la crítica externa, serán evaluados sus garantías y el valor de su contenido. Normalmente, esta es aplicada tan solo a las fuentes primarias y comprende la crítica del texto, de la autenticidad y del origen.

Cuadro 14: Manuales de ELE para la EM de Brasil

Colección	Autores	Ciudad de publicación	Editorial	Año de publicación
<i>Cercanía joven</i>	Ludmilla Coimbra, Luíza Santa Chaves	São Paulo	Edições SM	2016
<i>Confluencia</i>	Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares, Cecilia Alonso, Lílian Reis dos Santos, Maria Fernanda Garbero	São Paulo	Moderna	2016
<i>Sentidos en lengua española</i>	Luciana Maria Almeida de Freitas, Elzimar Goettenauer de Marins Costa	São Paulo	Richmond	2016

Actualmente, la única colección que ha sido seleccionada en años anteriores es *Cercanía joven*, la cual ya había sido distribuida a partir del PNLD de 2015. En la investigación de Venâncio da Silva (2015) sobre variación lingüística y textos literarios, esa colección ha sido evaluada como la mejor por presentar una diversidad de géneros literarios y de actividades que contemplaban el componente “variedades”. Las tres colecciones contienen un número bastante elevado de géneros discursivos de todos los ámbitos de la actividad humana, puesto que:

La voluntad discursiva del hablante se realiza, ante todo, en la elección de un determinado género discursivo. Esta elección se define por lo específico de la esfera dada de comunicación discursiva, por razonamientos de objeto-significación (temáticos), por la situación concreta de la comunicación discursiva, por sus participantes, etc. De allí en adelante, la concepción discursiva del hablante, con toda su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género elegido, se asienta y se desarrolla en una determinada forma genérica. Tales géneros existen ante todo en todas las variopintas esferas de comunicación oral habitual, incluso de la comunicación más familiar e íntima (Bajtín, 2011: 36).

Así, creemos que la diversidad de géneros discursivos facilita el aprendizaje de los alumnos en diferentes usos de la lengua y desarrolla las habilidades lingüísticas a la vez que son presentados los géneros discursivos. En nuestra investigación, nos detendremos en los *inputs* relacionados con las variantes lingüísticas del español y su relación con los géneros discursivos. En lo tocante a los enunciados, en las tres colecciones correspondientes a cada año de el EM, el manual *Confluencia* presenta 111 enunciados en forma de diferentes géneros discursivos; *Cercanía joven*, 161; y *Sentidos en lengua española*, 181.

Sobre los ejercicios, hemos identificado 4 tipos de acuerdo con su grado de relación con la variación lingüística del español. Los ejercicios de tipo A no tienen ninguna relación, ya que presenta muestras de un español general o exige conocimientos de lengua compartidos por toda comunidad hispana. Los de tipo B presentan rasgos de variación pero no los trabaja ni reflexiona sobre ellos. En otras palabras, en las muestras de lengua pueden aparecer variantes fonéticas, gramaticales o léxicas, sin embargo, los conocimientos exigidos son de la lengua general. Los de tipo C presentan rasgos de variación y presuponen conocimientos de variedad del alumno, aunque enseñar el componente “variedades” no sea su único fin. Por último, tenemos los de tipo D cuya finalidad es trabajar y reflexionar sobre la variación lingüística del español.

A continuación, haremos una breve descripción de la estructura, de los contenidos y una pequeña caracterización de los textos (orales y escritos) de las colecciones de nuestro *corpus*.

### **5.3. Análisis de los manuales de ELE en Brasil**

En esta sección, haremos el análisis de los tres manuales seleccionados por el PNLD 2018: *Cercanía joven*, *Confluencia* y *Sentidos en lengua española*. Cada una de las subsecciones destinadas a los manuales se estructurará de la siguiente manera: a) breve descripción del manual; b) análisis del componente “variedades” en la *Guía didáctica*, y c) análisis del componente “variedades” en el libro del alumno.

#### **5.3.1. Cercanía joven**

El manual *Cercanía joven* es una obra concebida por Edições SM publicada en la ciudad de São Paulo en el año 2016 que tiene como autoras Ludmila Coimbra (magíster en Letras y profesora de la Universidade Estadual de Santa Cruz) y Luíza Santa Chaves (doctora en Estudios Literarios y profesora de la Universidade Federal de Minas Gerais), además de Ana

Luíza Couto (experta en Traducción y editora de manuales didácticos) como editora responsable.

Igual que los demás manuales, *Cercanía joven* cuenta con tres volúmenes acompañados de sus respectivos cedés de audio (requisito indispensable para ser distribuido a las escuelas públicas brasileñas), uno para cada año del EM. En el volumen podemos encontrar tres unidades temáticas que cuentan con dos capítulos y un proyecto que acerca al alumno a textos literarios en español y en portugués de la temática trabajada. A través de su estructura, las autoras pretenden que se trabajen las cuatro habilidades por el profesor en clase, además de un acercamiento a contenidos socioculturales de los países hispanohablantes.

Las explicaciones de contenidos lingüísticos y sus respectivas actividades está presentes en apartados que identifican el nivel de lengua trabajado. Por ejemplo, “Vocabulario en contexto” tiene como objetivo trabajar el léxico; “Gramática en uso”, la morfosintaxis y “Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes”, la fonética. De este modo, por lo general, las explicaciones y actividades sobre variación lingüística se encuentran en esos apartados, además del recuadro “El español alrededor del mundo”, dedicado únicamente a las variedades de la lengua.

El manual consta de trabajos interdisciplinarios, es decir, que profesores de diferentes asignaturas puedan realizar proyectos juntos. Así, podemos mencionar que al trabajar los países que hablan español, se proponen actividades junto al profesor de Geografía; cuando se trabaja el campo semántico de los deportes, con el profesor de Educación física; o cuando se discute el tema de las dictaduras latinoamericanas, con el profesor de Historia.

Al final de cada unidad, se encuentra el apartado cultural —algo frecuente en muchos manuales—, que muchas veces es dejado a un lado por el profesor por falta de tiempo. Sin embargo, a lo largo de los capítulos aparecen textos y audios de diferentes países hispanohablantes. Una de las preocupaciones de las autoras ha sido la elaboración de un apartado al final de cada unidad dedicado al mundo del trabajo, acorde con las necesidades del alumnado que está a punto de elegir una carrera. En la próxima sección, trataremos sobre el componente “variedades” en la *Guía didáctica* de *Cercanía joven*.

### **5.3.1.1 El componente “variedades” en la Guía didáctica**

Como hemos mencionado anteriormente, *Cercanía joven* tiene un apartado para presentar el modelo de lengua, titulado “Variedad lingüística”. En su introducción, las autoras afirman que el español es la lengua oficial de veintiún países, hecho que configura un “gran mosaico hispánico” (Coimbra y Chaves, 2016: 188). A pesar de presentar esta diversidad, reconocen que antes de los años 90 el español de España ocupaba un sitio privilegiado en los manuales de ELE en Brasil. Al final, aclaran que esa situación está cambiando gracias a los estudios culturales y de variación lingüística realizados por las universidades.

Además, hacen referencia a las indicaciones de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) sobre el papel del profesor como “articulador de muchas voces” (variedades lingüísticas) y en la comprensión de la heterogeneidad presente en todas las culturas, pueblos, lenguas, etc. Para profundizar en ese debate, las autoras proponen las siguientes preguntas: *¿Enseñar el español peninsular o latinoamericano?, ¿enseñar el español coloquial o el español culto? y ¿enseñar el español de un grupo social o un español estándar?* (Coimbra y Chaves, 2016: 188-189).

En el primer tema, las autoras sugieren que los profesores reflexionen sobre la supuesta unidad del portugués brasileño, lengua materna de los alumnos, en los niveles fonético, léxico y morfosintáctico. Así, por medio de la discusión de las diferencias lingüísticas entre regiones de Brasil, se podrá “deconstruir” la dicotomía todavía existente entre el español de España y el español de América, ya que entenderían que hay diversas formas de hablar dentro de un mismo país:

En definitiva, no es posible enseñar un español de América o de España como si cada uno constituyera por su parte un todo homogéneo. En cuanto a los paradigmas verbales y pronominales, se han tenido en cuenta las formas de segunda persona características del voseo, concretamente las del pueblo rioplatense, más específicamente las de Argentina (Coimbra y Chaves, 2016: 188).

En ese sentido, entendemos que el modelo de “voseo” elegido por las autoras privilegia la norma austral o rioplatense. A pesar de formar parte de la norma culta argentina, ese paradigma no es exclusivo de ese país. Diferentes países alejados del Cono sur, por ejemplo, Guatemala, Nicaragua u Honduras, adoptan el mismo modelo de “voseo” utilizado por hablantes rioplatenses<sup>223</sup>. Tal y como lo abordan, las autoras refuerzan la idea de que el

---

<sup>223</sup> A pesar de que comparten la misma estructura, las condiciones sociopragmáticas del voseo argentino se diferencian de las de los países de Centroamérica, ya que el ustedeo es bastante frecuente en esta región y la

pronombre de tratamiento *vos* es exclusivo de Argentina y no dejan claro la verdadera extensión de ese fenómeno de variación gramatical y sociolingüística para el profesor en la *Guía didáctica*.

Por otro lado, para trabajar la variación fonética y léxica del español, las autoras proponen dos apartados en el manual: *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes* y *Español alrededor del mundo*. Además, hacen hincapié en que los textos (orales y escritos) reflejan la diversidad del español. Las autoras no han creado un apartado para trabajar la variación gramatical, relegada al de explicaciones lingüísticas generales.

El segundo tema debate la cuestión relativa a la selección de un modelo culto o coloquial para el manual. Las autoras afirman que no trabajan con esa disyuntiva puesto que las muestras de lenguas abarcan todos los tipos de lenguaje y registro a través de textos orales y escritos. Además, recalcan que se debe combatir el “prejuicio lingüístico” en la asignatura de Lengua española, lo que significaría un replanteamiento de esta creencia también en la lengua materna de los alumnos, generando respeto hacia la diversidad.

El tercero y último tema plantea la selección de un español estándar<sup>224</sup> o de un grupo social específico. Las autoras están de acuerdo en que no existe un modelo estandarizado único para los países hispanohablantes, de modo que entienden que el español es una lengua con una norma pluricéntrica, que cuenta con diversos centros de prestigio. Así, concluyen que es difícil homogeneizar una lengua y que no hay variaciones mejores o peores.

Para finalizar, las autoras presentan una bibliografía con obras de referencia sobre variación lingüística, enseñanza de español y prejuicio lingüístico de algunos investigadores de universidades públicas brasileñas.

En resumen, la *Guía didáctica* de *Cercanía joven* no elige una única variedad lingüística como modelo de referencia para la enseñanza de español, es decir, no opta ni por el español de un país ni tampoco creen que el estándar sea viable para el contexto brasileño porque se trata de una variedad artificial, una abstracción del español que contempla las características más generales. Además, las autoras asumen una posición intercultural cuando plantean dos formas

---

utilización de *usted* o *vos* para la informalidad está condicionada por múltiples variables sociales (edad, sexo, nivel de escolaridad, etc.).

<sup>224</sup> Las autoras entienden por “español estándar”: “aquel que se entendería en cualquiera de los 21 países en que ese idioma es oficial, sin rasgos muy marcados de pronunciación, por ejemplo” (Coimbra y Chaves, 2016: 188). Además, afirman que el español cuenta con varios centros de prestigio y que cada uno de ellos poseen una “lengua patrón”, es decir, la de los medios de comunicación o la que se enseña en las escuelas.



de enfocar la variación en el aula: que se parta de la diversidad lingüística del portugués para trabajar los fenómenos de variación del español y que se combata el prejuicio lingüístico a través de la reflexión sobre la pluralidad de ambas lenguas.

### 5.3.1.2 Análisis del libro del alumno

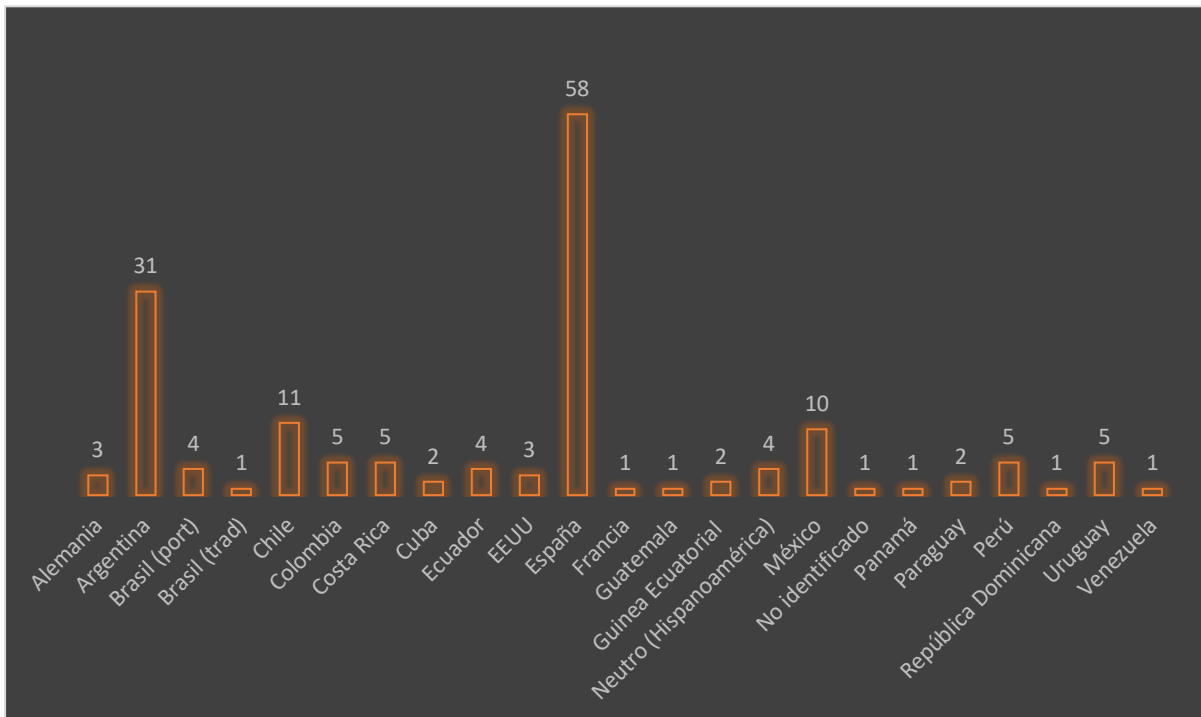
Nuestro corpus está compuesto de los manuales didácticos de español del PNLD 2018. Con miras a analizar el componente “variedades” en dichos manuales, hemos identificado en su estructura tres partes de interés para nuestra investigación: a) los textos escritos y orales presentes, b) las explicaciones sobre variación y c) los ejercicios y actividades.

El manual *Cercanía joven* a lo largo de sus tres volúmenes tiene un total de 148 textos de diferentes géneros discursivos, tales como canciones, poemas, textos narrativos, publicidades, tiras cómicas, entrevistas, crónicas, sinopsis, reseñas, infográficos, editoriales, artículos de opinión, cartas, cuentos, diálogos, etc. Ese manual destaca, sobre todo, por la gran cantidad de textos literarios. Al final de cada unidad se realizan proyectos a través de poemas, cuentos, fragmentos de romances, canciones, e incluso, sinopsis de libros de literatura española e hispanoamericana.

Con el propósito de clasificar cada texto respecto del país de procedencia, hemos verificado en primer lugar la fuente que aparece en el libro y la nacionalidad del autor, así como los elementos lingüísticos presentes que demuestran su origen. Algunos textos, como por ejemplo, una entrevista a Julio Cortázar en una televisión pública de España, la hemos clasificado tanto de Argentina, por el origen del entrevistado, como de España, debido al origen del entrevistador. Por esa razón, el número total de textos es diferente (menor) que el número de países.

Aunque las autoras no marcan en la *Guía didáctica* una preferencia hacia una variedad lingüística determinada y creen que el alumno tiene que entrar en contacto con diferentes *inputs*, hemos comprobado que el español de España tiene una clara ventaja sobre las demás variedades del español, posicionándose como el primer país de origen de los textos, ya que cuenta con 58 de los 161 textos, lo que representa casi un tercio de todos los textos del manual. Argentina es el segundo país, con 31 textos, muy separado del tercero y cuarto país, Chile (11) y México (10), respectivamente. A continuación, presentamos el gráfico 22 que nos muestra el número exacto de textos por cada país.

Gráfico 22: Origen por países de los textos de *Cercanía joven*



A pesar del elevado número de textos de España, es importante hacer mención a la diversidad de países presentes en este manual: 16 de los 21 países hispanohablantes más los Estados Unidos de América están representados a lo largo de las tres colecciones, incluso países de Centroamérica continental, Paraguay o Guinea Ecuatorial, que según Silva (2015) suelen ser olvidados en la enseñanza de español en Brasil.

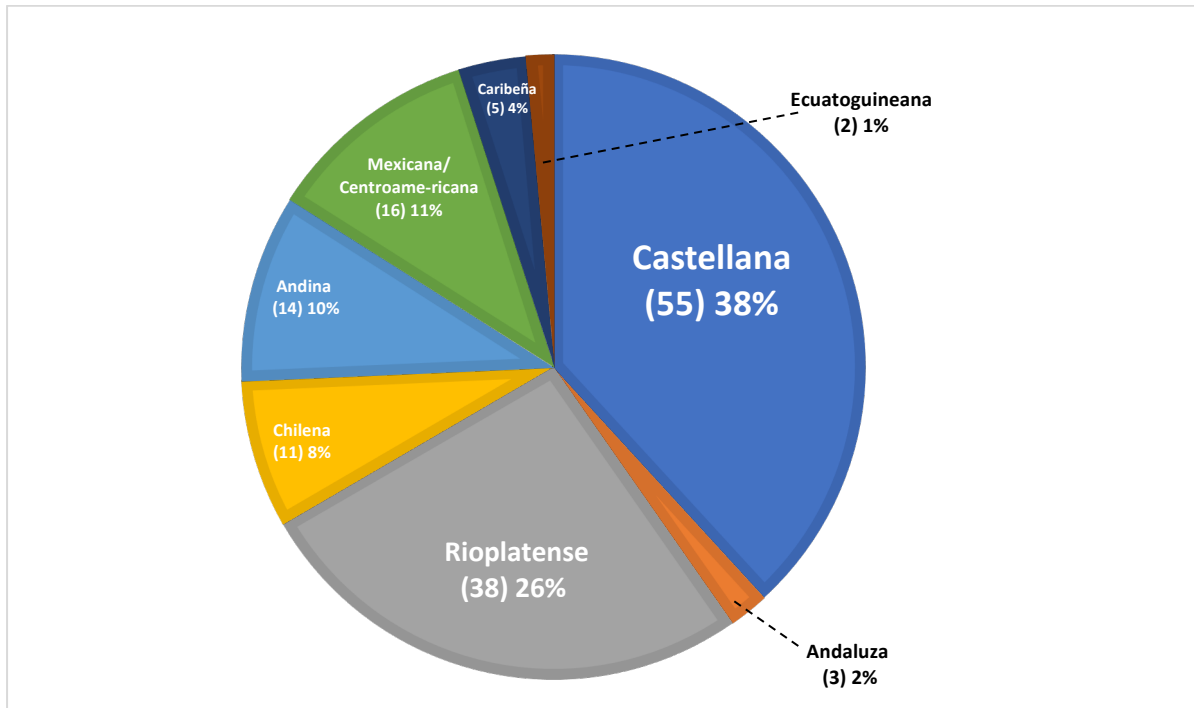
Como se puede contemplar en el gráfico, además de los países hispanohablantes, tenemos la presencia de traducciones al español de textos alemanes, franceses y brasileños<sup>225</sup>. Hubo solamente un texto que no identificamos su origen y cuatro textos que sabemos que se trata de la América hispánica. Eso se debe a que innumerables publicaciones actualmente son compartidas entre diversos países hispanoamericanos. En este caso, se tratan de textos que no poseen la firma de un único autor y, además, tienen un lenguaje muy neutro, lo que imposibilita identificar su origen.

Muchos rasgos lingüísticos son compartidos entre los diferentes países hispanohablantes. Por ello, hemos verificado el porcentaje de textos de acuerdo con los

<sup>225</sup> En el caso de los textos brasileños, hemos encontrado traducciones y versiones originales.

diferentes variedades lingüísticas presentadas por Moreno Fernández (2000: 38-50) a partir de estudios de Henríquez Ureña (1921), como aparece en el gráfico 23:

Gráfico 23: Origen por países de los textos de *Cercanía joven*



Como podemos contemplar, más de un tercio (38 %) de los textos pertenecen a la variedad castellana, representada por el habla centro-norte de España. La variedad rioplatense, representada por Argentina, Uruguay y Paraguay, es la segunda con mayor frecuencia, aproximadamente un cuarto (26 %) de los textos del manual. La mexicana-centroamericana cuenta con un 11 % de los textos, seguida de la andina (10 %), la chilena (8 %), la caribeña (4 %), la andaluza (2 %) y la ecuatoguineana (1 %). Salvo la canaria, todas las variedades internas del español según Moreno Fernández (2000) aparecen contempladas en ese manual<sup>226</sup>.

Desafortunadamente, aunque estén presentes textos de una determinada variedad del español, eso no quiere decir que su forma de hablar, es decir, sus rasgos idiosincrásicos, estén plasmados en los manuales. Por ejemplo, al tratarse de un género del discurso técnico-científico, una de las únicas muestras de español ecuatoguineano que se encuentran en el libro

<sup>226</sup> Sabemos de la existencia de los dialectos históricos y de las variedades de zonas bilingües y de transición en España. Sin embargo, hemos preferido centrarnos, sobre todo, en las variedades internas de este país (variedad castellana, andaluza y canaria). Por otro lado, a lo largo del análisis mencionaremos algunos casos de hablantes bilingües que aparecen en los manuales.

utiliza un lenguaje muy académico y formal, de modo que ese texto no es representativo de su forma de hablar, como podemos observar abajo en la figura 12:

Figura 12: Ejemplo de texto de la variedad ecuatoguineana de *Cercanía joven*

**PROMOCIÓN DE LENGUAS AFRICANAS: CONTEXTO POLÍTICO**

Guinea Ecuatorial no tiene una legislación global o un marco político que defina la relación entre las distintas lenguas habladas en el país, ni ha delimitado las funciones administrativas y sociopolíticas de sus lenguas. Sin embargo, la Constitución contiene un elemento de legislación lingüística explícita. El art. 4 establece que "la lengua oficial de la República de Guinea Ecuatorial es el español" y "se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional" (Constitución de 1995). La Constitución, por tanto, crea una relación jerárquica entre el español, que está constitucionalmente atrincherado como lengua oficial, y las lenguas indígenas (africanas), que son meramente "reconocidas".

Así que Guinea Ecuatorial tiene varias manifestaciones de políticas lingüísticas "encubiertas" (cf. Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994). Por ejemplo, el Plan de Acción Nacional de la Educación para Todos (EPT2004) de Guinea Ecuatorial sitúa objetivos ambiguos para la expansión masiva del acceso a la educación para la gente guineoecuatorialiana. A pesar de su alcance, el EPT no prevé ningún papel educativo para las lenguas maternas africanas de la mayoría de los niños guineoecuatorialianos. Por eso hay una tácita asunción de que el español es el único medio de instrucción en Guinea Ecuatorial.

En otros países africanos, décadas de exclusiva confianza en el uso de las antiguas lenguas coloniales europeas como medios de instrucción han contribuido al sombrío fracaso de las políticas educativas. De aquí que la matrícula en las escuelas primarias del África subsahariana se haya incrementado en un 36% entre 1999 y 2005, y que gobiernos de 14 países hayan suprimido los gastos de la enseñanza primaria en el mismo período. El alto porcentaje de gente sin alfabetizar en la región no ha cambiado. Una de las consecuencias del fracaso de los sistemas educativos tras las independencias son las mundialmente altas estadísticas de abandono escolar. El segundo *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* considera que en el grado 6, más del 55% de los estudiantes de 14 países africanos del sur y del este del continente no han conseguido el nivel mínimo de alfabetismo en la lengua



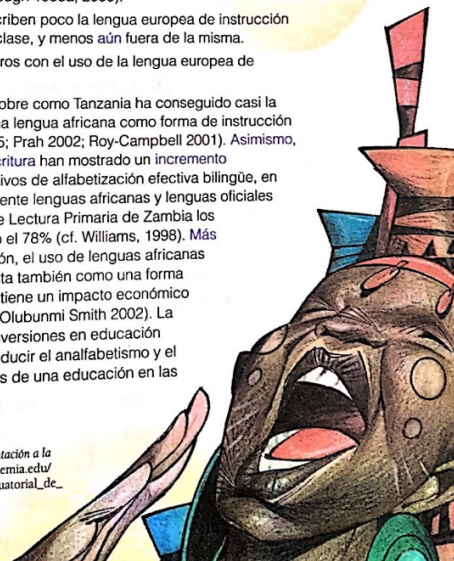
europea de instrucción requerida para mantenerse en el sistema escolar (cf. Djité 2008; Mothibeli 2005). Las causas han sido analizadas en una extensa producción bibliográfica. Algunas de ellas son las siguientes:

- La mayoría de los estudiantes tienen una baja habilidad en la lengua oficial europea de instrucción escolar (desde aquí, el español en Guinea Ecuatorial) (cf. p.ej. Brock Utne & Alidou 2006; Heugh 1995a, 2000).
- Los estudiantes hablan, leen y escriben poco la lengua europea de instrucción (Alidou & Brock-Utne 2006) en la clase, y menos aún fuera de la misma.
- Los profesores no se sienten seguros con el uso de la lengua europea de instrucción (Mwinsheikhe 2002).

A la inversa, un país relativamente pobre como Tanzania ha conseguido casi la alfabetización universal al optar por una lengua africana como forma de instrucción escolar (Mwinsheikhe 2002; Dunn 1985; Prah 2002; Roy-Campbell 2001). Asimismo, las competencias en la lectura y la escritura han mostrado un incremento considerable en los programas educativos de alfabetización efectiva bilingüe, en los que se han empleado simultáneamente lenguas africanas y lenguas oficiales europeas – en el caso del Programa de Lectura Primaria de Zambia los exitosos porcentajes superaron incluso el 78% (cf. Williams, 1998). Más allá de su importancia para la educación, el uso de lenguas africanas en funciones públicas y oficiales es vista también como una forma de vigorizar la vida política y cultural y tiene un impacto económico beneficioso (cf. Muthwii & Kioko 2004; Olubunmi Smith 2002). La evidencia sugiere pues que las altas inversiones en educación son por sí mismas insuficientes para reducir el analfabetismo y el fracaso escolar si no van acompañadas de una educación en las lenguas africanas maternas.

[...]

YAKPO, K. *Lenguas de Guinea Ecuatorial: de la documentación a la implementación*. Disponible en: <[http://radboud.academia.edu/KofiYakpo/Papers/1019965/Lenguas\\_de\\_Guinea\\_Ecuatorial\\_de\\_la\\_documentacion\\_a\\_la\\_implementacion](http://radboud.academia.edu/KofiYakpo/Papers/1019965/Lenguas_de_Guinea_Ecuatorial_de_la_documentacion_a_la_implementacion)>. Acceso el 7 de enero de 2016.



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 34-35), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

Así, vemos que la cantidad de fenómenos de variación lingüística que podemos encontrar depende del género del discurso y, sobre todo, de su función comunicativa. Por otro lado, el soporte (escrito u oral) también influye para reconocer variantes lingüísticas, especialmente si el texto presenta audio, el cual ayuda a la identificación de variantes fonético-fonológicas.

En el caso de la canción “Antes muerta que sencilla”<sup>227</sup>, de la cantante española María Isabel, ganadora del festival Eurovisión Junior en 2004, hemos encontrado diversos fenómenos del español andaluz a nivel fonético-fonológico y también gramatical, ya que se trata de un género artístico-literario, mucho más abierto a la libre creación y a las características personales del autor. Es importante aclarar que su variedad es relevante por su proyección porque posee fenómenos innovadores que:

(...) sirvieron de modelo lingüístico a las tierras americanas, sobre todo los de marca sevillana, lo que le dio proyección internacional. De hecho, el andaluz tiene con las variedades hispanoamericanas importantes rasgos comunes, sobre todo fonéticos y léxicos (Andión y Casado, 2014: 228).

Por otro lado, Andalucía no es una región uniforme y se subdivide internamente. Entre los fenómenos fonético-fonológicos percibidos en la canción, hemos identificado el seseo, la pronunciación fricativa de la <ch> (mu[j]o potaje – *mucho potaje*), la pérdida de la <d> intervocálica (hemos veni[Ø]o – *hemos venido*), la pérdida de <s, r, d> finales (no[Ø] vamo[Ø] - *nos vamos*; disfruta[Ø] - *disfrutar*; verda[Ø] - *verdad*) y la apertura de vocales con la pérdida de la <s> como consecuencia (mujer[ε] - *mujeres*), la aspiración suave de la /x/ (traba[h]ar - *trabajar*) y la aspiración de la <s> final con fenómeno de juntura con la vocal de la palabra posterior (somo[h]así - *somos así*).

---

<sup>227</sup> En el CD de audio del manual *Cercanía joven*, no está la versión original de la canción, posiblemente por cuestiones de derechos autorales. De ese modo, hemos optado por tomar como referente la canción original, puesto que los profesores tienen la posibilidad de acceder a ella a través de YouTube u otra plataforma digital y presentar más fenómenos de variación fonético-fonológica.

Figura 13: Ejemplo de texto de la variedad andaluza de *Cercanía joven*

**ANTES MUERTA QUE SENCILLA**  
(María Isabel)

**1** Peluquería  
Crema hidratante  
Y maquillaje que es belleza al instante  
Abre la puerta que nos vamos pa' la calle  
Que a quién le importa lo que digan por ahí

**2** Y es la verdad porque somos así  
Nos gusta ir a la moda, que nos gusta presumir  
Que más nos da que digas tú de mí  
De Londres, de Milano, San Francisco o de París

Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla  
Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla

**3** El pintalabios  
Toque de rímel  
Moldeador  
Como una artista de cine

**4** Muchos potajes de los de antes  
Por eso yo me muevo así con mucho arte  
Y si algún novio se me pone por delante  
Le bailo un rato  
Y unas gotitas de Chanel nº 4  
¡Qué es más barato!  
Que a quién le importa lo que digan por ahí

**5** Y hemos venido a bailar  
Para reír y disfrutar  
Después de tanto y tanto trabajar  
Que a veces las mujeres necesitan  
Una poquita, una poquita, una poquita, una poquita libertad

Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla  
Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 78), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

En el apartado “Vocabulario de apoyo”, explican la construcción *pa'la* (forma reducida de *para la*) utilizada por hablantes de muchos geolectos del español, no solo en el andaluz<sup>228</sup>. Como hemos podido comprobar, a través del soporte oral podemos identificar diversos fenómenos de variación fonético-fonológico. Según Moreno Fernández (2009: 24-25), la

<sup>228</sup> Nos parece inadecuado la inclusión de esta construcción en el apartado “Vocabulario de apoyo” porque este tipo de variación no es un aspecto léxico, sino fonotáctico.

variación en ese nivel de la lengua es la más perceptible y la más estudiada debido a algunas características: a) La frecuencia de sus elementos, b) la integración de las variables en sistemas cerrados (en español, por ejemplo, el número de fonemas de consonantes oscila entre 17 y 19 unidades de acuerdo con la variedad lingüística) y c) la correlación que puede existir entre los factores externos (sociales o situacionales) y ciertas variantes.

A pesar de esas características positivas, el análisis de la variación fonético-fonológico no está exento de problemas o confusiones. En otras palabras, los textos no siempre serán muy rentables respecto de los fenómenos de variación a nivel fonético-fonológico si presentan un soporte oral, como es el caso del próximo texto analizado:

Figura 14: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense y castellana de *Cercanía joven*



Julio Cortázar, en 1977.

■ : Hablemos ahora de *Historias de Cronopios y de Famas*, que es otro libro que aparece en 1962 alternando el relato breve, la simple viñeta, el ensayo lírico. En este libro es donde se encuentra el famoso manual de instrucciones, instrucciones... en fin, para subir una escalera, las propiedades raras como la de ese sillón especial para morirse y las historias de los cronopios que, quizá convendría aprovechar para que tú explicases un poco qué es efectivamente el cronopio...

■ : Sí, bueno, el problema conmigo, ya te has dado cuenta de que cuando me piden explicaciones es a pura pérdida, porque a mí me cuesta mucho explicar cosas que no me las explico yo mismo. Lo que te puedo decir es cómo nacieron los cronopios. Yo estaba en París en 1952, creo, y fui a un concierto en el teatro de Champs-Élysées, donde había un gran homenaje a Igor Stravinsky, músico que es uno de los músicos que también me ha marcado a lo largo de mi vida y yo estaba muy conmovido viendo por primera vez a Stravinsky, que dirigía la orquesta, y estaba Jean Cocteau, otra... otra gran presencia en mi juventud, que era el recitante en una de las obras, y vino el *entreacto* y todo el mundo salió a tomar café y yo estaba solo, y no *tuve ganas* de salir, y me quedé solo ahí en una de esas localidades, las más baratas, ¿no? Y me quedé completamente solo en ese inmenso teatro, entonces, de golpe, me acuerdo muy bien de eso, de golpe, tuve un poco como la sensación de que había en el aire así, personajes indefinibles, unas especies de globos que yo los veía un poco de color verde, que es... muy cómicos, muy muy divertidos y muy amigos, que andaban por ahí, circulaban y, su nombre era cronopios, se llamaban cronopios, venían así. Más tarde los críticos han buscado las explicaciones críticas, es decir cronos, el tiempo, pero tú que conoces el libro sabes que, que no es defendible, porque el tiempo, bueno, ellos tienen su tiempo como todo el mundo, un tiempo un poco especial pero no es un detalle esencial en su manera de ser. Vino así. El nombre y la imagen. Y por eso es que al principio cuando se los define se busca la definición, en el mismo libro.

Yo empecé a escribir sin saber cómo eran, y luego ya tomaron un aspecto humano, relativamente humano porque nunca son completamente seres humanos, con esas conductas especiales de los cronopios que, son un poco la conducta del poeta, la conducta del asociado, del hombre que vive un poco al margen de las cosas, frente a los cuales se plantan los famas, que son los grandes gerentes de los bancos y los presidentes de las repúblicas, la gente formal que defiende un orden, etc.. Bueno, así es, ese es el nacimiento de la cosa y...

■ : Cronopios, famas y esperanzas...

■ : Bueno, las esperanzas son personajes intermedios, que están un poco a mitad de camino, y que están un poco sometidas a la influencia de los famas o de los cronopios, según las circunstancias, entonces todas esas aventuras que les suceden dependen de la psicología de cada uno de ellos.

Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=A7\\_ttGBvQTc](https://www.youtube.com/watch?v=A7_ttGBvQTc)>. Acceso el 27 de noviembre de 2015.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 47-48), 2.ª edición, volumen 1.

La entrevista consta de dos personajes de variedades lingüísticas distintas. Por un lado, el escritor argentino Julio Cortázar y, por otro, al periodista español Joaquín Soler Serrano,



siendo el primero hablante de la variedad lingüística rioplatense y el segundo, de la castellana. En los pocos momentos de la locución del periodista, hemos identificado rasgos muy llamativos de su variedad: uso del pronombre *tú* para la segunda persona del singular (incluso en un contexto de formalidad como puede ser una entrevista con un renombrado escritor), preferencia por la desinencia *-se* para el pretérito imperfecto de subjuntivo (“explicases” en lugar de “explicaras”), fuerte tensión en la pronunciación de las <s> y distinción entre /s/ (fricativa alveolar sorda) para la grafía <s> y <θ> (fricativa interdental sorda) para las grafías <c+e, i / z> ([s]illón – sillón, apare[θ]e – aparece, instruc[θ]iones - instrucciones, esperan[θ]a - esperanza).

Por otro lado, en el habla de Julio Cortázar solo hemos observado el seseo (na[s]ieron – nacieron), un rasgo compartido con la América hispánica y algunas regiones de España. Como características poco usuales a su variedad, hemos identificado el uso de *tú* en lugar del *vos* (*tú conoces el libro*), rehilamiento muy leve para las grafías <ll, y + vocales> (/ʃ/o - yo; /ʃ/amaban - llamaban, deta/ʃ/e - detalle) y preferencia por el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido (“ya te has dado cuenta”, “me ha marcado a lo largo de mi vida”). Además, como algo muy característico de Cortázar aparece se nota una entonación “afrancesada”, debido a los años que llevaba viviendo en Francia, y cierta dificultad en pronunciar las <r>.

En esta entrevista, las características más frecuentes y llamativas del español argentino no han podido ser identificadas. Consideramos que la situación de interlocución puede haber provocado que modificara su forma nativa de hablar, dado que se trataba de una entrevista en un programa de televisión destinado al público español. Podría ser que en situaciones familiares y más espontáneas, el escritor hablara de otra manera. Por otro lado, no ignoramos que se trata de una persona que pasó gran parte de su vida fuera de su país, lo cual justificaría que no tuviera todas las características dialectales esperadas.

Como hemos podido comprobar en el gráfico 22, predominan los textos de España en el manual y, en segundo lugar, los de Argentina. México, el país hispanohablante más poblado y con una gran industria de telecomunicaciones, no posee una alta representatividad en el manual, dado que el libro solo recoge diez textos de ese país a lo largo de las tres colecciones. La figura 15 muestra uno de esos textos. Tratamos de identificar algunos rasgos del español mexicano a través del fragmento de un programa de radio editado por las autoras del manual. Se trata de un documento auténtico y con soporte oral, cuya transcripción ha sido elaborada

por las autoras de *Cercanía joven* para que los alumnos puedan escucharlo y leerlo al mismo tiempo para facilitar la comprensión auditiva.

Figura 15: Ejemplo de texto de la variedad mexicana-centroamericana de *Cercanía joven*

¡Actitud! ¡Dinamismo! ¡Juventud! Jéssica, Roberto, Esther: ¡Radio Visión Juvenil!

**JÉSSICA GUERRERO:** ¿Desaparecerán, se adaptarán o sobrevivirán a la competencia? Las grandes cadenas cada día se expanden y se convierten en una verdadera amenaza para este tipo de establecimientos pequeños, que en la mayoría de los casos son negocios familiares.

**ROBERTO GARCÍA:** Son las misceláneas, mejor conocidas como las tienditas de la esquina. Ahí en donde encontramos de todo, donde nos venden por gramos y hasta nos fían, pero que están a punto de extinguirse.

**ESTHER DÍAZ:** Sin embargo, aún pueden salvarse y subsistir, porque si bien es cierto que no pueden competir con grandes e iluminados aparadores o con horarios de día y de noche, sí lo pueden hacer con los precios. Así lo sostienen los clientes de estos pequeños negocios.

**Sondeo:**

CLIENTA 1: Por dar más comodidad, a las chicas aquí, las pequeñas. Pues, a veces tengo que pagar pesera...

CLIENTA 2: Porque yo, ya no puedo yo ir más lejos, más que aquí cerquita.

CLIENTE 3: Y además, pa' lo que voy a comprar, uno no tiene en [el] caso que ... gastar en micro ni en nada y ahí viene uno todo cansado.

**ROBERTO GARCÍA:** La venta de productos a granel es una más de las fortalezas que influyen para que las tienditas de la esquina subsistan. Y, si no, escuchemos la voz de quienes se benefician de ellas.

**Sondeo de Roberto a los clientes de la tiendita:** ¿Le venden productos a granel o por gramos?

CLIENTA 4: Por gramos... Eh, como el queso, el azúcar, la sal...

CLIENTA 5: Pues como el huevo, tomate, papas, limones...

CLIENTA 6: Por gramos: azúcar, tomate o cebolla, papas...

CLIENTA 7: Pues a granel... como, no sé, azúcar, huevo... Incluso la salchicha y el jamón también los venden a granel.

**ESTHER DÍAZ:** Otro factor que caracteriza a las misceláneas, también llamadas tendajos, es que si el cliente acude con frecuencia, llega a establecerse una relación más cercana con el dueño de la tiendita, al grado de que le conoce por su nombre, sabe dónde vive, qué consume e incluso le puede dar crédito. [...]

**JÉSSICA GUERRERO:** Ante los embates de la modernización, las tienditas de la esquina tienen un gran reto ante la voraz competencia. No se trata de que desaparezcan, pero sí que se adapten a la modernidad.

**ROBERTO GARCÍA:** Estamos con la licenciada Patricia Araujo de la Torre, titular de la CANACO aquí en la región. ¿Qué hacen para enfrentar el reto de la modernidad y la competencia de las grandes cadenas comerciales las tienditas de la esquina para subsistir, para que no desaparezcan?

**PATRICIA ARAUJO DE LA TORRE:** Bueno, yo creo, como tú lo dices: es un gran reto, ¿verdad? Y efectivamente, la modernización, la capacitación y los apoyos son lo que requiere todo este tipo de comercio.

**ROBERTO GARCÍA:** ¿Será un mito esto de que las tradicionales misceláneas vayan a desaparecer?

**PATRICIA ARAUJO DE LA TORRE:** Pues mira, yo creo que es una lucha por seguir, para continuar, ¿no? O sea, no necesariamente tienen que desaparecer, más bien creo que el modernizarlas y el capacitarlas y el cambiar la tradicional manera de cómo se estaban manejando esas tiendas, ¿verdad? [...]

**ESTHER DÍAZ:** Mientras las tienditas de la esquina sigan fiando, ofreciendo mejores precios y productos a granel, su futuro está asegurado.

**JÉSSICA GUERRERO:** Lo que se tiene que hacer, según los expertos, es enfrentar los retos de la modernidad.

**ROBERTO GARCÍA:** ¿Qué significa esto? Muy sencillo: que las misceláneas te reciban pagos con tarjetas de crédito, que exhiban sus productos de manera más atractiva y que, incluso, como muchas ya lo hacen, lleven sus inventarios por computadora.

¡Actitud! ¡Dinamismo! ¡Juventud! Jéssica, Roberto, Esther: ¡Radio Visión Juvenil!

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 125-126), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

Debido a su proyección internacional a través de producciones televisivas y a su personalidad lingüística, el español mexicano es uno de los más fáciles de identificar. Hemos podido verificar variados fenómenos fonéticos: seseo, yeísmo, pronunciación plena de la <s> implosiva o final de sílaba, debilitamiento y pérdida de vocales átonas (p[s] - *pues*, emba[ts] -

*embates*, gran[ds] - *grandes*) y articulación plena y tensa de grupos consonánticos (e[ks]tinguirse - *extinguirse*, e[ks]hiban - *exhiban*). En lo gramatical, hemos identificado el tuteo (*como tú lo dices*), rasgo que diferencia México de los países de Centroamérica continental<sup>229</sup>, uso frecuente de diminutivos en nombres y adverbios (*tienditas*, *cerquita*), preferencia por el adverbio *aquí* en lugar de *acá* (presente en muchas variedades americanas) y uso de la construcción *pa'lo que* en lugar de *para lo que*. En el léxico, con excepción de *pesera* (medio de transporte mexicano<sup>230</sup>), hemos identificado americanismos: *micro* (transporte colectivo), *papas* (en el español peninsular, *patatas*) y *aparadores* (para *vitrina* o *escaparate*).

Precisamente la única explicación sobre la variedad mexicana referente al texto de la figura 15 es sobre el léxico *pesera* que aparece en el recuadro “Vocabulario de apoyo”. Los demás fenómenos de variación son desaprovechados<sup>231</sup>, teniendo en cuenta que ese texto ha aparecido al final del segundo volumen, es decir, después de prácticamente dos años de estudio de español. Habría sido interesante tratar determinados aspectos del español mexicano puesto que están presentes en otras variedades del español. Por ejemplo, en la fonética, en líneas generales, se puede decir que hay muchos fenómenos comunes con países andinos, como la pronunciación plena de la <s> implosiva o el debilitamiento y pérdida de vocales átonas.

De este modo, podríamos seleccionar esos rasgos basándonos en criterios de extensión geográfica y rentabilidad (Andión, 2007: 6-7), debido a que diversos países tienen esas características, aunque sea México el más grande en extensión y el de mayor población. Así, es muy probable que los estudiantes entren en contacto con esas variantes fonéticas por medio de producciones audiovisuales mexicanas de Televisa y de Netflix, y por el contacto fronterizo de Brasil con los países andinos.

---

<sup>229</sup> Históricamente, México es un país tuteante. Sin embargo, el estado de Chiapas, que pertenecía al Virreinato de Guatemala, es voseante. Así, nos parece importante aclarar que casi la totalidad del territorio mexicano utiliza “tú” como pronombre de tratamiento de segunda persona del singular, mientras que Chiapas y los demás países de la América central continental —excepto Panamá (lingüísticamente caribeño)— son voseantes.

<sup>230</sup> En el *Diccionario de Americanismo* de Academias de Lengua Española, *pesero* en masculino aparece como única entrada para ese tipo de transporte público, mientras que *pesera* sería la mujer que trabaja en dicho vehículo en las funciones de conductora o en la búsqueda de clientes. En una consulta informal con mexicanos, se puede utilizar tanto la forma masculina como la femenina para referirse al microbús. Esa variante léxica proviene del valor que se pagaba para viajar en dicho transporte: un peso mexicano (Fuente: <http://lema.rae.es/damer/?key=pesera>).

<sup>231</sup> Trataremos la variante *misceláneas* a partir de la explicación de variación en la figura 36.

El seseo y el yeísmo, rasgos comunes a casi todos los países de la América hispánica, están explicados desde el primer volumen debido a su carácter general. Estamos de acuerdo en que esos rasgos fonéticos deben ser tratados desde el nivel inicial, ya que son los más extensos del mundo hispano, perceptibles al oído de los estudiantes brasileños y fáciles de pronunciar ya que se trata de fenómenos reductores del paradigma de sonidos.

No obstante, creemos que a lo largo de los tres volúmenes podrían aparecer fenómenos menos generales, pero igualmente presentes en un número considerable de países o variedades lingüísticas: la pérdida de vocales átonas, la caída de /d/ intervocálica aspiración de /x/ y de /s/ en final de sílaba, etc.

Los audios son esenciales para explotar la variación fonético-fonológica y, si podemos partir de documentos auténticos como programas de radio, conversaciones espontáneas, canciones u otros, se podrá representar mejor la realia dialectal del español, además de favorecer la comprensión auditiva a partir de *inputs* de diferentes variedades lingüísticas y fomentar la competencia multidialectal del alumnado.

Los documentos orales son una rica fuente para el desarrollo de dicha competencia, pero no la única. Los textos literarios en sus diversos géneros (prosa, poesía, teatro, etc.) son legados culturales que pueden cumplir con esa función. Según Silva (2015), la literatura puede convertirse en un recurso didáctico interesante para explotar la variación lingüística. Una de las razones se debe a que algunos escritores tienen la sensibilidad de reproducir fenómenos lingüísticos en los diálogos de sus personajes para hacer una caracterización más real de ellos. Sobre la mimesis del lenguaje en las obras literarias, Hirschman (2011) afirma que:

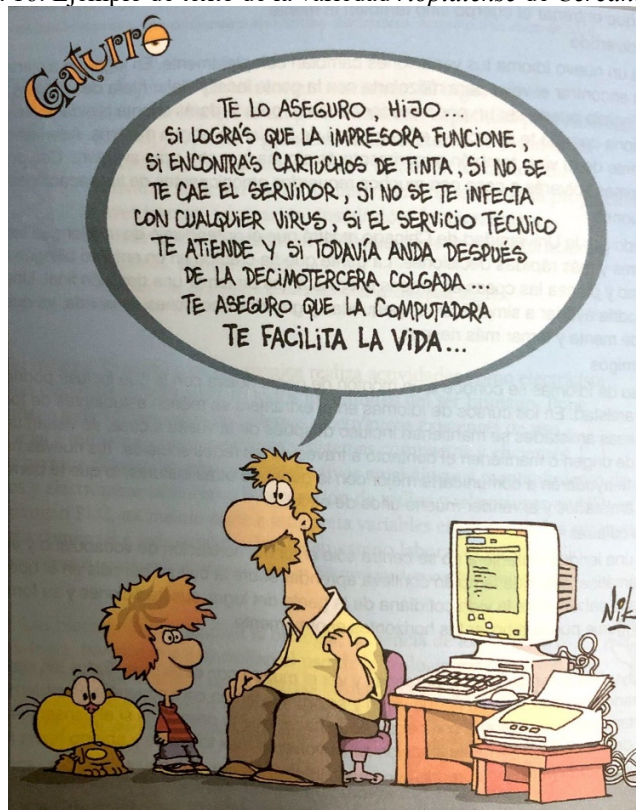
El lenguaje callejero, por ejemplo, puede romper reglas gramaticales y a veces ser chocante, pero por lo general resulta eficaz e innovador. De hecho, varios escritores, como Nikolai Gogol, Gustave Flaubert, Flannery O'Connor y muchos otros, fueron famosos por pasar mucho tiempo escuchando y anotando cuidadosamente las expresiones que oían en los lugares públicos. Mucha de la literatura que se considera demasiado alejada de la gente con poca educación formal se ha creado en parte con elementos que esta misma gente ha proporcionado (Hirschman, 2011: 33).

De este modo, obras literarias de escritores de diferentes países hispanohablantes pueden ser un material que contemplen diferentes rasgos de la variedad de la lengua española. De hecho, muchos manuales de ELE en Brasil recogen esos textos. En su investigación, Silva (2015) señala que ofrecen una fuente rica en variantes lingüísticas, pues son documentos reales producidos por nativos, que muchas veces evidencian más los rasgos culturales que otros géneros, como ocurre en las tiras cómicas, consideradas por el autor como narrativas gráficas.

El tercer volumen de la colección trae diversas tiras cómicas de diferentes países hispanohablantes y cuenta con acepciones del *Diccionario de la lengua española* (RAE-ASALE) para explicar la palabra *viñeta*. El apartado “El español alrededor del mundo” nos muestra sus diferentes variantes léxicas como *historietas*, *cómics*, *tebeos* o *tiras*, aunque desaprovecha la diversidad lingüístico-cultural encontrada en los diferentes ejemplos seleccionados.

Hemos seleccionado dos viñetas de Gaturro, del dibujante argentino Nik, en las que podemos observar variantes lingüísticas del español rioplatense. Ambas discuten el tema de las tecnologías en la vida actual y están localizadas en el apartado del primer Proyecto que relaciona la literatura con los temas tratados en la primera unidad del volumen 3:

Figura 16: Ejemplo de texto de la variedad *rioplatense* de *Cercanía joven*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 46), 2.ª edición, volumen 3.

En el texto se identifican rasgos característicos del español rioplatense tales como el voseo (*lográs*, *encontrás*), utilización del verbo *andar* en lugar de *funcionar* y preferencia por la variante léxica *computadora*. Además, al intentar mimetizar la oralidad, el dibujante utiliza los puntos suspensivos para indicar las pausas en el habla del personaje principal o para que algunas frases están incompletas a nivel sintáctico, aunque son aceptables dentro de la modalidad oral de la lengua.

En las viñetas siguientes, el mismo personaje acude al sector de “reclamos” (reclamaciones) de una tienda, donde un empleado. La ironía y el humor se dan a través del protagonista que, en lugar de quejarse de algún desperfecto en los productos que compró, protesta porque no es feliz a pesar de haber comprado varios artículos electrónicos; una clara crítica a la sociedad de consumo y a la publicidad engañosa que nos venden que mientras adquirimos más bienes materiales, más felices y realizados seremos:

Figura 17: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Cercanía joven*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 46), 2.ª edición, volumen 3.

Como características lingüísticas podemos citar la preferencia hacia el pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto de indicativo, uno de los rasgos gramaticales más extendidos en el mundo hispano. El protagonista utiliza dos veces el verbo “me compré” en lugar de “me he comprado” que podría ser empleado dado que no se trata de una única compra, sino de una serie de compras realizadas hasta el momento del reclamo.

El manual no aporta ninguna información sobre fenómenos de variación en los pretéritos y propone un ejercicio para sistematizar el uso de los pasados sin ni siquiera hacer pequeños matices. En el cuadro 15 podremos ver el ejercicio del libro ya respondido:

Cuadro 15: Explicación de los usos de los pretéritos de indicativo de *Cercanía joven*

TIEMPOS VERBALES	USOS
I. Pretérito perfecto simple ( <i>proclamó</i> )	Acción pasada y terminada sin relación con el tiempo actual.
II. Pretérito perfecto compuesto ( <i>he trabajado, han sido</i> )	Algo que ocurre (a veces de forma durativa) en el pasado y que guarda relación con el presente.

Adaptado de: Coimbra y Chaves (2016: 63), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

De acuerdo con la explicación ofrecida por el manual, el personaje principal debería haber utilizado el pretérito perfecto compuesto, ya que es una acción de forma durativa en el pasado (ha comprado varios artículos) y guarda relación con el presente, pues el acto de comprar se repite hasta el momento de acudir al sector de reclamos de la tienda.

A pesar de su corta extensión, la tira cuenta con diversas variantes léxicas de los artículos electrónicos y bienes: el *celular* (el *móvil*), la *computadora* (el *ordenador*, el *computador*), el *lavavajillas* (el *lavaplatos*) y el *auto* (el *coche*, el *carro*, la *máquina*). Con excepción de la variante *auto*<sup>232</sup>, las demás no han sido explicadas en ningún apartado de *Cercanía Joven*. A partir de esas variantes léxicas, se podría haber explotado la variación con la finalidad de ampliar el conocimiento lingüístico de los alumnos. En algunos textos españoles presentes en el manual, aparece la *móvil* sin ninguna mención sobre la más extendida en las variedades americanas.

En la viñeta del dibujante catalán J. R. Mora, se observan usos lingüísticos y temas socioculturales de España:

---

<sup>232</sup> En esta sección, haremos el análisis de la actividad (figura 27) que contempla la variación del campo semántico de los medios de transporte.

Figura 18: Ejemplo de texto de la variedad castellana de *Cercanía joven*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 22), 2.ª edición, volumen 3.

Este es uno de los pocos casos en que podemos encontrar en los manuales el registro coloquial<sup>233</sup>, es decir, una variedad diafásica en registros más informales.

Convencionalmente suelen distinguirse, en relación con el contexto comunicativo, una variedad coloquial o informal y una variedad formal, pero es necesario advertir que la oposición entre lo coloquial y lo formal no constituye una dicotomía (Porroche, 2009: 26).

Dicho de otra manera, los géneros discursivos pueden encontrarse en diferentes partes de un continuo, en que lo vulgar y lo literario son los extremos de la escala. De este modo, algunos tipos de textos serán más formales o informales que otros. En la viñeta, el protagonista escribe sus actividades diarias en sus redes sociales, espacio donde el uso del lenguaje se acerca más a la informalidad. De hecho, algunas redes sociales son claros ejemplos de formas del lenguaje oral en medios escritos<sup>234</sup>.

<sup>233</sup> En este caso, se trata de un registro coloquial del español de España. Los rasgos coloquiales serán diferentes de acuerdo con las normas cultas de cada región, país o variedad lingüística.

<sup>234</sup> No sostenemos el mito de la escritura como un registro formal de la lengua, mientras que la oralidad es informal. Consideramos que con independencia de las modalidades oral o escrita, los géneros discursivos son dependientes de las esferas de utilización, tal como propone Porroche (2009) al mencionar el ejemplo de "hablar con amigos" e "impartir una conferencia". Ambos son géneros discursivos de la modalidad oral y se diferencian en el registro, siendo el primero informal y el segundo, formal. Sin embargo, es importante aclarar que el género oral "conferencia" tiene más características en común con un género escrito como un "artículo científico",



Sobre ese tema, hemos identificado la elisión de la /d/ intervocálica (caduca[Ø]os - *caducados*), ya mencionado en la canción de María Isabel. A pesar de ser un rasgo innovador, los hablantes de las variedades del español peninsular (y en otras variedades también) la utilizan no solo en contextos más informales y relajados. En Hispanoamérica, es más común en hablantes de estratos sociales bajos o en una clara informalidad. Además, es un fenómeno bastante extendido y muy conocido en Brasil gracias a la canción de Alejandro Sanz “Corazón partío”.

El manual desaprovechó por los menos dos oportunidades para hacer aclaraciones sobre la elisión de la /d/ intervocálica y empezar a tratar formas coloquiales de la lengua española, ya que

[...] la relajación articulatoria y la importancia del paralenguaje (los gestos, las miradas, los sonidos paralingüísticos, etc.) dificultan la comprensión de textos coloquiales orales auténticos, cuyos aspectos fónicos pensamos que es preciso señalar a nuestros alumnos a través de muestras auténticas del registro del que nos ocupamos en niveles muy avanzados del conocimiento del español (Porroche, 2009: 35).

Como afirma Venâncio da Silva (2015), es posible encontrar rasgos de la oralidad en géneros literarios escritos, como en las narrativas gráficas. En este caso, se trata de mimetizar los momentos de habla encontrados en globos (o bocadillos) tanto para representar mejor la cotidianeidad, como para caracterizar a su personaje principal, un joven español de clase media adicto a las redes sociales.

Además de la variación fonética anterior, hemos identificado la presencia de formas coloquiales como las variantes léxicas *currar* para *trabajar* y *pillar* para *coger*, *tomar* o *agarrar*. Esos verbos, muy comunes en el español europeo, suelen ser usados por personas más jóvenes y en contextos de informalidad, como en el caso de la viñeta sobre las redes sociales. Otro verbo bastante frecuente en el español coloquial de España es el verbo *molar*, que aparece en una publicidad del Gobierno de España sobre el uso abusivo de alcohol dirigida al público joven:

---

mientras que los mensajes que escribimos en las redes sociales tienen características en común a los géneros orales.

Figura 19: Ejemplo de texto del Español de España de *Cercanía joven*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 73), 2.ª edición, volumen 2.

La elección del verbo *molar* en lugar del verbo “gustar” no es aleatoria, dado que la campaña tiene la intención de atraer la atención de los adolescentes, por eso mimetizan su lenguaje. Como no hay explicaciones sobre su uso, los alumnos podrían llegar a pensar que el verbo *molar* puede usarse tanto en contextos formales como informales y no tiene la marca de “juvenil”, ya que se encuentra en una publicidad y aparece en un género escrito. Así, las autoras podrían ofrecer explicaciones sobre el uso y la localización geográfica de los verbos de la figura 18 y 19, dado que los usan como modelos de la lengua.

Otra característica del español coloquial es el uso del futuro en enunciados exclamativos intensificando un juicio negativo referido al presente, como en este caso, *tú verás lo que te mola*, en el que se vende la idea de que el alcohol no puede ser algo bueno para el consumo. La imagen de una chica vomitando en el baño indica que no se encuentra bien y refuerza la idea negativa hacia las bebidas alcohólicas.

La literatura se hace presente no solo en los proyectos al final de cada unidad, sino que aparece en diferentes actividades a lo largo de los capítulos. El escritor uruguayo Mario

Benedetti está presente con mucha frecuencia en los manuales de ELE publicados en Brasil. Ya sea por su calidad literaria o porque escribe sobre la dictadura y el exilio (temas de interés histórico —desgraciadamente compartido— para los países latinoamericanos), su presencia es casi inevitable. También los textos de Julio Cortázar están entre los más citados, lo cual refuerza la presencia de la variedad rioplatense. El uruguayo parece mimetizar la variedad de su región en sus obras, como podemos observar en el siguiente texto:

Figura 20: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Cercanía joven*

**BEATRIZ (UNA PALABRA ENORME)**

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en ese caso hay que hacer una cartilla mejor dicho la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra; justificado.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que papá está en libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa.

Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mí me gusta dormirme abrazada por lo menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy *gruñona*. Yo nunca le pego, sobre todo para darle ese buen ejemplo a Graciela. Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me *rezonga* yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy *alunada* para llamarle Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy *alunada*, porque si no estoy *alunada* digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más *alunada* de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. Solo cuando la quiero muchísimo, cuando la adoro y la beso y la *estrujo* y ella me dice ay *chiquilina* no me *estrujes* así, entonces sí la llamo mamá o mami, y Graciela se conmueve y se pone muy *tiernita* y me acaricia el pelo, y eso no sería así ni sería bueno si yo le dijera mamá o mami por cualquier *pavada*.

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna *vergüenza*. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi?

Es orgullo o es *vergüenza*. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi *vergüenza*? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?

BENEDETTI, M. Beatriz (Una palabra enorme). Primavera con esquina rota. 2. ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2011. p. 93-94.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 133), 2.ª edición, volumen 1.

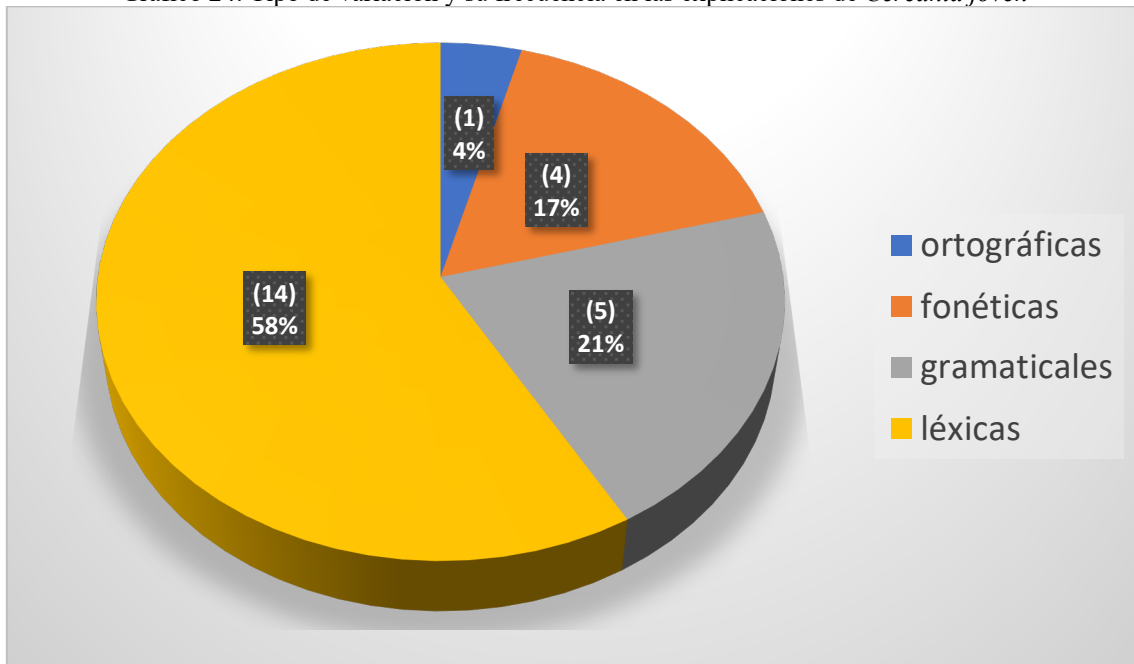
Este texto narrativo tiene algunas características del español austral: uso de léxico propio como *churrasco* (palabra compartida con el portugués brasileño) en lugar de “parrilla”, *pavada* en lugar de “tontería”, uso de *papá*, *mamá* y *mami* en lugar de “padre” y “madre”, esta

última en algunos contextos es malsonante en Hispanoamérica (Andión y Casado, 2014), *vuelto* para “cambio” y *alunado* para “malhumorado”. En lo gramatical, tenemos un uso más frecuente de diminutivos (*chiquilina, tiernita, cartilla*), preferencia por la desinencia -ra para el pretérito imperfecto de subjuntivo (*estuviera, dijera, fueran, quisiera*).

Fue posible identificar algunas variantes lingüísticas exclusivas del español rioplatense o compartidas por Hispanoamérica en un documento escrito, sin la necesidad del soporte oral. Desafortunadamente, el manual no puede tratar todos los fenómenos de variación lingüística de cada texto, aunque no debería desaprovechar la oportunidad de explicar las variantes y las variedades más representativas y proponer actividades y/o ejercicios para que se desarrolle la competencia multidialectal de los alumnos. Con esta perspectiva, presentaremos algunos datos sobre las explicaciones que el manual ofrece de variación lingüística y sus propuestas de ejercicios.

En *Cercanía joven* las explicaciones a veces se confunden con los ejercicios, que aparecen mezclados en el mismo apartado. Sin embargo, hemos clasificado tanto las explicaciones como los ejercicios de acuerdo con el tipo de variación abordada y su frecuencia. A continuación, presentamos el análisis de los datos referentes a las explicaciones sobre variación lingüística del manual.

Gráfico 24: Tipo de variación y su frecuencia en las explicaciones de *Cercanía joven*



Las explicaciones sobre variación lingüística en los tres volúmenes del manual *Cercanía joven* se centran, sobre todo, en la variación léxica, que cuenta con más de la mitad de las explicaciones sobre variación. En segundo lugar, aparece la variación gramatical, con un 21 % de las explicaciones, a pesar de que la mayor parte se refiere, sobre todo, a los pronombres personales de segunda persona y sus formas verbales en los tiempos y modos.

Nos llama la atención que la progresión de contenidos de variación es inversamente proporcional a los conocimientos de lengua adquiridos por los alumnos a lo largo de los tres años del EM. En otras palabras, hemos encontrado menos explicaciones sobre variación lingüística en el tercer año que en el primero, algo que nos parece incoherente desde el punto de vista de la secuencia de contenidos. En el cuadro que presentamos a continuación, hemos organizado de manera concisa los contenidos de variación lingüística del español en cada uno de los tres niveles de *Cercanía joven*:

Cuadro 16: Inventario de los contenidos de variación lingüística de *Cercanía joven*

1.º AÑO	2.º AÑO	3.º AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variantes de las letras</li> <li>• Segunda persona del singular y plural (<i>tú, vos y usted; vosotros y ustedes</i>)</li> <li>• Variantes de los documentos nacionales</li> <li>• Variantes de los medios de transportes</li> <li>• Voseo en diferentes tiempos verbales</li> <li>• Variantes fonéticas del dígrafo &lt;ll&gt; y la letra &lt;y&gt;</li> <li>• Variantes del léxico del fútbol</li> <li>• Variantes del léxico de los deportes</li> <li>• Variantes de expresiones para las horas</li> <li>• Seseo, ceceo y distinción de la &lt;z&gt;, &lt;c+e/i&gt; y &lt;s&gt;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variante de la nacionalidad <i>brasileño y brasileiro</i></li> <li>• Los posesivos de <i>vos</i> y <i>vosotros</i></li> <li>• Variantes del léxico de la ropa</li> <li>• Imperativo negativo de <i>vos</i> y <i>vosotros</i></li> <li>• La supresión de la &lt;r&gt; al final de infinitivos</li> <li>• Variantes del léxico de la alimentación</li> <li>• Variantes del léxico de pequeños establecimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variante léxica para <i>viñeta</i></li> <li>• Fórmulas para contestar el teléfono</li> <li>• Variante del término <i>discapacidad</i></li> <li>• Leísmo</li> <li>• Variantes fonéticas para la &lt;x&gt; al final de sílaba y seguida de consonante</li> </ul>

En los niveles iniciales hay un número muy reducido de contenidos de variación fonético-fonológica, que es la más notoria y con la que el alumno entra en contacto de forma

inmediata al estudiar la lengua. Resulta paradójico que un fenómeno poco perceptible para los brasileños como la supresión de la <r> final de infinitivo<sup>235</sup> sí es atendido, mientras que las diversas variantes de la <s> final (fricativa predorsal/apicoalveolar, aspirada, elidida) o la elisión de la <d> intervocálica no aparezcan como contenido de variación, a pesar de que estén presentes en un gran número de variedades del español.

La primera explicación que aparece en el manual se refiere a la denominación de los nombres de las letras en español (variación ortográfica), que pueden variar de acuerdo con el país. Las autoras eligieron las denominaciones adoptadas por España, es decir, la “be”, “uve” y “uve doble”. Es sabido que en muchos países de Hispanoamérica, por ejemplo, cuando deletreas la letra <b>, puede generarse confusión con la letra <v>, de modo que prefieren utilizar las formas “be larga” y “ve corta”, respectivamente. La información sobre las diferentes formas de llamar a las letras aparece en el cuadro “A quien no lo sepa” en el lado inferior derecho del alfabeto, como podemos apreciar en la figura 21:

---

<sup>235</sup> La supresión de la <r> final de los infinitivos está presente en la mayor parte de las variedades del portugués brasileño. Así, pensamos que explicar y reforzar a través de ejercicios un fenómeno presente en el portugués, no sería tan urgente de ser enseñado como pueden ser otros contenidos fonético-fonológicos.

Figura 21: Ejemplo de explicación de variación ortográfica de *Cercanía joven*

**OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES**

1. ¿Sabías que en español todas las letras son femeninas? Escucha el audio y repite el nombre de cada letra del alfabeto español.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
(la) a	(la) be	(la) ce	(la) de	(la) e	(la) efe	(la) ge	(la) hache	(la) i
J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q
(la) jota	(la) ka	(la) ele	(la) eme	(la) ene	(la) eñe	(la) o	(la) pe	(la) cu
R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
(la) erre	(la) ese	(la) te	(la) u	(la) uve	(la) uve doble	(la) equis	(la) ye	(la) zeta

a) ¿Qué letra del alfabeto español no existe en portugués?  
b) Ahora escucha estas palabras fijándote en el sonido de la letra ñ:

año – cariño – señor – uña – ñoqui

¿Hay algún sonido semejante en portugués? ¿Cuál(es)?

2. ¡Deletreando! Estás hablando con un hispanohablante por teléfono, pero él no comprende tu nombre. Deletréaselo como en el ejemplo siguiente:

Pedro: pe – e – d – erre – o

3. ¡Para repasar! Deletrea las palabras a continuación:

México – Chile – España – Venezuela

**A QUIEN NO LO SEPA**

Aunque se recomiende utilizar solo un nombre para cada letra, otras variantes no son incorrectas, como las que se nombran a continuación:

**B:** be, be larga, be grande, be alta  
**V:** uve, ve, ve corta, ve chica, ve pequeña, ve baja  
**W:** uve doble, doble ve, ve doble, doble u, doble uve  
**Y:** ye, i griega  
**I:** i, i latina  
**R:** erre, ere

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 15), 2.ª edición, volumen 1.

Nos parece relevante esta información; sin embargo, la explicación carece de coherencia pues utilizan en el audio a hablantes de variedades hispanoamericanas, que precisamente no nombran esas letras así. De este modo, este descuido de verosimilitud lastima la realia dialectal.

En este caso concreto, el hablante (locutor) debería haber sido del español peninsular. Otra posibilidad habría sido cambiar el modelo lingüístico de la presentación de las letras a una norma hispanoamericana. Cualquiera de las dos opciones habrían sido válidas y habrían representado el español de manera más rigurosa.

Sobre las formas de tratamiento de segunda persona, el manual incluye el voseo y lo aborda en las explicaciones, en las tablas de conjugaciones y en los ejercicios gramaticales.

Este hecho constituye un progreso ya que estudios anteriores indican que ese fenómeno no era tratado en los manuales utilizados en Brasil o que estaba relegado a breves cuadros explicativos como “curiosidad” o “regionalismo” (Silva y Alves, 2007). Resulta llamativo que determinados rasgos de la variedad del español, como el uso de *vosotros* para la segunda persona del plural, no se les marque como “regionales” a pesar de poca extensión<sup>236</sup>.

Figura 22: Ejemplo de explicación de variación gramatical en los pronombres personales de *Cercanía joven*

3. Fíjate en la siguiente tabla:

Pronombres	Verbos	Ser	Estar
Yo		soy	estoy
Tú/Vos		eres/sos	estás/estás
Él, Ella, Usted		es	está
Nosotros(as)		somos	estamos
Vosotros(as)		sois	estáis
Ellos, Ellas, Ustedes		son	están

En la *Chuleta Lingüística*, p. 150, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de los pronombres sujeto en lengua española.

**¡OJO!**

En español hay formas distintas de tratamiento:

- En el tratamiento formal se usa **usted** (singular) y **ustedes** (plural) en todos los países hispanohablantes, pero se puede usar la forma **usted** en ámbito familiar o de amistad en algunos países de América, como en Chile o en Colombia.
- En el tratamiento informal, en España se usa **tú** (singular) y **vosotros** (plural). Actualmente, **vosotros** no se utiliza en Hispanoamérica.
- En Hispanoamérica, el tratamiento informal puede ser expresado por **tú** (singular) y **ustedes** (plural) o por **vos** (singular) y **ustedes** (plural), según el país o zona. La conjugación de los verbos con el pronombre **vos** varía dependiendo de la región.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 17), 2.ª edición, volumen 1.

Así, el *vos*, que está presente en la mayoría de los países del entorno de Brasil, aparece en el manual en sus formas del presente de indicativo y de imperativo, mientras que la forma del presente de subjuntivo es la misma que del pronombre de tratamiento *tú*, ya que posee formas vacilantes. De acuerdo con la clasificación de Rona (1967: 66-73 apud Carricaburro, 1997), el voseo del manual es el de tipo II de acuerdo con su conjugación, es decir, de formas monoptongadas, conocido como voseo rioplatense. De hecho, se hace referencia a que existen otras conjugaciones de acuerdo con la región.

<sup>236</sup> Solo se usa en parte de España (no en Canarias ni en regiones de Andalucía).



El voseo rioplatense está presente no solo en los países del Río de la Plata, sino en casi la totalidad de Centroamérica y algunos países de Sudamérica<sup>237</sup>. Los otros tipos de “voseo” no gozan del mismo prestigio, hecho que respaldaría aún más la preferencia de las autoras por enseñar solamente esta variante.

Otro punto interesante de la explicación se refiere al ustedeo, poco mencionado en los manuales y que genera confusión, pues el pronombre de tratamiento *usted* está relacionado con los ámbitos más formales. Por lo tanto, aunque no se aborde de manera más amplia, es importante informar que el pronombre *usted* puede darse en ámbitos familiares. Por otro lado, aunque utilice formas verbales de tercera persona, no podemos olvidarnos de que se trata de un pronombre de segunda persona, por lo que no debería compartir el mismo espacio de *él* o *ella* en las tablas de conjugación.

Más adelante, aparecen más explicaciones sobre el voseo, después de haber trabajado una noticia que contiene partes de una entrevista con el ex futbolista Diego Maradona.

Figura 23: Ejemplo de explicación de variación gramatical del voseo de *Cercanía joven*

2. ¿Te fijaste en el lenguaje que usa Maradona en la entrevista que fue tema de la noticia que leíste? Aunque una entrevista tenga como característica la formalidad, para acercarse al entrevistado, una de las estrategias es usar pronombres de tratamiento informal. Como la nacionalidad de Maradona es argentina, fue usado el pronombre de tratamiento **vos**, marca de informalidad en ese país. Observa su conjugación en el recuadro ¡Ojo! y vuelve a tu primera producción de la entrevista para verificar si has conjugado los verbos adecuadamente al contexto de producción.



	AR	ER	IR
	HABLAR	SABER	VIVIR
Presente de indicativo	hablás	sabés	vivís
Pretérito perfecto simple*	hablaste	supiste	viviste
Pretérito perfecto compuesto*	has hablado	has sabido	has vivido
Pretérito imperfecto*	hablabas	sabías	vivías

\* En los tiempos pasados estudiados, se conjuga de la misma manera que tú.

En la *Chuleta Lingüística*, p. 157, se amplía esa sección con explicaciones y actividades sobre los signos de puntuación: coma, punto y coma, punto final, dos puntos, puntos suspensivos, exclamación e interrogación.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 67), 2.ª edición, volumen 1.

La noticia contiene frases de Maradona expresándose con el pronombre *vos*. Es interesante que el libro utilice materiales auténticos, especialmente para explotar la diversidad lingüística, ya que puede plasmar mejor la realia dialectal de los hablantes de cada variedad. En este sentido, la explicación tiene más sentido pues no aparece tan aislada de las muestras

<sup>237</sup> Además, son las formas de “voseo” reconocidas desde 1982 por la Academia Argentina de Letras.

reales de lengua. Desafortunadamente, no todas las explicaciones sobre variación lingüística están relacionadas con materiales auténticos, como tampoco se ofrecen explicaciones de fenómenos de esa naturaleza en la mayoría de los textos del manual.

En el mismo tema gramatical hemos encontrado la explicación del imperativo de las formas voseantes. Estas se enseñan después de las formas de *vosotros* y no de las de *tú*, como sería más lógico por tratarse de una persona en singular.

Figura 24: Ejemplo de explicación de variación gramatical en el imperativo de *Cercanía joven*

**Vosotros(as)** – se sustituye la -r del infinitivo por -d:

Cantar – Cantad (vosotros[as]).    Correr – Corred (vosotros[as]).    Partir – Partid (vosotros[as]).

**Vos** – sus formas siempre terminan en vocal acentuada, que coincide con la del verbo en infinitivo:

Saltar – Saltá (vos) más alto.    Comer – Comé (vos) el chocolate.    Escribir – Escribí (vos) el aviso.

Otros ejemplos: *hacé* (hacer), *poné* (poner), *tené* (tener), *salí* (salir), *decí* (decir), *vení* (venir). Con el verbo *ir*, se suele usar la forma **andá**.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 69), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

Se enseña que las formas del imperativo de *vos* siempre son acentuadas. Sin embargo, el imperativo de *ver* o *dar* en *vos* no es acentuado (*ve*, *da*) y comparten la misma forma verbal que el *tú*, aunque para la forma del verbo *ir* han mostrado que no se suele utilizar la forma *ve* (que coincide con el verbo *ver*), sino la forma *andá*. Para el imperativo negativo, el modelo lingüístico adoptado por el manual es idéntico a las formas tuteantes.

A pesar de la elección de ese modelo, en el apartado “Ojo”, abajo de la explicación del imperativo, las autoras señalan que las formas de imperativo negativo para el voseo pueden darse en algunas zonas.

Figura 25: Ejemplo de explicación de variación gramatical en el imperativo negativo de *Cercanía joven*

10. Observa el ejemplo:

Pronombres \ Verbos	Beber	Escribir
Tú/Vos	no bebas	no escribas
Usted	no beba	no escriba
Nosotros(as)	no bebamos	no escribamos
Vosotros(as)	no bebáis	no escribais
Ustedes	no beban	no escriban

Ahora, intenta conjugar en tu cuaderno los verbos **cantar**, **aprender** y **partir**.

En la *Chuleta Lingüística*, p. 160, se amplía esta sección con más explicaciones sobre la formación del imperativo afirmativo y negativo, y con actividades para entrenar la conjugación de los verbos irregulares. Además, hay una tabla con las reglas de acentuación.

**¡OJO!**

- Tanto en el singular como en el plural del imperativo afirmativo, los pronombres van pospuestos al verbo.  
Desmárcate (tú). Desmarquémonos (nosotros[as]).  
Desmárcate (vos). Desmarcaos (vosotros[as]).  
Desmárquese (usted). Desmárquense (ustedes).
- En algunas de las zonas donde se utiliza **vos**, también se utilizan las terminaciones **-és** (verbos terminados en **-ar**) y **-ás** (verbos terminados en **-er** o **-ir**). En este caso, algunas irregularidades dejan de afectarlos:  
pensar – no pienses – no pensés contar – no cuentes – no contés volver – no vuelvas – no volvás
- En el imperativo negativo, cuando el verbo va con pronombres, estos van entre la partícula negativa y el verbo. Ejemplo: preocuparse – no te preocupes/és (tú/vos); no se preocupe (usted); no nos preocupemos (nosotros[as]); no os preocupéis (vosotros[as]); no se preocupen (ustedes).

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 70), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

Es verdad que las formas de imperativo negativo son vacilantes en el español de América, incluso dentro de una misma ciudad, como puede ser Buenos Aires. Habrá personas que utilicen una y no otra (*cantes* o *cantés*). Son formas que hace años están en competición, aunque la norma rioplatense parece preferir las formas coincidentes con la tuteante en contextos más formales. El modelo que se presenta coincide con lo propuesto por el trabajo de Gassó (2009) sobre la enseñanza del *vos* en las clases de español en diferentes contextos:

No se debe presentar las formas que se apartan de las formas pronominales y verbales que están estandarizadas para el voseo. En el caso del presente del subjuntivo, no se didactizan (para la producción) las formas como *hablés*, *comás*, *vivás*. La forma *hables* tiene la ventaja de que es una forma no marcada estilísticamente; esto significa que es válida en todos los contextos de uso (los propiamente subjuntivos y los imperativos, se trate de órdenes perentorias o no), mientras que la otra forma (*hablés*) solo se usa en algunos contextos, con una distribución poco clara y su uso no está estandarizado. Por eso, se enseñará la forma *hables* para la producción, y si aparecen las formas como *hablés*, se explicarán para facilitar la comprensión (Gassó, 2009: 14).

En otras palabras, el manual trabaja el voseo a través de muestras reales de lengua, explicaciones sobre su forma y uso, además de ofrecer ejercicios para sistematizarlo en el presente de indicativo y en el imperativo. El presente de subjuntivo se menciona pero no aparece en los ejercicios ni en las tablas de conjugación.

La variación léxica, la más explotada en este manual, suele tener explicaciones cortas, en pequeños cuadros que se titulan “El español alrededor del mundo”. La primera, la hemos

encontrado ya en el capítulo 2 del primer libro de la colección y se refiere a los documentos de identidad de los diferentes países hispanohablantes.

Figura 26: Ejemplo de explicación de variación léxica (documentos nacionales) de *Cercanía joven*



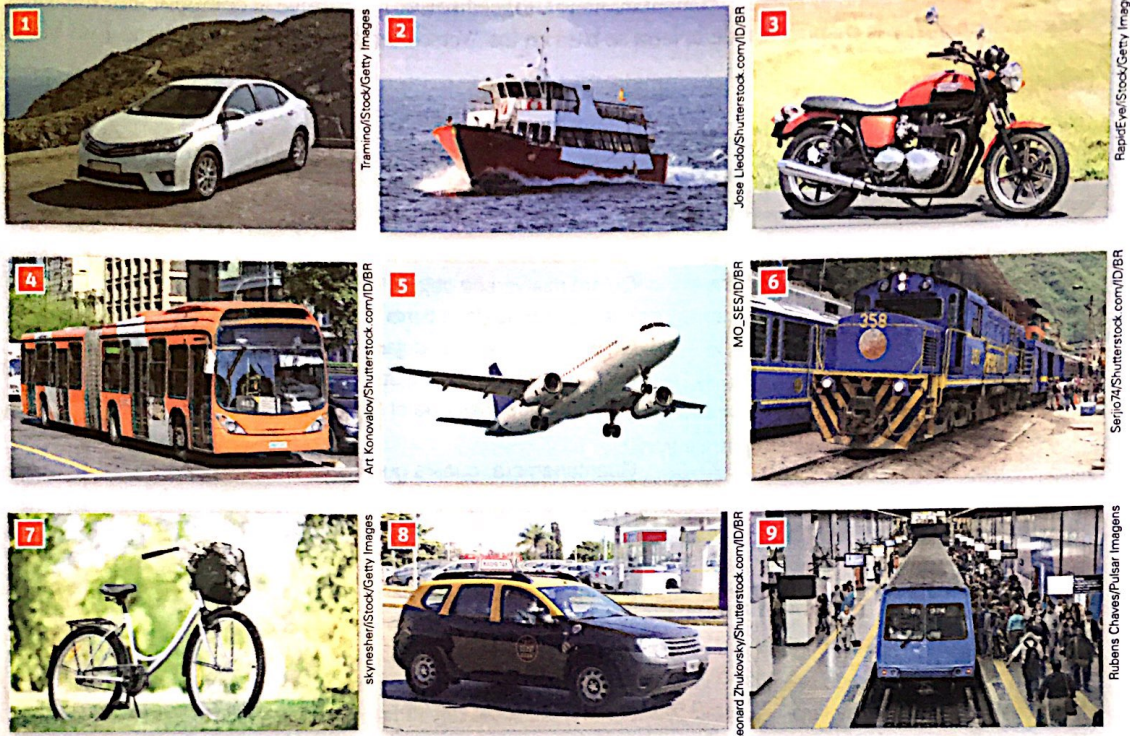
Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 26), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

En la figura 26, aparecen imágenes de diferentes documentos de personas de países hispanohablantes, además de un cuadro que contiene los nombres del documento de casi todos los países, excepto de Guinea Ecuatorial, los Estados Unidos y Puerto Rico. Las autoras han decidido presentar los documentos por orden alfabético, a pesar de que algunos países se adelantan porque tienen nombres de documentos que coinciden, como es el caso de Argentina, España y Perú, que utilizan “Documento de Identidad Nacional” (DNI). De este modo, no hemos notado una preferencia hacia un modelo lingüístico específico, es decir, ningún país sirve de referencia para que luego aparezcan las demás formas léxicas.

No obstante, para la presentación del campo semántico de los medios de transporte, las autoras no han tenido el mismo cuidado y parece que han optado por las variantes castellanas como modelo preferente para presentar las demás.

Figura 27: Ejemplo de explicación de variación léxica (medios de transporte) de *Cercanía joven*

2. En los viajes, usamos varios medios de transporte. Mira las imágenes y relaciónalas en tu cuaderno con el medio de transporte al que se refieren:



- A. el autobús, el ómnibus, la guagua...
- B. el tren
- C. el avión
- D. el taxi
- E. la bicicleta
- F. el barco, el navío
- G. el coche, el auto o el carro
- H. la moto
- I. el metro o el subte

**¡OJO!**

Para medios de transporte se usa el verbo **ir + preposición**:

ir + a = ir **a** pie, **a** caballo

ir + en = ir **en** autobús, **en** avión, **en** bici, **en** coche...

Fíjate en la diferencia entre el portugués y el español en relación con las preposiciones que se usan con los medios de transportes. En Brasil, se dice "vou de táxi", pero en español se dice "voy en taxi".

**EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO**

El medio de transporte colectivo público urbano, **autobús**, recibe nombres distintos en los varios países hispánicos: **guagua** (Cuba), **colectivo** (Argentina y Bolivia), **micro** (Chile), **buseta** (Colombia), **camioneta** (Guatemala), **camión** (México), **ómnibus** (Uruguay)... Pero cada uno de esos medios de transporte tiene su particularidad que se relaciona con las costumbres y hábitos de cada comunidad que las usa.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 37), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

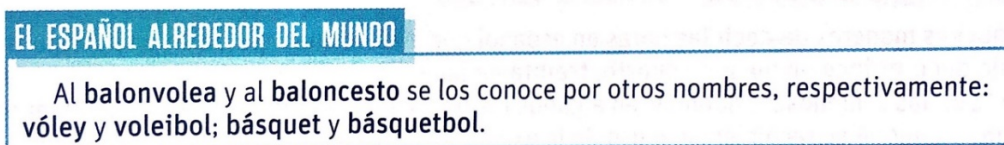
La explicación de las variantes léxicas de los medios de transporte aparece junto a un ejercicio de relacionar las imágenes con las palabras. Tanto en el ejercicio, como en la

explicación del recuadro, las variantes del español peninsular<sup>238</sup> (*autobús, coche y metro*) son las primeras que aparecen. En este caso específico, habría sido más adecuado elegir *carro*, e incluso *auto*, que se asemejan al portugués (*carro, automóvel*) en lugar de *coche* para el primer lugar. Lo mismo pasa con *ómnibus*, que tiene una forma muy semejante a la portuguesa *ônibus*, en lugar de *autobús*. En el caso de la palabra *carro*, para algunas variedades del español puede ser un falso amigo con el portugués, ya que puede significar *carroça* (“un transporte tirado por animales”). En este sentido, Santos (2018) propone que los profesores brasileños trabajen a partir de los cognados interlingüísticos, es decir, las palabras que son idénticas o parecidas al portugués, ya que será mucho más fácil para el aprendizaje de los alumnos.

Además, esa explicación/ejercicio de la imagen anterior tiene dos problemas. En primer lugar, las autoras tratan las palabras *barco* y *navío* como sinónimos interdialectales. No tienen en cuenta las diferencias semánticas entre cada uno de esos términos<sup>239</sup>. En segundo lugar, cometen el mismo error con la palabra *buseta* en el español colombiano, que no se refiere a los transportes públicos de gran capacidad, sino a los de pequeña. Por otra parte, ese vocablo llama mucho la atención del público joven brasileño porque es una palabra tabú en la lengua portuguesa (“órgano sexual femenino”). Así, es muy importante que su significado genere confusión.

En el campo semántico de los deportes, las autoras también toman como modelo la variedad castellana:

Figura 28: Ejemplo de explicación de variación léxica (deportes de equipo) de *Cercanía joven*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 75), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

Las variantes *balonvolea* y *baloncesto* no suelen ser tan utilizadas por hablantes de las variedades del español americano, cuya preferencia se vuelca hacia las variantes más próximas al inglés. Molero (2008: 80-81) nos muestra que las variantes *baloncesto*, y sobre todo, *balonvolea*, son las menos utilizadas en algunos países hispanohablantes.

<sup>238</sup> Aunque esas variantes no son exclusivas del español peninsular, son muy representativas de esta variedad.

<sup>239</sup> El navío siempre es de grandes dimensiones, mientras que el barco puede serlo o no.

Cuadro 17: Variantes léxicas del campo semántico de los deportes de equipo

Argentina	Chile	España	México	Uruguay	Venezuela
<i>basketball, basket</i>	<i>basquetbol, baloncesto</i>	<i>baloncesto</i>	<i>basquetbol</i>	<i>basquetbol</i>	<i>básket, basquetbol, baloncesto</i>
<i>jugador de basket, basketballista</i>	<i>basquetbolista</i>	<i>jugador de baloncesto</i>	<i>basquetbolista</i>	<i>basquetbolista</i>	<i>basquetbolista</i>
<i>handball</i>	<i>handball, balonmano</i>	<i>balonmano</i>	<i>balonmano, handball</i>	<i>handball</i>	<i>handball, balonmano</i>
<i>voley</i>	<i>voleibol</i>	<i>voleibol, balonvolea</i>	<i>voley, volibol</i>	<i>volleyball, voley</i>	<i>voleyball, voleybol</i>
<i>voley de playa</i>	<i>voleibol, voleibol de playa</i>	<i>voley playa</i>	<i>beachvoley, volibol playero, volibol de playa</i>	<i>volleyball o voley de playa</i>	<i>voleybol de playa</i>

Fuente: adaptado de Molero (2008: 80-81).

De igual modo, nos encontramos con el mismo problema de la actividad anterior, la cual exponía como variantes preferentes formas más alejadas del portugués brasileño, puesto que las variantes periféricas *vóley*, *voleibol*, *básquet*, *básquetbol* son de fácil identificación para el alumno lusófono, mientras que las variantes castellanas no lo son tanto.

Tanto la explicación sobre el campo semántico de los medios de transporte, como la de los deportes de equipo, tienen el mismo problema: presentar las variantes lingüísticas de España como modelo del manual. Las autoras se oponen en la *Guía didáctica* a que se elija un único modelo de lengua para la enseñanza de español en Brasil. La elección de las variantes de España para el campo semántico de los deportes de equipo podría justificarse porque no son préstamos del inglés. No obstante, no entendemos la elección de las palabras relativas al campo semántico de los medios de transporte, ya que las variantes elegidas no se encuentran en orden alfabético, es decir, están aleatorias. Tampoco son cognados interlingüísticos directos con el portugués, ni aparecen después de una muestra de lengua real, que justificaría su presencia para apoyar la comprensión de un texto.

En este sentido, tenemos dos ejemplos cuyas funciones de las variantes están relacionadas con el texto que precede a la explicación sobre variación. Hemos identificado una publicidad de Paraguay de un grupo de seguros que cuenta con unos ejercicios de preguntas

mayoritariamente abiertas. En la figura 29, vemos una prenda de vestir que sirve para abrigarse del frío, cuyo nombre en Paraguay y en los demás países rioplatenses es *campera*.

Figura 29: Ejemplo de texto del género “anuncio” de Paraguay de *Cercanía joven*  
*No te preocupes...*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 66), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

La publicidad no presenta rasgos de variación lingüística de ese país y solo se identifica su origen gracias a la dirección de la empresa en la parte inferior de la campaña y por el logotipo del bicentenario de Paraguay. En otras palabras, “campera” no aparece en el anuncio, sin embargo, las autoras del libro la han elegido para acercarse de la realia dialectal del lugar donde se creó la publicidad. La pregunta cinco se encuentra en un ejercicio de comprensión lectora para explotar didácticamente los anuncios presentados en el manual.

Figura 30: Ejemplo de ejercicio con la variante *campera* de *Cercanía joven*

5. Relee el anuncio 2 y observa la imagen de la *campera*. Luego, contesta en tu cuaderno:
- a) ¿Qué estación del año crees que se publicó dicho anuncio?
- |              |             |                 |                |
|--------------|-------------|-----------------|----------------|
| A. el verano | B. el otoño | C. la primavera | D. el invierno |
|--------------|-------------|-----------------|----------------|
- b) Explica qué elementos te permiten afirmarlo.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 67), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

De esta manera, aunque el objetivo de la actividad<sup>240</sup> no es trabajar la variación lingüística, es evidente que la elección por la variante *campera* contextualiza su uso a partir de un material auténtico producido en un país que la utiliza. Para ampliar el tema, las autoras

<sup>240</sup> En la pregunta “a” recomendaríamos poner *¿En qué estación del año crees que se publicó dicho anuncio?*



proponen un cuadro que cuenta con otras prendas de vestir de abrigo y con la información sobre dónde se utiliza esa variante y cómo se dice en España.

Figura 31: Ejemplo de explicación de variación léxica (variante *campera*) de *Cercanía joven*

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

Has visto que en el anuncio se usó la imagen de una prenda de vestir (la *campera*) para vender su producto (el seguro). ¿Qué otras prendas de vestir también serían adecuadas como imagen para el anuncio?

abrigo                      capa de lluvia                      chaleco

**EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO**

En Paraguay, Bolivia, Chile, Argentina y Uruguay se usa la voz **campera** para designar a la chaqueta de uso informal o deportivo. En España, se suele usar la voz **chaqueta**.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 68), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

Una vez más las variantes del español de España aparecen como referencia para las demás variantes del libro. Nos preguntamos por qué no han aparecido la variante *chamarra* del español mexicano y la *casaca* del español chileno. Al parecer, el diálogo entre las variedades del español casi siempre tiene que pasar por España, hecho que refuerza el eurocentrismo en la enseñanza de español en el contexto brasileño, a pesar de los discursos a favor de la pluralidad en el aula.

Con todo, entendemos que España tiene una gran tradición en la creación de materiales didácticos y en la formación de profesores, en consecuencia, es obvio que su variedad esté más presente en los manuales brasileños que otras, hecho que no exime a los creadores de materiales didácticos de que intenten trabajar desde una perspectiva pluricéntrica, sin actitudes lectocéntricas, especialmente cuando lo indican en su *Guía didáctica*.

A continuación, presentamos una actividad combinada con una explicación sobre variantes del campo semántico de la ropa y del calzado en que, una vez más, las variantes españolas son el punto de partida para que se enseñen las americanas:

Figura 32: Ejemplo de ejercicio y explicación de variación léxica (ropas y calzados) de *Cercanía joven*

### VOCABULARIO EN CONTEXTO

Lee los nombres de las prendas de vestir e identifica en tu cuaderno dónde están en la figura.

calzoncillos azules – bufanda amarilla – camiseta blanca – bragas negras –  
guantes verdes – camisa a rayas – vestido rosa – traje morado – corbata naranja –  
pijama a cuadros – tacones negros – abrigo violeta – pendientes dorados



### EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

El vocabulario de prendas de vestir es muy extenso en lengua española y presenta muchas variedades. Para designar a la prenda interior femenina, en Argentina y Uruguay se dice **bombacha**; en México, Colombia y Venezuela, se dice **pantaleta**; en España se verifica la voz **braga**. En Chile, para el traje masculino, que es la combinación de saco o chaqueta y pantalón, se encuentra la voz **ambo**. En Puerto Rico, se dice **taco** a la pieza que se une a la sola del calzado en el calcañar. En España se encuentra la voz **tacón**. En Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay, se dice **soquete** al calcetín corto que cubre el pie hasta el tobillo.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 86), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

En la figura 32<sup>241</sup>, podemos ver que tanto en la actividad relacionada con la imagen como el recuadro “El español alrededor del mundo<sup>242</sup>”, las variantes léxicas españolas resultan privilegiadas. Por ejemplo, la prenda de vestir “bragas” tiene diversas en el mundo hispano y las autoras eligieron la peninsular como modelo para la actividad, aunque abajo se presenten las del Río de la Plata (*bombacha*) y de Colombia y Venezuela (*pantaleta*). Si la tienda (local - comercio) de ropa del manual estuviera ambientada en alguna ciudad española, podría servir de apoyo para representar la realia dialectal de este país, ya que partiríamos de un contexto específico donde se utilizan esas variantes, para que luego se presente las demás de ese campo semántico, algo que no ocurre en esta actividad.

Otro ejemplo que salta a la vista en el recuadro de esta actividad es el caso de la variante *pendientes*, cuyo uso se limita a España:

Cuadro 18: Variantes léxicas de “arete con adorno colgante o sin él”

Argentina	Chile	España	México	Uruguay	Venezuela
<i>aros, aritos</i>	<i>aros, aretes</i>	<i>pendientes</i>	<i>aretes</i>	<i>caravanas</i>	<i>aros, aretes, zarcillos</i>

Fuente: adaptado de Molero (2008: 40-41).

Tanto *aros* como *aretes* gozan de tres claras ventajas frente a *pendientes* para el contexto brasileño. En primer lugar, son coincidentes en diversos países. En segundo, algunos fronterizos y con intercambios económicos y culturales con Brasil. Por último, poseen la misma raíz, hecho que facilitaría su comprensión. Si las autoras partieran de un material cuya fuente es de España, no habría ningún problema en partir de la variante *pendientes* para luego ampliarlas, pero no es el caso porque la imagen de la actividad podría ser en cualquier región hispanohablante.

Las palabras *traje*, *calcetines*, *pijama*, *abrigo*, *tacones* y *camiseta* también poseen diversas variantes en el mundo hispano, algunas contempladas en el recuadro explicativo dentro de la actividad, otras no. Sin embargo, todas coinciden con el léxico propio del español peninsular y que, en algunos casos, también se presentan en otros países hispanohablantes, como podemos observar en el cuadro 19:

<sup>241</sup> Recomendaríamos poner *suela* en lugar de *sola*, forma de la lengua portuguesa.

<sup>242</sup> Sobre el término “variedades” que aparece en el recuadro de las variantes del campo semántico de la ropa y de los calzados, el término correcto sería “variantes”.

Cuadro 19: Variantes léxicas del campo semántico de la ropa

Argentina	Chile	España	México	Uruguay	Venezuela
<i>traje</i>	<i>terno</i> (tres piezas), <i>traje</i> (dos piezas), <i>ambo</i> (dos piezas)	<i>traje</i> (masculino de dos o tres piezas)	<i>traje</i>	<i>traje</i>	<i>traje, flux</i>
<i>traje sastre, tailleur</i>	<i>traje sastre</i>	<i>traje de chaqueta</i> (de mujer)	<i>traje sastre</i>	<i>traje sastre, tailleur</i>	<i>traje sastre</i>
<i>medias, soquetes</i> (si son cortos hasta el tobillo)	<i>calcetines, calcetas</i> (de lana y deportivos)	<i>calcetines</i> (para caballeros)	<i>calcetines</i>	<i>medias, calcetines</i>	<i>medias</i>
<i>el pijama</i>	<i>el pijama</i>	<i>el pijama</i>	<i>la pijama</i>	<i>el pijama</i>	<i>el pijama</i>
<i>taco</i>	<i>taco</i>	<i>tacón</i> (de los zapatos)	<i>tacón</i>	<i>taco</i>	<i>tacón</i>
<i>remera, chomba</i>	<i>polera</i>	<i>camiseta</i> (de manga corta y sin cuello)	<i>camiseta</i>	<i>camiseta, remera, buzo</i>	<i>franela</i>

Fuente: adaptado de Molero (2008: 32-37).

De este modo, se verifica una vez más que el manual tiene tendencia a seleccionar el léxico del español de España. Es importante cuestionar determinadas prácticas que son frecuentes en el aula de español, lugar que debería ser espacio de diálogos de diversas culturas en situación de igualdad. Creemos que contextualizar determinados usos lingüísticos por medio de materiales auténticos es la forma más adecuada de abordar el componente “variedades” en el aula, como han realizado las autoras con la variante *campera* y también en el texto que aparece a continuación:

Figura 33: Ejemplo de texto y explicación de variación léxica (gentilicio *brasileiro*) de *Cercanía joven*

http://www.paraguay.com/especial/ tan cerca y tan lejos del brasil paraguay es un país fascinante 7aa3a

**PARAGUAY.com**

25 de Agosto, 2011 | **Especiales** | **Cómo nos ven afuera**

## "Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante"

Así se relató desde el periódico brasileiro Folha de São Paulo, en una serie de reportajes publicados este jueves en el que invitan a visitar el Paraguay más allá de la frontera.



Mariano Borgano/Folhapress

**A QUIEN NO LO SEPA**

En español, se puede usar tanto **brasileiro** como **brasileño** para designar a la persona que nace en Brasil. El gentilicio **brasileiro**, proveniente de la palabra portuguesa **brasileiro**, tiene un amplio uso en países que hacen frontera con Brasil, como Argentina, Bolivia y Perú.

Fiesta patronal en la ciudad de Quiindy (2011).

La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de S.Paulo* para realizar una serie de reportajes sobre nuestro país.

"El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional", menciona una parte de este reportaje, coincidentemente publicado en el Día de la Lengua Guaraní.

A continuación, transcribimos al castellano los reportajes de *Folha de S.Paulo*.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 13), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

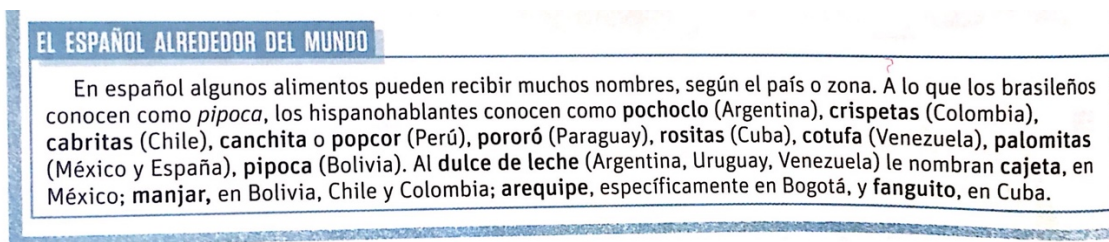
Las autoras seleccionaron un texto sobre las relaciones entre Paraguay y Brasil de un periódico paraguayo en línea. A diferencia de la publicidad (figura 29), la variante léxica en cuestión aparece en la noticia. Se trata del gentilicio *brasileiro*, muy utilizado por los países del

Cono sur. De este modo, los alumnos relacionarán esta variante con su contexto real, es decir, sabrán que en Paraguay y en otros países vecinos se dice *brasileiro* en lugar de *brasileño*. También se evita relacionar o comparar todas las variantes con las formas utilizadas en España.

Asimismo, es importante resaltar que Paraguay, como se menciona en el texto elegido por las autoras, es un país con una rica cultura y, en muchos aspectos, compartida con Brasil. Por ello, es necesaria la presencia de la forma de hablar de los paraguayos, como también su cultura en los manuales que se publiquen en nuestro país. Así, como afirma Venâncio da Silva (2015) se suavizaría el estigma que la sociedad brasileña tiene de ese país y se promovería relación solidaria con países fronterizos.

Para el campo semántico de la alimentación, no hemos identificado una variedad preferente en el material, puesto que en su mayoría, son alimentos que son provenientes de países hispanoamericanos.

Figura 34: Ejemplo de explicación de variación léxica (*alimentos*) de *Cercanía joven*



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 122), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

Las variantes léxicas de los alimentos aparecen en su mayoría en orden alfabético. Incluso en el ejercicio para relacionar la imagen con las palabras, las variantes exclusivamente hispanoamericanas preceden a las peninsulares, excepto *gambas* y *camarones*, siendo la primera de España y la segunda de Hispanoamérica:


Figura 35: Ejemplo de ejercicio sobre la variación léxica (*alimentos*) de *Cercanía joven*



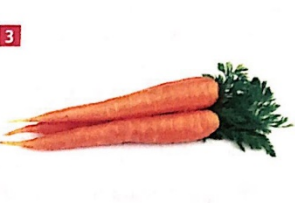
**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

**Algunos alimentos**

Desafío: ¿conoces los nombres de las bebidas y de las comidas en español? En tu cuaderno, relaciona los nombres de los alimentos de abajo con las imágenes a continuación:

ajo - atún - huevo - piña - papaya - col - té - uva - pan - frutilla o fresa - sandía - pastel o tarta - gambas o camarones - vaina - pasta - lechuga - calabacín - durazno o melocotón - leche - queso - naranja - brócoli - champiñón - banana o plátano - pollo - pimiento o pimentón - cebolla - berenjena - frijol, poroto o judía - arroz - calabaza - café - coliflor - papa o patata - limón - espinaca - zanahoria - maíz o choclo - manzana



1  2  3 

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 120), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

En el caso de los alimentos, a veces hay que hacer ciertos matices. Por ejemplo, *pimiento* y *pimentón*, podría tener problemas de significado ya que en algunos países el primero es la “planta herbácea que consumimos como alimento” y el segundo, el “polvo extraído del pimiento”. *Plátano* y *banana* en algunos casos pueden no ser equivalentes perfectos porque se tratan de “productos” de orígenes diferentes: plátanos de Canarias o bananas de Centroamérica. Sin embargo, es más conveniente tratarlas como variantes léxicas para el mismo fruto.

Hemos identificado también algunos nombres en desuso, como es el caso de *ultramarinos* para los pequeños comercios de barrios en España:

Figura 36: Ejemplo de explicación de variación léxica (*de barrio*) de *Cercanía joven*

**EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO**

En México, así como en Colombia y Panamá, a las tienditas de esquina, tan comunes en los barrios, se les nombran *misceláneas*. En México también se les nombran *abarrotés*. En Venezuela, reciben el nombre de *abasto*. En España, se las conoce como *ultramarinos*. En República Dominicana y en Puerto Rico, *colmados*. En la región del Río de la Plata, se llaman *almacenes*.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 124), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

Esas tiendas prácticamente ya no existen en España, así que nos parece irrelevante incluirlo en un manual de español. Algo parecido pasa con la variante léxica argentina *almacenes*, que sigue siendo utilizada pero cada vez menos, ya que ese tipo de comercio está siendo reemplazado por versiones pequeñas de grandes cadenas de supermercados y por los

“chinos” de barrio, que tienen características semejantes a los almacenes, pero pertenecen a inmigrantes provenientes de China.

La variación léxica ocupa un lugar importante en el *Cercanía joven*, especialmente a través de las explicaciones en los recuadros “El español alrededor del mundo”. Gran parte de los campos semánticos que poseen un número elevado de variantes dialectales se han hecho presente en el manual.

Por otro lado, a lo largo de los tres volúmenes, hemos encontrado tan solo cuatro explicaciones/ejercicios sobre la variación fonético-fonológica, hecho que nos sorprende por su alto grado de frecuencia, su gran diversidad y por ser la más aparente al principio. En el primer volumen, aparecen dos explicaciones/ejercicios de ese tipo de variación que comentaremos. Veamos el caso de la explicación y los ejercicios sobre el seseo, la distinción de la <z, ce, ci> de la <s> y el ceceo:

Figura 37: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológica (seseo, distinción y ceceo) del *Cercanía joven*

**OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES**

**La z, la s, la c + e/i**

**A QUIEN NO LO SEPA**  
El hecho de pronunciar la s con articulación igual o semejante a la de la z o a la de la c ante e/i se llama ceceo. No se trata de un uso normativo en español.

1. ¿Te fijaste en cómo se pronuncia la **z** en la palabra **plaza** en los audios? Escucha nuevamente el nombre de las plazas y observa el sonido de esa letra. Luego, repite las palabras en voz alta.

Plaza Libertad – Plaza de Mayo

2. Ahora, observa el sonido de las letras **s** y **c** en la palabra **desaparecido**. Escúchala:

desaparecido

¿Hay alguna diferencia entre el sonido de las letras **c**, **s** y **z**?

El hecho de pronunciar la **z** o la **c** ante **e/i** como **s** se llama **seseo**. Su uso es muy corriente en los países hispanohablantes de América, como Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, y también ocurre en algunas regiones de España, como Andalucía y las Islas Canarias.

3. Escucha ahora las mismas palabras y verifica si hay algún cambio en la pronunciación de las letras **c**, **s** y **z** comparándolas con el sonido del audio anterior. Luego, intenta reproducirlas.

plaza – desaparecido

4. A continuación, aparecen algunas palabras escritas con **z** y **c**. Escúchalas y contesta en tu cuaderno: ¿en cuáles hay **seseo** y en cuáles se verifica la distinción entre los sonidos /s/ y /θ/?

a) cementerio	d) cocinero	g) zapato	j) corazón
b) cenicero	e) zorro	h) zapatilla	k) zumo
c) cocina	f) razón	i) Cecilia	l) zurdo

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 118), 2.ª edición, volumen 1.



El tema cultural de los capítulos 5 y 6 del *Cercanía joven* es “dictaduras latinoamericanas”. Antes de la explicación fonético-fonológica, el manual trae dos audios de países hispanoamericanos, ambos documentos auténticos. El primero se trata de una invitación a un evento y el segundo, una noticia, y se centran en torno a esa temática. El manual no parte del modelo castellano, ya que en el audio los hablantes son hispanoamericanos y pronuncian de forma seseante las palabras *plaza* y *desaparecido*.

En este caso específico, es coherente partir de un modelo seseante para presentar ese contenido de variación fonético-fonológica. Tampoco sería incoherente empezar por la forma distinguidora, si los audios elegidos por las autoras fueran de la variedad castellana, aunque creemos que partir del seseo es más lógico si pensamos en el contexto brasileño de enseñanza de ELE. Así, creemos que la secuencia y el tratamiento del tema están muy bien planteados, ya que además cuenta con ejercicios para que los alumnos intenten imitar ambas formas de pronunciar esas letras y un ejercicio para identificar si las palabras que aparecen escritas con <z> y <c> poseen sonidos de [s] o [θ]. También nos ha parecido adecuado que el manual trajera un recuadro con una pequeña información sobre el *ceceo* como fenómeno no culto, pero presente en zonas del español.

Sin embargo, las explicaciones se desvían de la realia dialectal del español. En primer lugar, el seseo no es un fenómeno de uso “muy corriente”, sino que es general en Hispanoamérica. Salvo en pequeños enclaves rurales, el seseo está presente en todas las variedades del español de América y es la forma americana por excelencia. En segundo lugar, no hace falta dar ejemplos de países hispanoamericanos donde se utiliza este fenómeno porque, como ya he dicho anteriormente, es general. En tercer lugar, Andalucía no es una región totalmente seseante como menciona el manual.

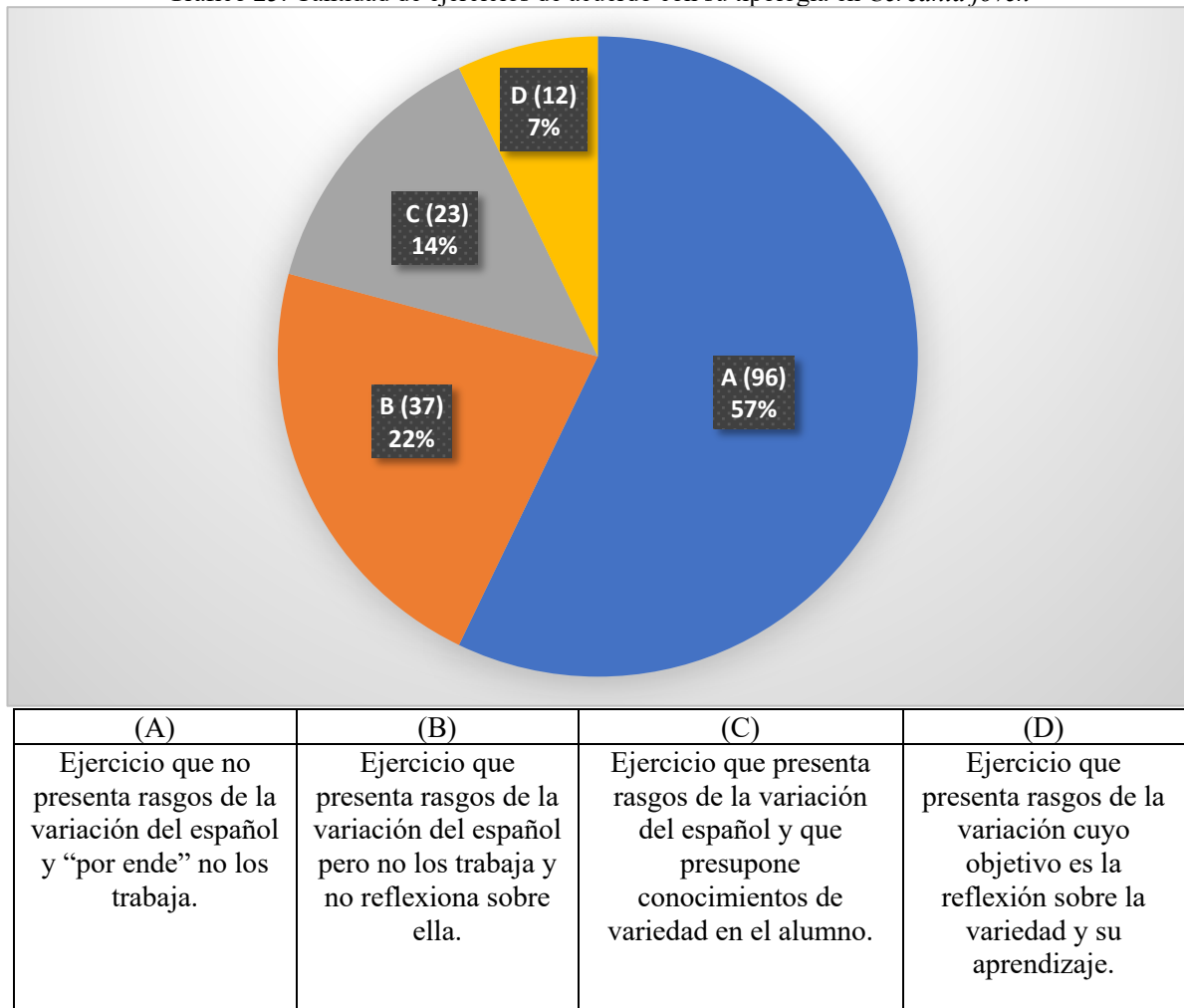
Para cerrar el bloque de explicaciones sobre los fenómenos de variación lingüística en el *Cercanía joven*, debemos aclarar cuál es la función del componente “variedades” en el aula de español para brasileños. Es importante evitar informaciones imprecisas y/o incompletas o generalizaciones poco representativas que no aportan al conocimiento de lengua de nuestros estudiantes, además de no representar la realia dialectal de la lengua española.

A lo largo del análisis, hemos discutido que las explicaciones sobre fenómenos de variación deben ser coherentes en la representación de la realia dialectal y, sobre todo, se deben evitar generalizaciones muy amplias y no ofrecer datos imprecisos. Sin embargo, aunque cumplan todos esos requisitos, esos apartados no tendrán utilidad práctica sin ejercicios o

actividades que los acompañen. Consideramos que el componente “variedades” no debe ser tratado como una curiosidad sin mayor relevancia en la adquisición de conocimientos lingüísticos en el aula.

De este modo, hemos clasificado los ejercicios del libro de acuerdo con la relación que tienen con el componente “variedades”. En el gráfico 25 presentaremos los datos del análisis de los ejercicios bien como un resumen de los cuatro tipos identificados en nuestra clasificación:

Gráfico 25: Cantidad de ejercicios de acuerdo con su tipología en *Cercanía joven*

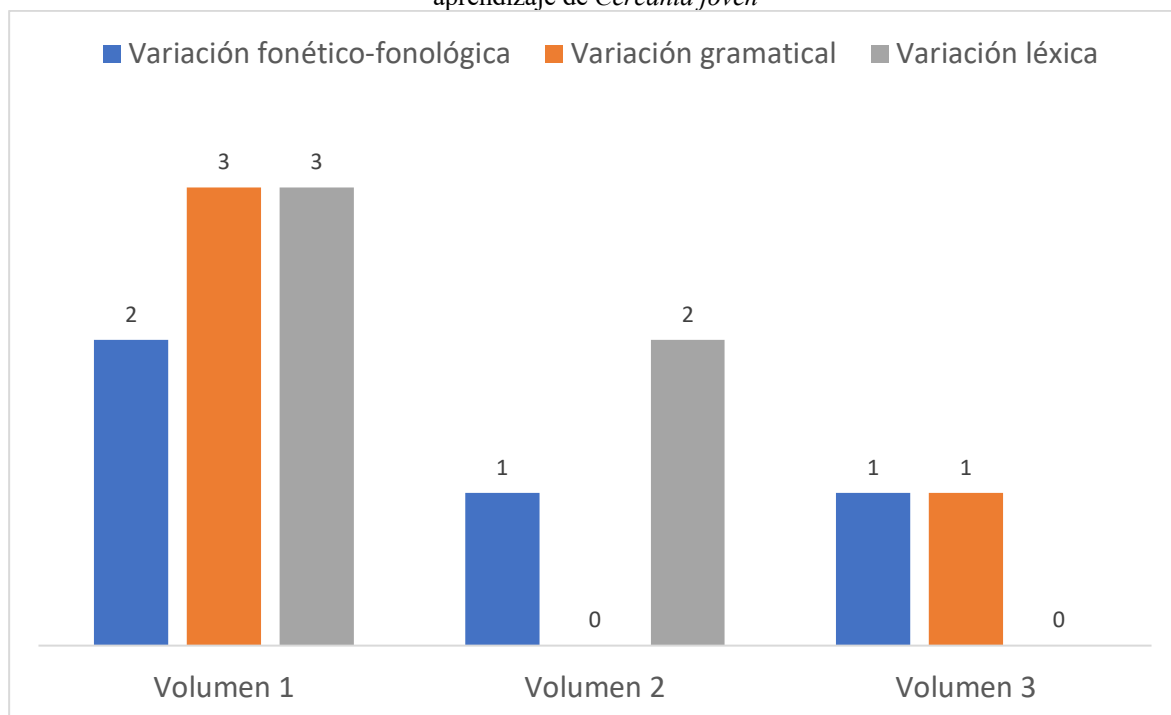


Como se puede ver, de los 169 ejercicios analizados en las tres colecciones de *Cercanía joven*, más de la mitad (96 o 57 %) son de tipo A, es decir, no tienen ninguna relación con el componente “variedades”. Si los sumamos a los de tipo B (38 o 22 %), representarían casi un 80 % de los ejercicios que no exigen ningún conocimiento de variación de los alumnos. Es importante aclarar que, gran parte de los ejercicios de tipo C en este manual representa la

variación gramatical de las segundas personas del singular y del plural, es decir, le exige al alumno el conocimiento de la conjugación de *tú/vos* y *vosotros/ustedes*.


En nuestro análisis, nos hemos centrado, sobre todo, en los ejercicios que tienen una relación directa con la variación. Así, los de tipo D aparecen en un número muy reducido, solamente 12, lo que representaría un 7 % del total de los tres volúmenes. De esta forma, en el gráfico 26 encontraremos la información relativa a tipos de variación que trabajan estos ejercicios.

Gráfico 26: Tipos de variación y su frecuencia en ejercicios cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje de *Cercanía joven*



Respecto a los ejercicios sobre variación, identificamos los mismos problemas detectados en el análisis de las explicaciones. El primero es que la variación fonética es la menos atendida en la colección, con tan solo cuatro actividades en total. Además, el ejercicio de fonética del volumen 2 trata la supresión de la <r> final de infinitivos en una pequeña mención:

Figura 38: Ejemplo de ejercicio de variación fonética de *Cercanía joven*: elisión de la <r> en infinitivo

-  4. Observa dos maneras distintas de pronunciar la r en final de palabras. Una de ellas se parece a la que se escucha algunas veces en la canción. ¿Qué diferencias hay?

bailar – trabajar – presumir

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 84), 2.ª edición, volumen 2.

En otras palabras, la explicación sobre la elisión de la <r> es general, salvo la pregunta número cuatro que hemos mostrado arriba, que se refiere a la canción “Antes muerta que sencilla”, de la cantante andaluza María Isabel. En una secuencia lógica de contenidos de variación lingüística, las variantes fonéticas deberían aparecer, sobre todo, en el primer volumen, por tratarse de una variación más perceptible, es decir, la primera que los alumnos van a notar. El segundo problema se refiere a la progresión de contenidos de variación, que es inversamente proporcional a los conocimientos sobre la lengua española de los alumnos. En el primer volumen de la colección aparece casi la mitad del total de ejercicios/actividades sobre variación lingüística de toda la colección. Gran parte de las explicaciones de variación, especialmente las de fonética y fonología, están junto a los ejercicios, puesto que vienen relacionados, como en el caso del apartado “Oído perspicaz”, donde en este caso se trabaja el dígrafo <ll> y <y> en dos variedades del español.

Figura 39: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Cercanía joven*: dígrafos <ll> y <y>

**OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES**

**El dígrafo //y la letra y**

¿Prestaste atención en cómo Messi pronuncia el dígrafo ll y la letra y? ¿Y cómo lo pronuncia el entrevistador? Aunque hablen la misma lengua, ten en cuenta que los dos son de lugares distintos: Messi es de Rosario, Argentina, en América del Sur; y el entrevistador es de Barcelona, España, en Europa.

1. Escucha las siguientes palabras de la entrevista:

	Messi	Entrevistador
dígrafo ll	llamaron – allá – llevaba – ellos	desarrollas – llevas – sencilla – llegar – detalles
letra y	ya – yo	yendo – ya – yo

a) ¿Existe alguna diferencia de pronunciación del dígrafo ll y de la letra y en el habla de Messi? ¿Es igual o distinta? ¿Y en el habla del entrevistador? ¿Es igual o distinta?

b) ¿Existe alguna diferencia entre la pronunciación de Messi y la del entrevistador en lo que se refiere al dígrafo ll y la letra y?

2. Lee las siguientes palabras escritas con el dígrafo ll y la letra y. Pero, primero, pronúncialas como si fueras el rosarino Messi. Después, como si fueras el entrevistador catalán.

llavero – cebolla – toalla – payaso – yuca – leyes

3. Seguro que has notado que el sonido del dígrafo ll y de la letra y es igual en la pronunciación de Messi, por ejemplo. Busca en un diccionario las siguientes palabras y en tu cuaderno complétalas con ll o y. Después, pronúncialas:

I. ani (1) o                      III. si (3) a                      V. (5) udar                      VII. (7) ema  
II. a (2) er                      IV. tra (4) ecto                      VI. panta (6) a                      VIII. (8) uvia

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 70), 2.ª edición, volumen 1.

Tal y como ocurre en el ejemplo anterior, las explicaciones sobre variación fonética y fonológica se dan a través de pequeños ejercicios o preguntas, hecho que dificultaba nuestro trabajo en la clasificación de dichos apartados como “explicaciones” o “ejercicios”. Así, hemos optado por incluirlos en ambos con vistas a obtener datos más fiables para nuestra investigación.

Como hemos visto, en relación con los dígrafos <ll> y <y>, se encuentran tres ejercicios bien secuenciados a partir de una entrevista (disponible en el CD) entre el futbolista argentino Lionel Messi, hablante de la variedad rioplatense, y un entrevistador de Barcelona<sup>243</sup>, de una variedad próxima a la castellana. De esta manera, se contrasta dos modelos lingüísticos bastante diferentes por medio de un documento auténtico (género del discurso “entrevista”).

Es positivo que en el primer volumen aparezcan esas diferencias, especialmente por la proximidad de Brasil y Argentina, y por el interés que genera el fútbol en ambos países. No obstante, es importante dilucidar dos cuestiones que pueden causar confusión. En primer lugar, no se explica que ambos hablantes son yeístas y que en algunas variedades del español los sonidos para <ll> y <y> pueden no coincidir<sup>244</sup>. En segundo lugar, habría que mencionar que las formas identificadas en la entrevista no son las únicas posibles en el mundo hispano; aunque no es necesario que se dieran a conocer todas en el mismo momento, ya que podría causar cierta confusión.

El segundo ejercicio propone que los alumnos intenten producir los sonidos de la <ll> y de la <y>, tanto a partir del modelo rioplatense (Lionel Messi), como del modelo castellano (entrevistador). Creemos que esta actividad es interesante para que los alumnos puedan percibir la variación y utilizar la variante que más les guste, que les sea más fácil, que sea de la región que tenga más interés o de su entorno (región fronteriza, por ejemplo).

El tercer ejercicio no tiene como objetivo la variación lingüística, sino la ortografía. Nos parece una propuesta interesante porque queda claro que al presentar contenidos de variación, también se refuerzan conocimientos de la lengua general. Además, para el alumnado brasileño (como a muchos nativos de lengua española) a veces puede ser difícil saber cuándo

---

<sup>243</sup> Las variedades lingüísticas de zonas bilingües tienen características propias, especialmente las del español en contacto con el gallego y el catalán. Sin embargo, en el caso específico de este entrevistador, periodista en un medio de comunicación, su acento es menos marcado, más próximo al de la norma culta del norte de España.

<sup>244</sup> Aunque este entrevistador sea yeísta, es importante resaltar que los hablantes de la variedad castellana en contacto con el catalán suelen hacer la distinción entre <y> y <ll>.

se utiliza el dígrafo <ll> o la <y>. Sin embargo, el manual vuelve a asumir que el dígrafo <ll> y la <y> antecedida de vocal poseen el mismo sonido, lo que suprimiría la realidad no yeísta de algunas regiones o países, como Paraguay.

Es importante trabajar este contenido a lo largo de los tres volúmenes, especialmente por dos razones. Primero. La variedad de alófonos de acuerdo con el geolecto del español es relativamente grande. Para el dígrafo <ll> podemos encontrar diversas variantes, como por ejemplo: /k/, /j/, /z/, /ʃ/ y /dʒ/. Segundo. Las formas no yeístas también deberían estar presentes, aunque actualmente una parcela muy pequeña del mundo hispano sea no yeísta. La presencia de contenidos de variación fonética-fonológica, con sus respectivos ejercicios, puede ayudar a trabajar los contenidos de la lengua general y reforzar la comprensión auditiva en exámenes con muestras de diferentes procedencias dialectales.

Además, si tenemos en cuenta las plataformas de películas y series por *streaming* que actualmente producen contenidos televisivos en diferentes países del mundo, el trabajo en el aula para percibir y reconocer las variantes fonético-fonológicas también son un fuerte aliado en la comprensión de esos productos audiovisuales.

A diferencia de lo que ocurría en los manuales analizados por Venâncio da Silva y Alves (2007), los actuales abordan el voseo a través de explicaciones, cuadros de conjugación, textos escritos/orales auténticos y ejercicios para su sistematización. A lo largo de los tres volúmenes de *Cercanía joven*, los clásicos ejercicios de rellenar huecos con la conjugación adecuada de los verbos incluye el voseo. El pronombre *vosotros*, exclusivo de algunas variedades lingüísticas del español peninsular, también está incluido en el manual como era de esperarse, ya que el español castellano siempre ha estado presente en la enseñanza de español en Brasil. Adicionalmente, es conveniente destacar que la preferencia por la variedad castellana tenía relación con la formación de los profesores brasileños de ELE que en muchas ocasiones se realizaba en España (Moreno Fernández, 2010).

Si comparamos con las demás lenguas latinas, es indudable que el español es rico respecto a las segundas personas, especialmente en las del singular. Esta particularidad no debe ser silenciada en el aula de ELE, menos en los diferentes contextos brasileños de enseñanza<sup>245</sup>. Los manuales deberían explicar el contenido de las segundas personas del singular de manera

---

<sup>245</sup> Hablamos de diferentes contextos brasileños de enseñanza puesto que en algunas zonas de frontera, el voseo deberá ser la variante preferente frente al tuteo, por ejemplo.

clara y didáctica, porque estudiar más conjugaciones de las que encontramos en nuestra lengua materna no es atractivo.

El manual trae explicaciones sobre tuteo, voseo y ustedeo ya en las primeras páginas, de forma rápida y coherente dentro del nivel de lengua de los alumnos. Los ejercicios de conjugación contemplan formas voseantes y las retoma cuando aparecen nuevos tiempos verbales o modos (como es el caso del imperativo). Uno de los primeros ejercicios de ese tema reflexiona sobre el tratamiento formal e informal en la lengua española, contenido importante para el alumnado brasileños por la diversidad de fórmulas de tratamiento de su entorno y la ausencia de marcas verbales para expresar formalidad o informalidad en la lengua portuguesa<sup>246</sup>.

Figura 40: Ejemplo de ejercicio de variación gramatical de *Cercanía joven: tú, vos y usted*

### LLUVIA DE IDEAS

1. Vas a hacer un intercambio a España para estudiar español. Pero, antes, tienes que pasar por la entrevista en la aduana e inmigración. Reflexiona sobre este contexto y contesta en tu cuaderno: ¿cómo se tratarán? Justifica tu respuesta.

A. formalmente

B. informalmente

2. ¿Conoces las poderosas sutilezas del **usted** y del **tú/vos**? Observa:

¿Cómo está? es la opción para saludar a una persona mayor o a nuestro jefe, pero ¿Cómo estás? es la alternativa para dirigirnos a nuestros amigos o a personas jóvenes.

Ahora, infiere la regla de uso. En tu cuaderno, escribe **vos**, **tú** o **usted** y justifica tu respuesta.

El pronombre de tratamiento formal es **usted** y el de tratamiento informal es **tú** o **vos**.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 34), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

En el primer ejercicio, se exige del alumno que indique si una entrevista en un contexto de inmigración exige un tratamiento formal o informal. En el segundo ejercicio, aparece un recuadro explicando a quien debes dirigirte utilizando las preguntas *¿Cómo está?* y *¿Cómo*

<sup>246</sup> En el portugués brasileño, para expresar la formalidad, utilizamos otras fórmulas de cortesía como “o senhor” o “a senhora”, que vienen acompañados de formas verbales de tercera persona del singular, al igual que el tratamiento informal.

*estás?* para que luego el alumno infiera la regla de formalidad e informalidad de acuerdo con los pronombres de tratamiento de segunda persona. A pesar de ser adecuada para el nivel de lengua exigido y de tratar la cuestión pronominal de forma general, el manual no tiene en cuenta las regiones ustedeantes porque restringe el uso de *usted* para la formalidad. Nos parece adecuado para el momento, aunque no hay ejercicios ni muestras de lengua en ninguno de los tres volúmenes que atiendan el ustedeo, solo una mención en el primer volumen.

Al igual que la variación del dígrafo <ll> y de la <y>, las segundas personas del singular y del plural también pueden ser temas presentados en los manuales de español y explotados en el aula en diferentes niveles a partir de una secuencia progresiva de contenidos de acuerdo con los conocimientos lingüísticos del alumno. Por ejemplo, el ustedeo podría estar atendido en el segundo volumen del manual por medio de una explicación que lo clarifique un poco más, acompañado de muestras reales de lengua y alguna actividad cuyo objetivo sería la comprensión de ese fenómeno, tal como aparece en el ejercicio que trabaja la formalidad y la informalidad.

La unidad uno del segundo volumen de *Cercanía joven* acerca a los alumnos a la cultura indígena y africana de los países de lengua española, hecho positivo si tenemos en cuenta la Ley 11.645 del 10 de marzo de 2008<sup>247</sup> que establece como obligatorio el estudio de la historia y cultura afrobrasileñas e indígenas de manera transdisciplinar. El contenido programático deberá incluir la historia de África y de los africanos, la lucha y la cultura de los negros y de los indígenas, sus implicaciones en la historia de Brasil, etc. Latinoamérica —a la que pertenece Hispanoamérica— posee una historia compartida que puede ser tratada en clases de ELE.

Aparecen textos auténticos (escritos y orales) e información cultural sobre Paraguay (país con fuerte tradición indígena y el primero en reconocer un idioma propio como oficial del país, el guaraní) y Guinea Ecuatorial (único país africano que tiene el español como idioma oficial). Para explotar la variación léxica, en el capítulo dos hemos identificado un ejercicio sobre africanismos:

---

<sup>247</sup> Puede consultarse en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaoriginal-96087-pl.html>



Figura 41: Ejemplo de ejercicio de variación léxica de *Cercanía joven*: africanismos

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

¿Sabes qué son africanismos? Son palabras provenientes de lenguas africanas incorporadas a diversas variedades del español hablado en América (aunque no exclusivamente). Seleccionamos algunos africanismos de un diccionario en línea (de la A hasta la G). Léelos:

**DICCIONARIO DE AFRICANISMOS**

<p><b>Anamú</b> – conocida también como yerba de ajo, es una planta que tiene olor semejante al ajo.</p> <p><b>Bailes de bomba</b> – bailes de origen africano o afroantillano acompañados del tambor llamado bomba y de los cantos de igual denominación.</p> <p><b>Chachachá</b> – baile moderno de procedencia afrocubana, introducido en Puerto Rico a mediados de la década del 1950.</p> <p><b>Dengue</b> – enfermedad epidémica propia de los países cálidos.</p>	<p><b>Enfuncharse</b> – enfadarse, enojarse.</p> <p><b>Funche</b> – comida hecha con harina de maíz.</p> <p><b>Guinea</b> – gallina procedente de Guinea, pequeña, de cresta ósea, cabeza pelada, plumaje negro azulado con manchas blancas, cola corta y puntiaguda.</p> <p><b>Guarapo</b> – bebida que se prepara con el jugo de la caña de azúcar.</p>
--	---

Disponible en: <[http://cai.bc.inter.edu/CIBERINFO/ciber-info\\_africanismos.htm](http://cai.bc.inter.edu/CIBERINFO/ciber-info_africanismos.htm)>. Acceso el 7 de enero de 2016.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 36), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

El ejercicio empieza con una explicación sobre el término “africanismo” y pone algunos ejemplos en formato de un pequeño diccionario. Algunas de esas palabras, como *dengue* y *guinea*<sup>248</sup>, aparecen también en el portugués brasileño. Después, los alumnos deben relacionar imágenes a los africanismos del recuadro. Un factor interesante del ejercicio para la enseñanza de realia dialectal de la lengua española es que menciona que hay “diversas variedades del español en América”. Esta información rompe con el discurso tan difundido de la dicotomía español de España versus español de América, criticado por Fontanella de Weinberg (1993), ya que ambos bloques no son homogéneos y cuentan con diferentes modelos lingüísticos.

Los profesores de Lengua española y de Lengua portuguesa pueden programar una actividad transversal con africanismos en ambos idiomas. Además, se pueden incluir los profesores de Historia y Geografía para aportar conocimientos de sus áreas. Los proyectos que se encuentran al final de cada unidad tiene esa función. Sin embargo, el primer proyecto desaprovecha toda la discusión sobre la cultura indígena y africana de los países hispanohablantes puesto que propone un acercamiento a la obra literaria más importante: *Don Quijote de la Mancha*, escrita por Miguel de Cervantes. Habría sido más interesante continuar tratando dichos temas a través de obras literarias de Hispanoamérica o Guinea Ecuatorial

<sup>248</sup> En portugués brasileño encontramos las variantes “*guiné*” y “*galinha-d’angola*”.

teniendo en cuenta los contenidos socioculturales de los dos capítulos de la primera unidad y de su pertinencia para el contexto brasileño de enseñanza.

La importancia de la obra de Miguel de Cervantes es incontestable; no obstante, el manual podría haberla trabajado en otro momento, dado que el tema sociocultural de la primera unidad del segundo volumen era la identidad indígena y africana de los países hispanohablantes. El léxico proveniente de lenguas indígenas tampoco ha sido atendido en ejercicios como lo ha sido el africano, a pesar de contar con innumerables ejemplos, también compartidos con el portugués brasileño, lo que facilitaría el debate intercultural en el aula.

En el léxico de la alimentación, aparecen múltiples casos de indigenismos. Sin embargo, el manual no los explica. Entendemos que las limitaciones del manual y el tiempo que los profesores disponen para impartir clases con esos materiales no permiten abarcar tantos contenidos, aunque habría sido interesante explotar algunas palabras que fueron préstamos de las diferentes lenguas indoamericanas.

El último ejemplo de *Cercanía joven* es una actividad de expresión oral que atiende la diversidad lingüística del español, a diferencia de las anteriores que trabajaban, básicamente, el reconocimiento de palabras, sonidos o paradigmas verbales. Es comprensible que los primeros contactos con la variación lingüística se den por medio de pequeñas explicaciones y de ejercicios de reconocimiento de las variantes lingüísticas, para que, en niveles más avanzados, se pueda exigir la producción (escrita u oral).

En el tercer volumen aparece una actividad que consta de diversos pasos para que los alumnos alcancen el objetivo final: una simulación de una llamada telefónica a un amigo argentino. Como podemos imaginar, el componente “variedades” no es el único fin de dicha actividad, aunque juega un papel imprescindible a lo largo de su preparación.

La unidad uno del volumen tres del manual tiene como tema principal la tecnología. Los *celulares* o *móviles* son uno de los aparatos electrónicos que más han sufrido cambios en los últimos años, ya que no solo sirven para hacer llamadas, sino también para mandar mensajes, hacer fotos y vídeos, escuchar canciones, ver la televisión, leer libros, entre otras acciones. De igual forma, llamar al extranjero ya no es una realidad tan lejana porque podemos hacer llamadas gratuitas gracias al *wifi* y a las aplicaciones que facilitan la comunicación entre países diferentes. En otras palabras, como tarea final de la unidad se atienden diferentes competencias, además de acercar al alumno a un contexto real y actual de comunicación. La pregunta A de la actividad consta de un recuadro con diferentes expresiones y formas de hablar

por teléfono, que los alumnos tienen que clasificar de acuerdo con su función o momento (fórmulas para contestar a una llamada, para utilizarlas en el transcurso de la llamada o para terminarla):

Figura 42: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Cercanía joven*: fórmulas para llamadas I


**GRAMÁTICA EN USO**

**Llamar por teléfono**

1. Hay muchas expresiones y formas de hablar por teléfono que dependen del tipo de llamada que se va a hacer. En la tabla hay algunas expresiones para ello.

a) Clasifícalas correctamente, relacionando en tu cuaderno a qué momento de la llamada corresponde cada una:

- I. Para contestar una llamada
- II. En el transcurso de la llamada
- III. Para terminar la llamada

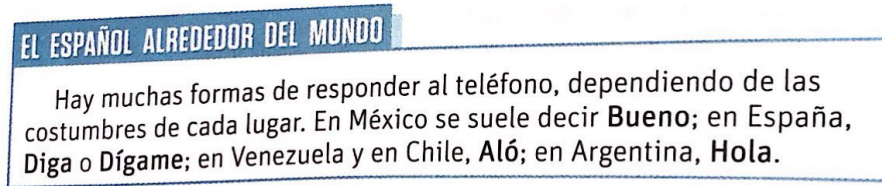


A	B	C
Entonces, hasta el lunes.	Perdone, ¿está el señor Carlos Benítez?	¿Diga?
Muchas gracias, buenas tardes.	La Sra. Martínez, por favor.	¿Bueno?
Un abrazo. Hasta luego.	Hola, ¿está Iván?	¿Dígame?
Bueno, gracias, adiós.	Oiga, quería hablar con Pedro.	¿Hola?
Tengo que colgar.	Buenos días, ¿puede ponerse Pedro, por favor?	¿Sí?
Nos hablamos después.	¿Con quién desea hablar?	
Hasta la vista.	¿De parte de quién?	
	Un rato, por favor.	
	¿Me lo podrías llamar?	

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 38), 2.ª edición, volumen 3.

Por un lado, las columnas A y B del recuadro (fórmulas para terminar la llamada y fórmulas para el transcurso de la llamada, respectivamente) tienen una extensión más general, es decir, se utilizan en la mayoría de los países hispanohablantes. Por otro lado, en la columna C aparecen fórmulas para contestar una llamada que sufren variación de acuerdo con sus respectivas zonas lingüísticas. Para ello, el manual aporta información a través del recuadro “El español alrededor del mundo” sobre los países que utilizan algunas de esas fórmulas (México, España, Venezuela, Chile y Argentina, en ese orden), además de incluir una que no aparecía en el ejercicio anterior (*aló*):

Figura 43: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Cercanía joven*: fórmulas para llamadas II



Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 38), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 3.

En este ejemplo el manual no ha optado ni por ordenar las fórmulas alfabéticamente por los países, ni pone España como modelo, una vez que aparece como segundo país, después de México. A diferencia de lo que suele pasar en el manual, ese recuadro no es meramente informativo, es decir, no aparece solamente para informar las variantes lingüísticas, sino que tiene una función muy definida en la tarea final, puesto que uno de los alumnos interpretará a un personaje argentino. Dicho de otra manera, deben elegir las variantes lingüísticas que conocen del español argentino para la realización de la tarea final.

El cuadro 16 referente a los contenidos de variación lingüística de *Cercanía joven* muestra algunos fenómenos de esa zona lingüística: conjugación del voseo para el presente de indicativo y el imperativo, *ustedes* para la segunda persona del singular informal, yeísmo rehilado, seseo y variantes léxicas propias.

Con miras a retomar el tema de la formalidad y la informalidad en español y el voseo, el manual propone tres preguntas más de preparación:

Figura 44: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Cercanía joven*: fórmulas para llamadas III

- b) En la columna B hay algunas expresiones que señalan el tratamiento formal. Identifícalas y contesta: ¿qué marcas lingüísticas comprueban tu respuesta?
- c) Imagina que llamas a la casa de tu amigo, pero te contesta otra persona, que te pregunta con quién deseas hablar. ¿Cómo quedaría esta pregunta utilizando el voseo (tratar de vos)?
- d) Haciendo uso de un tratamiento informal, ¿cómo dirías la expresión “¿Me lo podría llamar, por favor?”

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 38), 2.<sup>a</sup> edición, volumen 3.

La pregunta B exige que el alumno identifique las expresiones de registro formal y sus respectivas marcas lingüísticas. Como en el portugués brasileño no tenemos desinencias verbales para indicar el uso de *tú* o *usted*, ese ejercicio es importante para repasar dichos contenidos y evitar confusiones. La pregunta C es un pequeño repaso del voseo, para que los alumnos recuerden su conjugación a través del verbo *desear*. Por último, la pregunta D solicita que el alumno cambie de la formalidad a la informalidad el registro de una pregunta. En este caso, como el verbo está en condicional, la conjugación es idéntica tanto para *tú* como para

vos. Todos esos ejercicios son repasos para la simulación de una llamada telefónica entre amigos (un brasileño y un argentino).

Al tratarse de personas de la misma edad y que tienen una relación de amistad, el trato será informal; los alumnos tendrán que adaptar las expresiones formales que aparecen en el recuadro de la pregunta A. Además, se retoma el tema del voseo pues uno de los personajes es argentino y, seguramente, aparecerán formas voseantes en su habla. En la figura 45 podemos ver el esquema de preparación de la llamada telefónica:

Figura 45: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Cercanía joven*: fórmulas para llamadas

### RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE

Ahora simularás una llamada telefónica desde tu ciudad a tu amigo argentino, que no habla portugués. Trabaja con un compañero: decidan cuál de los dos interpretará al amigo argentino, que deberá sacar algunas dudas sobre la programación de la feria y sobre el trabajo que presentará. Las siguientes preguntas pueden ayudarlos:

1. ¿Qué días tendrá lugar la feria?
2. ¿A qué hora será la apertura?  
¿Dónde?
3. ¿Cuál es la temática del trabajo del amigo argentino? ¿Sobre qué invento(s) tecnológico(s) hablará?
4. ¿Qué sectores de la feria le gustaría visitar al otro amigo? ¿El dedicado a la salud humana, a la preservación ambiental, a la psicología, a la historia mundial de los grandes inventos, a la computación gráfica y los juegos digitales, a la cura y prevención de enfermedades...?
5. ¿Quiénes participarán en el evento? ¿Profesores, científicos, investigadores, periodistas, otros amigos conocidos?
6. ¿Habrá ventas de libros, aparatos tecnológicos o lanzamiento de nuevos inventos?



Elaboren otras posibles preguntas e intenten utilizar los contenidos estudiados a lo largo de toda la sección *Habla*.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 39), 2.ª edición, volumen 3.

Como la unidad uno del tercer volumen está dedicada a la tecnología, se propone que los personajes hablen de una feria de ciencias, ya que fue seleccionado un trabajo del amigo argentino. A través de las preguntas, se puede repasar el léxico de la tecnología aprendido a lo largo de los dos capítulos. Por lo general, ese campo semántico no tiene tanta diversidad lingüística como pueden tener otros. Sin embargo, aparecen en diferentes textos las palabras *computadora* y *ordenador*, y no hemos encontrado ninguna explicación sobre esas variantes.

Habría sido interesante aclarar las preferencias entre España e Hispanoamérica aunque se traten de panhispanismos y mostrar algunas variantes léxicas del campo semántico de la informática en diferentes zonas lingüísticas como los del cuadro 20.

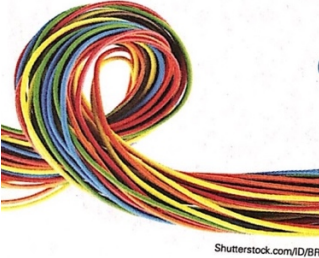
Cuadro 20: Variantes léxicas del campo semántico de la informática

Argentina	Chile	España	México	Uruguay	Venezuela
<i>computación</i>	<i>computación</i>	<i>informática</i>	<i>computación, cómputo, área de sistemas</i>	<i>computación, informática</i>	<i>computación, informática</i>
<i>computadora</i>	<i>computador</i>	<i>ordenador</i>	<i>computadora</i>	<i>computadora</i>	<i>computadora</i>
<i>la PC</i>	<i>el PC</i>	<i>el PC</i>	<i>la PC</i>	<i>el PC</i>	<i>la PC</i>
<i>disco rígido</i>	<i>disco duro</i>	<i>disco duro</i>	<i>disco duro</i>	<i>disco duro</i>	<i>disco duro</i>
<i>archivo</i>	<i>archivo</i>	<i>fichero, archivo</i>	<i>archivo</i>	<i>archivo</i>	<i>archivo</i>
<i>icono</i>	<i>ícono</i>	<i>icono</i>	<i>ícono</i>	<i>ícono</i>	<i>ícono</i>

Adaptado de: Molero (2008: 84-85).

Aunque sean pocas las diferencias, para la realización de la tarea final se podría haber atendido algunas variantes léxicas de Argentina para representar la realia dialectal de este país. Indudablemente, el papel del profesor también es esencial para el desarrollo de esa tarea y puede aportarles a los alumnos dichos conocimientos. Para concluir, en el recuadro “¡OJO!” y en el apartado “¡A concluir!” aparecen algunas indicaciones para mejorar la conversación telefónica. Una vez más, se refuerza el empleo de los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular.

Figura 46: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Cercanía joven*: fórmulas para llamadas V



**¡OJO!**

- Hablarás con un amigo argentino. Qué registro de lenguaje usarás: ¿formal o informal? ¿Qué forma de tratamiento usarás: tú, vos o usted?
- En tu llamada debes usar el vocabulario de inventos y de las áreas y subáreas de los estudios científicos para hablar sobre los proyectos premiados, los inventos expuestos en la feria y comunicar tus intereses en la visitación. Además, debes utilizar el lenguaje necesario para llamar a alguien en español.

**¡A CONCLUIR!**

Seguro que a la hora de comunicarte por teléfono tuviste dudas de vocabulario y, como la llamada es en tiempo real, quizá no fue posible buscar en el diccionario la palabra que querías utilizar en español.

¡Ahora puedes! Con tu compañero, busquen las palabras desconocidas que pueden haber aparecido en la conversación telefónica y vuelvan a practicarla.

Fuente: Coimbra y Chaves (2016: 39), 2.ª edición, volumen 3.

El manual no deja claro que el argentino tiene que utilizar el *vos*, aunque sea lo más sensato ya que se ha retomado el tema del voseo. Al alumno que interprete al brasileño le deja decidir qué pronombre de tratamiento utilizará en la llamada. Nos parece importante recordar las posibilidades de segunda persona del singular ya que la tendencia es la utilización de *tú*, dado que la cantidad de *inputs* que reciben de este pronombre es superior a los de *vos*.

En la próxima sección, realizaremos la descripción y el análisis del componente “variedades” de la segunda colección adoptada por el PNLD para las escuelas públicas brasileñas: *Confluencia*.

### 5.3.2. Confluencia

El segundo manual analizado en nuestra investigación es *Confluencia*, elaborado por Paulo Pinheiro-Correa (Doctor en Lingüística por la Universidad Federal de Rio de Janeiro), Xoán Carlos Lagares (Doctor en Letras por la Universidad Federal Fluminense), Cecilia Alonso (Magíster en Letras por la Universidad Federal Fluminense), Lílian Reis dos Santos (Profesora de Lengua Española en la enseñanza básica de Niterói) y María Fernanda Garbero (Doctora en Letras por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro). Fue publicado en 2016 por la Editora Moderna de la ciudad de São Paulo. A diferencia de *Cercanía Joven*, cada volumen de la colección se divide en cuatro unidades temáticas, tal vez pensada para cada uno de los cuatro bimestres del curso escolar brasileño. Otra diferencia es la importancia que da *Confluencia* a los géneros del discurso, articuladores de los contenidos lingüísticos y culturales. Además, en cada unidad se encuentra un apartado dedicado a la sistematización de un género del discurso.

Al inicio de las lecciones la portada ofrece una pequeña descripción del tema central y una mención del proyecto que desarrollarán, acompañado de un recuadro, donde se describen los objetivos que pretenden alcanzar. Con miras a ilustrar el tema de cada unidad, las dos páginas siguientes están dedicadas a una imagen que luego será utilizada como recurso para actividades de precalentamiento, cuyo apartado se titula “Abertura de la unidad”. La utilización de una imagen como “desencadenante” para empezar a desarrollar los contenidos lingüísticos o socioculturales ha sido un procedimiento adoptado también por *Cercanía joven*.

Después de ese apartado, se encuentra “Para entrar en materia”, con dos o tres textos escritos y un audio. En ambos casos, los autores proponen actividades antes (*prelectura, preaudición*), durante (*lectura, audición*) y después (*poslectura, posaudición*) de cada documento. “Para pensar y debatir” tiene las mismas características y secuencia de presentación de los documentos y actividades.

“Para investigar el género X<sup>249</sup>” tiene como objetivo presentar un género discursivo, sistematizar sus principales características, mostrar otros ejemplos y dar instrucciones de cómo se escribe. Debido al énfasis en los géneros del discurso, se estudia la forma y el uso de diferentes textos, ya que en el apartado “Para escribir” se solicita la elaboración producciones escritas.

Los proyectos se encuentran en “Para movilizar mi entorno”, que consta de un pequeño texto con ideas para su desarrollo. En “Autoevaluación” se hacen preguntas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proyecto. “Para disfrutar” cuenta con una página con imágenes de edificios, fotografías artísticas, cuadros, etc.

La sección que cierra cada unidad se titula “Comentario lingüístico”, cuyo objetivo es ofrecerles a los alumnos los aspectos lingüísticos que aparecen en los textos trabajados a lo largo de las unidades. Solo aparecen explicaciones sobre aspectos gramaticales y comunicativos, sin ejercicios o actividades de lengua; las de variación lingüísticas suelen aparecer en este apartado. Con la finalidad de trabajar los contenidos lingüísticos de los textos escritos y orales de “Para entrar en materia” y “Para pensar y debatir”, los autores ponen una nota debajo de cada documento que remiten al apartado “Comentario lingüístico”.

Las únicas explicaciones de lengua que aparecen junto a los textos están ubicadas en pequeños recuadros en forma de glosario con palabras del texto que los autores consideran relevantes, algunas de ellas son variantes léxicas originarias de la zona lingüística donde se produjo o se publicó el texto. En la próxima sección veremos cómo los autores del *Confluencia* describen el tratamiento de las variedades y la elección de un modelo lingüístico en la *Guía didáctica*.

### 5.3.2.1 El componente “variedades” en la *Guía didáctica*

---

<sup>249</sup> La X representa el género que se trabajará. En el primer volumen de esta colección, tenemos en cada unidad respectivamente los ejemplos: Para investigar el género “afiche”, Para investigar el género “pie de foto”, Para investigar el género “cuestionario” y Para investigar el género “diálogo teatral”.



La colección *Confluencia* también posee un apartado para reconocer el modelo de lengua, titulado “Heterogeneidad de la lengua”. Los autores niegan la elección de un modelo concreto estandarizado y tienen como objetivo que los estudiantes entren en contacto con las más diversas variedades del español. No obstante, no dedican un espacio para debatir este componente pues creen que es indisociable de la “lengua”.

Por ello, los autores afirman que han seleccionado textos de diversos países hispanohablantes situados de acuerdo con sus ambientes sociales y sus sujetos. No precisan la variedad a que pertenece cada una de estas muestras porque “supondrían asumir que cada país tiene una variedad perfectamente delimitable y supuestamente homogénea [...]. La variación lingüística, que se da de acuerdo con las más diversas variables, es también enorme dentro de un mismo país” (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016: 149).

Estamos de acuerdo con los autores cuando afirman que no se debe homogeneizar el español de cada país como perteneciente a una única variedad. Por ejemplo, Colombia presenta una gran diversidad en su territorio y cuenta con características internas propias, fonéticas y gramaticales, tanto de la zona andina como de la caribeña.

Por otra parte, nos parece incoherente la afirmación que indica que el alumno se encontrará con “textos de los más diversos lugares del mundo hispano, producidos en variados ambientes sociales y por sujetos sociohistóricamente situados” (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016: 148). No entendemos cómo es posible situar esos sujetos sin mencionar su origen y otras variables sociales relevantes para la construcción de diferentes perfiles.

Además, los autores aseveran que en la mayoría de los textos seleccionados para el manual predominan modelos de prestigio de diferentes normas del mundo hispano (considerando la lengua española como pluricéntrica), a pesar de haber incluido algunos textos de variedades en contacto y de formas lingüísticas no hegemónicas.

Para ejemplificar, los autores explican que en el apartado titulado “Comentario lingüístico” se formalizan determinadas estructuras, como los paradigmas para la segunda persona de singular y plural en lengua española. Una vez más, el *vos* sirve como muestra para tratar la variación del español. En la bibliografía, a diferencia de la colección *Cercanía joven*, los autores han incluido obras con estudios sobre variedades del español sin relación con la enseñanza.

### 5.3.2.2. Análisis del libro del alumno

Para los fines de nuestra investigación, una vez más optamos por separar el corpus del análisis de acuerdo con: a) los textos escritos y orales presentes en el manual, b) las explicaciones sobre variación y c) los ejercicios y actividades. El manual *Confluencia* responde a esta división, pero tiene algunas características que lo diferencian del anterior, *Cercanía joven*.

En primer lugar, hemos observado que las explicaciones y los ejercicios sobre los fenómenos de variación están relacionados directamente con el *input* (oral o escrito). En otras palabras, si una determinada variante del español aparece en un texto, independiente del grado de dificultad, podrá aparecer una explicación sobre ella. Por ejemplo, hemos encontrado algunas en el volumen del primer año sobre queísmo y leísmo, mientras que fenómenos mucho más perceptibles y sencillos de explicarles a los alumnos de niveles más bajos, como los de variación fonético-fonológica, están presentes más adelante, en el segundo y tercer libros. Es positivo trabajar variantes a través de un *input* localizado en un contexto claro y específico, pero es imprescindible una adecuada secuenciación didáctica para que el alumno no se encuentre con contenidos inadecuados en el grado de dificultad a su nivel.

En segundo lugar, las explicaciones y los ejercicios están presentes en bloques separados. Normalmente, las explicaciones se encuentran al final de cada unidad y los ejercicios antes, durante y después de cada texto (escrito u oral), hecho que nos ha facilitado bastante su clasificación. En *Cercanía joven* muchas de las explicaciones sobre variación venían acompañadas de ejercicios.

En tercer lugar, el manual propone actividades y ejercicios para que los alumnos reflexionen sobre la diversidad lingüística, con miras a minimizar actitudes lectocentristas o prejuiciosas hacia las variedades lingüísticas, tanto del portugués (la lengua materna de los alumnos) como del español (lengua meta). Con ello, se apuesta por un aprendizaje intercultural en el tratamiento de la variación lingüística.

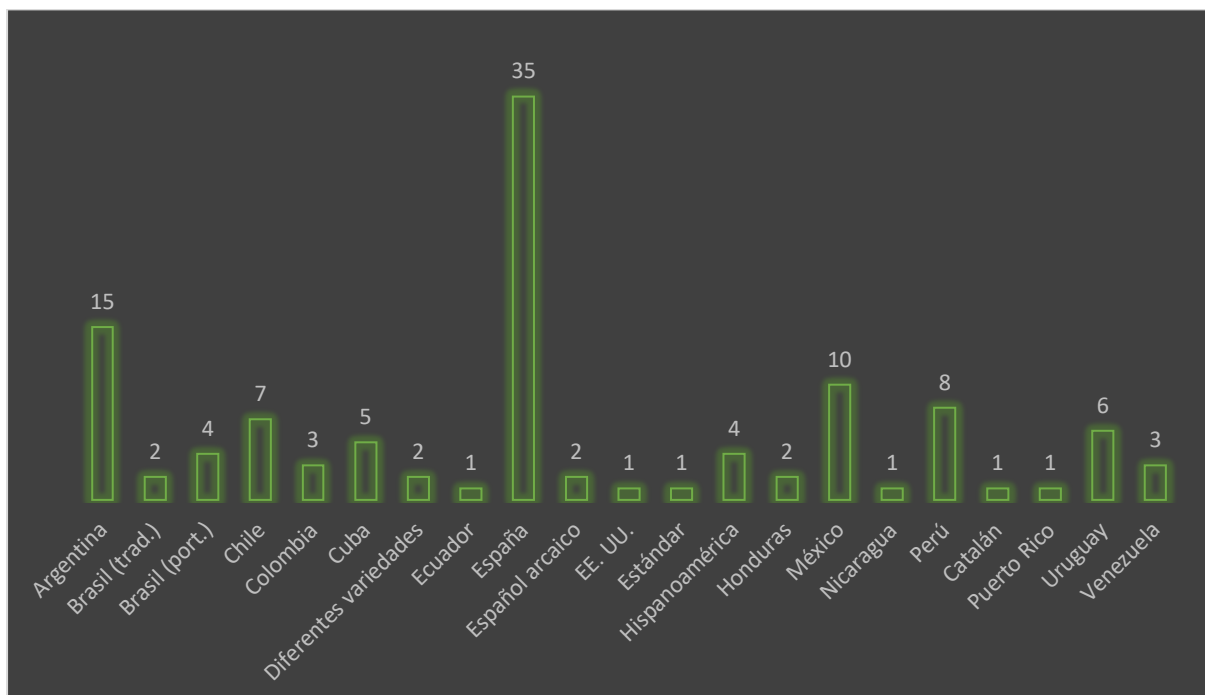
A pesar de esos tres puntos que diferencian a *Confluencia* de *Cercanía Joven*, los dos manuales coinciden en algunos puntos sobre la selección del *input*, es decir, de los documentos auténticos escritos y orales que ofrecen como muestras de lengua. Ambos tienen un discurso discordante entre lo que proponen en la *Guía didáctica* sobre el tratamiento de la diversidad

lingüística y la práctica, ya que, una vez más, España es el país que presenta mayor cantidad de textos, con un número bastante superior a los demás países.

Argentina es el segundo país con más textos, un poco menos de la mitad de los de procedencia española que los argentinos. Enseguida, México y Chile son respectivamente el tercero y cuarto país presente en *Confluencia*, un dato que no se aleja mucho de la realidad de *Cercanía joven*<sup>250</sup>.

Los autores de ambos manuales tuvieron la preocupación de incluir textos de diferentes orígenes. Sin embargo, hemos constatado una escasa representación de la mayoría de los países hispanohablantes, que en muchas ocasiones en *Confluencia* solo aparecían una única vez, como es el caso de Ecuador, Nicaragua y Puerto Rico, o solamente tres veces, como Colombia y Venezuela, dos naciones que comparten características geográficas, históricas, sociales y culturales con nuestro país, son fronterizos y que tienen una extensión territorial y una población relativamente elevada en comparación con otros países hispanohablantes. En el gráfico 27 podemos apreciar la cantidad de textos por países del manual *Confluencia*.

Gráfico 27: Origen por países de los textos de *Confluencia*

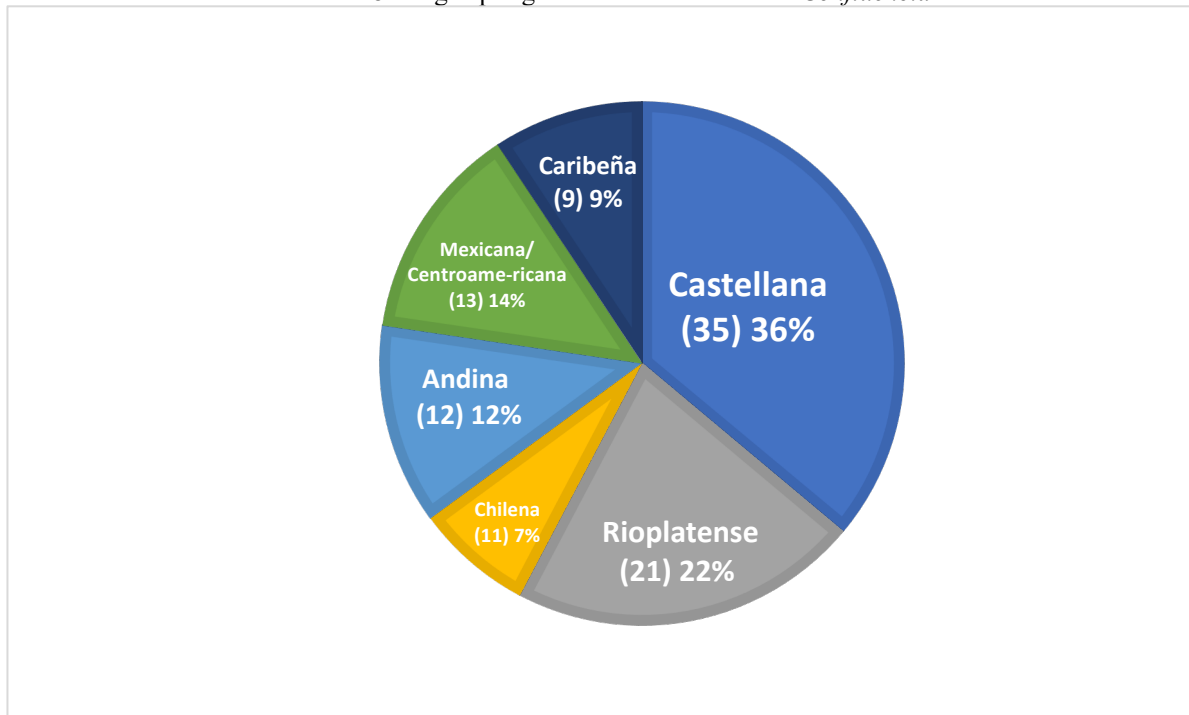


A lo largo de los tres volúmenes, este manual presenta 111 textos. Es importante aclarar que en algunos ejemplos tenemos la presencia de más de una variedad, especialmente en

<sup>250</sup> En este manual, Chile fue el tercer país en número de textos y México, el cuarto.

géneros como la entrevista, en que los interlocutores pueden ser de dos países o regiones diferentes. El número de países y variedades lingüísticas es inferior al de *Cercanía Joven*. Una vez más, hemos verificado la cantidad y porcentaje de textos de las variedades del español:

Gráfico 28: Origen por geolectos de los textos de *Confluencia*



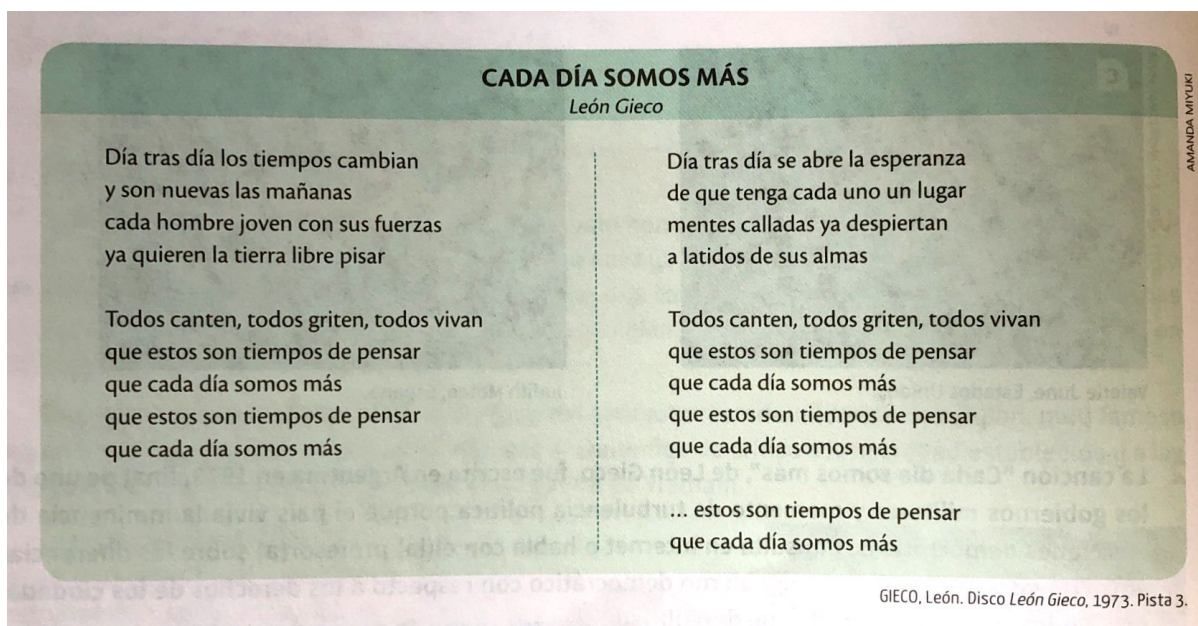
Prácticamente un tercio de los textos seleccionados por los autores son de la variedad castellana y un poco más del 20 % son de la rioplatense (excepto de Paraguay). En general, no hay diferencias significativas en el porcentaje de los textos en comparación con el otro manual, excepto la variedad caribeña que ha conseguido un incremento de casi el doble (del 5 % al 9 %) y la ausencia de las variedades ecuatoguineana y andaluza.

Así, hemos comprobado que, a pesar del discurso en favor de la diversidad del español y de la no adopción de una sola variedad como modelo lingüístico, los manuales se ven afectados por actitudes lectocéntricas, debido a que favorecen las variedades de pocos países. Debe haber un mínimo de coherencia a la hora de seleccionar los textos para que los alumnos entren en contacto con diferentes variedades y variantes del español, de manera más o menos equilibrada. Dicho de otra forma, un tercio del total de los textos presentes en los manuales de ELE que utiliza el EM de la escuela pública de Brasil no debería ser exclusivo de una o pocas variedades, y menos cuando representa mayormente el habla de tan solo un país.

*Confluencia* presenta menos textos que el manual anterior, también hemos encontrado menos fenómenos de variación, ya que gran parte de los textos no presentaban rasgos

dialectales, mientras que otros presentaban algunos muy extendidos como el seseo, la aspiración de /s/, etc. A pesar de la diversidad de géneros del discurso, hemos identificado que los reportajes y los textos de opinión de los blogs son los más frecuentes. Los ejemplos con entrevistas o canciones suelen presentar más variantes debido a que poseen el soporte oral. El primer texto con documento oral se trata de la canción “Cada día somos más”, del cantante argentino León Gieco:

Figura 47: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Confluencia*



Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 20), 1.ª edición, volumen 1.

Hemos identificado variantes bastante amplias como el seseo y el uso de *ustedes* para la segunda persona del singular en contextos informales, comunes a toda Hispanoamérica. La única variante casi exclusiva de la variedad rioplatense es el yeísmo rehilado sordo. La aspiración de /s/ final, fenómeno muy común en el español argentino, no aparece en esta canción, ni siquiera en los plurales de las palabras.

Además del voseo y del yeísmo rehilado, una de las características más notables del español argentino es el lunfardo:

El lunfardo (abreviado a veces en *lunfa*) se desarrolló entre las clases socialmente más marginadas de Buenos Aires. Como el pacucho mexicano, algunos creen que el lunfardo nació como jerga de criminales. Lo normal en ese tipo de jergas es que se sustituyan las palabras para impedir la comprensión a los no iniciados. (...) En su sentido más amplio, el lunfardo es el habla vernácula de las clases obreras de Buenos Aires similar al cockney londinense. Muchos habitantes de Buenos Aires seguramente aceptarían esta definición; (...) la mayoría lo considera auténticamente criollo y una fuente de orgullo regionalista. (...) Muchas palabras del lunfardo han pasado al habla vernácula de Buenos Aires; las letras

de tango han tenido un papel fundamental en la introducción de palabras lunfardas en el habla cotidiana de las clases medias argentinas (Lipski, 2004: 197-198).

En otras palabras, el lunfardo no puede ser considerado ni una variedad lingüística, tampoco una lengua, puesto que no tiene una gramática, ni una fonética propia. Su uso solamente se da en el nivel léxico. El manual trae un texto sobre los lunfardismos en el habla de los jóvenes argentinos de clase media como símbolo de rebeldía, es decir, ellos adoptan “el habla vernácula de las clases obreras de Buenos Aires” (Lipski, 2004: 197) para diferenciarse del habla de sus padres. En el título y el subtítulo de unos de los textos del manual aparecen ejemplos del léxico lunfardo.

Figura 48: Ejemplo de texto de la variedad *rioplatense* de *Confluencia*



Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 115), 1.ª edición, volumen 3.

El autor del texto hace mención a algunas variantes léxicas provenientes del lunfardo: *chabón* (“muchacho”), *guita* (“dinero”), *yuta* (“policía”) y *laburo* (“trabajo”). Esas palabras se usan con bastante frecuencia y naturalidad en el español rioplatense, específicamente, en el habla de los porteños<sup>251</sup>. A diferencia de *Cercanía joven*, este manual explota menos la variación léxica del español. Así, desaprovecha la oportunidad de ampliar el vocabulario de los alumnos, desarrollar la competencia multidialectal en el nivel léxico y repasar las palabras más generales, ya que, cuando presentamos variantes léxicas de alguna zona lingüística, hacemos mención a las formas más comunes y conocidas anteriormente por los alumnos.


Aunque no trabaje tanto la variación léxica, *Confluencia* apuesta por textos metalingüísticos, es decir, documentos que reflexionan sobre el uso de la lengua, relacionados con contextos socioculturales específicos, como puede ser el caso del texto sobre el lunfardo. De igual modo, “5 cosas que dicen los mexicanos para evitar decir ‘no’” también forma parte de esta selección:

<sup>251</sup> Personas provenientes en la ciudad de Buenos Aires.

Figura 49: Ejemplo de texto de la variedad mexicana-centroamericana de *Confluencia*

## 5 COSAS QUE DICEN LOS MEXICANOS PARA EVITAR DECIR "NO"

POR SUSANNAH RIGG  
SEPTIEMBRE 26, 2014



Los mexicanos son muy amables y pueden llegar a ser muy formales, especialmente si los comparamos con otros **hispanoparlantes**. La gente se saluda en los elevadores, en los **camiones** y en los taxis compartidos. Cuando un mexicano entra o sale de un lugar, siempre dice "con permiso" y recibe como respuesta un "propio", lo que indica que se puede otorgar su propio permiso, ya que no necesita del permiso del otro. Este aspecto de la cultura mexicana me encanta y, sin embargo, me costó entender que, por esta misma formalidad, les es muy difícil a los mexicanos decir "no" y siempre encuentran las maneras más creativas de evitar hacer uso de la indeseable palabra.

### Sí

Es muy común que en México el "sí" signifique "no". ¡En serio! Imagínate salir de una junta de negocios con un rotundo "sí" de un cliente potencial pero que nunca más sepas de él. Imagínate invitar a salir a una amiga y que te diga que "sí" y que nunca llegue. Imagínate pedirle matrimonio a alguien y que te diga que "sí"... bueno, quizá eso ya fue una exageración pero si quieres vivir en México tienes que aprender a descifrar el verdadero significado de un "sí".

Ejemplo personal. Entro a una tienda de **marcos** en donde había dejado unas fotos para enmarcar una semana anterior...

**Yo:** Hola. ¿Ya están mis fotos enmarcadas?

**Empleada:** Sí.

**Yo:** ¡Excelente! ¿Las puedo ver?

**Empleada:** Sí (no se mueve).

**Yo:** ¡Súper!... ¿Dónde están?

**Empleada:** Bueno... ah... aún no le coloco el vidrio a una y la otra se está secando.

**Yo:** Entonces... ¿No están listas?

**Empleada:** Em... bueno...

**Yo:** Lo que dices es que no están listas, ¿correcto?

**Empleada:** Sí (esta vez sí quiso decir que sí).

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 108-109), 1.ª edición, volumen 1.

Como el título ya lo indica, el texto trata de aspectos de cortesía en el español mexicano, en que se discute sobre la amabilidad y la formalidad. Otra característica que nos ha llamado la atención es la presencia de un diálogo dentro del texto para ejemplificar una situación en la que se muestra esa peculiaridad dialectal. En lo tocante a la variación lingüística, algunas variantes léxicas como *camiones (ómnibus)* y *elevador (ascensor)* están presentes en el texto, como también el tuteo.

Ese no es el único texto que tiene una discusión metalingüística. Hemos identificado el texto de un blog, en el que un español casado con una chilena relata las diferencias lingüísticas entre ambos países.

Figura 50: Ejemplo de texto de la variedad castellana del *Confluencia*

## Palabra de Chile

Soy español, casado con una chilena. Este blog surge de los numerosos malentendidos y anécdotas por los distintos usos del idioma. Me gustaría rendir un pequeño homenaje a la cultura chilena. Me gustaría aclarar que no soy lingüista. De hecho soy de ciencias puras, así que agradeceré cualquier información adicional que puedan facilitar.

JUEVES, 23 DE MAYO DE 2013

### Los diminutivos y los tratamientos

Siempre me parecía molesto. Personas a las que acababa de conocer, o familiares lejanos, que a la más mínima ocasión me llamaban Pedrito. Ni en mi familia cercana me llaman así, algún tío quizá muy esporádicamente y debido en mayor parte a que mi padre se llamaba igual que yo, Pedro. No me cabía en la cabeza cómo se atrevían a tomarse tanta confianza. Con el tiempo me fui acostumbrando, cosas de las diferencias culturales, si me quieren llamar así es por cariño, aunque a mí me resulte extraño.

El otro día le pasó a mi mujer al contrario. En el parque una niña jugaba con nuestra hija, y le dijo "¿Cómo estás, Carlita?" La niña, muy digna le contestó "No me llamo Carlita, me llamo Carla". Luego lo hablábamos en casa, nos refamos de estas curiosidades. Hasta algunas personas que he conocido a través del blog y que nunca nos hemos visto las caras en persona me llaman ahora Pedrito. Pues bienvenido sea, que lo hacen con la mejor de sus intenciones. Mi mujer en cambio tiene que llevarse la parte más difícil, no llamar a los niños aquí en España con diminutivos.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 110-111), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

Además de la preferencia por el pretérito perfecto compuesto de indicativo, el autor discute el uso de los diminutivos en el español de España y el de Chile, dado que en el país europeo, el diminutivo afectivo es menos frecuente, e incluso puede causar malentendidos. Sin embargo, su uso es más recurrente en Chile, incluso en situaciones de poca familiaridad. El mundo hispano ofrece un gran abanico de posibilidades en el usos de los diminutivos, tanto en



la forma como en el uso, aunque el más frecuente y extendido son los terminados en *-ito/a*. En ese tema, es importante no realizar demasiadas generalizaciones como “los españoles no usan diminutivos” y/o “los hispanoamericanos abusan de ellos” porque son incorrectos y demuestran total desconocimiento de la realia dialectal del español.

Los nativos del español no son los únicos que reflexionan sobre usos lingüísticos. En el próximo caso, el de una extranjera que vive en Colombia, relata cómo se dan los fenómenos de cortesía en este país. Ella afirma que se pierde mucho tiempo para iniciar una conversación, puesto que los colombianos preguntan de varias maneras cómo está la persona con la que está hablando. La extranjera, no nativa de la lengua española, establece esas comparaciones a partir de su cultura.

Figura 51: Ejemplo de texto de la variedad andina de *Confluencia*

9 Vas a oír un fragmento del video “Saludos excesivos”, en el que una extranjera que vive en Colombia habla de su experiencia del día a día en cuanto a los saludos en ese país. Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.

1 La mujer describe cómo son los saludos en Colombia. ¿De qué se queja? De que la gente pregunta de varias maneras cómo está la persona con la que habla y, por eso, los saludos resultan muy largos y se pierde mucho tiempo en esa introducción a la conversación.

Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=AE1hVg9RRIQ>. Acceso el 18 en. 2016. (0min22s – 0min58s).

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 112), 1.ª edición, volumen 1.

La extranjera ha adoptado variantes lingüísticas del español colombiano, tales como el seseo, fuerte pronunciación de las /s/ finales, yeísmo, tuteo (región de Bogotá) y articulación plena y tensa del grupo consonántico /ks/. Consideramos relevante la inclusión de personas no hispanohablantes en manuales de ELE, ya que la lengua española no es hablada solo por personas nativas, sino por diversos hablantes alrededor del mundo que la han adoptado como lengua extranjera o segunda. Incluso, en ese caso, la extranjera además de reflexionar sobre la cortesía en esa variedad, también la adopta, probablemente porque la aprendió en un contexto endolingüe.

Un tema gramatical y pragmático sobre el que los manuales suelen realizar muchas generalizaciones y dar explicaciones muy rápidas y básicas es la formalidad y la informalidad


en español. En un canal de YouTube dos jóvenes españoles hablan sobre los usos de *tú* y *usted* en la sociedad actual.

Figura 52: Ejemplo de un texto de la variedad castellana del *Confluencia*

8 Ahora vas a oír la grabación extraída del video titulado “Tú y usted: el lenguaje clasista”, en que dos jóvenes españoles discuten sobre el uso de “tú” y de “usted” en la sociedad. Luego realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.

1 ¿Qué proponen los jóvenes al principio de la grabación? ¿Por qué? Proponen a los espectadores que se acerquen a los demás empleando el “tú” en vez de “usted”, porque creen que el pronombre “usted” aleja a las personas al ser un tratamiento formal.

2 De acuerdo con los jóvenes, ¿“tú” siempre es un tratamiento informal y “usted” siempre es formal y de respeto? Explícalo en tu cuaderno. No, los jóvenes opinan que depende de la manera como trates a la persona, pues se puede ser respetuoso usando el “tú” o también irrespetuoso usando el “usted”.



Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=Vt8Lauw1o50>. Acceso el 18 en. 2016. (3min39s - 4min16s).

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 111), 1.ª edición, volumen 1.

Como variantes lingüísticas de la variedad castellana presentes en el documento oral aparecen el uso de *vosotros* para la segunda persona del plural, distinción entre /s/ (fricativa alveolar sorda) para la grafía /s/ y /θ/ (fricativa interdental sorda) para las grafías <c+e, i / z>, fuerte tensión en la pronunciación de las /s/ finales y la jota velar como /x/, además de la preferencia por *aquí* y el léxico *tronco*, muy común del habla de Madrid.

Los dos jóvenes españoles proponen que podemos ser respetuosos tratando a alguien de *tú*, pues así se evitarían connotaciones clasistas. Ese fenómeno, muy evidente en sociedades donde hay menos diferencias sociales, puede ser observado en España y en otros países hispanoamericanos, aunque no se da en todos de la misma manera. En Argentina, por ejemplo, el uso de *usted* está desapareciendo cada vez más, incluso en contextos formales. A pesar de ser el mismo fenómeno, el pronombre de tratamiento no sería *tú*, sino *vos*:

*Vos* y *usted* son de uso general, con un notable avance del *vos* en las últimas décadas. Los reguladores edad y jerarquía parecen concentrar todas las posibilidades de uso de ambos pronombres. Sin embargo, las quejas de los hablantes parecen mostrar un desplazamiento de los lugares de uno y otro: señalan que los vendedores, los empleados administrativos, los jóvenes se refieren a interlocutores desconocidos adultos usando cada vez más el pronombre *vos*. Los docentes reclaman que los alumnos no saben utilizar los recursos de impersonalidad de *usted* (Acuña, 2015: 71, marcas de la autora).

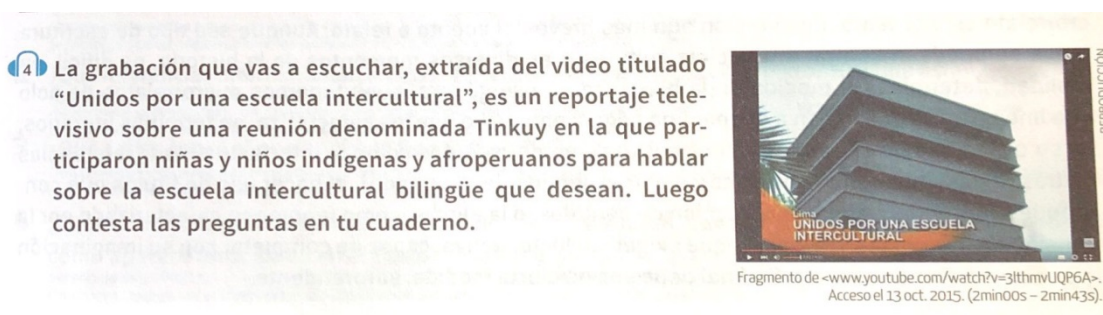
Por un lado, hemos verificado que la disminución del uso de *usted* se da tanto en la variedad castellana, a partir de las explicaciones de los dos jóvenes españoles en el texto oral

de la figura 52, como en la rioplatense (según Acuña, 2015). Por otro lado, el manual no ofrece ni una mínima explicación sobre el voseo. Solamente lo menciona en el volumen tres cuando trata los imperativos, algo que es bastante incoherente puesto que no se explican sus formas verbales para el presente de indicativo, ni tampoco su uso. Hubiera sido más conveniente que apareciera una secuencia de explicaciones y actividades sobre el voseo que respetara la progresión de los contenidos comunicativos. En cambio, el manual ofrece una explicación sobre el pronombre *vosotros* desde el primer volumen de la colección, una nueva evidencia de una actitud eurocéntrica y lectocentrista en el diseño del libro.

Acuña (2015) afirma que algunos puntos deben ser considerados en el tratamiento de la enseñanza de los pronombres de segunda persona en español, como por ejemplo, cuestiones relativas a su variación diatópica (dónde se utilizan esos pronombres) y diafásica (en qué contextos). Tener en cuenta el avance de las formas de *tú* y *vos*, incluso en situaciones que exigen una cierta formalidad, puede ser beneficioso para acercar al alumno a la realia dialectal de los hispanohablantes. Sin embargo, no se puede omitir el uso de *usted* para marcar respeto, dado que es más general y ofrece menor riesgo de error y de provocar un posible disgusto en la interlocución<sup>252</sup>.

Como muestra de la variedad andina, específicamente de Perú, hemos seleccionado dos ejemplos. El primero es el reportaje “Unidos por una escuela intercultural”(con soporte auditivo), presente en el segundo volumen del manual:

Figura 53: Ejemplo de texto de la variedad andina de *Confluencia*



Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 45), 1.ª edición, volumen 1.

En este documento, están presentes variantes fonético-fonológicas, gramaticales y léxicas, tales como seseo, yeísmo, fuerte tensión en la pronunciación de /s/ finales, preferencia

<sup>252</sup> Debemos recordar también el fenómeno del ustedeo, que implica en el uso del pronombre *usted* en situaciones de extrema confianza.

por la perífrasis de futuro, omisión del artículo y uso de *nomás* y del marcador del discurso *este*, que aparece con frecuencia en el segundo ejemplo, en el audio de Hilaria Supa, también hablante de la variedad andina:

Figura 54: Ejemplo de texto de la variedad andina de *Confluencia*

### Audición

Escucha un fragmento de una entrevista a la congresista Hilaria Supa sobre las “esterilizaciones forzadas” de las indígenas peruanas. Luego contesta en tu cuaderno las preguntas a continuación.

1 ¿Supa defiende sola la lucha contra la impunidad por la esterilización masiva de campesinos en Perú? *No, dice que la apoya otro parlamentario.*



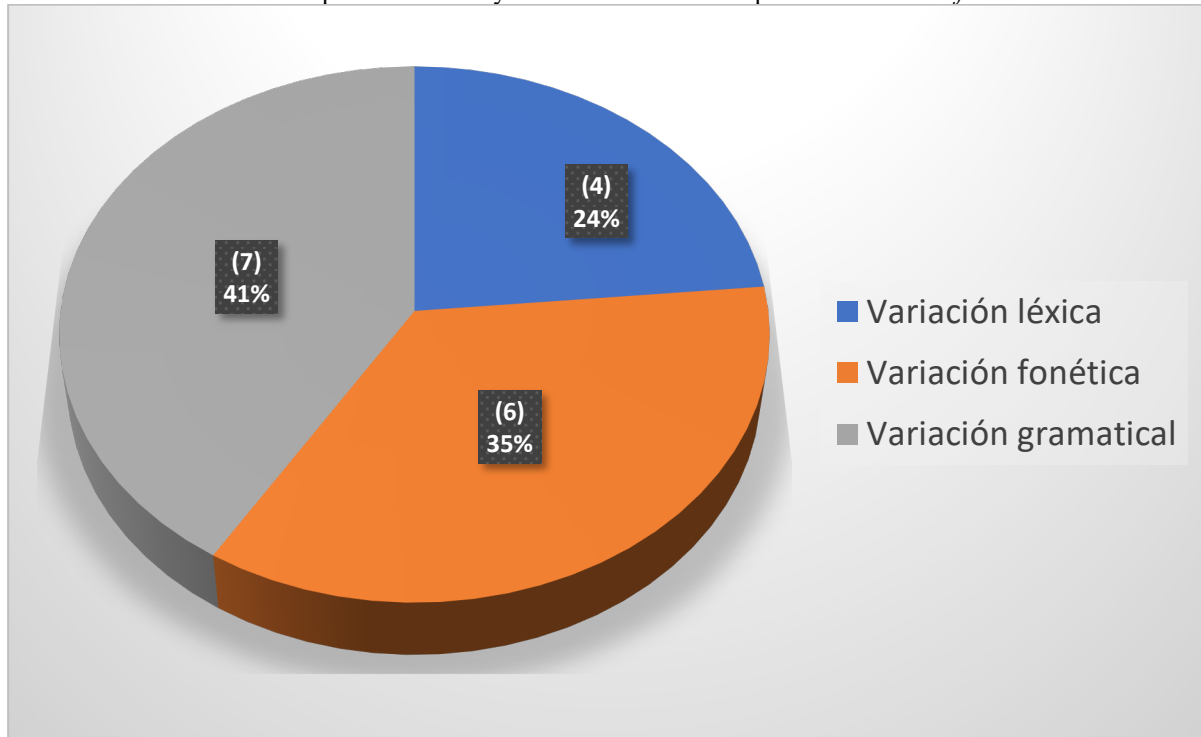
Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=8CNm\_Rcevh0>  
Acceso el 23 mar. 2016. (2min47s - 3min59s).

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 21), 1.ª edición, volumen 3.

Sobre el marcador del discurso *este*, el manual propone una actividad para que el alumno cuente cuántas veces Hilaria Supa hace uso de él en el audio. Además de algunas de las variantes mencionadas, hemos identificado *pa* en lugar de *para* muy frecuente en registros informales en el español general, asibilación sonora de /r/ y preferencia por el pretérito perfecto de indicativo. Muchos de los usos lingüísticos pueden ser reforzados por medio de los diferentes documentos auténticos.

Respecto a las explicaciones, los fenómenos de variación gramatical han sido los más frecuentes en *Confluencia*. Ese ello se diferencia bastante de *Cercanía joven*, dado que la variación léxica ocupaba más de la mitad de sus explicaciones. En *Confluencia*, la variación léxica solo ha aparecido cuatro veces (un 25 % de los rasgos variables atendidos). Además, solo se trata de una pequeña explicación sobre palabras aisladas: las formas *piercing/pirsin* y *bezonte/bezote*, algunos gentilicios como *brasileiro* y una rápida explicación sobre el *spanglish* con dos ejemplos. El gráfico 29 nos ilustrará el número y el porcentaje de las explicaciones de variación lingüística en los diferentes niveles de la lengua:

Gráfico 29: Tipo de variación y su frecuencia en las explicaciones de *Confluencia*



*Confluencia* cuenta con 17 explicaciones sobre el componente “variedades”, un número inferior al de *Cercanía joven*, que presenta 24. En cambio, se asemejan en la incoherencia de la progresión de los contenidos de variación lingüística: cuanto más conocimientos lingüísticos tiene el alumno, menos contenidos de variación trata el manual. Así se demuestra en el cuadro 21:

Cuadro 21: Inventario de los contenidos de variación lingüística de *Confluencia*

1.º año	2.º año	3.º año
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variación léxica: algunos gentilicios</li> <li>• Variación gramatical: leísmo, queísmo</li> <li>• La cuestión de la norma</li> <li>• Variación gramatical: el pronombre <i>vosotros</i></li> <li>• Variación léxica: <i>piercing</i> y <i>pirsin</i></li> <li>• Variación léxica: <i>bezote</i> y <i>bezonte</i></li> <li>• Variación gramatical: formas verbales de <i>vosotros</i></li> <li>• Variación gramatical: los diminutivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variación gramatical: uso condicional del pretérito imperfecto</li> <li>• Variación gramatical: laísmo</li> <li>• Variación fonética: seseo</li> <li>• Variación fonética: elisión de la /d/ intervocálica</li> <li>• Variación fonética: aspiración y pérdida de la /s/</li> <li>• Variación fonética: seseo, distinción, ceceo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variación fonética: fenómenos de simplificación</li> <li>• Variación léxica: <i>spanglish</i></li> <li>• Variación gramatical: imperativo de formas voseantes</li> </ul>

- Variación fonética:  
neutralización de las  
líquidas /r/ - /l/

Además de una cantidad irregular de contenidos en cada uno de los años, el lugar de inserción de algunas variantes no está justificado. Por ejemplo, en el primer volumen, dos de las primeras variantes presentadas han sido el leísmo y el queísmo; para alumnos de este nivel, son más pertinentes las variantes fonéticas fácilmente perceptibles del español.

El tratamiento de la variación lingüística en este manual se da siempre por medio de documentos escritos u orales auténticos. Los autores han elaborado explicaciones sobre contenidos de variación lingüística a medida que esos fenómenos han aparecido en los textos. De este modo, la secuencia de contenidos depende exclusivamente de qué variantes aparecen en los documentos escritos u orales. Veamos cómo los autores han explicado el leísmo y el queísmo en el volumen correspondiente al primer año de la enseñanza media.

Figura 55: Ejemplo de explicación sobre variación gramatical (*leísmo, queísmo*) y norma en *Confluencia*

### 3 Variación lingüística: norma y uso

En el mismo texto que comentábamos anteriormente, “Ancianos y niños forman un ‘Presente Perfecto’”, aparece la oración:

**“Con los niños nos animamos a jugar, a comer, a aprender, a leer y, por supuesto, a divertirnos muchísimo, en ocasiones por entretenerles a ellos [...]”.**

La norma del español que figura en muchos manuales de gramática dice que en una oración como esta, el pronombre que acompaña el verbo ‘entretener’ es ‘los’ porque se refiere a un complemento directo. Entonces, la construcción quedaría así: ‘por entretenerlos a ellos’. En efecto, se trata de complemento directo y muchos hablantes de español de hecho hablan así. Sin embargo, hay grupos de hablantes que cuando se refieren al complemento directo de 3.ª persona usan ‘le’ y ‘les’ (según se trate de singular o plural) y se trata de un caso de variación lingüística. Hay mucha variación en español. Por lo tanto, es importante reconocer que existen la norma (lo que dictaminan las gramáticas y las distintas academias de la lengua) y el uso (lo que efectivamente dice la gente). Tanto una como otra son legítimos pues, mientras que el uso muestra maneras de hablar y de escribir de hablantes reales, conocer la norma es un derecho de todo hablante de esa lengua. Alguna forma tiene más prestigio que otra, en ciertos lugares y en ciertos momentos, y trataremos de demostrar algunas cuestiones de variación cuando sea el momento apropiado.

Otro caso de variación se puede observar en el primer texto de la unidad, “Soy las muchas personas que conocí”, en la sección **Para entrar en materia**. La estudiante mexicana autora del texto utiliza la construcción ‘darse cuenta que’, en la oración:

**“Los primeros días, me di cuenta que era más madura de lo que creía [...]”.**

Esa construcción alterna en español con ‘darse cuenta **de** que’, con la preposición. El *Diccionario Panhispánico de Dudas* dictamina una norma: dice que se debe evitar la ausencia de la preposición ‘de’ en esa construcción. Sin embargo, al ser una expresión de uso muy extendido en español, cada día se hace más común decir (y escribir) ‘darse cuenta que’. Así, lo que sucede es la convivencia de las dos construcciones en español, una más vinculada a la norma y otra típica del uso.

También se presenta variación en ‘enamorado con la idea de estar aquí’, cuando la preposición de uso más extendido es ‘de’: ‘estar enamorado **de** la idea’ o ‘enamorado **de** alguien’.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 34), 1.ª edición, volumen 1.

Es evidente que los autores no tenían la intención de profundizar en esas variantes gramaticales con alumnos de un nivel tan básico de español, puesto que no se alargan en la explicación de esos fenómenos y tampoco proponen ejercicios o actividades de identificación o de producción. Es más, esos ejemplos han servido de excusa para introducir un tema más amplio: la norma y los usos del español. Los autores afirman que la lengua española presenta muchas variantes y prometen atenderlas posteriormente.

De acuerdo con el manual, el “momento apropiado” (que entendemos como el lugar de inserción de un contenido de variación) para explicar una variante es siempre después de un texto (escrito u oral), independiente de su nivel de complejidad. El pronombre de tratamiento *vosotros/as* ha sido insertado en el primer volumen de *Confluencia*. Sin lugar a dudas, el contenido de variación en los pronombres personales debe ser la primera variante gramatical presentada a los alumnos:

Figura 56: Ejemplo de explicación de variación gramatical de *Confluencia*: *vosotros/as*

**1 Temas de variación: el uso de ‘vosotros/vosotras’**

En las variedades de español características de muchas regiones de España (pero no de todas) la gente emplea el pronombre ‘vosotros’ y su forma femenina para referirse a la 2.<sup>a</sup> persona del plural en el tratamiento no formal. El texto “La agenda *setting*”, de la sección **Para entrar en materia** de esta unidad, está escrito en una de esas variedades, lo que puede identificarse por las formas verbales y pronombres empleados.

En este apartado presentaremos una correlación entre las personas gramaticales y los pronombres correspondientes en las variedades citadas, que presentan el pronombre ‘vosotros’, lo que facilitará el entendimiento de textos producidos en esas variedades.

Siempre que sea necesario, y reconociendo la variación que existe en el mundo hispánico con respecto al uso de las formas verbales y los pronombres de tratamiento, daremos aquí la correlación adecuada para interpretar los textos presentes en cada unidad.

persona gramatical	pronombre sujeto
1. <sup>a</sup> persona del singular	yo
2. <sup>a</sup> persona del singular	tú
3. <sup>a</sup> persona del singular	él/ella/usted*
1. <sup>a</sup> persona del plural	nosotros/nosotras
2. <sup>a</sup> persona del plural	vosotros/vosotras
3. <sup>a</sup> persona del plural	ellos/ellas/ustedes

\* ‘Usted’ es un pronombre sujeto formal de 2.<sup>a</sup> persona del singular del discurso, por lo que se opone a ‘tú’, que es la forma de tratamiento informal, pero se usa con el verbo conjugado en la 3.<sup>a</sup> persona del singular, y por esta razón, lo ubicamos en la casilla correspondiente a las 3.<sup>as</sup> personas.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 58), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

En la explicación, los autores tuvieron la preocupación de señalar dos datos interesantes. El primero coincide con la idea combatida por Fontanella de Weinberg (1993)

sobre la imagen de América y España como dos realidades lingüísticas cohesionadas y opuestas. Al utilizar “variedades de español características de muchas regiones de España”, la explicación sugiere que ese país posee diversidad interna. El segundo refuta que el pronombre *vosotros/as* pertenezca al habla de todos los españoles, puesto que Canarias y Andalucía occidental suelen utilizar *ustedes* para la informalidad como ocurre en el español de América (Andión y Casado, 2014: 233).

Además, una tabla de conjugación muestra la correlación entre las personas gramaticales y los pronombres correspondientes en las variedades que tienen el *vosotros/as* como segunda persona del plural en contextos informales. Sin embargo, no se hace lo mismo con el pronombre de tratamiento *vos* como segunda persona del singular. Ese pronombre es utilizado en un número elevado de países hispanoamericanos, muchos de los cuales comparten frontera con nuestro país. En la explicación sobre el imperativo aparece una pequeña mención al voseo:

Figura 57: Ejemplo de explicación de variación gramatical de Confluencia: imperativo del *vos*

**2 Imperativos**

En Brasil circula la creencia en el sentido común de que algunos hispanohablantes suenan autoritarios al usar imperativos en su discurso. Hay que tener en cuenta que el Imperativo —modo que, en general, se usa para dar consejos, hacer pedidos, dar órdenes, etc.— es un recurso gramatical disponible en la gramática del español tanto como en la del portugués. Como hemos visto en unidades anteriores, los usos lingüísticos pueden revestirse de tabúes. En el portugués brasileño se usan menos imperativos en la conversación del día a día, porque se dice que suenan como un discurso impositivo o incluso grosero (aunque se usan con cierta libertad en géneros como la receta de cocina, por ejemplo). En otras culturas, por otro lado, se usa el Imperativo en la conversación del día a día sin que esto represente una ofensa al interlocutor. Así, en las distintas variedades del español, el Imperativo no va acompañado necesariamente de la percepción de un emisor autoritario.

La formación de los Imperativos afirmativos regulares sigue estas reglas:

- Si el Imperativo es informal, se repite la vocal temática en la 1.ª y la 2.ª conjugación y en la 3.ª se repite la regla de la 2.ª, como a continuación:  
trabajar – trabaja (tú)  
recorrer – recorre (tú)  
escribir – escribe (tú)
- Para formar el Imperativo formal se alterna la vocal del infinitivo. Si se usó la vocal ‘-a’ en la desinencia verbal, se empleará la ‘-e’ y viceversa:  
trabajar – trabaje (usted)  
recorrer – recorra (usted)  
escribir – escriba (usted)
- En variedades voseantes, para formar el Imperativo se quita la ‘-r’ final de la forma verbal en infinitivo y se añade una tilde a la vocal final (incluso en la 3.ª conjugación):  
trabajar – trabajá (vos/tú\*)  
recorrer – recorré (vos/tú)  
escribir – escribí (vos/tú)

\* En algunas variedades voseantes el pronombre sujeto que se emplea es ‘vos’; en otras se emplea el ‘tú’ y el voseo aparece solo en el verbo.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 109), 1.ª edición, volumen 3.



Los autores eligieron el término “variedades voseantes”; no obstante, no hay ninguna mención anterior al voseo. Ni siquiera aparece en las formas de presente de indicativo, lugar de inserción lógico para ese contenido. En cambio, *Cercanía Joven* ofrece explicaciones sobre el fenómeno del voseo en el presente de indicativo, en el imperativo y, también, en el presente del subjuntivo, tiempo verbal en el que las formas voseantes compiten con las tuteantes. Además, el *vos* se encuentra en todas las tablas con pronombres personales y verbos, y en la mayoría de los ejercicios de conjugación verbal. Tampoco se aclara la observación sobre la utilización del pronombre sujeto *vos* y *tú* con formas voseantes.

A partir del modo imperativo, los alumnos tendrán algún conocimiento sobre el voseo sin haber tenido contacto con las formas voseantes del presente de indicativo. Llama la atención que, las formas verbales del imperativo para la segunda persona del plural *vosotros/as*, restringida solamente a algunas variedades del español peninsular, ocupen todo un cuadro con verbos regulares e irregulares conjugados:

Figura 58: Ejemplo de explicación de variación gramatical de Confluencia: imperativo de *vosotros*

La lengua española, al componerse de muchas variedades, también presenta variación en lo que respecta a las formas verbales que se emplean para formar el Imperativo, como es el caso de las variedades habladas en países voseantes, como Argentina.

En variedades como las del centro y norte de España, que usan el pronombre sujeto ‘vosotros(as)’ para expresar la 2.<sup>a</sup> persona del plural, el Imperativo se forma, en este caso, a partir del infinitivo, al que se le sustituye la ‘-r’ final por la ‘-d’:

verbo	Imperativo en forma afirmativa (vosotros/as)	Imperativo en forma negativa (vosotros/as)
decir	decid	no digáis
escribir	escribid	no escribáis
hacer	haced	no hagáis
ir	id	no vayáis
recorrer	recorred	no recorráis
salir	salid	no salgáis
trabajar	trabajad	no trabajéis

La tabla muestra, además, que el Imperativo en forma negativa también se construye a partir de las formas verbales para la respectiva persona en Presente de Subjuntivo.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 110), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 3.

Los autores enfatizan excesivamente rasgos de algunas variedades del español de España. Quizás hubiera convenido mencionar a algún otro país voseante además de a Argentina pues es un error bastante común asociar el voseo solamente a este país o a la variedad

rioplatense en general. Un número bastante elevado de regiones hispanoamericanas son preferentemente voseantes, como por ejemplo, las de Centroamérica continental.

Moreno Fernández (2014) afirma que muchos rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos presentes en la variedad castellana son comunes a España y a las variedades del español de América, aunque enfatiza que algunas variantes son prácticamente exclusivas de España:

[...] la marcada personalidad que le confieren al castellano algunas características, como la distinción fonológica de /s/ y /θ/, el laísmo o el uso de algunas formas léxicas que son frecuentes en el español de Castilla y su entorno, aunque se adentren en territorios de otras variedades peninsulares (Moreno Fernández, 2014: 119).

De esta manera, el único rasgo gramatical prácticamente exclusivo del español de España (Castillas y su entorno) sería el laísmo, es decir, la utilización del clítico “la” en lugar del *le* cuando tiene función de objeto indirecto. Vaquero (2011) afirma que ese rasgo en la América hispánica solo está presente en la variedad andina, específicamente en el español de Bolivia. Por otro lado, García (2014) hace hincapié en que el laísmo es una característica del habla castellana y que con el paso del tiempo se puede oír cada vez más ese fenómeno en hablantes cultos<sup>253</sup>.

Figura 59: Ejemplo de explicación de variación gramatical en *Confluencia*: laísmo

**4 Uso de pronombres: el laísmo**

En diversas variedades del español se utiliza el pronombre ‘le’ para hacer referencia a complementos indirectos, como en el ejemplo a continuación extraído del texto “Juana Azurduy y el camino de la igualdad”, de la sección **Para entrar en materia**:

**“Una de esas valientes mujeres de nuestra historia es Juana Azurduy, quien un 13 de agosto de 1816 es condecorada Teniente Coronel [...], siendo Belgrano quien le entrega su sable”.**

En este caso, el sujeto de la oración ‘[...] siendo Belgrano quien le entrega su sable’ es ‘Belgrano’, y el verbo ‘entregar’ tiene dos complementos: el directo, que es ‘su sable’, y el indirecto, que es a quien se entrega el sable. En este caso, el complemento indirecto es un pronombre que hace referencia a una persona anteriormente citada (Azurduy).

Si Belgrano hubiera entregado el sable a más de una persona, el pronombre complemento sería plural: ‘les’ en la variedad en la que fue escrito ese texto, de una autora argentina. Solo se flexiona ese pronombre según el número (singular o plural): 1.ª persona, ‘me’/‘nos’, respectivamente, para singular o plural; 2.ª persona: ‘te’/‘les’, en la variedad rioplatense, a la que corresponde el texto; 3.ª persona: ‘le’/‘les’. No se flexiona este pronombre según el género gramatical (masculino/femenino).

En otras variedades del español, por otro lado, se hace referencia al complemento indirecto femenino de 3.ª persona por medio del pronombre ‘la’ en lugar de ‘le’, y a eso se le denomina **laísmo**.

En el texto “Cómo trabaja nuestra memoria”, de la sección **Para pensar y debatir**, se puede observar dos casos de laísmo:

**“Memoria a corto plazo: la información que proviene de la memoria sensorial aquí dura un tiempo determinado, si no la damos relevancia y la dotamos de significado se perderá, y si se lo damos pasará al siguiente nivel”.**

En ‘si no la damos relevancia’, el sujeto es gramatical y se reconoce a través de la flexión verbal, una vez que la forma ‘damos’ corresponde únicamente al sujeto ‘nosotros’. El verbo ‘dar’ tiene dos complementos. El directo es “relevancia” y el indirecto es un pronombre, que aquí sustituye al referente ‘la información’, citado anteriormente.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 37), 1.ª edición, volumen 2.

<sup>253</sup> Antes se consideraba un rasgo de un nivel social y cultural más bajo.

Los autores ofrecen una explicación a partir de un ejemplo extraído de un texto español presente en el volumen tres. Consideramos que el laísmo es un fenómeno poco productivo en la enseñanza de español para brasileños. En primer lugar, es un rasgo encontrado básicamente en España. En segundo lugar, no forma parte, por lo menos por ahora, de la norma culta de algunas de las variedades del español. En tercer lugar, no es un rasgo tan llamativo del entorno de Brasil, es decir, de países vecinos con intercambio económico, social y cultural para que pueda ser reconocido por alumnos de regiones de la frontera.

El seseo es un fenómeno lingüístico que cuenta con esas tres características. *Cercanía Joven* también lo ha trabajado por medio de documentos auténticos, explicaciones y ejercicios para reconocer esa variante. De hecho, *Confluencia* aporta información sobre ese rasgo tan extendido en dos sitios, ambos localizados en el segundo volumen de la colección. Consideramos que un rasgo de variación fonética como el seseo, debe ser tratado en las primeras clases de español en Brasil, teniendo en cuenta el gran número de hablantes y países seseantes que existen, y el rápido reconocimiento que los alumnos harán de ese fenómeno.

En el manual hay una pequeña explicación general sobre la variación lingüística, la cual trata cuestiones como el habla de grupos sociales diferentes (variación diastrática), de personas de diferentes regiones (variación diatópica) o en una situación comunicativa específica (variación diafásica). También se discuten los diferentes niveles de la lengua donde puede ocurrir la variación: léxico, gramática y fonética. Esa pequeña introducción refuerza la idea de variabilidad en todas las lenguas y tiene el objetivo de hacer que los alumnos reflexionen sobre el seseo como un rasgo lingüístico válido. Veamos la primera parte de la explicación:

Figura 60: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de *Confluencia*: seseo (1.ª parte)

**2. Seseo (1)**

Como has visto hasta ahora, el español, al igual que todas las lenguas, no es uniforme: varía según la situación comunicativa, el grupo social o la región geográfica. Dicha variación puede ser léxica (cuando se emplean palabras diferentes según el lugar o la situación), morfosintáctica (por ejemplo, con el uso de distintos pronombres sujetos) o también puede darse en la forma de pronunciar ciertos sonidos. Un ejemplo de eso es el seseo.

Se trata de un fenómeno extendido en toda la América hispanohablante, o sea, desde México hasta Chile y también en zonas del sur de España, por medio del cual los fonemas representados por la grafía 'c' (en 'ce' y 'ci') y 'z' (en 'za', 'zo' y 'zu' o en final de palabra) se pronuncian como el sonido representado por 's'. Ejemplos frecuentes de seseo son, por ejemplo, 'taza' (recipiente donde se toma café o té) y 'tasa' (relacionado al pago de un tributo), que en zonas seseantes se pronuncian de forma igual. En zonas no seseantes, a su vez, ubicadas mayormente en la región centro-norte de España y en los enclaves hispanohablantes de África, se pronuncian esas palabras de manera distinta.

En la próxima unidad hablaremos un poco más sobre el seseo y la variación que presenta el español.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 98), 1.ª edición, volumen 2.

Los autores aportan información relativa a las regiones seseantes y no seseantes. Incluso, hacen referencia al español africano (Guinea Ecuatorial), que es distinguidor, aunque

[s]e dan casos de seseo y ceceo incluso en la misma persona. Esta confusión se refleja en la lengua escrita (conosimiento, fasilidad, conosco, consiencia, ocacionó, citación). También se distingue / por influencia de la escuela o contacto con hispanohablantes distinguidores. Es importante saber que como las lenguas africanas no tienen en su sistema el fonema  $\langle c+e, i / z \rangle$  como [f], que es el sonido acústicamente más próximo ([f]elia Celica, [f]inta) (Andión y Casado, 2014: 348, marcas de las autoras).

Por otro lado, el español de la población saharauí, zona del Sáhara Occidental (Marruecos y campamentos de refugiados en Argelia), es mayoritariamente seseante, especialmente los jóvenes formados en Cuba, aunque las personas mayores suelen mantener la distinción (Andión y Casado, 2014).

A pesar de la exclusión de documentos auténticos producidos por ecuatoguineanos, por lo menos menciona algún rasgo lingüístico de ese país. Para la segunda parte sobre la explicación del seseo, el manual agrega otra variante lingüística: el “ceceo”. A diferencia de *Cercanía joven*, *Confluencia* no lo clasifica como un fenómeno de variación no normativo, equiparándolo a las otras posibilidades.

Juzgamos adecuado que se indiquen al alumno las diferencias relativas al prestigio y al estigma que sufren algunas variantes, como por ejemplo el “ceceo”:

[...] así como el seseo se considera rasgo culto y prestigiado, las personas instruidas de las zonas donde es patrimonial el ceceo lo evitan; por eso, porque está mal visto, en las ciudades ceceantes los cultos sesean (García, 2014: 40).

En este sentido, no se trata de definir una variante como la “mejor” o como “la correcta”, sino de representar la realidad dialectal del español de la forma más rigurosa posible, sea por medio de la descripción de sus elementos lingüísticos y usos, sea por las actitudes de los hablantes hacia ellos. De este modo, el alumno sabrá que, posiblemente, los hablantes andaluces de regiones ceceantes (variación diatópica) de una clase social más baja (variación diastrática), sufren estigmatización (actitud negativa), y que por ello, en situaciones de mayor formalidad, intentarán neutralizar ese rasgo (variación diafásica).

Una vez más, nos gustaría hacer hincapié en que no queremos que los alumnos brasileños se conviertan en dialectólogos o sociolingüistas. Sin embargo, deberían percibir matices tanto en el portugués, su lengua de origen, como en la lengua meta, en este caso, el español. Además de una explicación más detallada no solo sobre el seseo, los autores han

elaborado cuadros para clasificar las regiones donde se utiliza cada uno de las tres posibilidades (seseo, distinción y ceceo):

Figura 61: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológica de *Confluencia*: seseo (2.ª parte)

### 3 Seseo (2)

El seseo caracteriza a las variedades de español habladas en Hispanoamérica y a algunas del sur de España. Estas variedades se diferencian de las llamadas variedades distinguidoras, que oponen los fonemas [θ] y [s]. Las variedades distinguidoras corresponden, como vimos en el **Comentario lingüístico** de la unidad anterior, a las zonas centro y norte de España, además de pocos enclaves más.

En la grabación correspondiente a la **Comprensión oral 2** la periodista española es de una variedad distinguidora, aunque no todo español hace esa distinción, como veremos. Con el seseo es distinto. El presentador es peruano y, como él, todos los peruanos son seseantes, así como todos los hispanoamericanos. El seseo resulta de una neutralización entre los fonemas [θ] y [s], presentes en las variedades distinguidoras, que pasan a uno solo, [s], de manera que en los encuentros de los grafemas ‘-z’ y ‘-c’ con vocales, comentados en la **Comprensión oral 2** y en el **Comentario lingüístico** de la unidad “Periferias”, todo se pronuncia con [s], que es el sonido que toma el fonema.

Sin embargo, hay variedades del español en las que el resultado de la neutralización entre los fonemas [θ] y [s] es el fonema [θ] y no [s]. Aunque puede parecer abstracto, es simple. Eso significa que, en lugar de pronunciar [s] en todos los casos, los hablantes pronuncian la interdental [θ], tanto en los casos que corresponderían al fonema [s] como en los que corresponderían a [θ] de las variedades distinguidoras. Así, palabras que presentan la grafía ‘za’, como en ‘zapato’, se pronuncian [θapato] y las que presentan la grafía ‘sa’, como ‘sano’, se pronuncian [θano], pues esas variedades no disponen del fonema [s] ni del sonido [s] correspondiente. Son las llamadas variedades ceceantes, en oposición a las seseantes, y el fenómeno se denomina **ceceo**. El ceceo es típico del sur de España, que está dividido entre zonas ceceantes, zonas seseantes y algunas zonas distinguidoras.

Algunos estudiosos afirman que dentro del panorama general del español, en lo que respecta a la pronunciación de esos sonidos, el seseo es el fenómeno que va en aumento, frente a las otras posibilidades de pronunciación, que son la ceceante y la distinguidora.

En términos geográficos, actualmente, las variedades están así distribuidas:

tipo	región/ciudad
Variedades distinguidoras (se pronuncia ‘casé’ y ‘cacé’ de manera distinta)	España: todo el centro y norte del territorio. Islas Baleares y enclaves hispanohablantes de África: Guinea Ecuatorial y Sahara Occidental.
Variedades seseantes (se pronuncia ‘casé’ y ‘cacé’ como [kasé])	Hispanoamérica, Estados Unidos y sur de España: ciudad de Sevilla, ciudad de Cádiz, parte de las provincias de Córdoba, Huelva y Sevilla. Islas Canarias.
Variedades ceceantes (se pronuncia ‘casé’ y ‘cacé’ como [kaθé])	Sur de España: provincias de Cádiz (excepto la capital), provincia de Sevilla (excepto la capital y el norte), buena parte de las provincias de Huelva, Málaga y Granada.

Hay ciudades en España, como Sevilla, Jerez de la Frontera y Granada, donde los hablantes presentan los tres tipos: parte de la población es seseante, parte es ceceante y parte es distinguidora, lo que muestra la fuerza de la variación lingüística.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 125), 1.ª edición, volumen 2.

Los autores siempre hacen referencia a los textos escritos u orales donde los alumnos pueden encontrar los fenómenos estudiados. Nos parece bastante positivo que relacionen los rasgos de variación con los materiales auténticos presentes en el manual. En este caso, han

utilizado la “Comprensión Oral 2”, para explotar el seseo del presentador peruano y la distinción de la periodista española. Además, nos parece bastante acertada la última explicación sobre la posibilidad de variación interna dentro de una misma ciudad, es decir, que algunos hablantes seseen y otros ceceen como afirmaba García (2014).

Entre los fenómenos de variación fonética más llamativos de la lengua española, relacionado en algunos casos con el seseo, tenemos la pérdida y la aspiración de /s/, que dependen de factores regionales, sociales y situacionales. Esas variables sociales en Hispanoamérica son explicadas por Vaquero (1998) de acuerdo con cada región. Por ejemplo, en el Caribe, ella afirma que en Puerto Rico y Cuba, donde la norma suele ser la aspiración, la pérdida de la /s/ es favorecida en posición final de palabra, mientras que en República Dominicana, la elisión es altísima en todos los contextos.

En Chile, la /s/ final presenta todas las variantes: asimiladas, debilitadas o aspiradas y elididas, aunque hay una tendencia de los hablantes cultos a restituir la /s/, mientras que en la norma popular se aspira. En Argentina, el debilitamiento es prácticamente general, aunque se presentan asimilaciones y pérdidas. La /s/ final de palabra en Paraguay se aspira, mientras que en Perú la tendencia es a la conservación, aunque en el español costeño encontramos aspiraciones y elisiones. Así, estamos de acuerdo con Moure (2015) cuando afirma que:

Y con justicia se ha señalado que cuando se elige un fenómeno diferenciador como, por ejemplo, la retención o caída de -/s/, se descuida el hecho de que en cualquier área geográfica existe además heterogeneidad, puesto que inevitablemente convivirán, simultáneas y superpuestas, diferencias relacionadas con factores sociales e incluso con la formalidad o informalidad de cada acto de habla; en la Argentina, por ejemplo, la pronunciación de la -/s/ final de palabra es exigencia absoluta de la variedad estándar culta, lo que no implique que su caída, aunque estigmatizada, no sea muy frecuente en los sociolectos bajos o en emisiones descuidadas. Es por ello que toda zonificación no es sino una simplificación, una restringida e insuficiente descripción de la realidad lingüística (Moure, 2015: 29).

Ese fenómeno es bastante variable dentro de Hispanoamérica, dado que intervienen factores sociales diferentes en cada país y que cualquier descripción como las que hemos realizado a partir de Vaquero (1998) puede simplificar o lastimar la realia dialectal. Para fines didácticos, los autores del manual adoptaron la misma estrategia para enseñar el seseo y la distinción, es decir, eligieron un documento oral en que aparecen dos hablantes de distintos países hispanohablantes. A diferencia del caso anterior, en ese documento los hablantes son de orígenes diferentes (la reportera es chilena y el entrevistado, cubano); sin embargo, comparten el mismo rasgo lingüístico, es decir, modifican la /s/ al final de sílabas y palabras:

Figura 62: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de *Confluencia*: aspiración y pérdida de /s/

## 2 Pérdida o aspiración de las 's'

En español es muy común la pérdida o aspiración de la 's', sea en final de sílaba, como en 'mismo', sea en final de palabra como en 'dos' o 'limpios'.

En la **Comprensión oral 1** se ha podido ver que se trata de una característica muy extendida del español pues, en un encuentro entre hablantes de dos variedades muy distintas entre sí (Compay Segundo era cubano y la reportera es chilena), uno de los puntos en común era ese. Ambos hablantes modificaban esa 's' de final de sílaba o palabra.

Las modificaciones que pueden suceder son la llamada **aspiración**, cuando el sonido, que es articulado en la cavidad bucal, pasa a ser pronunciado a partir de la glotis o la región velar de la boca, sonando diferente de una sibilante. Tu profesor(a) te podrá ayudar a entenderlo mejor. En otras variedades del español esa modificación es aún más radical, y la 's' en esa posición final simplemente deja de pronunciarse.

En otras variedades, sin embargo, está perfectamente conservada, incluso en posición final de sílaba o de palabra. En Latinoamérica la pronunciación de la 's' sibilante es característica del habla de Ciudad de México y de capitales sudamericanas tales como Lima, Bogotá o Quito.

Se puede notar que en algunas variedades del portugués brasileño también se observa una modificación de las mismas 's' en posición final de sílaba y de palabra, como, por ejemplo, en *mesmo* o en la secuencia *dois*

*meninos*. Observa cómo pronuncian las personas de tu entorno. Es un buen ejercicio para entender con más claridad lo que ocurre en español.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 124-125), 1.ª edición, volumen 2.

La explotación didáctica de un contenido de variación lingüística debe partir de un documento auténtico; en este caso, el soporte oral ha facilitado su comprensión. La propuesta de relacionar esas variantes con el portugués brasileño nos parece relevante en ese contexto de enseñanza por dos razones. En primer lugar, facilita la comprensión de cualquier fenómeno lingüístico presente en la lengua del alumno y la lengua meta. Cuando el profesor dice “aspiración de /s/ en final de sílaba” o “región velar de la boca”, exige de los alumnos un conocimiento del metalenguaje al que, a veces, no tienen acceso o no lo han desarrollado todavía. Sin embargo, por lo general los jóvenes en del EM ya son bastante conscientes de cómo hablan las personas de su región. De hecho, en las clases de lengua materna se suele hacer reflexiones sobre la norma culta y la norma popular del portugués brasileño y los alumnos pueden tener algún conocimiento de metalenguaje.

En segundo lugar, es beneficioso para que el alumno entienda que cualquier variedad lingüística, sea de su lengua materna o de la extranjera, es válida, y que la variación está presente en cualquier idioma. Eso es un ejemplo de aprendizaje intercultural en el tratamiento de la variación lingüística que puede ser utilizado como recurso para cuestionar el prejuicio

lingüístico o el lectocentrismo hacia variedades estigmatizadas, lo que puede contribuir para el desarrollo de actitudes más positivas hacia la diversidad lingüística y la aceptación de uno mismo y del otro.

Dentro del tema de la variación fonética, el manual propone dos explicaciones tituladas “Regularidades en la formación de palabras en español no normativo”, en las cuales intenta traer algunos rasgos muy extendidos de los usos populares del español:

Figura 63: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológica de *Confluencia*: elisión de /d/ intervocálica

**3 Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (1)**

En muchas regiones de América y de España es común que las personas empleen palabras y construcciones no normativas, es decir, cuyo uso no está reglamentado por la escuela o la educación formal. Sin embargo, se trata de palabras y expresiones vivas en español y que la gente utiliza por diferentes razones, sea por falta de acceso a la escuela, sea porque se desea hablar así en cierto momento, o por razones propias, como cuando se está en familia.

Es un rasgo típico de muchas zonas hispanohablantes que se dejen de pronunciar ciertas consonantes como es el caso de la ‘d’ que va entre vocales. Una famosa canción de Alejandro Sanz, cantante español, se llama “Corazón partío” y su título exhibe esa característica, pues ‘partío’ es una forma de reproducir ortográficamente esa pérdida de la ‘d’ entre vocales de la palabra ‘partido’, típica de Andalucía, tierra de sus padres, con los que aprendió esa forma de hablar. Ese recurso también se nota en la letra de la canción “Emigrantes”, del grupo cubano Orishas, que leíste en la sección **Para investigar el género**:

**“Del continente colonizao  
Explotao, marcao, no huella”**

donde ‘colonizao’ representa la pronunciación (en este caso, popular) de ‘colonizado’ y ‘explotao’ y ‘marcao’, de ‘explotado’ y ‘marcado’, respectivamente.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 98), 1.ª edición, volumen 2.

La primera explicación se trata de la elisión de /d/ intervocálica a partir de la letra de una canción del grupo cubano *Orishas*, que pertenece a la variedad caribeña. Los autores adoptaron la estrategia de intentar activar el conocimiento de mundo de los alumnos a partir de una canción muy popular en Brasil, “Corazón partío” de Alejandro Sanz, puesto que ese fenómeno lingüístico no posee uno que sea equivalente en alguna variedad del portugués brasileño.

El debilitamiento y la elisión de la /d/ intervocálica, sobre todo en participios, tiene dos características fundamentales: “puede llegar a niveles cultos, más en España que en Hispanoamérica; tiene consideraciones sociales negativas en casi todas las variedades” (Andión y Casado, 2014: 97). De hecho, los autores del manual marcan más su carácter social (variación diastrática) y situacional (variación diafásica), que regional (variación diatópica),



dada su presencia en tantas regiones hispanohablantes. Según Andión y Casado (2014), encontramos ese fenómeno en España en diversas regiones, como Andalucía, Canarias, Castillas, sur de Extremadura y Murcia. En Hispanoamérica, se encuentra, sobre todo, en el Caribe, Río de la Plata, Chile y en las costas de los demás países en general.

La elisión de /d/ intervocálica puede ser tan radical que puede suprimir la vocal posterior, como en el ejemplo de la segunda parte de la explicación, donde los autores del manual abordan dicha variante a través de un fragmento del texto literario *El Paraíso*, perteneciente a la variedad chilena:

Figura 64: Ejemplo de explicación de variación fonético-fonológico de *Confluencia*: fenómenos de simplificación

**3 Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (2)**

Como vimos anteriormente, muchos hablantes de español emplean palabras y construcciones cuyo uso no está reglamentado por la escuela o la educación formal. Vimos, por ejemplo, la eliminación de la '-d' intervocálica, que origina la pronunciación 'pinta'o' por 'pintado'. En esta unidad también aparecen recursos de este tipo, que se caracterizan, en este caso concreto, por la simplificación en la formación de palabras. En el fragmento del texto *El Paraíso*, presentado en la sección **Para entrar en materia**, el personaje Mamota dice:

“Guen dar con mi señora doña Mercedes, a veces no tiene ná de consideración conmigo”.

“[...] ¿por qué tendré que andar aguantando a una niñita desencaminá como ésta?”

Los dos ejemplos muestran palabras que comparten una característica: no traen la última sílaba, que en los dos casos sería la misma: '-da'. Esto se debe a que otra vez aparece aquí una '-d' intervocálica, que puede dejar de pronunciarse en ciertos registros, más coloquiales, o en ciertas variedades.

Sin embargo, esto no sucede solo con palabras que presentan una '-d' intervocálica. En el fragmento de una entrevista presentado en la **Comprensión oral 1**, la congresista Hilaria Supa dice:

“[...] y esto es también pa que nunca más pase en el Perú [...]”.

En el habla de la congresista, 'pa', con una sola sílaba, es equivalente a 'para'. Lo que caracteriza ese tipo de formación de palabras es que deja de pronunciarse la última sílaba cuando esta no es tónica.

El uso de 'na' o de 'pa' en lugar de 'nada' o 'para' es una característica presente en diversas variedades del español, sea en América, sea en España, y no caracteriza necesariamente el habla de los indígenas, como es el caso de Supa o de campesinos, como el personaje Mamota.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 40), 1.ª edición, volumen 3.

Hemos identificado un caso de explotación didáctica de la variación fonética sin la utilización de un recurso oral. Según Silva (2015), los textos literarios pueden ser una importante fuente de fenómenos de variación lingüística para las clases de español, incluso en el nivel fonético-fonológico, puesto que pueden presentar rasgos de la oralidad, dado que algunos escritores intentan mimetizar el habla de las comunidades que quieren representar a partir de los diálogos de los personajes.

Además de los fenómenos de simplificación del fonema /d/, los autores mencionan también el caso de la preposición *para* que se reduce a *pa*, común a muchas variedades lingüísticas del español. Existe tendencia a pensar que los fenómenos de simplificación, propios de las variedades innovadoras, corresponden a violaciones de la norma que deben ser evitadas. Esa idea es:

[...] errada pero comprensible y generalmente implícita que las ‘mejores’ variedades del español son las que presenta una mayor correspondencia entre la pronunciación y escritura, principio que se manifiesta frente a algunos rasgos sensibles en toda América, como la pronunciación de la /s/ en posición final de sílaba o de palabra, en el intercambio de /r/ y /l/ propio de las hablas andaluzas y antillanas o en la caída de la /d/ intervocálica. Esa falsa asociación puede explicar, desde el punto de vista de los usos orales, el mayor grado de ‘incorrección’ que se atribuye a las modalidades americanas más innovadoras con respecto al estándar peninsular (Moure, 2015: 37).

*Confluencia* no se ha restringido a mostrar fenómenos de la norma culta de diferentes países hispanohablantes, dado que ha intentado traer información sobre variables sociales de los hablantes (nivel socioeducativo y/o clase social) y el contexto de la interlocución, pues no es lo mismo hablar en una ponencia en un congreso (registro sociolingüístico alto) que en casa con sus familiares (registro sociolingüístico bajo). Sin embargo, la variación fonética podría estar más presente en el primer volumen debido a que suelen ser las primeras variantes reconocidas por los alumnos.

El tema de la variación en los diminutivos está presente con una pequeña explicación sobre su forma y su uso:

Figura 65: Ejemplo de explicación de variación gramatical de *Confluencia*: diminutivos

**3 Formación y uso del diminutivo**

El diminutivo más común en Hispanoamérica está formado por el sufijo **-ito/-ita**, pero no es el único en español, pues también existen los diminutivos formados por los sufijos **-illo/a**, **-ico/a**, etc., como en ‘chiquillo/a’ o ‘cuadernico/a’. En dos textos de esta unidad, *Un mundo para Julius* y “Los diminutivos y los tratamientos”, aparecen diminutivos. El primero es de un autor peruano y el segundo, de un autor español que habla de su experiencia en Chile, y ambos presentan ejemplos de usos hispanoamericanos con el sufijo formado con **-ito/-ita**.

Así, formamos el diminutivo cambiando la vocal final por un sufijo, como en los ejemplos de los textos: ‘tranquila’, que en diminutivo forma ‘tranquil**ita**’, y ‘Pedro’, que forma ‘Pedr**ito**’. Los diferentes sufijos de diminutivo no son intercambiables entre sí. En cada país o en cada grupo social los hablantes usan preferentemente uno de esos sufijos. De igual manera, el diminutivo no tiene el mismo valor discursivo en todas las variedades de español. Por eso, si en Chile el diminutivo demuestra cariño y puede ser usado en diferentes situaciones, en algunas variedades de España, como comenta el autor de “Los diminutivos y los tratamientos”, tiene un alcance mucho más limitado y roza la falta de respeto, pues tiene un valor distinto.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 119), 1.ª edición, volumen uno.

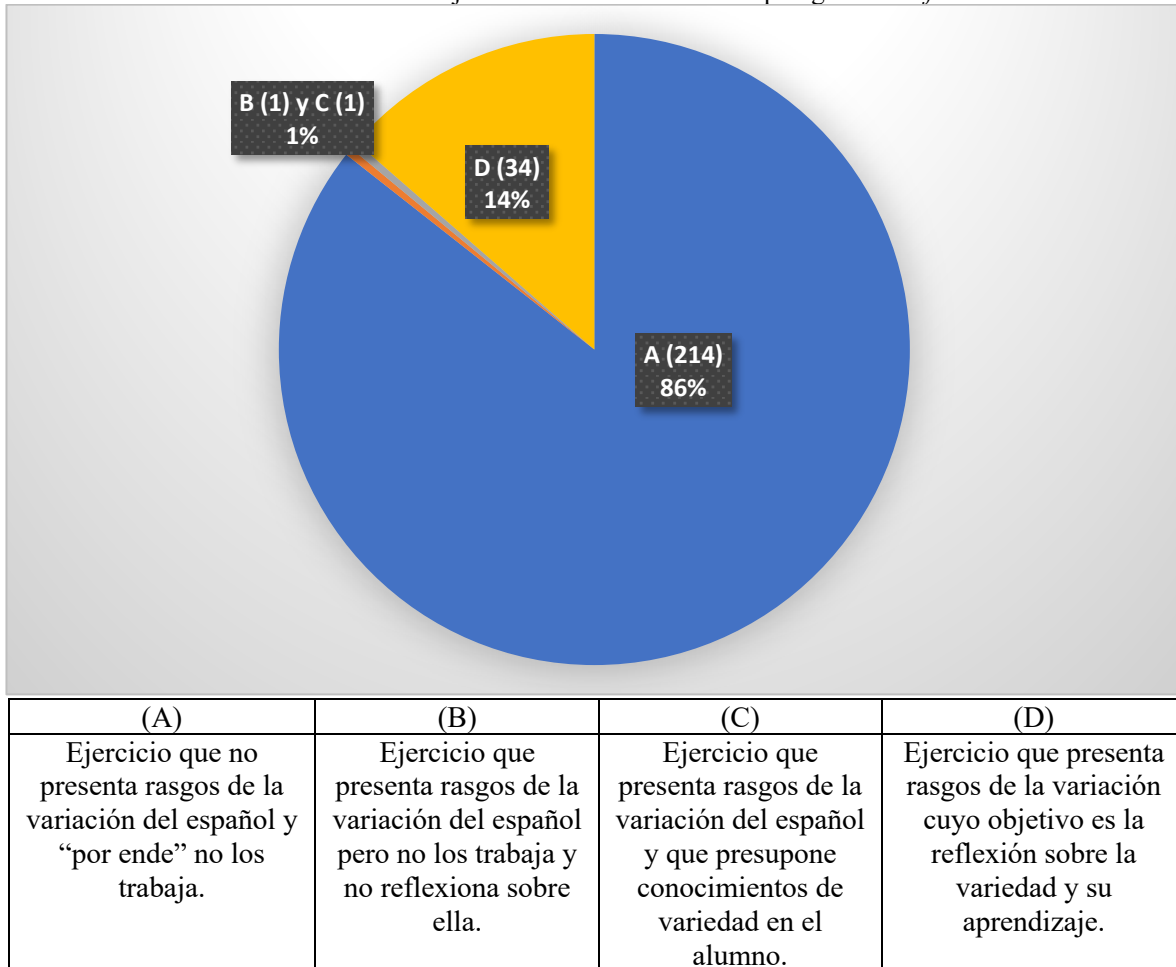
A pesar de que los textos solo han presentado la forma más común en los países hispanos, el diminutivo en *-ito/-ita*, la explicación muestra otras formas diminutivas muy frecuentes en el mundo hispano (*-illo/a*, *-ico/a*) y hacen hincapié en también en su función, pues el texto trataba sobre cómo los hablantes interpretan ese fenómeno de dos países distintos (Chile y España). Sobre la forma de los sufijos, los autores del manual no mencionan las variantes alomórficas, que pueden causar confusión a los alumnos brasileños:

La mayor dificultad que los diminutivos entrañan para un estudiante de español brasileño constituye los fenómenos morfológicos que influyen en su variedad formal, es decir, las variantes alomórficas. Los condicionamientos de aparición de los interfijos *-ec-* y *-c-*, y de los infijos *-itos*, *-itas* y *-citos*, *-citas*, en español, obedecen a criterios estructurales y pocas veces dan lugar a alternancias dependientes del hablante, de su clase social o del área geográfica a la que pertenece (Criado y Andión, 2016: 107, marcas de las autoras).

En este caso, el diminutivo de palabras como *corazón* no está contemplado en la explicación, pues no aparece la regla del infijo *-c-* más el sufijo *-ito* para formar *corazoncito*. Tampoco se menciona la regla del uso de *-ico* en determinadas regiones cuando la última letra del radical de una palabra es *-t-*, como en el caso de *rato* para *ratico*. Así “(...) las variantes alomórficas del diminutivo son, como estamos viendo, diferentes en forma y contenido en español y en portugués, y por ello forman parte de una materia que el profesor de ELE no puede dejar desatendida” (Criado y Andión, 2016: 108).

Por otro lado, también habría sido interesante traer algún texto que contemplara otros tipos de diminutivos para que los alumnos pudieran observar la diversidad de usos y formas por medio de materiales auténticos (escritos u orales). A diferencia de *Cercanía Joven*, *Confluencia* prácticamente no ha presentado ejercicios del tipo B y C, aunque el número de ejercicios del tipo D es superior tanto en número como en proporción, como podemos ver en el gráfico 30:

Gráfico 30: Cantidad de ejercicios de acuerdo con su tipología en *Confluencia*



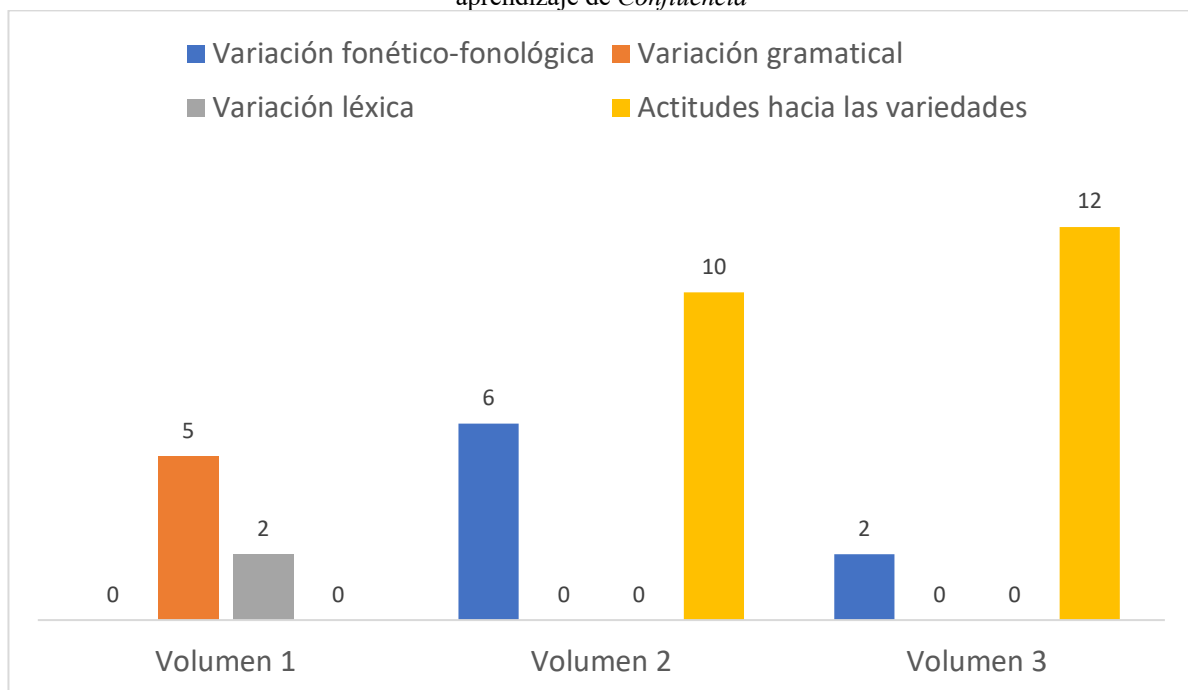
El número de ejercicios de tipo C se han visto reducidos, sobre todo, por la ausencia de actividades de conjugación verbal que atendía contemplaba las formas de *vos* y *vosotros/as*, las cuales eran muy frecuentes en el *Cercanía Joven*. *Confluencia* es un manual que pone más atención a la comprensión lectora y oral que a cuestiones más estructurales como pueden ser el tema de los pronombres personales y sus formas verbales. En cambio, hemos identificado otro tipo de actividad que atiende directamente contenidos de variación lingüística, ausente en el manual anterior.

Además de las actividades de variación fonética, gramatical y léxica, también hemos encontrado actividades que intentan minimizar el prejuicio lingüístico y/o el lectocentrismo, que hacen que el alumno entienda que las variedades y/o las variantes lingüísticas no deben ser tratadas como desviaciones. A esos ejercicios les hemos llamado “Actitudes hacia las variedades”, puesto que por lo general tienen el objetivo generar actitudes positivas hacia la

diversidad lingüística y el rechazo a la estigmatización de las personas que no son hablantes de las variedades de prestigio.

El gráfico 31 nos mostrará la frecuencia de actividades sobre variación lingüística en cada uno de los tres volúmenes del manual *Confluencia*, además de su clasificación de acuerdo con su tipología (variación fonética, gramatical, léxica y actitudes hacia las variedades):

Gráfico 31: Tipos de variación y su frecuencia en ejercicios cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje de *Confluencia*



El manual ofrece pocos ejercicios sobre variación léxica, solamente dos en el primer año, a diferencia de los cinco presentes en *Cercanía joven*. La variación fonética está más presente en el segundo año, hecho que nos parece bastante incoherente debido a su carácter más perceptible que otros fenómenos lingüísticos. Además, nos ha parecido llamativa la presencia de ejercicios sobre variación gramatical concentrados tan solo en el primer volumen de la colección.

El primer ejercicio analizado se refiere a los usos de los diminutivos en dos variedades del español: castellana y chilena. Ese ejercicio, tiene un formato parecido al de una comprensión lectora, puesto que las respuestas las podemos encontrar en el texto “Palabra de Chile” (figura 51), precedente a las preguntas. Todas las preguntas están relacionadas con el uso de los diminutivos, no con la forma, es decir, los autores proponen un acercamiento mucho más pragmático a la variación de los diminutivos que uno estructural, como la identificación

de diferentes sufijos de acuerdo con las zonas lingüísticas, como podemos observar en la figura 66:

Figura 66: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: seseo

**1** En cada párrafo el autor sitúa su narrativa en un sitio distinto. Identifica y escribe a qué lugar se refiere en el primer párrafo y a qué lugar se refiere en el segundo. Fundamenta tu respuesta. En el primer párrafo habla de cosas sucedidas en Chile y en el segundo, de cosas sucedidas en España. En el primer párrafo habla de episodios de su vida. En el segundo dice, claramente, "aquí, en España" y narra hechos relacionados con su mujer. Se espera que el(la) estudiante infiera que son dos sitios distintos y que el otro país es Chile, cuyo nombre aparece en el título del blog, y porque dice que su mujer es chilena.

**2** El autor da a entender que usar el diminutivo en el nombre de una persona sigue reglas distintas en España y en Chile. Lo que en Chile es cortesía, en España, para él, es descortesía. Describe en tu cuaderno cuáles son esas reglas implícitas, de acuerdo con la visión del autor.

Pedrito, Carlita, etc.	Quién puede usar los nombres en diminutivo	Qué valor tiene
España		
Chile		

Poca gente. En su familia quizá solo algún tío y de manera esporádica. Confianza excesiva.

Mucha gente. Cualquier pariente de otro pariente o gente que acababa de conocer. Cariño.

**3** Al llamar "Carlita" a una niña española, la mujer de Pedro practicó una descortesía. ¿En el lugar donde vives es descortés tratar a la gente con diminutivos? Discútelo con tus compañeros(as) y fundamenta tu respuesta. Respuesta personal.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 111), 1.ª edición, volumen 1.

En las tres preguntas, los autores del manual tratan de situar a los alumnos en las diferencias de uso de los diminutivos en dos variedades del español que son opuestas: en la variedad chilena, expresa cariño, mientras que en la variedad castellana, confianza excesiva. Hemos identificado un tratamiento intercultural de ese tema, pues los autores proponen que los alumnos discutan sobre la descortesía por medio del uso de los diminutivos en su variedad del portugués brasileño.

Criado y Andión (2016) señalan que se puede hacer un paralelismo entre las formas y las funciones de los diminutivos en portugués y español, aunque parece ser que Brasil e Hispanoamérica, especialmente las variedades andina, caribeña y mexicana, comparten el uso del diminutivo afectivo, incluso en palabras invariables como adverbios, gerundios, numerales, etc. Podemos mencionar algunos ejemplos en los cuales podemos establecer un paralelo entre las formas *agorinha* y *ahorita* (adverbios), *unzinho* y *unito* (numerales) del portugués y del español respectivamente. Sin embargo, para la forma de gerundio en español *corriendito* no existe un equivalente en el portugués brasileño.

En lo que se refiere a los audios, en general, casi todos son documentos auténticos de YouTube de hablantes seseantes. A pesar del elevado número de textos de la variedad castellana, la mayoría de los audios es de las variedades del español de América. En

*Confluencia*, aparecen innumerables ejemplos de ejercicios de variación fonético-fonológica, a partir de las comprensiones auditivas. Con el objetivo de trabajar el seseo, los autores eligieron la canción “La jaula de oro” de la cantante mexicana Julieta Venegas:


Figura 67: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: seseo

**Audición**

7 Escucha ahora la canción “La jaula de oro”, interpretada por Julieta Venegas. Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

1 Tras haber escuchado la canción, comprueba si la hipótesis que formulaste es cierta. Si no, aclara por escrito qué habías pensado y de qué trata efectivamente la canción. *Respuesta personal.*

2 En la canción las primeras estrofas transcurren de manera arrastrada y grave. ¿Qué efectos eso puede provocar en la interpretación de su contenido?  
*Respuesta personal. Una interpretación posible es que la primera estrofa presenta precisamente el personaje principal y su situación de inmovilidad, enfatizada por el ritmo arrastrado de la canción.*



VENEGAS, Julieta. “La jaula de oro”.  
En: Varios artistas. Disco *El más grande homenaje a Los Tigres del Norte*, 2001. Pista 9.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 90), 1.ª edición, volumen 2.

Esa actividad está incluida en una de las unidades que se llama *Periferias*, la cual tiene relación con la temática de la canción, que trata la inmigración. Los inmigrantes ilegales, en ese caso, los mexicanos que viven en los EE. UU., suelen estar marginalizados en la sociedad estadounidense. Así, el seseo no es el único contenido que se pretende explotar en ese documento auditivo. Los autores tratan diversas cuestiones como la interculturalidad, la forma de ese género del discurso, la interpretación de la canción, entre otros puntos. El tratamiento de la variación lingüística se da en la pregunta número siete, antecedida de una pequeña explicación sobre el seseo.

Figura 68: Ejemplo de ejercicios de variación fonética en *Confluencia*: seseo

Existen distintas maneras de pronunciar las palabras en español, según la variedad. Hay variedades que distinguen las secuencias de sonidos representadas gráficamente por 'za'/'ce'/'ci'/'zo'/'zu' de 'sa'/'se'/'si'/'so'/'su' [sucede lo mismo con la '-z' final, que se diferencia de la '-s' final]. Y hay otras en que no hay diferencia entre esos sonidos. Eso significa que hay variedades en que la gente pronuncia diferentemente las palabras "cazo" (tipo de olla) y "caso", o "vez" y "ves", al paso que en otras no, y todo se pronuncia con el sonido representado en la grafía por la 's'. Las variedades de español habladas en América se caracterizan por no diferenciar esos conjuntos de sonidos, lo que se denomina seseo, aunque el seseo puede encontrarse también en algunas zonas en España.

**7** Extrae de la canción una palabra donde se puede identificar el seseo. Te damos un ejemplo: "nación", en "esta gran nación", en que el segmento 'ci' se pronuncia como 'sí'. Entre las palabras se encuentran: "establecido", en "Aquí estoy establecido"; "diez", en "diez años pasaron ya"; y "crucé", en "En que crucé de mojado".

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 91), 1.ª edición, volumen 2.

La elección de una canción de la variedad mexicana-centroamericana es muy acertada en lo que se refiere la explotación didáctica del contenido del seseo por algunas razones. En primer lugar, por una muy obvia: el español mexicano es seseante. En segundo lugar, los hablantes mexicanos suelen pronunciar las consonantes de manera muy tensa, especialmente en las /s/. Por lo tanto, es más fácil que el alumno reconozca esa variante por medio de hablantes más conservadores frente a hablantes más innovadores, como pueden ser los rioplatenses, chilenos, caribeños, andaluces o canarios, especialmente en los casos mencionados en la explicación como "vez" y "ves", ya que puede haber aspiración o pérdida de ese sonido.

En tercer lugar, los alumnos brasileños están más acostumbrados a escuchar el español de esa variedad debido a la presencia de telenovelas mexicanas, cuyas bandas sonoras suelen incluir cantantes de ese país. Incluso, algunos formatos juveniles de esos productos televisivos apuestan por canciones interpretadas por sus protagonistas, como es el caso de *Rebelde*, que tuvo mucho éxito en Brasil. Así, la presencia de *inputs* de esta variedad puede facilitar la comprensión oral y el reconocimiento de variantes fonético-fonológicas.

De la misma manera que ocurre con las explicaciones sobre el seseo que contienen dos partes, los autores del manual seleccionaron otro documento oral para explotarlo didácticamente. A diferencia del audio anterior, han optado por contraponer dos variedades lingüísticas en lo que se refiere a esa variante fonético-fonológica, es decir, el documento es una noticia que incluye a dos hablantes, una de una variedad distinguidora (castellana) y otro de una seseante (andina).



En esa actividad hay cuatro preguntas sobre variación lingüística, un número bastante superior a la anterior, que solo tenía una. Además, más de la mitad de las preguntas de esa actividad son sobre seseo y distinción, lo que demuestra la importancia de ese contenido en el manual. El audio es el fragmento de una noticia sobre la emigración de españoles a Perú. El presentador de la noticia es peruano y la española es una periodista que ha encontrado trabajo en ese país.

Las tres primeras preguntas del apartado “audición” tienen como objetivo la comprensión del contenido del audio. Los alumnos deben responder cuál es la temática de la noticia, qué le ha pasado a la española desde que vive en Perú y su estado anímico respecto de vivir en un país diferente al suyo. A partir de la pregunta cuatro, se propone una secuencia de actividades sobre seseo y distinción. Los autores del manual hacen mención a la unidad anterior, en que ese contenido fue tratado por primera vez.


Figura 69: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: seseo y distinción

**Audición**

9 Escucha ahora un fragmento de una noticia televisiva sobre inmigración titulada “Perú es el principal receptor de migrantes españoles”. Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.

1 Entre los temas a continuación, identifica y escribe los que efectivamente salieron en el reportaje.

a literatura d humor  
b actualidad x e farándula  
c política f economía x



Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=FhcvADyLRVU>. Acceso el 3 dic. 2015. (0min47s – 1min42s).

2 ¿Qué le pasó en Perú a la periodista española Beatriz Jiménez? Encontró trabajo.

3 ¿La periodista está satisfecha viviendo en Perú? Fundamenta tu respuesta. Si, está satisfecha y dice que tiene que agradecer porque no le faltó trabajo.

4 Considerando lo que viste en la unidad anterior sobre el fenómeno denominado seseo, observa la forma como se escriben estas palabras, apúntalas en tu cuaderno y subraya en cada una de ellas el segmento a través del cual se puede observar si un hablante es seseante o no. En la grabación hay dos hablantes: el presentador, que es peruano, y la entrevistada, una periodista española.

fuerza agradecer inmigración ha crecido cifra

5 Identifica y escribe quién pronuncia cada una de las palabras y la forma verbal a continuación.

a fuerza La periodista. c inmigración El presentador. e cifra El presentador.  
b agradecer La periodista. d ha crecido El presentador.

6 Ahora, teniendo en cuenta que la pronunciación interdental, común a algunas variedades del español, se representa a través del símbolo [θ], escribe las siguientes palabras de la grabación en tu cuaderno e identifica en cada una si el segmento se pronuncia como [θa], [θe], [θi], [θo] o [θu] o como [sa], [se], [si], [so] o [su]. Cada hablante pronuncia esos segmentos de manera distinta.

a fuerza [θa] c inmigración [si], en la sílaba [sio'n] e cifra [si]  
b agradecer [θe], en la sílaba [θer] d ha crecido [si]

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 117), 1.ª edición, volumen 2.

El tratamiento del seseo es bastante estructuralista. Los autores hacen hincapié en las formas de esa variante fonético-fonológica por medio de ejercicios de reconocimiento. Las preguntas cuatro, cinco y seis exigen una secuencia lógica de conocimientos.

En un primer momento, se solicita que los alumnos subrayen la parte de las palabras seleccionadas donde se puede identificar que un hablante es seseante. En un segundo momento,

se les pide a los alumnos que identifiquen quién ha dicho cada una de esas palabras. En un tercer momento, se presenta el símbolo del fonema interdental para que se pueda identificar cuáles palabras seleccionadas del audio han sido pronunciadas de forma seseante y cuáles de forma distinguidora.

Para finalizar esta actividad, la pregunta siete les exige inferir quién es el hablante seseante, quién el distinguidor y el origen de cada uno.

Figura 70: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: seseo y distinción

**7** Hecho esto, eres capaz de identificar que uno de los hablantes es seseante, es decir, que pronuncia los segmentos ‘za’ o ‘ci’ como [sa] o [si] y el otro hablante no, pues diferencia ‘za’ de ‘sa’, por ejemplo. Escribe quién es el hablante seseante y de dónde es, y quién es el no seseante y de dónde es. Luego lee un poco más sobre el seseo en el **Comentario lingüístico** de esta unidad.  
El hablante seseante es el presentador, peruano, y el hablante no seseante es la periodista, española.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 118), 1.ª edición, volumen 2.

Al final, se espera que los discentes sean capaces de reconocer ese fenómeno de variación a partir de un documento auténtico, contextualizado de acuerdo con el origen de cada uno de los hablantes del audio. Los ejercicios tienen un nivel de dificultad acorde con el público destinatario, es decir, estos contenidos están perfectamente encajados para alumnos de la enseñanza secundaria en Brasil. Esta secuencia parece lógica y coherente para presentar un contenido de variación lingüística, dado que no aborda la variación solamente como una curiosidad, sino como un contenido que debe ser aprendido por medio de explicaciones y ejercicios secuenciados por niveles de conocimiento. De este modo, el manual cumple con la función de desarrollar su competencia multidialectal en un nivel adecuado.

En el apartado “Posaudición”, hemos identificado actividades que tienen como objetivo desarrollar actitudes positivas hacia las variedades lingüísticas, tanto del español como del portugués:

Figura 71: Ejemplo de ejercicios de actitudes hacia las variedades de *Confluencia*: seseo y distinción

## Posaudición

- 1 Todas las variedades, tanto las seseantes como las distinguidoras (con distinción entre [s] y [θ]), son perfectamente aceptables, aunque las primeras son más numerosas. ¿Con cuál te identificas más en tu práctica oral del español? ¿Por qué? Explícalo en tu cuaderno. *Respuesta personal.*
- 2 Aunque hablan la misma lengua, los inmigrantes que van a vivir a otro país pueden encontrar diferencias en su manera de hablar. Hemos visto que las distinciones más obvias están en las palabras que se usan en una región y en otra, lo que llamamos diferencias léxicas. Pero en una lengua las diferencias no se agotan en las palabras. Junto a dos compañeros(as) discutan y hagan una breve lista en el cuaderno de situaciones de comunicación donde se pueden ver diferencias entre dos variedades distintas del portugués. Luego comuniquen los resultados de la lista a todos(as) sus compañeros(as) y comprueben las situaciones que pensaron. ¿Hay puntos comunes? *Respuesta colectiva.*

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 118), 1.ª edición, volumen 2.

La primera pregunta se refiere a la producción oral del alumno como hablante seseante o distinguidor. Esta actividad muestra que las dos posibilidades son válidas y les pide que expliquen por qué han elegido una u otra variante para su práctica oral. De esta manera, el estudiante no será inducido a un modelo lingüístico específico o dominante.

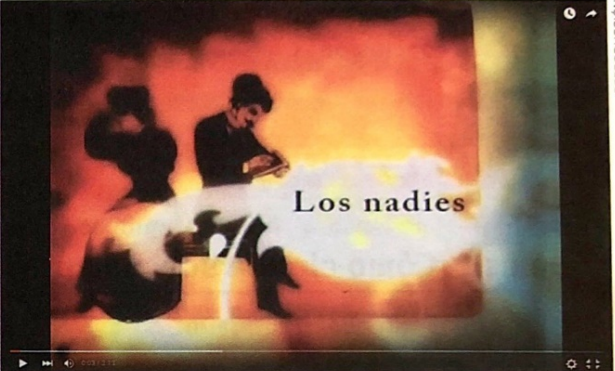
La segunda pregunta establece una relación intercultural con las variedades de la lengua portuguesa; por medio del tema de la inmigración. A través del caso de la española que vive en Perú se demuestra que por encima de las diferencias lingüísticas, los hablantes de diferentes variedades del español tienen garantizada la inteligibilidad de su lengua. La actividad consiste en que los alumnos hagan un listado de algunas diferencias del portugués de diferentes regiones. Así, el profesor puede establecer un puente entre las diferencias internas del español y del portugués para generar actitudes positivas hacia las variedades y variantes de ambas lenguas.

Un fenómeno fonético relacionado con el seseo es la aspiración de /s/ de final de sílaba, presente en diversas variedades innovadoras del español. El manual trata ese tema a partir de una grabación de la lectura en voz alta del escritor uruguayo Eduardo Galeano de la crónica “Los nadies”, presente en *El Libro de los abrazos*. Según Silva (2015), los textos literarios de Galeano son frecuentes en los manuales de ELE en Brasil, ya que casi todos presentan sus crónicas. De hecho, solamente en el primer volumen de una de las colecciones analizadas se han encontrado cinco textos del uruguayo.

Figura 72: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Confluencia*

**Audición**

6 El texto de la grabación es la lectura en voz alta de la crónica “Los nadies”, realizada por el propio autor, el escritor uruguayo Eduardo Galeano, ya presentado en la unidad “Medios” del volumen 1. Se trata de un género oral no espontáneo, porque lo que se dice o recita fue, originalmente, un texto escrito, por lo que puede haber diferencias entre la versión publicada en libro y la grabada. Se puede leer el texto original en *El libro de los abrazos* (México D.F.: Siglo XXI, 2006. p. 58-59). Escúchalo y realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.



Fragmento del texto “Los nadies” narrado por Eduardo Galeano, disponible en <[www.youtube.com/watch?v=HaJdl6o7CWw](http://www.youtube.com/watch?v=HaJdl6o7CWw)>. Acceso el 11 nov. 2015. (0min09s – 2min12s).

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 75), 1.ª edición, volumen 2.

Consideramos que hacer versiones orales de textos literarios puede ser una buena opción para acercar a los alumnos a obras literarias y desarrollar la comprensión oral. Además, tenemos que hacer hincapié en la importancia de que la lectura sea realizada por el mismo escritor de la obra, lo cual contextualiza aún más el texto en su espacio geográfico y, en ese caso específico, se podrán escuchar las variantes fonético-fonológicas de la variedad rioplatense. Así, la literatura puede ser una muestra rica de usos lingüísticos de diferentes regiones y de aspectos culturales.

*O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula*<sup>254</sup> (Moreira Silva y Aragão, 2013: 170).

En este sentido, vemos una vez más que el texto literario se convierte en uno de los recursos más potentes para el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural en las clases de español. Para el contexto brasileño, la inclusión de autores rioplatenses facilita el contacto con una de las variedades del entorno. El audio con la lectura en voz alta del propio escritor ayuda en la identificación de fenómenos fonético-fonológicos de variación y a partir de esa

<sup>254</sup> El texto literario aporta modelos de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, presenta un rico vocabulario, además de funcionar como exponente de las culturas y hablas de diferentes regiones y países, resultando, por lo tanto, en un valioso recurso para el aula (traducción nuestra).

percepción, los autores del manual proponen una actividad para que los alumnos reconozcan la aspiración de /s/ en posición final de sílaba y de palabra:

Figura 73: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: aspiración de /s/

**3** Una característica del español uruguayo, así como de muchas otras variedades del español, es la llamada aspiración de la ‘-s’ en posición final de sílaba y de palabra. Eso se puede notar en diversas palabras de Galeano, como en “los” y “nadies”, cuando dice: “y sueñan los nadies”. Identifica tres palabras más en que se escucha esa característica. Algunas palabras son: “cántaros” (en “que lleva a cántaros la buena suerte”); “les” (en “por mucho que a los nadies les pique la mano izquierda”); “escoba” (en “o empiecen el año cambiando de escoba”); “dueños” (en “los dueños de nada”); entre otras.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 76), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

A partir de la audición, los alumnos pueden identificar no solamente la aspiración de /s/, sino otros fenómenos como el seseo y el yeísmo rehilado sonoro del español rioplatense. Sin embargo, los escritores pueden representar la variación fonética en un medio escrito. Hemos identificado algunos casos de mimesis de la variación por medio de la literatura y su tratamiento didáctico por parte de los autores del manual. Los textos literarios son géneros discursivos artístico-literarios, según Bajtín (2011):

Los géneros discursivos secundarios (complejos), a saber, las novelas, los dramas, las investigaciones científicas de toda clase, los grandes géneros periodísticos y otros, surgen en las condiciones de una comunicación más compleja (principalmente escrita), de un desarrollo y organización cultural relativamente altos, como la comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. (Bajtín, 2011: 13).

Hemos encontrado un fragmento de la novela *Doña Bárbara*, del escritor venezolano Rómulo Gallegos que cuenta con fenómenos de variación fonético-fonológica. Para los fines de nuestra investigación, hemos seleccionado la parte de la obra que se encuentra en el manual del diálogo entre Marisela y Santos Luzardo. Marisela es un personaje poco instruido, que no tiene dominio de la norma culta del español venezolano, sino rasgos bastante populares. Al ser de una variedad innovadora, ella elide algunas consonantes en su habla, como la /d/, tanto en posición final de sílaba (*usté*) como intervocálica (*fijao*). Por otra parte, Santos Luzardo es un personaje que utiliza la norma culta de español, e incluso regaña a Marisela por hablar de manera brusca y le pregunta si no la han enseñado a hablar.

Al incluir un fragmento de *Doña Bárbara*, los autores tenían como objetivo contraponer dos sociolectos, la misma estrategia adoptada para trabajar el seseo en dos dialectos distintos: castellano y andino (figura 69). La propuesta se diferencia por contraponer dos variedades diastráticas, no diatópicas, es decir, la contraposición no es entre dos variedades

de regiones o países diferentes, sino entre una variedad de prestigio, la de Santos Luzardo, y una estigmatizada, la de Marisela:

Figura 74: Ejemplo de texto de la variedad caribeña de *Confluencia*

Ella se hizo repetir la pregunta y luego respondió, con la rudeza de su condición silvestre reforzada por el azoramiento:

—Si ya sabe cómo me mientan, ¿pa qué pregunta, pues?

—No lo sabía, propiamente. Sospechaba que fueras la hija de Lorenzo Barquero, llamada así; pero quería cerciorarme.

Arisca, como el animal salvaje con el cual la comparó su padre, al oír aquel término, desconocido para ella, replicó:

—¿Cerciorarse? ¡Hum! Usted está mal fijao. Bien pué seguí su camino.

—Menos mal si la cerrilidad le custodia la inocencia —pensó Santos, y luego—: ¿Qué entiendes tú por cerciorarse?

—¡Umjú! ¿Qué preguntón es usted! —exclamó soltando de nuevo la risa.

—¿Ingenuidad o malicia? —se preguntó entonces Santos Luzardo comprendiendo que, lejos de disgustarle, le agradaba que él se hubiese detenido a hablarle, y ya sin sonreír siguió contemplando compasivamente aquella masa de greñas y harapos.

—¿Hasta cuándo va a estar ahí, pues? —gruñó Marisela—. ¿Por qué no se acaba de dir?

—Eso mismo te pregunto yo: ¿hasta cuándo vas a estar ahí? Ya es tiempo de que regreses a tu casa. ¿No te da miedo andar sola por estos lugares desiertos?

—¡Guá! ¿Y por qué voy a tener miedo, pues? ¿Me van a comer los bichos del monte? ¿Ya usted qué le importa que yo ande sola por donde me dé gana? ¿Es acaso, mi taita, pues, para que venga a regañarme?

—¿Qué maneras tan bruscas, muchacha! ¿Es que ni siquiera te han enseñado a hablar con la gente?

—¿Por qué no me enseña usted, pues? —y otra vez la risa sacudiéndole el cuerpo, echado de bruces sobre la tierra.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 103), 1.ª edición, volumen 2.

Así, los autores no limitan el manual solo a las normas de prestigio, sino que las populares y estigmatizadas también aparecen para que los alumnos puedan tener contacto no solo con el habla culta de diferentes regiones, dado que la lengua no es patrimonio exclusivo de las élites. Además, la inclusión de esas normas acerca al alumno a la realia dialectal del español, una vez que la lengua que circula en los medios de comunicación y en el sistema educativo no debe silenciar las demás variedades sociales. Además, en el texto literario, podemos identificar en su composición géneros primarios, como el diálogo, que forman parte de la obra literaria.

Estos géneros primarios, incluidos en la composición de los complejos, se transforman dentro de ellos y adquieren especial carácter: pierden la relación directa con la realidad y con los enunciados reales de otros (por ejemplo, las réplicas del diálogo habitual o las cartas de una novela), conservando su forma y significado habitual sólo en el plano del contenido de la novela, son parte de la realidad solamente a través de la novela en su totalidad, o sea como un hecho artístico-literario y no de la vida cotidiana. La novela en su

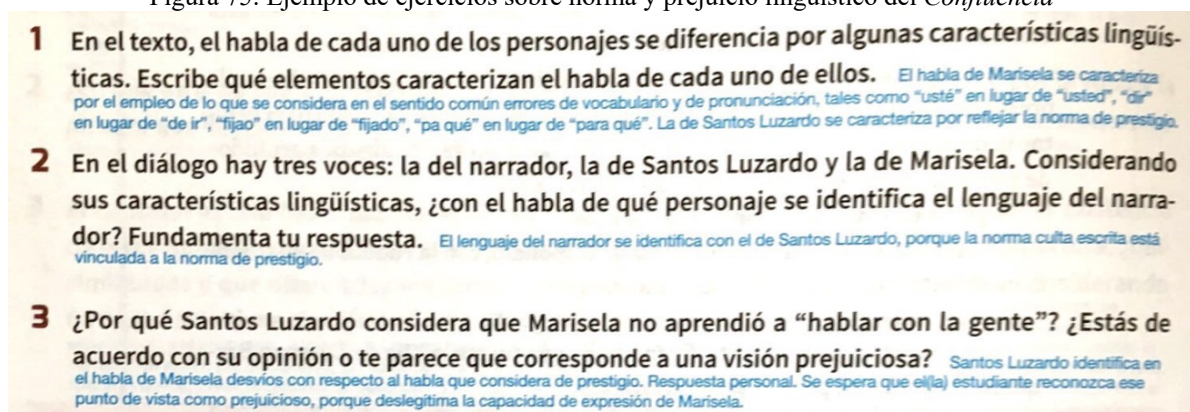
totalidad es un enunciado, tanto como las réplicas del diálogo habitual o una carta particular (ambas poseen una naturaleza común), pero a diferencia de ellas, es un enunciado secundario (complejo) (Bajtín, 2011: 14).

Muchas obras literarias contienen cartas, publicidades e incluso recetas de cocina; por ejemplo, la novela *Como agua para chocolate*, de la mexicana Laura Esquivel. Esos géneros discursivos dentro de otros géneros forman un único enunciado para el análisis. La obra *Doña Bárbara* trata un tema recurrente en el manual a través de otros textos: el prejuicio lingüístico. El manual presenta discursos de empoderamiento de las variedades lingüísticas estigmatizadas, tanto del español como del portugués, lo que genera así una cadena discursiva (Bajtín, 2011) que promueve actitudes positivas en lo tocante a la diversidad lingüística.

*Confluencia* es el manual analizado que promueve de manera más encadenada la unión de diferentes enunciados de la misma temática. La secuencia de diferentes géneros discursivos orales y escritos en cada unidad y de las propuestas de actividades se alinea a la teoría de géneros discursivos de Bajtín (2011), aunque pensada para el contexto de enseñanza y aprendizaje del español para brasileños.

Con el objetivo de trabajar el español desde su pluralidad, se proponen algunos ejercicios para que los alumnos identifiquen los rasgos de la lengua popular del personaje Marisela y que reflexionen sobre las actitudes prejuiciosas (lectocéntricas) de Santos Luzardo en el fragmento de *Doña Bárbara*. Las dos primeras preguntas son de identificación de las características del habla de los personajes de la novela. De este modo, los alumnos pueden hacer un listado de los rasgos de la norma popular, que aparecen en la explicación de la figura 75. La última pregunta cuestiona la actitud lectocentrista de Santos Luzardo hacia el habla de Marisela.

Figura 75: Ejemplo de ejercicios sobre norma y prejuicio lingüístico del *Confluencia*



**1** En el texto, el habla de cada uno de los personajes se diferencia por algunas características lingüísticas. Escribe qué elementos caracterizan el habla de cada uno de ellos. El habla de Marisela se caracteriza por el empleo de lo que se considera en el sentido común errores de vocabulario y de pronunciación, tales como "usté" en lugar de "usted", "dí" en lugar de "de ir", "fijao" en lugar de "fijado", "pa qué" en lugar de "para qué". La de Santos Luzardo se caracteriza por reflejar la norma de prestigio.

**2** En el diálogo hay tres voces: la del narrador, la de Santos Luzardo y la de Marisela. Considerando sus características lingüísticas, ¿con el habla de qué personaje se identifica el lenguaje del narrador? Fundamenta tu respuesta. El lenguaje del narrador se identifica con el de Santos Luzardo, porque la norma culta escrita está vinculada a la norma de prestigio.

**3** ¿Por qué Santos Luzardo considera que Marisela no aprendió a "hablar con la gente"? ¿Estás de acuerdo con su opinión o te parece que corresponde a una visión prejuiciosa? Santos Luzardo identifica en el habla de Marisela desvíos con respecto al habla que considera de prestigio. Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante reconozca ese punto de vista como prejuicioso, porque deslegitima la capacidad de expresión de Marisela.

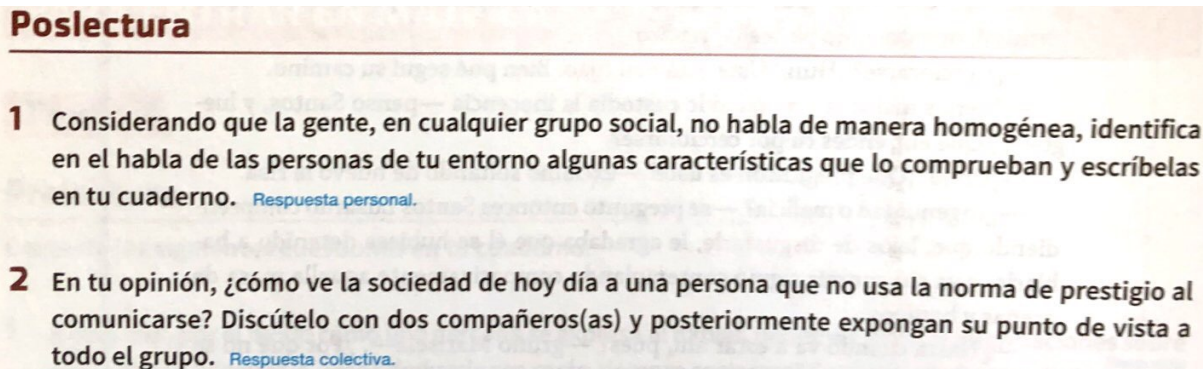
Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 104), 1.ª edición, volumen 2.



A diferencia de *Cercanía joven*, *Confluencia* posee un número bastante elevado de actividades que tienen la finalidad de generar actitudes positivas hacia las diferentes variedades lingüísticas del español. En este caso específico, las variedades sociales (diastráticas) están presentes en los textos, en las explicaciones y en los ejercicios de variación lingüística, no solamente las geográficas (diatópicas). Además de ese ejemplo, el manual también trae un fragmento de la novela chilena *El Paraíso*, que tiene un personaje llamado Marmota, hablante de una variedad popular que presenta fenómenos como la elisión de la /d/ intervocálica y final de palabra y acortamientos de palabras (*ná* en lugar de *nada*). Los autores del manual vuelven a apostar por ejercicios con un texto literario para trabajar la variación y hacer que los alumnos reflexionen sobre el lectocentrismo y los prejuicios.

El apartado “Poslectura” tiene el propósito de continuar con contenidos referentes a la variación diastrática a través de puentes interculturales con la lengua portuguesa y la cultura brasileña. De esta manera, los alumnos pueden reflexionar sobre la norma de prestigio y la norma popular en la sociedad en la que viven.

Figura 76: Ejemplo de ejercicios sobre norma y prejuicio lingüístico del *Confluencia*



**Poslectura**

- 1** Considerando que la gente, en cualquier grupo social, no habla de manera homogénea, identifica en el habla de las personas de tu entorno algunas características que lo comprueban y escríbelas en tu cuaderno. *Respuesta personal.*
- 2** En tu opinión, ¿cómo ve la sociedad de hoy día a una persona que no usa la norma de prestigio al comunicarse? Discútelo con dos compañeros(as) y posteriormente expongan su punto de vista a todo el grupo. *Respuesta colectiva.*

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 104), 1.ª edición, volumen 2.

A pesar de no ser una actividad para enseñar variantes lingüísticas fonéticas, gramaticales o léxicas, consideramos que son muy relevantes para el desarrollo de la competencia intercultural y multidialectal del alumnado. Por un lado, generan actitudes positivas hacia las variedades tanto del portugués como del español; por otro, la relación entre variantes del portugués y del español facilita el entendimiento de esos fenómenos en ambas lenguas, además de reforzar contenidos de la lengua estándar.

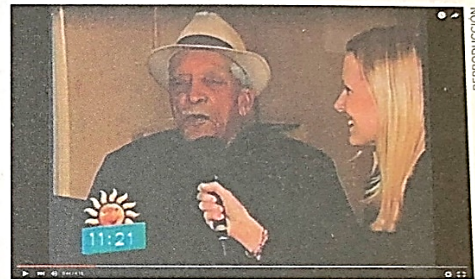
A pesar de ser un texto escrito, la mayoría de los rasgos presentes en el fragmento de *Doña Bárbara* se encuentra en el nivel fonético, privilegiado en el manual *Confluencia*. Los textos literarios pueden plasmar variantes fonético-fonológicas mediante transliteraciones

seudofonéticas, aunque es innegable que los materiales auténticos de recursos auditivos como vídeos de YouTube o canciones suelen presentar de manera más fiel ese tipo de variación. El manual presenta otro documento auditivo que, en lugar de contraponer dos variedades, muestra la semejanza entre dos hablantes, una de Chile y otra de Cuba.

Figura 77: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: confusión entre las líquidas /r/ y /l/ y aspiración y pérdida de /s/

### Audición

En la grabación que vas a escuchar a continuación, la periodista Alicia Pedroso entrevista, para la televisión chilena, al cantante cubano Compay Segundo, un miembro destacado del grupo Buena Vista Social Club. “Compay” en Cuba significa “compañero”, y su nombre original es Máximo Francisco Repilado Muñoz. La emisión se llevó a cabo el 23 de noviembre de 2001. Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.



Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=85\_LUZX7XRQ>. Acceso el 2 dic. 2015. (0min22s – 1min48s).

- 1 ¿Por qué se llama el cantante entrevistado **Compay Segundo**? Se llama Compay Segundo porque hacía la segunda voz, dado que su timbre era de bajo, lo que no corresponde a la primera voz, que tiene que ser de tenor.
- 2 En una parte del Caribe (Puerto Rico, Cuba, República Dominicana) se reconoce una característica de habla muy típica, que es la sustitución del sonido [r] en final de sílaba por el sonido [l]. Identifica una palabra así en el habla de Compay Segundo y escríbela en tu cuaderno. Un ejemplo de eso está en la palabra “pol”, en vez de “por”, cuando dice: “Mi música está influenciada pol (“por”) muchas músicas: Brasil, Argentina, de España, de todas partes de México”.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 105), 1.ª edición, volumen 2.

En la pregunta dos, los autores tratan un fenómeno que no aparece en el apartado de las explicaciones: la confusión de las líquidas en el habla caribeña (cantante Compay Segundo, de grupo musical Buena Vista Social Club). Según Andión y Casado (2014), la neutralización de /l/ y /r/ puede tener consideraciones sociales negativas y se da, sobre todo, en el Caribe, en las costas en Hispanoamérica y en algunas regiones españolas (Extremadura, Andalucía, Murcia y Canarias).

Las preguntas tres y cuatro se centran en la aspiración y pérdida de la /s/, tema tratado anteriormente por medio del texto “Los nadies”, de Eduardo Galeano. Ahora los alumnos podrán percibir que en otras variedades del español ese fenómeno también ocurre, pues la presentación del documento y de los ejercicios revela la nacionalidad de las dos personas que hablan en el audio: un cantante cubano y una periodista de la televisión chilena.

Figura 78: Ejemplo de ejercicios de variación fonética de *Confluencia*: confusión entre las líquidas /r/ y /l/ y aspiración y pérdida de /s/

**3** Por otro lado, aunque la entrevistadora Alicia Pedroso es chilena y el entrevistado Compay Segundo es cubano, hay características en la forma de hablar que ambos comparten. Una de ellas es la pérdida o aspiración de la ‘-s’ en final de sílaba. Escribe una palabra que dice cada uno de ellos en la que ese sonido se pierde o se aspira. Entre las palabras de Alicia Pedroso que presentan esa característica están: “las canciones”; “influencias”; “voz”; “ganas”; “nuestros”; “amigos”; “usted”. Entre las palabras de Compay Segundo que presentan esa característica están: “voz”; “ves”; “cantamos”; “partes”; “músicas”.

**4** Identifica y escribe una frase de Compay Segundo en la que pronuncia una misma palabra dos veces, de dos maneras distintas: primero, con el sonido típico de la [s] (que llamamos sibilante) y, luego, con el sonido llamado aspirado. La palabra es “voz” y aparece en la frase: “No, porque el compay prim... tiene que tener voz de tenor y yo, la voz mía es de bajo”.

**5** ¿Hay otra característica más que hayas identificado en forma escrita en el fragmento de *Doña Bárbara* y que también aparezca en la grabación? En caso afirmativo, ¿cuál(es)? Se verifica la pérdida de las ‘-d’ finales, como en “usté” y “en realidad”.

Fuente: Pinheiro-Correa *et al.* (2016: 106), 1.ª edición, volumen 2.

Como podemos apreciar en la respuesta para los profesores (letra pequeña en color azul), son numerosos los casos de aspiración y pérdida de /s/ al final de sílaba. Incluso la pregunta cuatro muestra que un mismo hablante puede aspirar y mantener /s/. La última pregunta de ese apartado establece una relación entre los fenómenos lingüísticos del documento auditivo y del fragmento del texto literario *Doña Bárbara*, específicamente en lo que se refiere a la pérdida de /d/ final.

Los autores de manual se preocuparon por elaborar una secuencia de explicaciones y ejercicios sobre la variación fonético-fonológica bastante coherente. En los apartados “Poslectura” y “Posaudición” que proceden el contacto con esas variantes, en la mayoría de los casos se ha intentado desarrollar actitudes positivas hacia las diferentes formas de hablar el español, sean geográficas o sociales. Hacemos hincapié, sobre todo, en el establecimiento de puentes interculturales con la cultura brasileña y la lengua portuguesa, ya que los contenidos de variación lingüística del español pueden evitar la estigmatización de variantes del portugués.

A diferencia de *Cercanía joven*, el trabajo con la variación léxica fue bastante limitado. Además, consideramos incoherente el lugar de inserción de contenidos de variación gramatical, como el leísmo o el queísmo, que aparecen en el primer volumen, o incluso el laísmo, que por su reducida extensión no debería estar incluido en el inicio del segundo volumen. Además, ese fenómeno es inexistente en el portugués brasileño, dado que la tendencia de todas sus variedades lingüísticas es a la supresión de los complementos objetos directos e indirectos.

### 5.3.3. Sentidos en lengua española

El tercer manual analizado en nuestra investigación es el *Sentidos en lengua española*, elaborado por Luciana Maria Almeida de Freitas y Elzimar Goettenauer de Marins Costa, profesoras de Lengua española de dos universidades públicas brasileñas. Ambas poseen doctorado y tienen una vasta experiencia en la enseñanza pública secundaria en Brasil. Fue publicado en 2016 por la editorial Richmond en la ciudad de São Paulo.

Al igual que *Confluencia*, hemos notado que este manual tiene como prioridad la lectura de textos escritos y los géneros del discurso. Cada volumen contiene cuatro unidades (correspondientes a cada uno de los bimestres lectivos), además de algunos apartados de cultura, síntesis léxico-gramaticales, preguntas retiradas del ENEM, transcripción de los audios, etc. Las unidades se inician con el apartado “En foco”, que tiene la función de presentar el tema que se va a tratar a lo largo de la unidad. Enseguida, aparecen cuatro apartados que desarrollan cada una de las cuatro destrezas, las dos primeras de comprensión y las dos últimas de producción: “Lee”, “Escucha”, “Escribe” y “Habla”. El apartado de comprensión lectora es el que más ocupa espacio en el libro. Al final de cada unidad, encontramos “El estilo del género”, responsable de profundizar en los conocimientos del género discursivo estudiado en la unidad y de repasar temas de gramática y léxico. En general, el manual pone muy poca atención en la fonética.

Para los fines de nuestra investigación, hemos analizado además el apartado “Entreculturas”, que aparece al final de cada volumen y tiene como objetivo trabajar aspectos culturales, especialmente la sección “Entrecanciones”. En la primera unidad del primer volumen, las autoras intentan situar los textos en sus respectivos países por medio de un pequeño cuestionario con preguntas sobre su cultura, algo que ya no se hace en las demás unidades.

### **5.3.3.1 El componente “variedades” en la *Guía didáctica***

La única colección que no destina un espacio exclusivo a tratar el componente “variedades” ha sido *Sentidos en lengua española*. Las autoras hacen hincapié en los estudios de los géneros discursivos, específicamente en las contribuciones de Bajtín. Ya en el marco teórico-metodológico, las autoras critican prácticas de enseñanza de lenguas

descontextualizadas a través de una tira cómica de Mafalda, donde el verbo *confiar*, a pesar de ser argentina, no aparece en la forma *vos* para la segunda persona del singular, la más común y extendida en su país.

Figura 79: Mafalda en la *Guía didáctica de Sentidos en lengua española*



Fuente: Freitas y Costa (2016: 163), 1.ª edición, volumen 1.

Las autoras entienden que ese tipo de enseñanza es bastante tradicional y separan *prescripción de uso y forma de sentido*. Como objetivos generales, la colección propone que el estudiante empiece a:

[...] *desenvolver práticas de linguagem em língua espanhola, tanto de compreensão quanto de produção, em situações concretas de interação; refletir sobre a linguagem e sobre a língua espanhola, de modo a perceber diferentes formas de expressão nessa língua*<sup>255</sup> (Freitas y Costa: 2016: 166).

Esos objetivos se relacionan con el criterio de selección de los textos para el apartado “Lee / Escucha” en lo tocante al componente “variedades”:

[...] *escolhemos textos que, em seu conjunto, pudessem ser representativos das comunidades de falantes de espanhol, permitindo o acesso a diversas variedades da língua espanhola, em seus mais diferentes aspectos (morfológico, sintático, fonético, entre outros), e proporcionando o contato com a diversidade do mundo social*<sup>256</sup> (Freitas y Costa, 2016: 174).

Así, al igual que los demás libros, la *Guía didáctica* asegura que los textos seleccionados son de diferentes regiones hispanohablantes para que el alumno esté en contacto

<sup>255</sup> Traducción nuestra: [...] desarrollar prácticas de lenguaje en lengua española, tanto de comprensión como de producción, en situaciones concretas de interacción; reflexionar sobre el lenguaje y sobre la lengua española, para sentir diferentes formas de expresión en esa lengua.

<sup>256</sup> Traducción nuestra: [...] elegimos textos que, en su conjunto, pudieran ser representativos de las comunidades hispanohablantes, permitiendo el acceso a diversas variedades de la lengua española en sus diferentes aspectos (morfológico, sintático, fonético, entre otros), y proporcionando el contacto con la diversidad del mundo social.

con el mayor número de variedades lingüísticas posibles. Además, las autoras enfatizan que los textos escritos y orales del manual son materiales auténticos, es decir, que no han sido elaborados para fines didácticos y que solamente algunos han sufrido pequeñas adaptaciones<sup>257</sup>. A pesar de reconocer que el manual esté dirigido a un público amplio, las autoras no mencionan en ningún momento que los alumnos pueden tener diferentes necesidades en lo tocante a la variedad o variedades trabajadas en el aula.

Como hemos mencionado, las autoras han optado por construir cada unidad de los tres libros de la colección en función del género discursivo y sus características. Por lo tanto, la elección del léxico y de la gramática está subordinada a ellos. En otras palabras, la progresión de contenidos no se da a través de categorías gramaticales, hecho que ha restado espacio a los fenómenos de variación lingüística a lo largo de los tres volúmenes.

### **5.3.3.2. Análisis del libro del alumno**

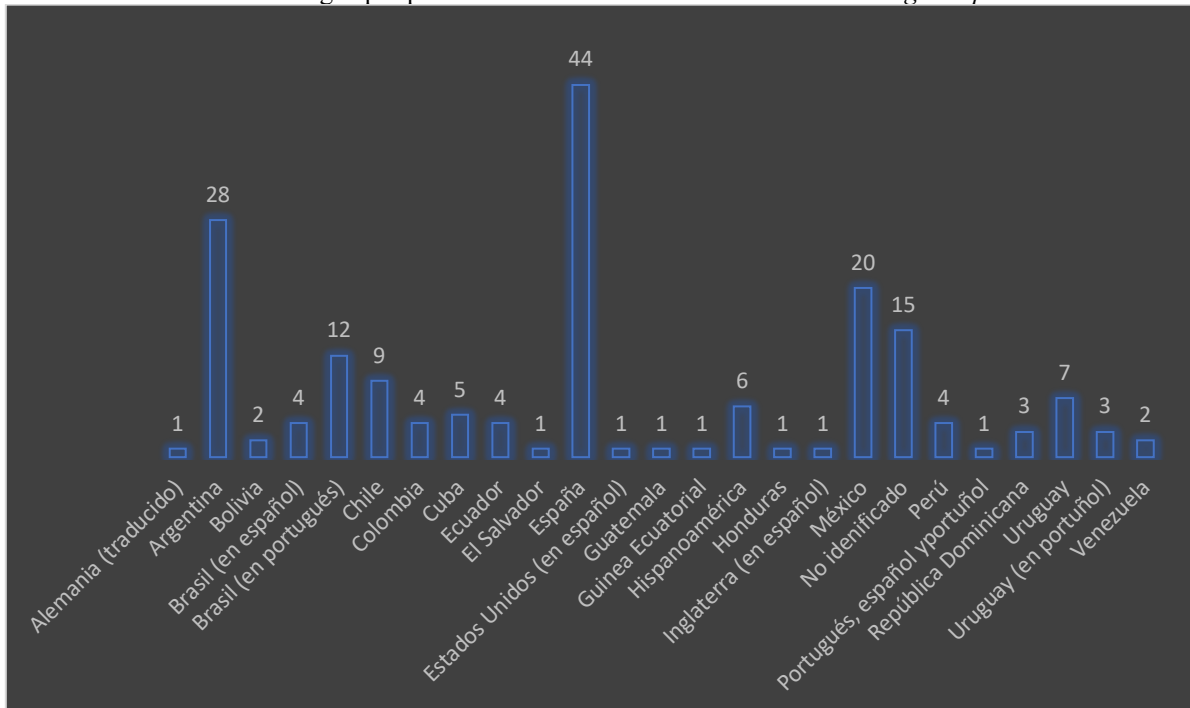
Al igual que en los dos manuales anteriores, en esta sección trataremos de hacer el análisis de acuerdo con tres categorías: textos del manual, explicaciones sobre variación lingüística y ejercicios sobre variación. De las tres colecciones, *Sentidos en lengua española* es la que trae menos información sobre las variedades del español. Se asemeja a los demás en lo que se refiere a los géneros discursivos, ya que buscan documentos auténticos para trabajar las cuatro destrezas.

Hemos identificado un total de 181 textos escritos u orales de diferentes géneros discursivos. Un punto en común de este manual con los demás es la elevada presencia de textos de España en los tres volúmenes:

---

<sup>257</sup> Las adaptaciones que las autoras mencionan se refieren, por ejemplo, a la selección de algunos minutos de una ponencia o la utilización del recurso auditivo de un programa de televisión.

Gráfico 32: Origen por países de los textos del manual *Sentidos en lengua española*

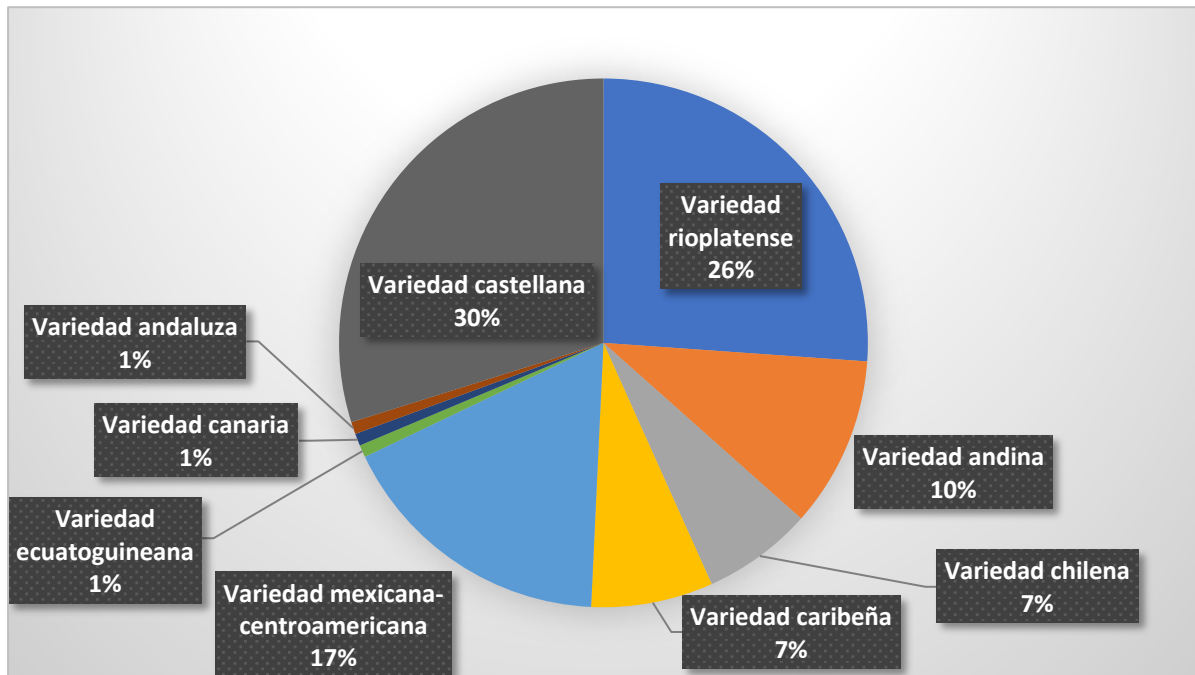


Una vez más, Argentina ha sido el segundo país en cantidad de textos (28) y la distancia entre los dos países se estrecha más, aunque España todavía reúne el mayor número de textos en el manual. México es el tercer país que cuenta con el mayor número de textos (20) y así tiene una presencia más importante que en los demás manuales, los cuales rondaban los 10 textos. Los textos que no han sido identificados es bastante alto pues las autoras seleccionaron un número bastante significativo de publicaciones de toda comunidad hispanohablante, es decir, 15 textos pensados para un público global que tiene el español como lengua materna y, además, hemos identificado seis textos para un público específicamente hispanoamericano. Esas dos realidades son una clara evidencia de la falta de relevancia de las variedades en el manual, ya que textos transnacionales suelen utilizar un lenguaje más general e intentan borrar los rasgos dialectales (español neutro).

Nos ha llamado la atención la cantidad de textos brasileños en portugués (12). Muchos de ellos son canciones, poemas o pequeñas noticias que están relacionados con otros textos en español sobre la misma temática. También hemos identificado textos en español escritos por brasileños. Además, las autoras han incluido textos uruguayos en español y en portuñol, conocido como “fronterizo”, lengua criolla hablada en la frontera de Brasil con algunos países hispanohablantes.

Los demás países han tenido una representación muy baja si comparamos con la cantidad de textos de España, Argentina y México. Si agrupamos los textos en las macrovariedades del español, observamos que la diferencia entre la variedad castellana y rioplatense es menor en comparación con los otros dos manuales analizados, solo de un 4 %.

Gráfico 33: Origen por geolectos de los textos del manual *Sentidos en lengua española*



Por otro lado, a diferencia de los otros manuales, tenemos la presencia de la variedad canaria, que tiene rasgos próximos al de variedades hispanoamericanas, especialmente la caribeña. El porcentaje de las demás variedades no se diferencia mucho de lo que ha sido encontrado en *Cercanía joven* y *Confluencia*, salvo que la variedad mexicana-centroamericana tuvo un incremento debido a una mayor presencia de textos mexicanos y de tres países de Centroamérica continental (tres textos de Guatemala, El Salvador y Honduras). Debido a la cantidad de variedades en el gráfico 33, hemos optado por presentar los datos solamente del porcentaje de la presencia de las variedades en el manual. El número de textos equivalentes se reflejan a continuación en el cuadro 22:

Cuadro 22: Origen por geolectos de los textos del manual *Sentidos en lengua española*

Variedades hispanoamericanas	Num.	Variedades peninsulares	Num.	Variedades africanas	Num.
Rioplatense	35	Castellana	40	Canaria	1
Mexicana-centroamericana	23	Andaluza	1	Ecuatoguineana	1



Andina	14
Caribeña	10
Chilena	9

Una cantidad considerable de textos ha estado ausente de esa clasificación puesto que no hemos podido identificar a qué país correspondían porque estaban dirigidos a un público global de hablantes de español. Los textos producidos por brasileños y otras nacionalidades no hispanohablantes, tanto en español como en portugués, tampoco los hemos contabilizado, al igual que los ejemplos en portugués.

Es importante aclarar que la mayoría de los textos de *Sentido en lengua española* no aportaba a los alumnos muchos ejemplos de variación lingüística del español, puesto que sus autores utilizaban un lenguaje más neutro y académico. En casi todos los textos escritos, hemos verificado la preferencia por el pretérito perfecto de indicativo frente al indefinido, independiente de la variedad del autor. Así, la discusión del análisis será más breve en comparación con los otros manuales, tanto por la cantidad de material que trata el componente “variedades” como por cuestiones que ya han sido comentadas en los demás manuales.

Al igual que los demás audios, los de los tres cedés de la colección son documentos auténticos que en su mayoría provienen de YouTube. Los audios están presentes no solamente en el apartado “Escucha” de cada unidad; pueden aparecer también en otros apartados como “Habla” o en la sección cultural al final de cada volumen. El primer texto que hemos seleccionado se trata de una publicidad argentina para la televisión que se titula “Campaña contra el acoso escolar” :

Figura 80: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Sentidos en lengua española*

»» Oídos bien puestos

Audición

1 En 2013, en Argentina, Unicef y el Ministerio de Educación de la Nación presentaron una campaña con el objetivo de generar conciencia frente al acoso escolar. El eje de la campaña fue un spot publicitario difundido en televisión. Escúchalo e identifica el público objetivo de la campaña. Luego, justifica tu respuesta.

**Título:** “Campaña contra acoso escolar”.  
**Medio:** Unicef y Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.  
**Fecha:** 2013.

Respuesta esperada: el público a que se dirige la campaña son los estudiantes (niños y adolescentes), pues se pide a la persona que ve el video que hable con sus compañeros, docentes y familiares si conoce algún caso de acoso.  
Objetivo: identificar el interlocutor objetivo del texto.

Fragmento de campaña. Disponible en <[www.youtube.com/watch?v=Yv5U9kyM9IA&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=Yv5U9kyM9IA&feature=youtu.be)>. Fecha de consulta: 11 sept. 2015. (0-0:18; 0:33-0:57).

Fuente: Freitas y Costa (2016: 69), 1.ª edición, volumen 1.

Rápidamente, hemos podido identificar algunos rasgos fonéticos tales como el seseo en la palabra *contención* (conten[s]ión), aspiración de /s/ en final de sílaba en *gustaría* (gu[h]taría) y yeísmo rehilado sordo en “apoyo” (apo[j]o). Como rasgo gramatical, hemos identificado el voseo verbal en *conocés* y *sos*, además de la construcción pospreposicional en *a vos*. Cuando mencionan su página de internet, utilizan “doble ve” para referirse a la letra “w”, uno de los pocos casos de variación ortográfica encontrado en los manuales analizados.

Otro ejemplo de la variedad rioplatense está en la viñeta de Liniers, en la que una niña está leyendo un libro en el sofá, posiblemente *Moby-Dick*, de Herman Melville, publicada en 1851.

Figura 81: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Sentidos en lengua española*



Fuente: Freitas y Costa (2016: 77), 1.ª edición, volumen 2.

En esta tiritita, hemos identificado la preferencia por el pretérito indefinido de indicativo, incluso cuando se refiere a un hecho relacionado con el presente, ya que en la primera parte de la oración el verbo se encuentra conjugado en el presente (*El sofá en el que está Enriqueta se hizo enorme*). Muchos de los textos analizados de diferentes variedades del español, especialmente los más formales, han preferido el pretérito perfecto de indicativo.

En ese caso, por tratarse de una tira cómica, creemos que representa con más fidelidad la realia dialectal de Argentina, específicamente de la región litoral donde se ubica Buenos Aires, capital y modelo lingüístico para el país. Por otro lado, el manual ofrece dos documentos orales que provienen de otra ciudad argentina, Córdoba, donde podemos encontrar fenómenos lingüísticos bastante llamativos. Los documentos son presentaciones de pósters en un evento académico de Odontología:

Figura 82: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Sentidos en lengua española*

1 ¿Sabías que, en seminarios y congresos académicos, suele haber presentación de pósteres? Si no lo sabías, observa las imágenes siguientes e intenta imaginar cómo es ese tipo de presentación.  
Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género presentación de póster.



2 Escucha la grabación de una presentación de póster realizada por estudiantes de Odontología y ordena las partes de la exposición.  
Objetivo: identificar elementos de la construcción composicional de la presentación de póster.

**Título:** Jornada Pósteres: supernumerarios – Curso de Odontología General en Salud Pública.  
**Medio:** Web.TV – Colegio Odontológico de la Provincia de Córdoba.  
**Fecha:** 15/11/2012.

Fragmento de presentación de póster. Disponible en <[www.youtube.com/watch?v=fvcqFGTNw8Q](http://www.youtube.com/watch?v=fvcqFGTNw8Q)>. Fecha de consulta: 17 dic. 2015. (1:00-5:13).

Fuente: Freitas y Costa (2016: 118), 1.ª edición, volumen 3.

En la primera presentación, hemos identificado una leve tonada cordobesa y algunas características fonéticas del español de esa región, tales como el seseo en la palabra *definición* (defini[s]ión), aspiración de /s/ en final de sílaba en *masculino* (ma[h]culino) o *estaba* (e/h/ta), elisión de /s/ final en *años* (año[Ø]), yeísmo rehilado sordo en *halló* (ha[ʃ]ó). En lo gramatical, se ha preferido el pretérito indefinido de—indicativo en *quisimos*, *leímos*, *encontramos*, *vimos*. Además, *este* aparece como marcador discursivo para retomar el turno de palabra.

En el segundo audio, la joven que propone el póster en el congreso tiene un acento (prosodia) mucho más marcado de Córdoba, evidenciando más todavía fenómenos innovadores de esa variedad lingüística.

Figura 83: Ejemplo de texto de la variedad rioplatense de *Sentidos en lengua española*

3 Ahora escucha la grabación de otra presentación de póster. ¿Posee las mismas partes que la anterior?  
14 ¿Por qué? Respuesta esperada: no, posee agradecimiento, presentación del tema del póster, su definición, razones de la elección del asunto, explicación, conclusión. No presenta un caso, procedimientos y resultados porque no es una investigación científica como la anterior, sino una reflexión sobre las propuestas de un libro. Objetivo: identificar elementos de la construcción composicional de la presentación de póster

**Título:** Jornada Pósteres: motivación – Curso de Odontología General en Salud Pública.  
**Medio:** Web.TV – Colegio Odontológico de la Provincia de Córdoba.  
**Fecha:** 28/11/2012.

Fragmento de presentación de póster. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=aNhvm7RjIHY>. Fecha de consulta: 17 dic. 2015. (1:00- 3:22).

Fuente: Freitas y Costa (2016: 118), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 3.

En lo fonético, hemos identificado el seseo en *agradecer* (agrade[s]er) y *motivación* (motiva[s]ión), aspiración de la /s/ en final de sílaba en *más* (má[h]), pérdida de la /s/ final en *necesitamos* (necesitamo[Ø]), yeísmo rehilado sordo en *allá* (a[j]á), *llama* ([j]ama) y *suyo* (su[j]o), elisión de /r/ final en infinitivo en *trabajar* (trabaja[Ø]) y *tratar* (trata/Ø/), además de una característica de la tonada cordobesa que es el alargamiento de vocales pretónicas como en *paciente* (p[aaaa]ciente) y *tratar* (tr[aaaa]tar). En lo léxico, se prefiere *allá* a *allí*.

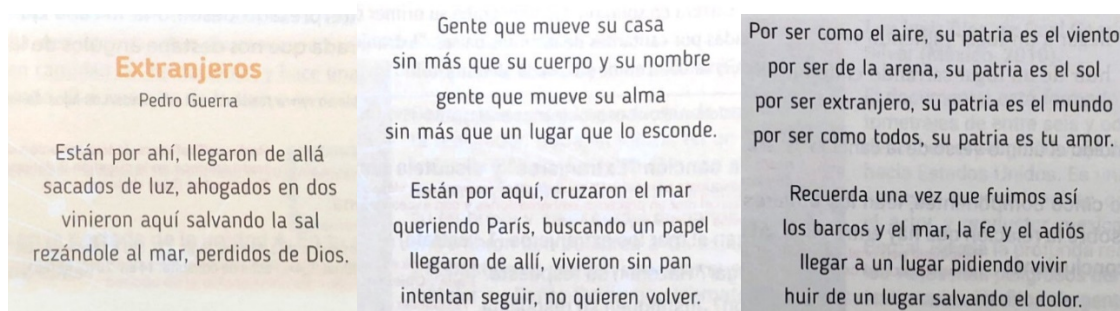
En ambos audios, hemos podido notar un acento diferente de la norma bonaerense, la que normalmente sigue como modelo del español argentino y rioplatense. Es importante aclarar dos cosas. La primera, la presentación de un póster en un evento académico/científico es un género formal, lo cual nos impediría encontrar más rasgos de los que ya hemos identificado. Córdoba tiene formas verbales del voseo que se parecen a las chilenas en el presente de indicativo como *querí* o *andái*, que en otros contextos informales podrían aparecer. La segunda, los audios son de estudiantes universitarias jóvenes, que suelen ser más sensibles a la norma. Como ejemplo podemos citar el caso del yeísmo rehilado sordo, que es una variante del litoral (Buenos Aires y el sur) presente en su discurso y que también forma parte de la variedad central (español cordobés).

Con ello, llamamos la atención sobre la diversidad interna de cada país. A pesar de que tratemos el español de acuerdo con sus zonas lingüísticas más amplias (español rioplatense, andino, caribeño, etc.), es importante aclarar que no podemos pretender que esas áreas sean homogéneas, aunque esa zonificación nos ayuda a trabajar la variación lingüística por medio de un número bastante elevado de características comunes. Sin embargo, pretendemos que las

variaciones internas también sean tratadas de acuerdo con los materiales auténticos que aparecen en el manual, la variedad del profesor y las necesidades de los alumnos.

De hecho, este es el primer manual donde aparece la variedad canaria, que a pesar de pertenecer al español europeo comparte muchos rasgos, sobre todo fonéticos, con las demás variedades de Hispanoamérica. El texto seleccionado es una canción de Pedro Guerra, un cantante canario del municipio de Güímar en Santa Cruz de Tenerife, una de las siete islas pertenecientes al archipiélago canario:

Figura 84: Ejemplo de texto de la variedad canaria de *Sentidos en lengua española*



Fuente: Freitas y Costa (2016: 122-123), 1.ª edición, volumen 1.

La canción se titula “Extranjeros” y trata el tema de la inmigración, sobre todo la de los africanos que intenta llegar en pateras a Europa. A diferencia de la variedad castellana, hemos identificado rasgos como el seseo en *cruzarón* (cru[s]aron), presente en prácticamente todo territorio americano y en partes de Andalucía. Los profesores pueden utilizar esa canción para enseñar a los alumnos que no todas las regiones de España son distinguidoras y que dentro de un mismo país podemos observar fenómenos de variación lingüística muy diferentes. De hecho, Canarias y Andalucía comparten rasgos fonéticos que no son comunes a la variedad castellana, como en algunos ejemplos que están presentes en la canción como la elisión de /r/ final en los infinitivos *huir* (hui[Ø]) y *vivir* (vivi[Ø]) y la aspiración de la /x/ en *gente* ([h]ente). Respeto a la variación léxica, en la canción se prefiere *allá* en lugar de *allí* y *aquí* en lugar de *acá*.

El manual no trae información sobre el seseo, a pesar de que la mayoría aplastante de los documentos orales de los tres volúmenes de la colección pertenecen a hablantes seseantes. Uno de los audios que presenta a una hablante distinguidora es el que se titula “Videocurrículum de presentación”, que cuenta con una española de Valencia, una comunidad autónoma donde el castellano comparte oficialidad con el valenciano, una de las variedades lingüísticas del catalán.

Figura 85: Ejemplo de texto de la variedad castellana de *Sentidos en lengua española*

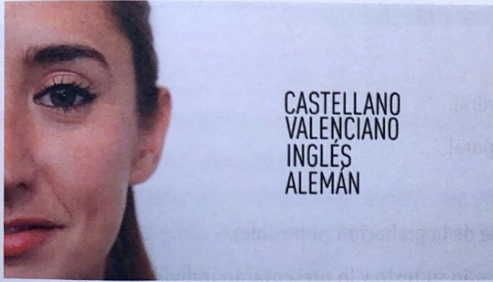
2 Escucha la grabación de un videocurrículum producido por un portal de empleos y ordena las capturas de pantalla siguientes. **Objetivo:** identificar las principales características de un videocurrículum.

5


**Título:** Videocurrículum de presentación.  
**Fecha:** 20/11/2012.

Disponible en <[www.youtube.com/watch?v=Sn-Za-l-e0](http://www.youtube.com/watch?v=Sn-Za-l-e0)>. Fecha de consulta: 15 en. 2016. (0-0:36).


a 3




b 2



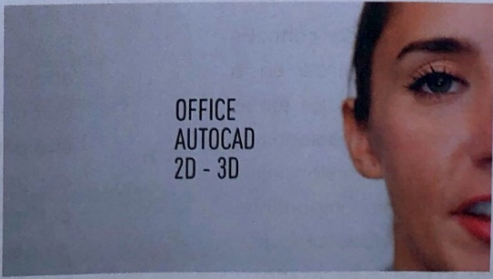
c 5



d 1



e 4



IMÁGENES: LINK MY JOB

Fuente: Freitas y Costa (2016: 59), 1.ª edición, volumen 3.

Como ya hemos adelantado, la chica que se presenta en el videocurrículum es distinguidora, es decir, produce el sonido fricativo interdental sordo para las grafías <z>, <ce> y <ci>: *García* (Gar[θ]ía) y *Valencia* (Valen[θ]ia). También pronuncia de manera muy marcada el sonido [x] como en el ejemplo “ONG” (ON[x]). Esas dos variantes fonéticas son opuestas a las que hemos identificado en la variedad canaria, perteneciente al mismo país. En lo gramatical, hemos identificado el tuteo en *contrátame*, incluso en una situación de formalidad como puede ser un vídeo donde se presenta de forma oral el currículum.

Aunque se trate de una hablante de una zona bilingüe del español de España (Valencia), no hemos identificado rasgos muy marcados de una variedad de contacto, en ese caso específico, con el catalán/valenciano. De este modo, hemos clasificado ese documento como perteneciente a la variedad castellana ya que es la que sirve de referencia a los hablantes de las zonas bilingües del país.

Hasta ahora hemos discutido sobre algunos fenómenos de debilitamiento y/o elisión de consonantes en algunas variedades innovadoras en este manual. Ahora presentaremos una entrevista con soporte oral del español mexicano para ejemplificar el fenómeno de debilitamiento de vocales:

Figura 86: Ejemplo de texto de la variedad mexicana-centroamericana de *Sentidos en lengua española*

**>>> Oídos bien puestos**  
Audición

**1** Escucha la entrevista sobre equidad de género, de Excélsior TV, México. Te proponemos los siguientes objetivos:

- comprender el asunto de que se trata y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características de la entrevista periodística oral: cómo se trata del tema y qué recursos se usan.

**Título:** Equidad de género en México.  
**Medio:** Excélsior TV.  
**Fecha:** 20/9/2013.

Profesor/Profesora, los estudiantes van a oír la grabación de un programa periodístico de la televisión mexicana sobre economía, intitulado *Información bursátil*. La entrevistada, Arlene Muñoz, explora la desigualdad entre hombres y mujeres en el trabajo y el prejuicio contra la mujer.

Disponible en <[www.youtube.com/watch?v=6AaqW2wib\\_8](http://www.youtube.com/watch?v=6AaqW2wib_8)>. Fecha de consulta: 15 en. 2016. (0-5:33).

Fuente: Freitas y Costa (2016: 26), 1.ª edición, volumen 3.

En este documento oral hemos identificado el debilitamiento de vocales átonas en “últimos” (últim[Ø]s). Este fenómeno está presente tanto en la variedad mexicana-centroamericana de zonas altas como en la andina, posiblemente impulsado por las lenguas indígenas de esas regiones, que poseen sonidos consonánticos muy fuertes frente a la debilidad de los vocálicos. Otro fenómeno fonético es el seseo en *situación* (situa[s]ión) y *social* (so[s]ial). En lo gramatical, hemos identificado el tuteo en *acuérdate* y *dices*, además de la preferencia por el pretérito indefinido de indicativo en *contempló*. El marcador discursivo *este* aparece una vez más como un elemento común a muchas variedades hispanoamericanas.

Los dos textos orales que tienen el mayor número de fenómenos de variación lingüística son dos denuncias de vecinos sobre la situación de su barrio. Los dos audios han sido extraídos de YouTube y cuentan con la participación de personas que utilizan un lenguaje más popular que los demás ejemplos analizados anteriormente. De este modo, podemos observar que el

manual trae no solamente textos de las normas cultas de los países hispanohablantes, sino también de las hablas populares, aunque sean en menor cantidad y sin ninguna mención de los fenómenos que hemos identificado en los audios.

Ambas denuncias se encuentran en el segundo volumen de la colección y hemos podido identificar en ellas fenómenos comunes pues son de países de variedades innovadoras: Venezuela (variedad caribeña) y Chile (variedad chilena):

Figura 87: Ejemplo de texto de la variedad caribeña de *Sentidos en lengua española*



Fuente: Freitas y Costa (2016: 115), 1.ª edición, volumen dos.

Está presente una gran cantidad de fenómenos de variación fonética tales como el seseo en *hace* (ha[s]e); aspiración de /s/ final de sílaba en *estamos* (e[h]tamo[h]), debilitamiento y elisión de /d/ intervocálica en *toda* (to[Ø]a), *asustado* (asusta[Ø]o) y *unidos* (uni[Ø]os), elisión de /s/ final en *Caracas* (Caraca[Ø]); elisión de /r/ final de infinitivos (cae[Ø]); elisión de /d/ en final de palabra en *comunidad* (comunida[Ø]) y aspiración de /x/ en *tragedia* (tra[h]edia). En lo que se refiere a la gramática, hemos identificado la preferencia por el pretérito perfecto de indicativo en *se ha ido*. En el léxico, han preferido *acá* frente a *aquí* y han utilizado la construcción *más nada* en lugar de *nada más*.

Como se puede notar, el número de fenómenos de variación lingüística que conseguimos identificar aumenta no solo por el soporte oral, sino también por un uso más popular de la lengua. Es indudable que el español es una lengua diversa que presenta un elevado



número de variaciones en todos los niveles. Sin embargo, las normas cultas del español también poseen un alto grado de unidad y cohesión, hecho que facilita la intercomprensión entre sus variedades. En este sentido, creemos que es importante que los manuales incluyan más textos populares para desarrollar la competencia multidialectal de los alumnos, especialmente con la finalidad de mejorar la comprensión auditiva, ya que posiblemente los alumnos entrarán en contacto con personas en registros informales y niveles sociolingüísticos medio-bajos.


La próxima denuncia, como ya habíamos mencionado anteriormente, pertenece a la variedad chilena y posee fenómenos próximos a los que hemos encontrado en la anterior:

Figura 88: Ejemplo de texto de la variedad chilena de *Sentidos en lengua española*

**b**

**Título:** Desde la comuna de Calbuco (región de Los Lagos, Chile).  
**Medio:** Diario digital *Puerto Montt On-line*.

Fragmento de denuncia de vecinos. Disponible en <[www.youtube.com/watch?v=KtI6KMPTeAY](http://www.youtube.com/watch?v=KtI6KMPTeAY)>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015. (0:32-1:48).



Fuente: Freitas y Costa (2016: 116), 1.ª edición, volumen 2.

Respecto a la fonética, hemos identificado el seseo en *utilización* (utili[s]a[s]ión), aspiración de /s/ en *instaló* (in[h]taló), elisión de /s/ final en *baños* (baño[Ø]), aspiración de /x/ y pérdida de /d/ intervocálica en *exageradamente* (exa[h]era[Ø]amente), y pérdida de /d/ intervocálica en *sentido* (sentí[Ø]o) y *devastadores* (devasta[Ø]ores). En lo gramatical, hemos identificado el primer caso de voseo chileno en los tres manuales con el ejemplo *querái*,

preferencia por el pretérito perfecto de indicativo en *se ha hecho* y construcción con *pa* (“para”) en *pa’ cualquier*, muy presente en hablas populares. Como variación léxica, hemos identificado el uso de *nomás* y *almuerzo*.

Para finalizar el análisis de los textos, nos parece relevante presentar uno de los ejemplos en portuñol. Muchas personas pueden tener una idea equivocada sobre el significado de portuñol, sobre todo, porque lo asocian a una forma de “hablar mal” el español. Sobre esa cuestión, Sturza (2019) afirma que:

*Muitos aprendizes costumam nomear o seu mal falar a língua espanhola, por exemplo, como Portunhol, inclusive referido, em textos acadêmicos, como modo de nomear um estágio no processo de aprendizagem de uma ou outra dessas duas línguas como línguas estrangeiras. Novamente o significado está associado à mistura das línguas, nenhuma nem outra. É o estágio de incerteza linguística que vai ser nomeado de Portunhol. Ainda que apresente um traço comum com o Portunhol do Uruguai, ou seja, o mal falar decorrente da mistura das línguas, são práticas sociais diferentes que balizam o uso da língua*<sup>258</sup> (Sturza, 2019: 110).

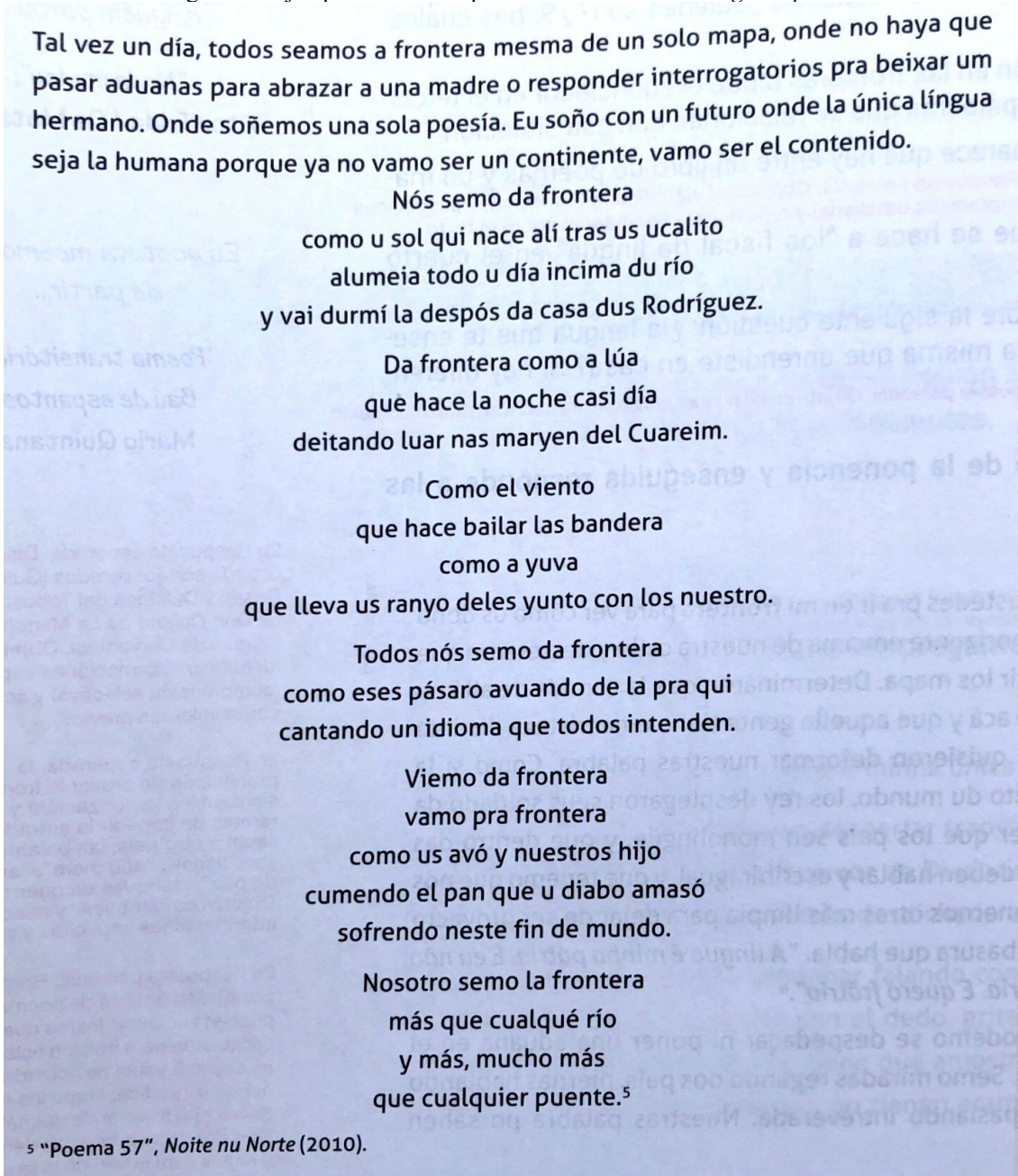
El texto es un poema del libro *Noite nu Norte* (2010), del uruguayo Fabián Severo, que también se considera brasileño porque siempre ha vivido en la frontera. Así, no nos estamos refiriendo a lo que Sturza (2019) denomina una fase en el proceso de aprendizaje de una lengua, un dialecto utilizado en las prácticas sociales en las fronteras de Brasil con los países hispanohablantes, que en ese caso específico, se trata de Uruguay.

Incluso Sturza (2019) afirma que Uruguay reivindica el valor del portuñol como un bien cultural por medio de manifestaciones artísticas y políticas. De hecho, escribir en un código que no es la lengua oficial del país, es reivindicarla como patrimonio de una comunidad de habla específica, y eso es lo que hace Fabián Severo en uno de los poemas presentes en *Sentidos en lengua española*:

---

<sup>258</sup> Traducción nuestra: Muchos aprendices suelen llamar *portuñol* a su mala forma de hablar la lengua española, incluso referido, en textos académicos, al modo de nombrar una fase en el proceso de aprendizaje de una u otra de las dos lenguas como extranjeras. Nuevamente el significado está asociado a la mezcla de las lenguas, ni una ni la otra. Es una fase de incertidumbre lingüística llamada *portuñol*. Aunque presente un rasgo común con el portuñol de Uruguay, es decir, el hablar mal debido a la mezcla de lenguas, son prácticas sociales diferentes que delimitan el uso de la lengua.

Figura 89: Ejemplo de texto en portuñol de *Sentidos en lengua española*



Fuente: Freitas y Costa (2016: 130), 1.ª edición, volumen 2.

Además de ese poema, hemos identificado otro y parte de una ponencia del autor del texto en un congreso de profesores de español donde también hablaba en portuñol, conocido como dialecto fronterizo. Lipski (2007) afirma que:

En una ancha franja del norte de Uruguay, a lo largo de la frontera con Brasil, existe una situación de bilingüismo fluido, que ha dado lugar a una forma peculiar de *tercera lengua* conocida (por los lingüistas al menos) como *fronterizo*. Este tipo de habla no se limita a la línea fronteriza, sino que penetra profundamente en Uruguay (Lipski, 2004: 374-375, marcas del autor).

Como era de esperarse, el poema cuenta con características tanto del portugués como del español debido a la mezcla de códigos, que se aleja de un modelo monolingüe. Lipski (2004) señala algunas características que se hacen presentes en el poema: cierre de la vocal [o] en [u] en contextos átonos en *cumendo*, mezcla de artículos portugueses y españoles como en *u sol* y *el viento* para el masculino singular, *a lúia* y *la humana* para el femenino singular, *us ranyo* y *los nuestro* para el masculino plural, marcación del plural en los sintagmas nominales solo en el primer elemento como en *eses pásaros* o *us ucalito*, además de una mezcla léxica de los dos idiomas en un mismo campo semántico, como en el caso de *avó*<sup>259</sup> (“abuelo” en portugués) e *hijo*.

Al igual que los dos textos anteriores, el texto en fronterizo no forma parte de la norma culta de la región. Según Lipski (2004):

Por definición, el fronterizo como forma de habla es propio de las clases socioeconómicas más bajas, con poca educación formal en español o portugués, mientras que el bilingüismo fluido es característico de hablantes más cultos (Lipski, 2004: 377).

Por tratarse de un poema, los alumnos pueden llegar a pensar que ese dialecto forma parte de la norma culta de la región. Sería importante aclarar que el escritor reivindica el uso del fronterizo por medio de la literatura con la finalidad de dar prestigio a un habla estigmatizada que “puede empezar a desaparecer” (Lipski, 2004: 377). A pesar de no trabajar con el mismo tipo de portuñol, Zolin-Vesz (2017) propone una pedagogía translingüe<sup>260</sup> en la enseñanza crítica del español, que tiene como objetivo cuestionar el paradigma monolingüe. En esa práctica no hay una coincidencia entre lengua (nacional) y territorio, y pone en duda nuestra comprensión sobre el concepto de *lengua*, muchas veces rígido en las clases de español. Así,

*Uma pedagogia translingue busca transformar a concepção de língua conforme galgada pelo paradigma monolingue: isolada da sociedade, culminando na glorificação do falante nativo como superior em relação ao falante não nativo. O ensino crítico de espanhol, pelo viés da pedagogia translingue, edifica-se sob a égide da heterogeneidade, da fluidez, da*

<sup>259</sup> La grafía correcta en portugués es *avó* ya que se trata del masculino “abuelo”. *Avó* en portugués es el femenino “abuela”. En el texto aparece la forma *avó* acompañado del artículo masculino plural *us*, lo que nos confirma que se trata de la forma masculina y no femenina.

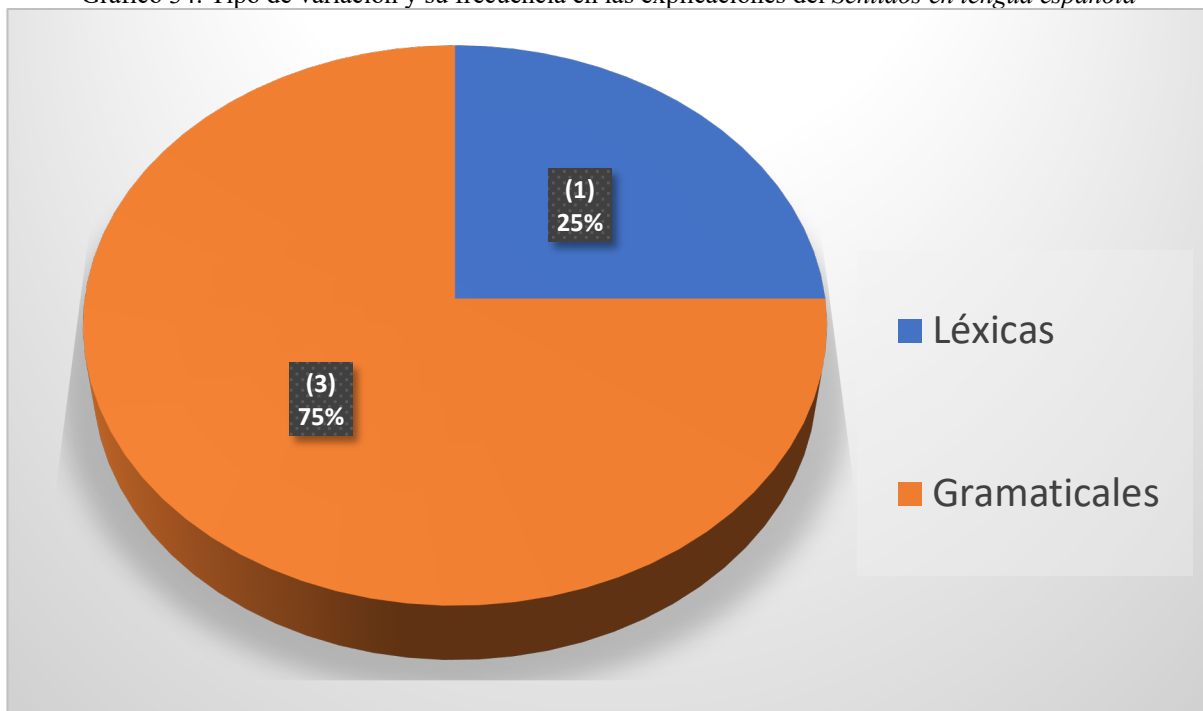
<sup>260</sup> Zolin-Vesz (2017) ha realizado su investigación con el portuñol que Sturza (2019) identifica como “Portuñol Lengua de Interacción Comunicativa”, que es la que aparece por ejemplo en cómics, publicidades, folletos y programas de humor. Sin embargo, creemos que el portuñol de la frontera puede romper con el paradigma monolingüe y retratar una realidad lingüística invisibilizada.

*desestabilização da relação língua (nacional)-território e da consequente legitimidade da gramática normativa como único conhecimento válido*<sup>261</sup> (Zolin-Vesz, 2017: 39).

En este sentido, no se trata de imponer un modelo de lengua basado en el portugués, sino dar voz a variedades y dialectos que son silenciados y desprestigiados en la enseñanza de español en Brasil. Por un lado pueden favorecer el proceso de inclusión de los alumnos que piensan que no hablan español sino portugués, ya que su proceso de interlengua es bastante inicial; y por otro lado, dar a conocer una realidad lingüística presente en innumerables zonas de frontera y que suele ser la lengua utilizada en la comunicación de los intercambios comerciales, socioculturales y afectivos de muchos brasileños e hispanohablantes de Sudamérica.

Como ya habíamos comentado anteriormente, el presente manual prácticamente no trae explicaciones sobre fenómenos de variación lingüística, excepto en pequeñas menciones que veremos a continuación. El gráfico 34 nos mostrará el tipo y la frecuencia de explicaciones en *Sentidos en lengua española*:

Gráfico 34: Tipo de variación y su frecuencia en las explicaciones del *Sentidos en lengua española*



<sup>261</sup> Traducción nuestra: Una pedagogía translingüe busca transformar la concepción de la lengua transpuesta al paradigma monolingüe: aislada de la sociedad, culminando en la glorificación del hablante nativo como superior al hablante no nativo. La enseñanza crítica del español, por las vías de la pedagogía translingüe, se edifica bajo la defensa de la heterogeneidad, de la fluidez, de la desestabilización de la relación lengua (nacional)-territorio y de la consecuentemente legitimidad de la gramática normativa como único conocimiento válido.

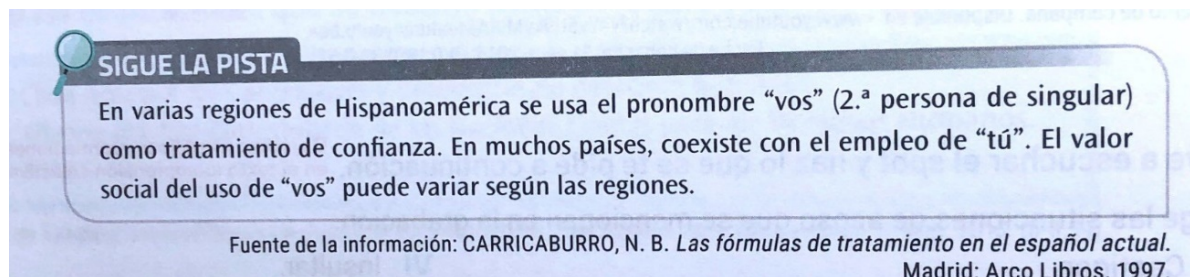
Como podemos apreciar, en todos los volúmenes del manual, solamente hay tres explicaciones sobre variación gramatical y una sobre variación léxica; ninguna sobre variación fonética-fonológica. En el análisis de los textos hemos identificado muchos fenómenos de variación en los tres niveles que podrían ser explicados a través de los documentos auténticos seleccionados por el manual. Sin embargo, la diversidad de voces ha sido desaprovechada para tratar el tema de las variedades del español, especialmente respecto a la variación fonética-fonológica que no ha sido ni siquiera mencionada a pesar de los audios presentes en los tres cedés de la colección. En el cuadro 23 podemos observar los contenidos tratados por el manual:

Cuadro 23: Inventario de los contenidos de variación lingüística de *Sentidos en lengua española*

Volumen 1	Volumen 2	Volumen 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación sobre el voseo</li> <li>• Imperativo del voseo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación sobre la variación diatópica del pretérito perfecto simple y compuesto de indicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación sobre la variante léxica <i>tebeo</i></li> </ul>

La primera explicación sobre el voseo se trata de una pequeña mención del fenómeno debido a un audio del español de Argentina presente en la unidad tres:

Figura 90: Ejemplo de explicación de variación gramatical de *Sentidos en lengua española*: voseo



Fuente: Freitas y Costa (2016: 70), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

Las autoras no se han detenido en elaborar una explicación sobre el fenómeno y hacen mención a la obra de Carricaburro (1997) sobre las fórmulas de tratamiento en el español. Consideramos que han utilizado muchos términos metalingüísticos para tratar de ese tema pues el público al que se destina dicha explicación no son lingüistas o profesores de español en formación, sino alumnos de una franja de edad de 15-17 años de enseñanza secundaria brasileña. Tampoco hacen mención a algunos países o regiones de Hispanoamérica en que el voseo es una realidad. La forma verbal aparece solamente en los ejercicios y en las tablas de conjugación encontrados en la síntesis gramatical al final de cada colección.

Para el voseo en imperativo, no hay una explicación sino que aparecen sus formas verbales a partir de una tabla de conjugación junto a las de tuteo. Para el imperativo negativo de *vos*, el manual ha optado por trabajar con las formas idénticas al tuteo, sin mencionar que pueden darse otras:

Figura 91: Ejemplo de explicación de variación gramatical de *Sentidos en lengua española*: imperativo de *vos*

Verbos en Imperativo afirmativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2. <sup>a</sup> persona (tú)	cambiar → cambia	responder → responde	vivir → vive
2. <sup>a</sup> persona (vos)	cambiar → cambiá	responder → respondé	vivir → viví

Verbos en Imperativo negativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2. <sup>a</sup> persona (tú y vos)	discriminar → no discrimines	ofender → no ofendas	reprimir → no reprimas

Fuente: Freitas y Costa (2016: 76), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 1.

Así, las formas voseantes *no discriminés*, *no ofendás* y *no reprimás* no forman parte del modelo para la enseñanza del voseo, tal vez por su carácter vacilante, aunque habría sido conveniente la inclusión de una pequeña nota sobre la posibilidad de esos usos en algunas variedades del español hispanoamericano, como lo ha hecho *Cercanía joven*. Además del voseo, se trata solamente otro tema de variación gramatical, que incluso no ha sido atendido en las demás colecciones analizadas: los pretéritos indefinido y perfecto de indicativo.

Figura 92: Ejemplo de explicación de variación gramatical de *Sentidos en lengua española*: pretéritos perfecto e indefinido

Respuesta esperada: cuestión 1: I Pretérito Indefinido de Indicativo, relato de una secuencia de acciones pasadas que no se ven más conectadas al presente y ocurrieron en periodo de tiempo terminado (cuando se levantó la casa); II, III y IV Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, exposición de situaciones pasadas cuyos efectos aún se sienten en el presente. Cuestión 2: I y II Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, exposición de situaciones pasadas cuyos efectos aún se sienten y que ocurrieron en un periodo de tiempo que dura hasta el presente (en los últimos meses, desde 2010); III y IV Pretérito Indefinido de Indicativo, exposición de situaciones pasadas que no se ven más conectadas al presente y que ocurrieron en periodo de tiempo terminado (el pasado febrero, cuando tuvo la oportunidad de vivir en la periferia). Objetivo: observar la función de un elemento del estilo del género.

**Lee las explicaciones a continuación sobre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, vuelve a los fragmentos de las cuestiones anteriores y analiza los usos de esos tiempos verbales de acuerdo con las explicaciones.**

CAROL DURÁN

En algunas regiones del mundo hispánico, la elección de un tiempo verbal u otro depende en alguna medida de la percepción que tiene el hablante sobre la extensión de las consecuencias del hecho relatado.

- **Pretérito Indefinido (o Pretérito Perfecto Simple):** se usa para referir un hecho pasado que no se ve más como conectado al presente o cuyos efectos ya no se sienten.
- **Pretérito Perfecto Compuesto:** se usa para referir un hecho pasado que se ve como relacionado con el presente o cuyos efectos aún se sienten.

En muchos casos, la distinción entre los dos tiempos verbales está también asociada al período de tiempo en que ocurrieron los hechos: el Pretérito Indefinido para sucesos ocurridos en un período de tiempo terminado (ayer, la semana pasada...); el Pretérito Perfecto Compuesto para sucesos ocurridos en un período de tiempo que dura hasta el presente (hoy, este año...).

En otras regiones del mundo hispánico, la distinción entre los dos tiempos verbales no es tan expresiva y suele usarse el Pretérito Indefinido con más frecuencia.

Fuente: Freitas y Costa (2016: 121), 1.ª edición, volumen 2.

En la explicación sobre ese tema gramatical, el manual divide los usos entre el tiempo pasado que tiene relación con el presente (pretérito perfecto) y el que no la tiene (pretérito indefinido), además de hacer hincapié en los marcadores temporales acabados (*ayer, la semana pasada, etc.*), diferentes de los no acabados (*hoy, este año, etc.*). La última parte se detiene a discutir sobre la preferencia de algunas regiones del mundo hispano hacia el pretérito indefinido de indicativo, sin mencionarlas. Por otra parte, la explicación también excluye que haya regiones que puedan preferir el pretérito perfecto en ambos casos, como explican Andión y Casado (2014):

En Hispanoamérica también se usa el antepresente, pero no es tan habitual. Atiende a diferentes factores discursivos: énfasis afectivo, acción repetida, prolongada o inacabada, resultativa... (siempre he pensado que la muerte es una mujer; he estado varias veces en Madrid). En la zona andina, el antepresente está muy extendido y sustituye al pretérito perfecto simple (ha firmado el testamento hace 40 años) (Andión y Casado, 2014: 129, marcas de las autoras).

Sobre dicha preferencia, Andión y Casado (2014) afirman que se da por la influencia de lenguas autóctonas americanas, de modo que es una variante que está presente en países de Sudamérica. Además, también puede darse en España (Castillas) “usado habitualmente para



indicar acciones recientes (ha llegado ayer)” (Andión y Casado, 2014: 129, marcas de las autoras). A pesar de algunas imprecisiones, el manual no es presa de la dicotomía América (pretérito indefinido) vs. España (pretérito perfecto), mito muy difundido que genera una imagen equivocada de la realia dialectal del español.

Debajo de la explicación sobre la variación por regiones de los dos pretéritos, se atiende el tema de la variación lingüística en general, donde trata cuestiones como lengua/dialecto, usos populares/estándares, lenguas minoritarias y prestigio social:

Figura 93: Ejemplo de explicación sobre *norma y dialectos* de *Sentidos en lengua española*

**SIGUE LA PISTA**

Todas las lenguas varían de un lugar a otro, de una clase social a otra, de un género sexual a otro, de una franja etaria a otra. Todas estas distintas formas de hablar, que los lingüistas llaman “variedades” o “dialectos” están correctas y ninguna es mejor o peor que las demás.

Como afirma la lingüista Silva-Corvalán:

“La definición de dialecto es diferente en el uso popular y en el técnico. En algunos usos populares el concepto de dialecto se refiere a formas no estándares, consideradas inferiores o rústicas, de hablar una lengua o a lenguas minoritarias que no tienen estatus oficial. Así pues, en México, según el concepto no técnico de dialecto, existen algunas lenguas, como el español y el náhuatl, pero muchas lenguas amerindias con pocos hablantes son consideradas ‘dialectos’.

Para el lingüista, sin embargo, dialecto es un término técnico que se refiere simplemente a una variedad de lengua compartida por una comunidad. Las lenguas, conceptos abstractos, se realizan en dialectos. Hablar una lengua es hablar un dialecto de una lengua y la forma estándar o de prestigio de una lengua es simplemente otra realización más. En el uso técnico, no hay dialectos ‘correctos’ o ‘incorrectos’, el término dialecto se refiere simplemente a una variedad de lengua característica de un grupo de hablantes. De hecho, hay dialectos que gozan de mayor o menor prestigio social, pero todos constituyen dialectos.”

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press, 2001. p. 17.

Fuente: Freitas y Costa (2016: 121), 1.ª edición, volumen 2.

La referencia de lo que aparece en la explicación es un texto de Carmen Silva-Corvalán sobre la sociolingüística y pragmática del español. Una vez más, las autoras del manual utilizan textos académicos del área de la lingüística y de la filología que contienen términos referentes a la diversidad lingüística para trabajar con alumnos de secundaria. Es importante que tengan nociones sobre lo que se discute en esa explicación; sin embargo, consideramos que no es el tratamiento adecuado para el público al que va dirigido.

En el análisis de *Confluencia*, por ejemplo, esos temas son tratados a partir de textos de blog, prensa, literatura, que ilustran la diversidad lingüística del español y hacen que los alumnos reflexionen sobre cuestiones relativas al poder y a la lengua en los medios de comunicación. De hecho, a diferencia de *Cercanía joven* y *Sentido en lengua española*, *Confluencia* ha sido el único que ha propuesto ejercicios para desarrollar actitudes positivas hacia las diversas variedades del español y del portugués y estimular que los alumnos tengan una posición crítica sobre cuestiones relativas al prestigio de algunos modelos lingüísticos frente a las variedades de los hablantes no cultos y de zonas alejadas de los grandes centros urbanos.

Para finalizar el análisis de las explicaciones, comentaremos brevemente cómo *Sentidos en lengua española* trata la variación en los adverbios de lugar. De hecho, no lo hemos incluido en el gráfico y en el cuadro de explicaciones de variación porque el manual no lo comenta, simplemente trae un cuadro al final del volumen en el apartado de síntesis léxico-gramatical:

Figura 94: Ejemplo de cuadro de variación léxica de *Sentidos en lengua española*: adverbios de lugar

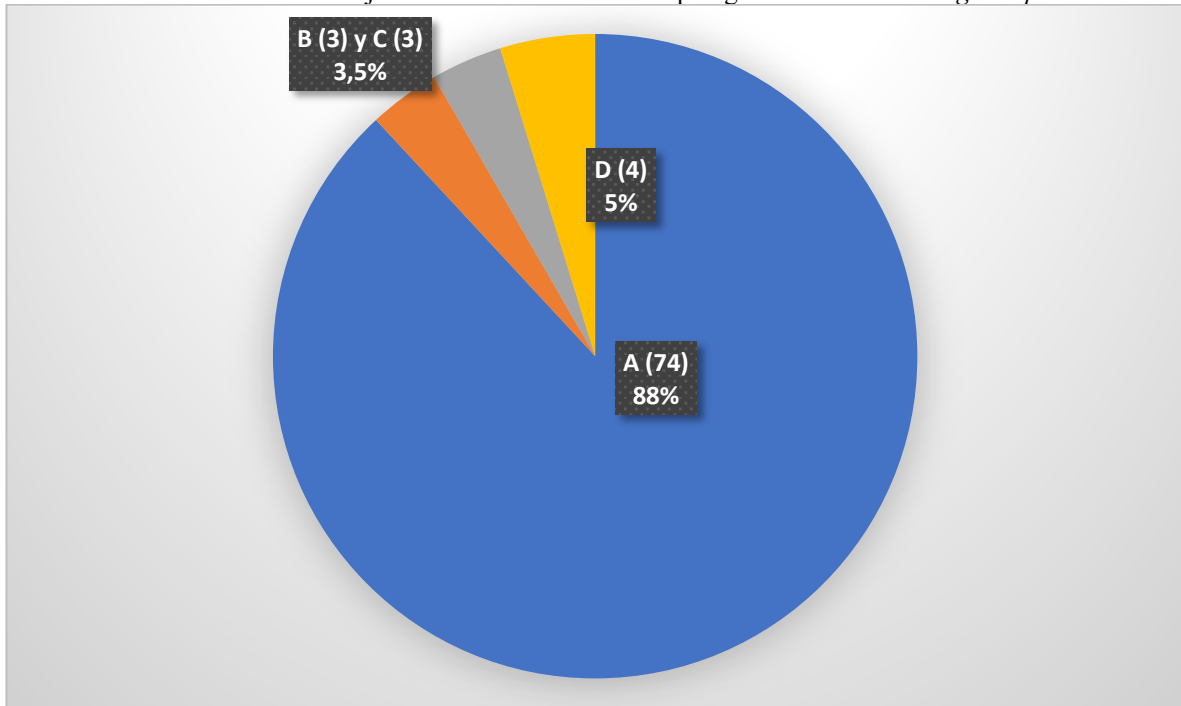
Adverbios de lugar		
Adverbios	Qué indican	Ejemplos
aquí/acá	<ul style="list-style-type: none"> <li>el lugar donde está el enunciador</li> </ul>	"Aunque el arte urbano no es para todos, <b>aquí</b> ha logrado posicionarse [...]".
ahí	<ul style="list-style-type: none"> <li>el lugar donde está el interlocutor</li> <li>un lugar que está cerca del enunciador y del interlocutor</li> </ul>	Mira, hay algo <b>ahí</b> , bajo la mesa.
allí/allá	<ul style="list-style-type: none"> <li>un lugar lejos del enunciador y del interlocutor</li> </ul>	He llegado hoy de Buenos Aires. ¿Ya has estado <b>allí/allá</b> ?

Fuente: Freitas y Costa (2016: 166), 1.ª edición, volumen 2.

En el cuadro no hay ninguna mención a las preferencias de *aquí/acá* y *allí/allá*, simplemente aparecen como dos adverbios intercambiables sin ninguna motivación dialectal. Habría sido interesante mencionar las preferencias de algunos hispanoamericanos por *acá* y *allá*, frente a la de los hablantes de la variedad castellana por *allí* y *aquí*.

En cuanto a la tipología de ejercicios referente al componente “variedades” en el manual *Sentidos en lengua española*, la presencia de la variación es bastante inferior si lo comparamos con los demás manuales, como podemos ver en el gráfico 35:

Gráfico 35: Cantidad de ejercicios de acuerdo con su tipología en *Sentidos en lengua española*



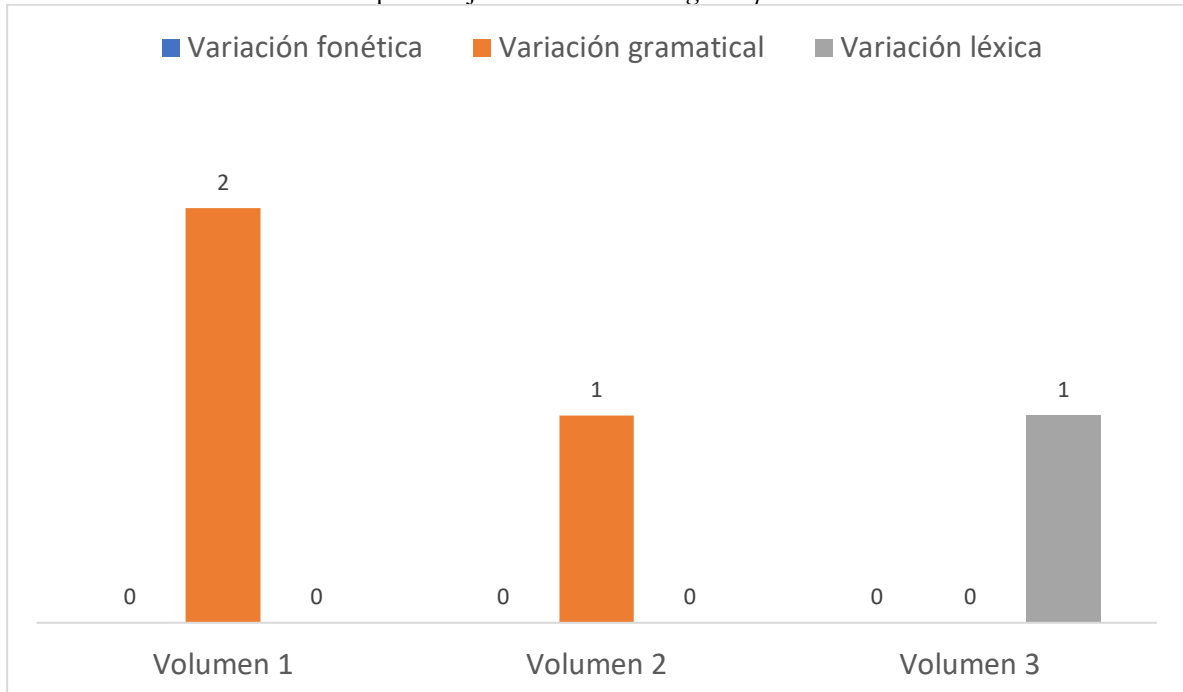
(A)	(B)	(C)	(D)
Ejercicio que no presenta rasgos de la variación del español y “por ende” no los trabaja.	Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español pero no los trabaja y no reflexiona sobre ella.	Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español y que presupone conocimientos de variedad en el alumno.	Ejercicio que presenta rasgos de la variación cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje.

Este manual tiene el número más bajo de ejercicios de tipo D, es decir, aquellos que reflexionan sobre la variedad y su aprendizaje, ya que cuenta solamente con cuatro casos. Los de tipo C, en su mayoría de la conjugación verbal del *vos*, también tienen muy poca presencia. *Sentidos en lengua española* tampoco trata el tema de las variedades por medio de actividades que puedan mejorar la competencia multidialectal de los alumnos brasileños de español.

A diferencia de *Confluencia*, no hemos identificado ejercicios o actividades cuyo objetivo sea desarrollar actitudes positivas hacia las variedades lingüísticas. De la misma manera que no hemos identificado explicaciones sobre variación fonético-fonológica, ya que el manual no trabaja este tipo de variación<sup>262</sup>, como podemos apreciar en el gráfico 36:

<sup>262</sup> La variación gramatical es la que aparece con más frecuencia en el manual.

Gráfico 36: Tipos de variación y su frecuencia en ejercicios cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje de *Sentidos en lengua española*



En la primera colección, el manual propone una actividad de expresión escrita en el “cajón de herramientas” del apartado “Escribe” para elaborar una publicidad en formato de afiche. Para ello, los alumnos deben reconocer las características del género y repasar las formas del imperativo de *tú* y *vos*. El manual retoma una publicidad del Ministerio de Educación de la Nación y de Unicef Argentina, la cual utilizaba el *vos*. A continuación, se dan instrucciones para la elaboración del afiche publicitario y en las notas para el profesor se hacen hincapié en las segundas personas del singular:

Figura 95: Ejemplo de ejercicios de variación gramatical de *Sentidos en lengua española*: voseo

**2** Los afiches deben tener un lenguaje sencillo y preciso. Fíjense en los principales elementos de su afiche y hagan lo que se pide a continuación.

**a** El lema o eslogan debe ser un enunciado breve y expresivo. Recuerden algunos que han visto en esta unidad y fíjense que los lemas pueden tener verbos o no. Luego hagan un listado de palabras relacionadas con el *bullying* y, a partir de ellas, piensen en eslóganes creativos y que puedan despertar interés sobre el tema. *Respuesta personal. Objetivo: planificar el lema de la campaña.*

**b** El llamado a la acción promueve un cambio de actitud. Recuerden algunos que han visto en esta unidad y observen que, generalmente, se usan verbos en Imperativo, como los de las tablas a continuación, para invitar al público a actuar. ¿Qué actitud esperan del público de su afiche? Piénsenlo y escriban diferentes enunciados con verbos en Imperativo.

*Respuesta personal. Profesor/Profesora, en esta cuestión se enfocan solamente las formas verbales de Imperativo correspondientes a la 2.ª persona de singular (“tú” y “vos”) porque son las necesarias para la producción del afiche. Como referencia para la conjugación con el pronombre “vos”, se usaron las formas verbales estándares en Argentina. Objetivo: planificar el estilo del texto de la campaña.*

Fuente: Freitas y Costa (2016: 75), 1.ª edición, volumen 2.

El objetivo es conocer las características del afiche y planificar el lema para la campaña contra el *bullying*, además de escribir enunciados que puedan llamar la atención del público destinatario, en este caso, alumnos de la escuela que puedan provocar el acoso escolar. Para ello, tendrán que utilizar el imperativo.

El manual no le impone al alumno un modelo lingüístico tuteante o voseante. Incluso, repasa ambas formas de manera que pueda elegir qué pronombre de tratamiento se utilizará en la elaboración del afiche (expresión escrita). Ese hecho se evidencia en el apartado “El estilo del género” de la misma unidad, donde los alumnos tienen la oportunidad de hacer ejercicios sobre el género “publicidad” y el imperativo afirmativo y negativo de *tú* y *vos*, como podemos apreciar en la figura 96:

Figura 96: Ejemplo de ejercicios de variación gramatical de *Sentidos en lengua española*: imperativo de *vos*

**2** Consulta las tablas de verbos en el apartado **Cajón de herramientas (Escribe)** de esta unidad. Luego **construye las tablas siguientes en el cuaderno y complétalas.**  
Objetivo: practicar formas verbales de Imperativo.

Verbos en Imperativo afirmativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2. <sup>a</sup> persona (tú)	respetar → <sup>respetá</sup> ◆	leer → <sup>lee</sup> ◆	escribir → <sup>escribe</sup> ◆
	ayudar → <sup>ayuda</sup> ◆	comprender → <sup>comprende</sup> ◆	decidir → <sup>decide</sup> ◆
2. <sup>a</sup> persona (vos)	respetar → <sup>respetá</sup> ◆	leer → <sup>leé</sup> ◆	escribir → <sup>escribí</sup> ◆
	ayudar → <sup>ayudá</sup> ◆	comprender → <sup>comprendé</sup> ◆	decidir → <sup>decidí</sup> ◆

Verbos en Imperativo negativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2. <sup>a</sup> persona (tú y vos)	insultar → <sup>no insultes</sup> ◆	beber → <sup>no temas</sup> ◆	permitir → <sup>no permitas</sup> ◆
	gritar → <sup>no grites</sup> ◆	temer → <sup>no bebas</sup> ◆	desistir → <sup>no desistas</sup> ◆

Fuente: Freitas y Costa (2016: 81), 1.<sup>a</sup> edición, volumen 2.

El manual adopta las formas verbales tuteantes del imperativo negativo para el voseo (*cantes* en lugar de *cantés*), sin mencionar que existe otra posibilidad. Sin embargo, nos parece adecuado que los alumnos tengan la posibilidad de practicar las dos formas del imperativo afirmativo, ya que gran parte de los países que tienen frontera con Brasil son o tienen regiones voseantes.

No se puede negar que cuando se piensa en el voseo, inmediatamente pensamos en Argentina y en los demás países rioplatenses (Paraguay y Uruguay). Una de las actividades que

nos ha llamado la atención es una comprensión oral de una campaña publicitaria de El Salvador, donde las formas del imperativo afirmativo de *vos* son el principal objetivo:

Figura 97: Ejemplo de ejercicios de variación gramatical de *Confluencia*: imperativo de *vos*

**10** Escucha el *spot* de la campaña "Poné los seis sentidos", lanzada en 2009 por Plan, una institución de El Salvador, contra el acoso y abuso infantil. Luego sustituye los símbolos por las palabras que llaman a la acción en los enunciados de la campaña. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva). (A) Poné, (B) abrí, (C) pará, (D) usá, (E) buscá, (F) hacé.

**Poné los seis sentidos**

Muchas niñas y niños de nuestro país son víctimas de abuso sexual y ¡esto es intolerable!

(A) ◆ los seis sentidos.                      (D) ◆ tu intuición.

(B) ◆ los ojos.                                    (E) ◆ ayuda.

(C) ◆ las orejas.                                (F) ◆ algo.

No te calles.

CAROL DURÁN

Disponible en <www.plan.org.sv/index.php?option=com\_content&view=article&id=49&Itemid=67>. Plan Internacional-Men (1) Muchas Niñas. Fecha de consulta: 12 sept. 2015. (0-0:12).

**11** En los enunciados del *spot* de la campaña "Poné los seis sentidos" se usan formas verbales del modo Imperativo correspondientes a "vos". Ahora compara las formas de "hacer" y "poner" con las de la tabla siguiente, que está como ejemplo de conjugación en la unidad. Luego realiza las cuestiones a continuación. **Objetivos:** identificar y reflexionar sobre las formas verbales de Imperativo.

Verbos en Imperativo afirmativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2.ª persona (vos)	cambiar → cambiá	responder → respondé	vivir → viví

**a** ¿Qué observas? ¿Las formas son semejantes o distintas? Respuesta esperada: las formas son semejantes; los verbos "hacer" y "poner" siguen el modelo de "responder".

**b** Ahora construye la tabla siguiente en el cuaderno y complétala con las formas verbales correspondientes.

	Decir	Ser	Tener	Venir
2.ª persona (vos)	deci	sé	tené	vení

Fuente: Freitas y Costa (2016: 83), 1.ª edición, volumen 2.

Por un lado, es importante traer documentos auténticos de países centroamericanos continentales, que, normalmente, son olvidados en la enseñanza de ELE. Por otro lado, consideramos que hace falta matizar la imagen de Argentina como único país voseante por medio de documentos auténticos de diversos países, como el caso de El Salvador, que es un país donde el *vos* tiene mucha fuerza.

Así, entendemos que es necesario seleccionar materiales que puedan contribuir para el desarrollo de la competencia multidialectal y para ofrecerles a los estudiantes de ELE en Brasil una visión más amplia de la realia dialectal, además de dar voz a regiones, países y/o variedades lingüísticas olvidados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar el análisis de los ejercicios sobre variación, hemos seleccionado el único ejercicio de variación léxica que tiene como objetivo trabajar expresiones idiomáticas que aparecen en pequeños fragmentos de un famoso programa de televisión español, “El club de la comedia”.

Figura 98: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Confluencia*: expresiones idiomáticas

**I** Un obrero con una señal de *stop* en la mano es capaz de coger a todos los políticos, jueces y banqueros del país y tenerlos parados en la carretera hasta que se le duerma el brazo. Y todo con el poder de su señal de tráfico. Como el Capitán América con su escudo.  
Lo que más me sorprende es que todos **le hacemos caso**. Nadie se cuestiona quién ha puesto a ese tío ahí o porqué hay que hacer caso al primero que agarra una señal.  
HACHE, E. Gente con poder. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

**II** Otra cosa que nos dijeron es que habría robots que harían el trabajo por nosotros, no habría ni que ir a la oficina. Tengo en mi casa el más avanzado del mundo y lo más complejo que puede hacer es salmorejo. Muy rico, pero no para todos los días. Además, no veo yo que un robot sirva de mucho en el trabajo porque cuando tu jefe te diga: “A ver, Martínez ¿qué ha preparado para la reunión de hoy?”. ¿Tú qué le vas a decir? “¿Salmorejo?” Ahí el futuro lo tienes claro: **te pone de patitas en la calle**. Claro, que eso sí sería futurista porque en el futuro no íbamos a trabajar ninguno...  
CONDE, P. El futuro no es lo que nos habían contado. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

**III** Lo primero que les enseñan en el curso es a repetir mucho las cosas. Por eso, cuando eres bebé hablan contigo como un disco rayado:  
—¿Cómo estás? ¿Cómo estás? ¿Cómo estás?  
Seguro que, si el bebé pudiera hablar, les diría:  
—**Hasta el gorro, hasta el gorro, hasta el gorro...**  
GARCÍA, N. Las madres. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: ventajas de ser incompetente, y otros monólogos*. Madrid: Aguilar, 2002.

**IV** Hay cosas de la televisión que ni los que trabajamos en ella sabemos responder. Por ejemplo, ¿por qué en los programas de televisión cuando entra una llamada de teléfono el presentador habla siempre mirando hacia arriba? “¿Desde dónde llama?”. “De Fuenlabrada”. “Ah, qué arriba está eso...”. Se hace por costumbre, como volver de publicidad con aplausos. Que la gente en casa debe de pensar: “Dos horas viendo este **bodrio** y justo han hecho lo bueno durante los anuncios”.  
HACHE, E. A la televisión no hay quien la entienda. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

**V** Los optimistas somos muy importantes para la sociedad. Se han montado imperios económicos alrededor de los optimistas. Por ejemplo: las hipotecas a 35 años. Eso es un producto para optimistas: “¡Tengo una idea! ¡Me voy a meter en una hipoteca a 35 años...” con **40 tacos** que tengo!”  
HACHE, E. Los optimistas. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

Fuente: Freitas y Costa (2016: 32), 1.ª edición, volumen 3.

Como podemos observar, las autoras del manual seleccionaron pequeños fragmentos de los monólogos de humor, los transcribieron y marcaron las expresiones idiomáticas que consideraron interesantes para que los alumnos las aprendieran. Hay un total de seis fragmentos (cinco en la primera página y uno en la segunda), cada uno con su respectiva expresión idiomática, que tienen que relacionar con su significado.

Figura 99: Ejemplo de ejercicios de variación léxica de *Confluencia*: expresiones idiomáticas

VI Entonces te manda al especialista. Lo curioso es que para unas partes del cuerpo hay especialidad y para otras, no. Hay un especialista para oído, "nombre en clave: otorrinolaringólogo", pero no hay un tío para el codo, "nombre en clave: codólogo". O sea que el de los huesos, "nombre en código: traumatólogo", tiene trabajo para aburrir pero luego hay otro que dice: "no, yo solo el oído", y a tocarse los mondorrios. Tú eres un listo. Agarra otro **cachó** del cuerpo, que tu compañero está desbordado. Las cejas, por lo menos.

ORDAZ, I. La secta médica. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

a Despedirle; echarle fuera de un lugar. II  
b Estar harto. III  
c Cosa mal hecha. IV  
d Años de edad. V  
e Prestar atención, obedecer. I  
f Pedazo o trozo de algo. VI

MÓNICA OLDRINE

Fuente: Freitas y Costa (2016: 33), 1.ª edición, volumen 3.

Como se trata del último año de la EM, nos parece bastante relevante que los alumnos tengan acceso a modelos de lengua más populares acompañado de jergas y expresiones idiomáticas, asociados a contextos más informales, especialmente debido al avance de plataformas para ver películas o series como Netflix. Pensando exclusivamente en esa finalidad, expresiones idiomáticas de España son útiles puesto que es uno de los países que más produce series en español para esa plataforma. De hecho, series como "La casa de papel" han tenido un éxito enorme en Brasil.

A pesar de eso, España no es el único productor de series y productos culturales para la televisión en *streaming*. De este modo, el manual podría haber tratado ejemplos presentes en otras variedades, incluso algunas que puedan ser comunes a un número más elevado de países. Así, una vez más hemos verificado que la variedad castellana sigue siendo la privilegiada en los manuales de ELE publicados en Brasil.



## 5.4. Conclusiones parciales

El análisis del componente “variedades” en los manuales de ELE para EM nos revela algunas contradicciones entre lo que señalan las guías didácticas sobre el modelo de lengua adoptado y la forma de trabajar los contenidos de variación lingüística del español.

Las Guías didácticas para los profesores hacen mención a la importancia de que estén presentes en el manual diferentes voces del mundo hispano, es decir, afirman no adoptar un modelo lingüístico de solamente un país/variedad lingüística, sino que apuestan por un enfoque multidialectal. De hecho, hemos encontrado textos escritos y orales de todas las variedades lingüísticas del español. Sin embargo, las tres colecciones privilegian el español de España, específicamente la variedad castellana, en la selección de textos y, en muchos casos, sus variantes, sobre todo léxicas y gramaticales, sirven de modelo frente a las variantes hispanoamericanas.

Podemos citar algunos ejemplos como la explicación de las formas verbales de voseo por medio de la conjugación de *vosotros/as* en el manual *Confluencia*, la preferencia por las variantes peninsulares en el campo semántico de la ropa y de los medios de transporte en *Cercanía Joven* o el ejercicio para identificar el significado de expresiones idiomáticas exclusivas del español de España del *Sentidos en lengua española*, sin ni siquiera mencionar que pertenecen a esa variedad lingüística. Por otro lado, hemos identificado algunos casos en que los manuales han explicado una variante a partir de un texto de un país específico, como es el caso de la palabra “campera” del español rioplatense en *Cercanía Joven* y en muchos casos en *Confluencia*, donde los contenidos de variación están vinculados a los documentos escritos u orales de cada unidad.

Argentina también tiene una representatividad relativamente alta en los manuales, comparada a otros países, aunque el número de textos es bastante inferior a los de España. A pesar de ser el país donde se encuentra mayor población de hispanohablantes, México no aparece con tanta frecuencia como los mencionados. El manual que aporta más textos de ese país es *Sentidos en lengua española*. Nos gustaría hacer hincapié en la escasa presencia en los manuales de países de Centroamérica continental como Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

De igual modo, los manuales tampoco se detienen a mostrar la cultura y la variedad lingüística de Bolivia y Paraguay. Consideramos que es de suma importancia que esos países

estén presentes en las clases de español en Brasil, ya que al establecer puentes interculturales con nuestro entorno más inmediato, puede mitigar actitudes etnocéntricas y prejuiciosas, mejorar la convivencia de la región y ayudar en la construcción de un Cono sur más fuerte y con más intercambios comerciales, culturales y políticos.

Otro punto que nos parece importante comentar se refiere a cómo el componente “variedades” aparece en las tres colecciones. En todos los manuales no hemos encontrado una secuencia lógica de contenidos, basada en los conocimientos lingüísticos de los alumnos, es decir, en su nivel de lengua. En primer lugar, los manuales analizados presentan un número inferior de contenidos de variación lingüística en el último volumen de cada colección, hecho que nos sorprende puesto que los alumnos ya estarían más capacitados para entender el funcionamiento de la lengua desde su pluralidad debido a que su nivel de español es más alto. En segundo lugar, la variación fonético-fonológica, la que los alumnos percibirán de manera más inmediata, no suele estar tan presente en los primeros volúmenes de cada una de las tres colecciones. Incluso no está presente en las explicaciones, ni en los ejercicios de *Sentidos en lengua española*.

Además de la presencia de la variación en los textos o las explicaciones, los ejercicios son importantes para que los alumnos sistematicen dichos contenidos, con la finalidad de desarrollar su competencia multidialectal y para que entiendan que la variación lingüística también es un contenido relevante en su aprendizaje. Los ejercicios de conjugación de *vos* y de *vosotros* están presentes en los manuales *Cercanía Joven* y *Sentidos en lengua Española*. Los ejercicios de reconocimiento de variantes fonéticas aparecen con bastante frecuencia y bien sistematizados en *Confluencia*.

Además, *Confluencia* es el único que ofrece actividades que generan actitudes positivas hacia las variedades del español y del portugués, a través de un enfoque intercultural y crítico. Si los manuales fomentan la tolerancia hacia las variedades y la reflexión sobre el prejuicio lingüístico y el lectocentrismo en un país como Brasil, donde las diferencias sociales son enormes y separan a su población, se puede intentar disminuir esas actitudes negativas que etiquetan a las personas como “mejores” o “peores” o “hablantes de primera” o “de segunda”.

Creemos que los estudios que reflexionan sobre la variación lingüística en las clases de español en Brasil, sobre todo en los manuales de ELE, pueden ser útiles para un cambio en la forma en que tratamos los contenidos de variación en el aula. Ese componente no puede aparecer solamente como una “curiosidad” o relegado a una explicación en la *Guía didáctica*

o al final del manual, tal y como pasa con los contenidos culturales, que también merecen una especial atención en la enseñanza secundaria (*Ensino Médio*) brasileña.

Por un lado, debemos ofrecerles a los alumnos una secuencia lógica de contenidos de variación fonético-fonológica, gramatical y léxica de acuerdo con su nivel de conocimientos de la lengua. Por otro lado, los manuales y los profesores deben seleccionar muestras de lenguas representativas de la mayoría de las variedades del español. Eso no quiere decir que tengamos que traer textos y audios de cada uno de los 21 países que tienen el español como lengua oficial. Sin embargo, es interesante no limitar al alumno a una sola variedad, como la del profesor, o a la variedad hegemónica, presente con mayor frecuencia en los manuales y en los productos culturales disponibles en la Red.

En resumen, no se trata de convertir a los alumnos en dialectólogos o sociolingüistas. El objetivo de un manual que apuesta por un enfoque multidialectal e intercultural es mejorar los conocimientos lingüísticos de nuestros estudiantes y hacer que ellos tengan actitudes más tolerantes y menos etnocéntricas, cualidades importantes para convivir en un mundo globalizado, cada vez más conectado y con intercambios de toda naturaleza.

## **CAPÍTULO 6: NORMA GENERAL, VARIANTES LINGÜÍSTICAS E INTERFERENCIAS: PERCEPCIONES Y CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DEL RIO GRANDE DO NORTE**

Este capítulo versará sobre el test que hemos realizado con 46 profesores de la red pública del estado de Rio Grande do Norte (Brasil) sobre variantes fonético-fonológicas y gramaticales del español. Esta investigación ha tenido como objetivo verificar el conocimiento sobre el componente “variedades” de los profesores de ese estado y la percepción que tienen referente a la norma general del español, sus dialectos y sobre los fenómenos lingüísticos que ellos consideran que son posibles interferencias de la lengua portuguesa u otras extranjeras.

### **6.1. Los profesores del estado de Rio Grande do Norte (Brasil) como contexto de la investigación**

Rio Grande do Norte es un estado ubicado en la zona noreste de Brasil, donde la oferta para la formación de profesores de español se da en tres instituciones públicas: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN (desde 2000), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (desde 2006) y Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (desde 2009). El campus central de la UERN está ubicado en Mossoró<sup>263</sup>, mientras que los del IFRN y de la UFRN lo están en la capital del estado, Natal.

No obstante, la oferta para la carrera de Letras (Español) no se limita a Natal y Mossoró dado que tanto la UERN como la UFRN ofrecen ese grado en diferentes ciudades debido a que

---

<sup>263</sup> Mossoró es la segunda ciudad más poblada de Rio Grande do Norte y el motor económico de la región.

poseen campus avanzados alrededor del estado; mientras que el IFRN ofrece esa carrera a través de una plataforma de educación a distancia, hecho que facilita que alumnos de pequeños municipios y pueblos, que no contaban con campus universitarios, puedan acceder a una educación superior pública y de calidad. De hecho, salvo dos excepciones, todos los profesores que han participado de nuestra investigación son egresados de esas universidades.

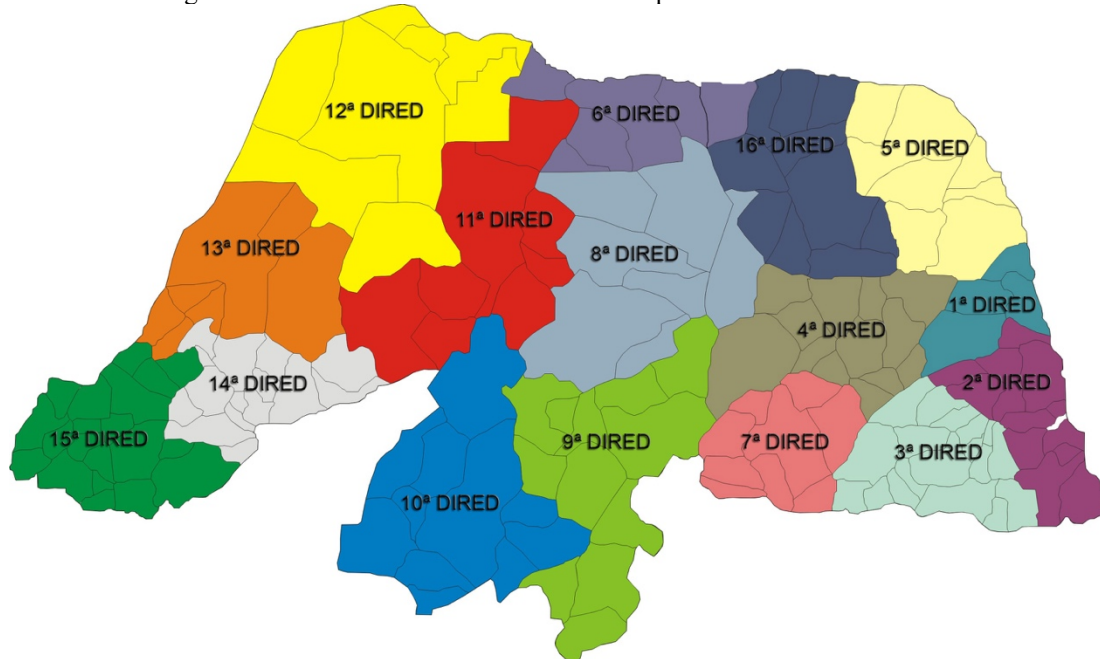
A partir de la derogada ley 11.161 de 2005, todas las escuelas públicas y privadas brasileñas tuvieron un plazo de cinco años para implementar el componente curricular de lengua española en los tres años de la enseñanza media. Entre los años de 2010 y 2012, se realizaron diversas oposiciones (concursos públicos) para que los profesores de español ocuparan plazas en universidades y escuelas públicas.

En el año 2012, el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) empieza a ofrecer manuales de lengua española gratuitos y producidos en Brasil para las escuelas públicas. Desafortunadamente, el programa para la distribución de manuales didácticos de lengua española solo duró tres ediciones. Después de la derogación de la conocida como “Ley del español”, el gobierno ha excluido ese idioma del PNLD hasta hoy.

La *Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer* (SEEC) es el órgano público responsable de la contratación y gestión de los profesores de enseñanza pública en Rio Grande do Norte. Los docentes que han participado en nuestra investigación están vinculados a ese órgano a través de la *Coordenadoria dos Órgãos Regionais de Educação* (CORE), que coordina las diferentes *Diretorias Regionais de Educação* (DIRED), que tienen sedes en diferentes ciudades del estado.

De este modo, los docentes de Rio Grande do Norte pertenecen al cuadro de funcionarios de cada una de las 16 DIRED repartidas en nuestro estado. Cada DIRED abarca una ciudad-sede, además de algunos municipios próximos. Por ejemplo, la 1.<sup>a</sup> DIRED tiene sede en la capital del estado, Natal, y, además, abarca las ciudades de Macaíba, São Gonçalo do Amarante e Extremoz. A continuación, podemos ver la ubicación de las 16 DIRED en el mapa de Rio Grande do Norte:

Figura 100: Ubicación de las DIRED en el mapa del Rio Grande do Norte



Fuente: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/home/Mapa-do-RN.jpg> (Acceso: 29/10/2019)

Hemos conseguido llevar a cabo el test con 46 profesores de diferentes ciudades del estado vinculados a diez de las 16 DIRED, a saber: 1.ª DIRED (Natal), 2.ª DIRED (Parnamirim), 3.ª DIRED (Nova Cruz), 5.ª DIRED (Ceará-Mirim), 6.ª DIRED (Macau), 8.ª DIRED (Angicos), 12.ª DIRED (Mossoró), 14.ª DIRED (Umarizal), 15.ª DIRED (Pau dos Ferros) e 16.ª DIRED (João Câmara). De acuerdo con los datos facilitados por la funcionaria pública Carmen Lúcia Freire Pereira, vinculada al CORE, el estado cuenta con aproximadamente 130 profesores de español. Sin embargo, calculamos que ese número actualmente debe ser un poco más elevado, ya que algunos profesores que son funcionarios del estado no aparecen en la lista facilitada por la funcionaria. Aproximadamente, un tercio de esos profesores pertenecen a la 1.ª DIRED (Natal), los cuales representan también la mayoría de los profesores de nuestra investigación.

Así, consideramos que los sujetos que han participado en nuestra investigación son una muestra de representación relevante de los profesores de español de Rio Grande do Norte, ya que hemos conseguido reunir docentes de diferentes zonas del estado y el número de participantes ha sido alto, si tenemos en cuenta que debido a la reducida carga horaria del componente curricular “español” en la enseñanza pública, el número de profesores contratados no es alto, como el de otras asignaturas.

En la próxima sección trataremos los objetivos del presente capítulo y su importancia dentro del marco de nuestra investigación doctoral, expondremos los procedimientos metodológicos para la elaboración y aplicación del test sobre el componente “variedades”, así como el método adoptado para el análisis de las respuestas de los profesores encuestados.

## 6.2. Objetivos y procedimientos metodológicos

Esta investigación se asemeja en casi todos los aspectos al estudio que hemos realizado sobre actitudes y competencias de los profesores de los *Institutos Federais* hacia el componente “variedades”, puesto que se clasifica como descriptiva porque describe el objeto en cuestión por medio de la observación y también por la recogida de datos, además del instrumento utilizado: un cuestionario que constaba de tres preguntas sobre el perfil profesional de los docentes y de un apartado con 30 rasgos (15 fonéticos y 15 gramaticales) para que los docentes los clasificaran e indicaran si los enseñarían o no.

Hemos cuantificado las respuestas de los profesores y, para facilitar la visualización de los datos, hemos elaborado gráficos y cuadros para mostrar el perfil (formación en variedades, titulación más elevada, etc.), sus respuestas individuales y los 30 gráficos referentes a la clasificación y evaluación de los rasgos del conjunto de los docentes.

En cuanto a la recogida de datos, además de las respuestas cerradas de los profesores, hemos apuntado los comentarios que hacían durante el momento de la realización del cuestionario (test) sobre los fenómenos que ellos clasificaban y evaluaban. Los apuntes han sido esenciales para la exposición de los datos, puesto que nos ha permitido obtener más información sobre el conocimiento, las actitudes y las creencias que tenían sobre determinadas variantes lingüísticas. De este modo, nuestra investigación se caracteriza como cuantitativa, debido a que hemos cruzado los datos numéricos (cuantitativo) con el comentario de los profesores en el momento de la realización del cuestionario (cualitativo) para una mejor comprensión de los resultados obtenidos.

Nuestro corpus está compuesto por 46 profesores permanentes de lengua española del estado de Rio Grande do Norte. El período de ejecución del cuestionario fue desde marzo hasta

julio de 2019<sup>264</sup>. Hemos realizado casi todos los tests con la presencia física del investigador y del encuestado. A diferencia de la investigación con profesores de los *Institutos Federais*, esta vez no podía ser realizada por medio de la plataforma *Google Forms*, debido, sobre todo, a que los rasgos fonéticos debían ser realizados por el investigador en el momento de la encuesta y porque no estaba permitido hacer consultas extra para clasificar los rasgos en generales, dialectales o interferencias.

Para ampliar la participación de profesores de ciudades más distantes de la capital del estado, hemos realizado videollamadas, mediadas presencialmente por dos profesoras que no formaban parte del corpus de nuestra investigación<sup>265</sup>. De esta manera, hemos realizado cinco tests por medios tecnológicos con profesores vinculados a DIREED repartidos por el interior del estado. No ha habido diferencias significativas en la recogida de los datos referentes a la clasificación de los rasgos, puesto que el investigador ha podido pronunciar los rasgos fonéticos y no ha sido permitida la posibilidad de consulta por parte de los encuestados. Sin embargo, hemos notado que no hemos podido obtener la misma retroalimentación sobre la percepción que los docentes tenían de cada rasgo como ocurría con las encuestas por vía presencial.

El test (cuestionario) contaba con preguntas mayoritariamente cerradas. Las únicas preguntas abiertas han sido las relativas a la universidad donde han estudiado la carrera de Letras y a la(s) asignatura(s) sobre variedades del español han cursado en su formación. No hemos elaborado preguntas abiertas sobre variedades del español por dos razones. En primer lugar, el objetivo principal era clasificar los 30 rasgos lingüísticos de acuerdo con las siguientes tres categorías que aparecen en el cuadro 24:

Cuadro 24: Categorías para la clasificación de los rasgos lingüísticos

<b>a</b>	El rasgo es <b>GENERAL</b> en español (compartido por la mayoría de los hispanohablantes).
<b>b</b>	El rasgo es <b>EXCLUSIVO</b> de <u>algunos</u> hispanohablantes/zonas lingüísticas/países específicos.
<b>c</b>	El rasgo <b>NO</b> corresponde al español (es un error por interferencia del portugués o de otras lenguas extranjeras y yo se lo corregiría al alumno).

<sup>264</sup> Parte del período de cotutela del doctorando en la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* en la ciudad de Natal, en Brasil.

<sup>265</sup> Como no se trataban de profesoras de escuelas secundarias públicas del estado, las profesoras Luanna Alves de Melo, vinculada al IFRN (Campus Lajes), y Marta Jussara Frutuoso da Silva, vinculada a la UERN (Campus Avançado de Pau dos Ferros), han colaborado en nuestra investigación en la ejecución del cuestionario por medio de videollamadas con docentes de lengua española en las ciudades de Mossoró y Pau dos Ferros.



Además de esas tres categorías, hemos solicitado a los profesores que eligieran aquellos rasgos que ellos impartirían en sus clases para que tuviéramos una idea de cuáles eran las variantes que podían aparecer con mayor probabilidad en las clases de español por iniciativa de los docentes. En ese apartado, hemos podido identificar cuáles son las variantes aceptadas y las rechazadas por nuestros informantes. Es importante aclarar que muchos de los rasgos que han sido rechazados no fueron clasificados como características generales o dialectales, sino como interferencias. De este modo, comprobamos al no tener conocimientos exhaustivos sobre el tema, se crea falsas creencias sobre la realidad lingüística del español que afectan directamente la selección del modelo lingüístico para las clases de ELE.

En segundo lugar, consideramos interesante tomar nota de primera mano sobre los comentarios y percepciones de los docentes en el momento de la ejecución del test cuando se enfrentaban por primera vez a los rasgos del cuestionario. Lo primero que queremos destacar es que muchos profesores se han mostrado sorprendidos, ya que creían que ciertas variantes, especialmente las hispanoamericanas, no eran posibles en la lengua española. Por otro lado, los informantes mencionaban donde se daban determinados rasgos que ellos habían considerado “dialectales”. Esas informaciones han sido relevantes para incluirlas en nuestra investigación porque dan más pistas sobre sus conocimientos y creencias sobre el componente “variedades”.

Sobre la elección de los rasgos, hemos intentado incluir variantes de los ocho grandes geolectos del español, tanto de las zonas españolas (castellana, andaluza y canaria), como de las americanas (rioplatense, chilena, andina, caribeña y mexicano-centroamericana). Los rasgos han quedado reflejados en el cuestionario de la siguiente manera: en el caso de los fonéticos, hemos ejemplificado cada uno de ellos con la transcripción ortográfica de palabras que contenían el fonema mencionado en negrita y, al lado, de nuevo la palabra con la transcripción fonética solamente del fonema concreto, seguida de la explicación entre paréntesis de dicho fenómeno lingüístico.

Respecto de los rasgos gramaticales, ejemplificamos en una oración la construcción morfológica o sintáctica, destacada en negrita y con una breve explicación, para que los profesores la clasificaran. Hemos intentado poner atención a la variación gramatical, sobre todo, sintáctica, ya que suele ser la menos visible en las investigaciones y en la enseñanza de ELE.

Silva-Corvalán (2001: 129-132, apud Moreno Fernández, 2009: 28) apunta algunos problemas que se presentan a la hora de hacer una investigación sobre variación sintáctica. En

primer lugar, la autora afirma que hay menos variación sintáctica que fonológica en la lengua. En segundo lugar, apunta la dificultad de medirla y cuantificarla. En tercer lugar, es más difícil identificar los contextos de ocurrencias y, por último, la variación sintáctica muchas veces está relacionada con posibles diferencias de significado.

En el cuadro 25, presentamos los 30 rasgos seleccionados para los fines de nuestra investigación:

Cuadro 25: Rasgos fonéticos y gramaticales del cuestionario sobre norma general, variantes lingüísticas e interferencias

Rasgos fonéticos y gramaticales
1. Pronunciación fricativa de “ch”: <i>muchacho</i> mu[ʃ]a[ʃ]o
2. Conversión de hiatos en diptongos: <i>teatro</i> t[i]atro
3. Pronunciación fricativa rehilada sorda de “ll”: <i>lluvia</i> [ʃ]uvia
4. Palatalización de /t/: <i>tía</i> [tʲ]ía
5. Aspiración de /s/: <i>estoy</i> e[h]toy
6. Pronunciación asibilada sonora de “rr”: <i>ferrocarril</i> fe[ɾ]oca[ɾ]il
7. Apertura de la vocal en plurales: <i>gatos</i> gat[ɔ]
8. Elisión de “r” final: <i>cantar</i> canta[Ø]
9. Sonido fricativo asibilado de “tr”: <i>tres</i> [tʃ]es
10. Confusión entre las líquidas “r-l”: <i>amor</i> amo[l]
11. Pronunciación aspirada de “r”: <i>fuera</i> [h]uera
12. Nasalización de vocales en entorno nasal: <i>Panamá</i> pan[ã]má
13. Ceceo: <i>esencia</i> e[θ]enθia
14. Seseo: <i>caza</i> ca[s]a
15. Pronunciación de “l” final como “u”: <i>varonil</i> varoni[w]
16. Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito perfecto del indicativo: <i>Hoy he estado en el Museo de Dalí.</i>
17. Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito indefinido del indicativo: <i>Hoy estuve en el Museo de Picasso.</i>
18. Marcador de tiempo <u>acabado</u> acompañando al pretérito perfecto del indicativo: <i>Ayer he ido a Asturias.</i>
19. Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales: <i>¿Qué tú me recomiendas para yo entender la lingüística?</i>
20. Tuteo pronominal con voseo verbal: <i>Tú tenés poca memoria.</i>
21. Voseo pronominal con tuteo verbal: <i>Vos tienes mucha memoria.</i>

22. Uso pronominal de *tú* más verbo en la tercera persona del singular: *Tú es de Costa Rica, ¿no?*
23. Ustedeo: *Mi amor, usted se ha olvidado las llaves en casa.*
24. Repetición del objeto directo: *Lo conozco a Juan.*
25. Leísmo masculino: *Le vi por la calle.*
26. Segunda persona del plural *ustedes* en situaciones formales: *Señores, ustedes no pueden pasar por aquí.*
27. Combinación del artículo indefinido con posesivo: *Es una mi amiga.*
28. Artículo delante de nombre propio que no lleva adjetivo o modificador: *La María se vio obligada a casarse.*
29. Artículo delante de nombres de algunos países (sin adjetivo o modificador): *El Perú es un país muy diverso.*
30. Inversión sujeto-verbo en preguntas: *¿Qué tú quieres?*

Como la diversidad lingüística del español es tan extensa, es evidente que muchos fenómenos lingüísticos importantes no han estado presentes en nuestra investigación. Sin embargo, consideramos que hemos realizado una selección coherente de variantes lingüísticas, con especial atención a los rasgos de los países más próximos al entorno brasileño. También hemos incluido algunos rasgos peninsulares españoles y así verificar si los profesores tenían más facilidad para identificar variantes lingüísticas de España, debido a su fuerte presencia en los manuales, recursos didácticos y en los cursos de formación para profesores de ELE. La identificación de los rasgos españoles como generales de la lengua, cuando en realidad son dialectales, nos permitiría detectar posibles actitudes lectocentristas hacia el español europeo.

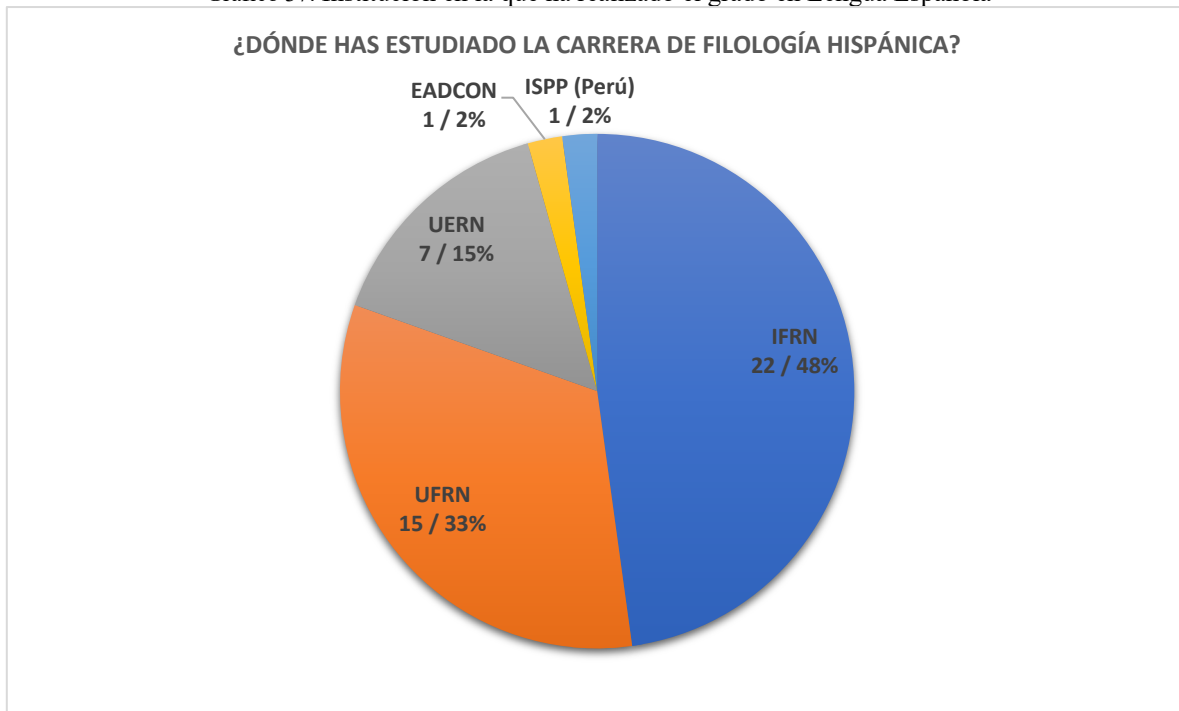
Además, hemos seleccionado rasgos que podrían generar confusión entre los docentes porque podrían ser considerados interferencias del portugués o de otras lenguas como el inglés. También hemos incluido, junto a los demás rasgos, tres exclusivos del portugués (dos fonéticos y uno gramatical) para que los profesores los clasificaran y evaluaran. Estos rasgos fueron identificados por la mayoría de los profesores como ajenos al español. Sin embargo, algunos, sobre todo los del español americano, han sido clasificados como interferencias del portugués y de otras lenguas por un número muy elevado de profesores, incluso superior al de aquellos que lo han hecho con algunos de los tres rasgos exclusivos del portugués.

En la próxima sección trataremos los resultados de la primera parte del cuestionario relativa al perfil de los docentes de nuestra investigación.

### 6.3. Perfil profesional de los docentes

A partir de la derogada ley 11.161 de 2005, el estado de Rio Grande do Norte tuvo que contratar profesores de español por medio de oposiciones (concursos públicos) para que impartieran esta asignatura en las escuelas públicas de enseñanza secundaria (*Ensino Médio*) de todo el estado. Como hemos mencionado anteriormente, tres instituciones públicas ofrecen el grado para la formación de profesores de español: UERN, IFRN y UFRN. Como se muestra en el gráfico 37, la mayoría de los sujetos de nuestra investigación pertenecen a una de esas tres instituciones:

Gráfico 37: Institución en la que ha realizado el grado en Lengua Española



Todos los profesores han afirmado haber estudiado un grado en Lengua Española, lo cual es bastante positivo, pues una formación de nivel superior, de 4 años, es imprescindible para impartir clases en la enseñanza secundaria brasileña.

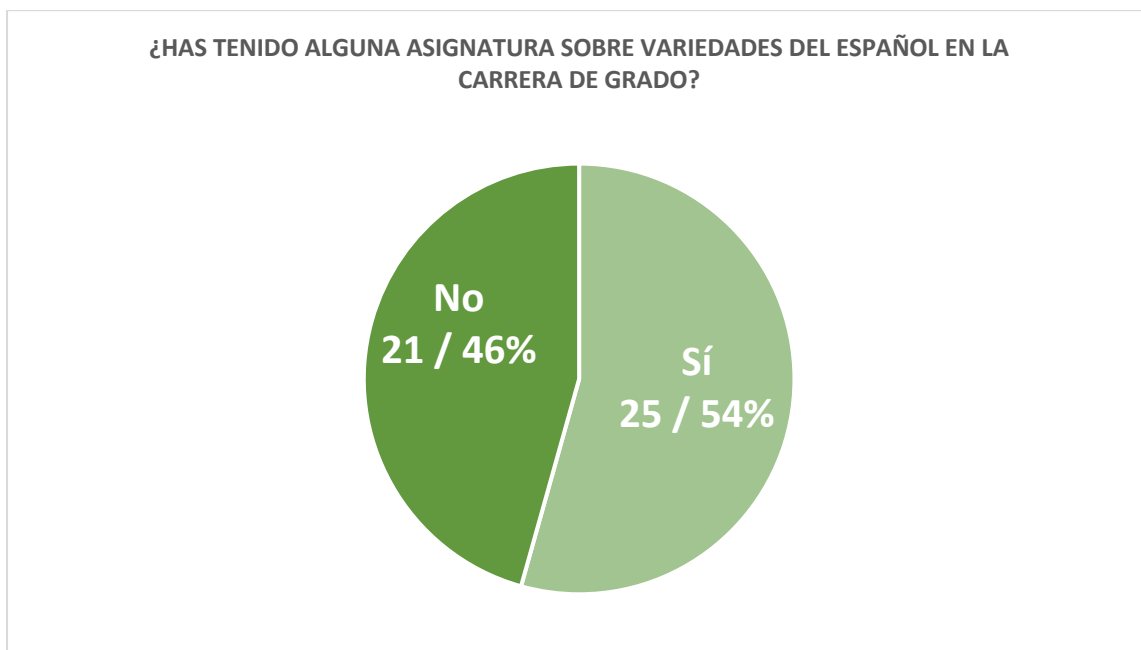
De los 46 profesores encuestados, casi la mitad han sido alumnos del IFRN, ya que es la institución que ofrece la carrera desde hace más tiempo en Natal, donde hemos conseguido la mayor parte de los datos. Un 33 % (15) son profesores egresados de la UFRN, mientras que el 15 % (7) son de la UERN. Dos profesores han realizado sus carreras en instituciones fuera del estado de Rio Grande do Norte, uno en una universidad privada de Tocantins (EADCON)

y otro en una universidad peruana (ISPP), siendo este último la única persona nativa de lengua española<sup>266</sup>.

En nuestra investigación sobre los PPC de las carreras de Letras-Español hemos verificado que, en el caso del estado de Rio Grande do Norte, solamente el IFRN ofrece una asignatura obligatoria sobre variedades del español que se titulaba “Sociolingüística del Español”. La UERN no ofrecía asignaturas obligatorias sobre esta materia, aunque sí ofrecía una optativa con una carga horaria relativamente baja (30 horas), mientras que la UFRN no contaba con ningún componente curricular sobre variación lingüística de la lengua española.

Esa realidad se refleja una vez más en el gráfico 38, ya que les hemos preguntado a los profesores de Rio Grande do Norte si en su carrera de grado han tenido alguna asignatura específica sobre variedades lingüísticas del español, y más de la mitad ha afirmado que sí (un 54 % o 25 profesores), mientras que un poco menos de la mitad ha afirmado que no (un 46 % o 21 profesores).

Gráfico 38: Profesores que han estudiado una asignatura sobre variedades del español en el grado



<sup>266</sup> El cuestionario no contaba con una pregunta para indicar si el profesor era nativo de la lengua española o brasileño. En este caso, el profesor nos ha comentado en el transcurso de la realización del test que es de origen peruano y, por lo tanto, consideramos que podría ser un dato relevante para tenerlo en cuenta en los resultados. No habíamos considerado incluir esa pregunta en el cuestionario porque no teníamos información sobre profesores nativos con plaza fija en el estado de Rio Grande do Norte, ya que hace falta haber estudiado un grado superior en Lengua Española y obtener la residencia en Brasil, o tener también la nacionalidad brasileña para presentarse a un concurso público.

Un dato interesante se refiere a la asignatura del IFRN, que antes de la reformulación del PPC de 2014 se llamaba “Dialectología del Español” y pasó a llamarse “Sociolingüística del español”, ambas con una carga horaria de 80 horas/cátedra. Todos los sujetos de la investigación han sido alumnos de esa institución pero con el currículo anterior. Así, podemos comprobar que el IFRN siempre ha ofrecido por lo menos una asignatura sobre variedades desde su inicio. Algunos ex alumnos de la UERN y de la institución peruana han afirmado haber cursado una asignatura sobre variedades del español en su carrera de grado.

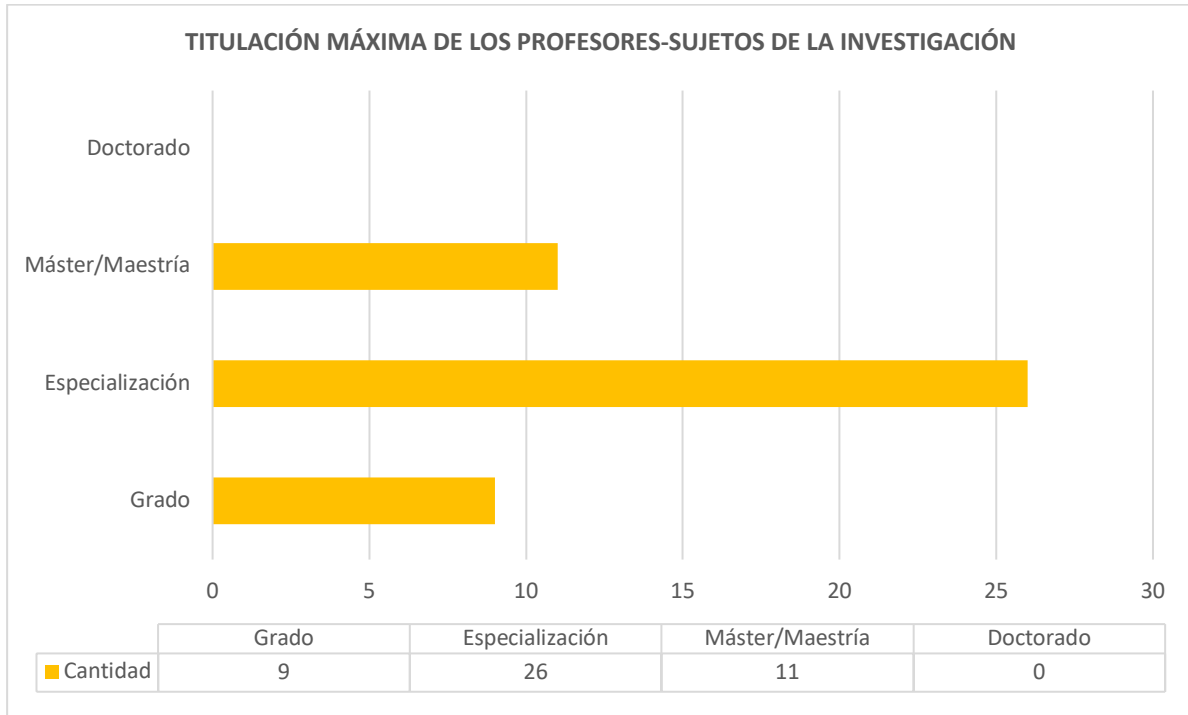
Los profesores que han recibido su formación en la UFRN<sup>267</sup>, algunos de la UERN y el de la universidad privada a distancia EADCON, han afirmado que no han tenido asignaturas de variedades del español. En lo tocante a la UERN, tenemos que recordar que dicha asignatura es optativa. De este modo, los alumnos pueden o no elegirla en su itinerario formativo. Inclusive, debido a su optatividad, es posible que la universidad no llegue a ofrecerla de forma regular todos los cursos.

Además de saber en qué carrera de grado han estudiado y si han tenido asignaturas sobre variedades del español en la primera parte de su vida académica, nos parece relevante conocer su titulación más alta. La cuestión relativa a su formación posterior no podría dejar de ser analizada ya que los cursos de especialización, máster/maestría y doctorado pueden proporcionarles a los docentes nuevos conocimientos y un perfil más investigador. El gráfico 39 nos mostrará la respuesta de los profesores relativa a la última pregunta sobre su perfil:

---

<sup>267</sup> Uno de los docentes egresados de la UFRN cursó una asignatura sobre variedades (“Dialectología del español”) debido a que fue alumno del IFRN, pero no pudo concluir el grado en esta institución.

Gráfico 39: Titulación máxima de los docentes de Rio Grande do Norte



La mayoría de los docentes ha invertido en una formación continua, puesto que 26 de ellos han terminado una especialización y 11, un máster/maestría. Solamente 9 profesores han cursado exclusivamente el grado, aunque algunos han afirmado en el momento de la encuesta que están realizando una especialización o un máster/maestría.

Si tenemos en cuenta que el área de Lengua Española en nuestro estado es relativamente nueva y si tomamos como ejemplo la capital, donde los primeros docentes han concluido el grado en 2010, esos números son realmente alentadores al mostrar la importancia de la continuidad de sus estudios para su formación y práctica docente.

Concluido el análisis del perfil de los profesores, pasamos al de sus respuestas relativas a los rasgos de variación lingüística del español en los niveles fonético-fonológico y gramatical, además de cuestiones relativas a la enseñanza de esos rasgos.

#### **6.4. Resultados comentados del cuestionario sobre rasgos de variación lingüística del español**

Como hemos explicado en el apartado de metodología, hemos seleccionado 30 rasgos lingüísticos, que podrían ser o no del español, y hemos solicitado que los profesores los

clasificaran en tres tipos: rasgo general (A), rasgo dialectal (B) o rasgo que no corresponde al español / interferencia (C). Además de esa clasificación, hemos solicitado que los profesores nos indicaran cuáles de esos rasgos enseñarían en sus clases.

Para los fines de nuestra investigación, preferimos elaborar un gráfico con los datos relativos a la clasificación de cada rasgo junto a la segunda parte relativa a la enseñanza. Así, esperamos facilitar el análisis de las respuestas de los profesores, puesto que la clasificación de los rasgos suele estar relacionada con la decisión de enseñarlos o no.

### 6.4.1. Nivel fonético-fonológico

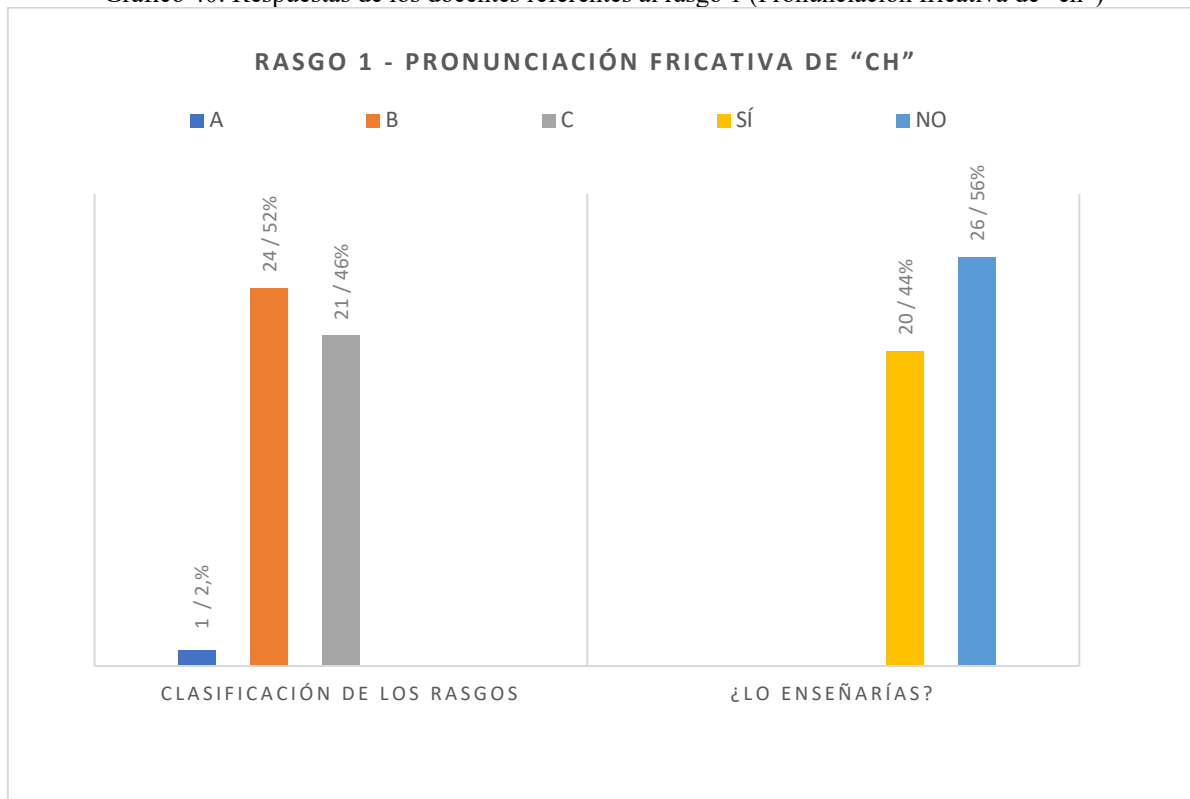
#### 6.4.1.1. Pronunciación fricativa de “ch” (Rasgo 1)

El primer rasgo fonético-fonológico cuya clasificación hemos solicitado es la pronunciación fricativa de “ch” por medio del ejemplo *muchacho* (mu[ʃ]a[ʃ]o). En el gráfico 40 podemos observar las respuestas de los profesores relativas a su clasificación, y a la enseñanza de ese rasgo en sus clases de español. Recordemos que, para la primer parte, las opciones posibles eran:

- A - El rasgo es **GENERAL** en español (compartido por la mayoría de los hispanohablantes).
- B - El rasgo es **EXCLUSIVO** de algunos hispanohablantes/zonas lingüísticas/países específicos.
- C - El rasgo **NO** corresponde al español (es un error por interferencia del portugués o de otras lenguas extranjeras y yo se lo corregiría al alumno).



Gráfico 40: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 1 (Pronunciación fricativa de “ch”)



Los docentes de ELE han clasificado el rasgo relativo a la pronunciación fricativa de “ch” de manera más o menos equilibrada entre dialectal (52 %) y no existente en español o interferencia lingüística (46 %). Solamente un encuestado (2 %) ha afirmado que es un rasgo general. De esta manera, podemos observar que ese rasgo es desconocido por un gran número de docentes, a pesar de que esté presente en los dos lados del Atlántico; es decir, tanto en España (Andalucía, Murcia, Extremadura y las Castillas), como en Hispanoamérica (Caribe) (Andión y Casado, 2014).

Algunos de los profesores encuestados han demostrado extrañeza frente a ese fenómeno lingüístico y lo han relacionado con la fonética de la lengua portuguesa. De hecho, el número de profesores que no lo enseñaría (56 %) es superior a los que lo harían (44 %). Incluso, un profesor ha afirmado que, a pesar de saber que es un rasgo que pertenece a algunas variedades del español, no lo enseñaría porque podría confundir a los estudiantes, los cuales ya tienen la tendencia a pronunciar la “ch” como fricativa a causa de su lengua materna.

Por otra parte, nos gustaría hacer hincapié en el hecho de que la variedad lingüística del profesor puede servir de modelo a los alumnos, ya que uno de los encuestados ha afirmado que en su formación tuvo una profesora cubana y que por eso ha clasificado ese rasgo como dialectal. Así, consideramos que las variantes lingüísticas de los profesores —especialmente las

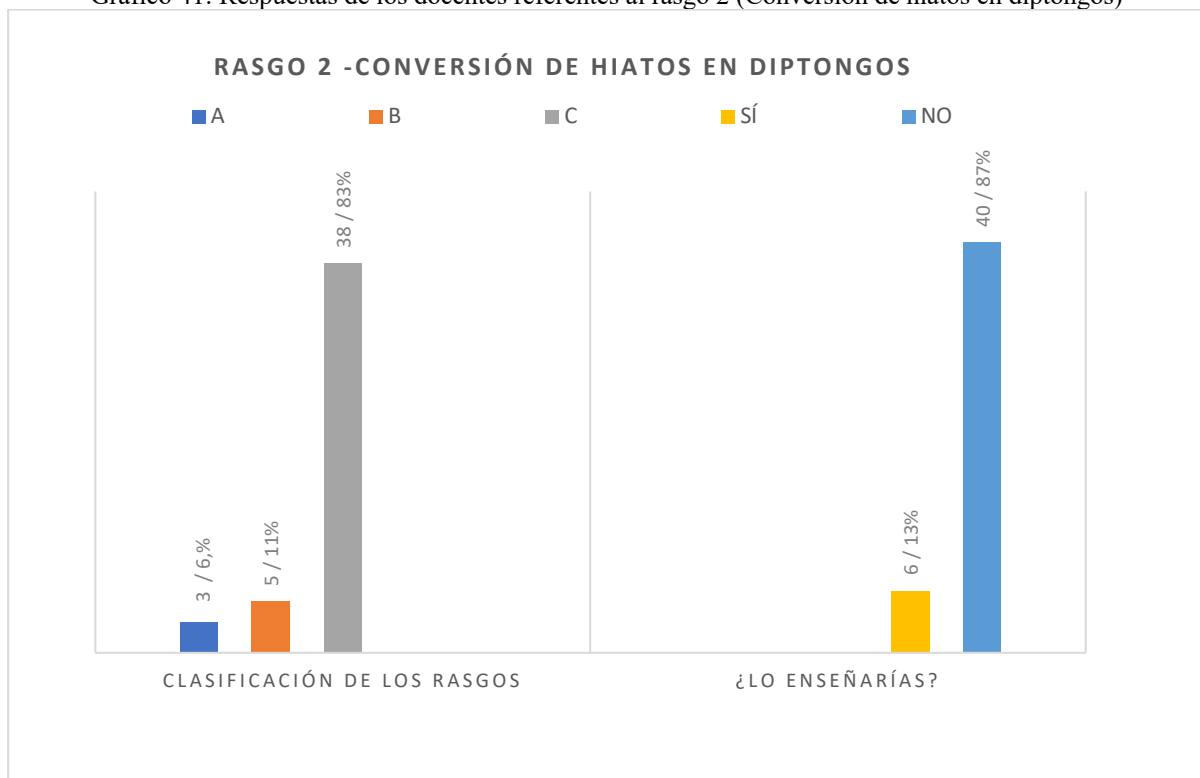
fonético-fonológicas— ocupan un lugar no menor en el aula, sobre todo en un contexto heterosiglótico como Brasil, porque son con las que el alumno estará más tiempo en contacto.

Posiblemente, esa profesora cubana de nuestro encuestado le explicó que ese rasgo formaba parte de su variedad lingüística (español caribeño) y que no era general, pues se distingue de la pronunciación africada de “ch”, privilegiada en los manuales de ELE usados en Brasil. Los conocimientos sobre la variedad del español permiten a los profesores reconocer si sus rasgos lingüísticos son generales o dialectales, y así pueden informar a sus alumnos sobre la realia dialectal de la lengua española.

### 6.4.1.2. Conversión de hiatos en diptongos (Rasgo 2)

Otro rasgo que ha sido clasificado por algunos profesores como un fenómeno lingüístico de la lengua portuguesa es la conversión de hiatos en diptongos como en el ejemplo *teatro* (t[i]atro). Esa variante fonético-fonológica está presente en diversas regiones hispanohablantes tales como España (Castillas), México y Centroamérica, Caribe y en las costas de Colombia (Andión y Casado, 2014). De los 46 encuestados, 38 profesores (83%) la han clasificado como un fenómeno que no corresponde a la lengua española como podemos apreciar en el gráfico 41:

Gráfico 41: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 2 (Conversión de hiatos en diptongos)



Solamente 5 profesores (11 %) han clasificado ese rasgo como dialectal, mientras que 3 profesores (6 %) lo han clasificado como general. Consideramos que estos últimos están motivados por el hecho de que en la lengua portuguesa es muy común que las /e/ átonas se conviertan en /i/, por ello no lo han percibido como un fenómeno de variación.

Como era de esperar, después de la clasificación de ese rasgo por parte de los profesores, la mayoría ha optado por no enseñarlo, es decir, 40 de los 46 encuestados, que representan un 87 % del total. De hecho, un profesor afirma que esa pronunciación es típica de los brasileños, lo que motivaría que los docentes lo perciban como un fenómeno ajeno al español y que, por eso, no lo atenderían en sus clases.

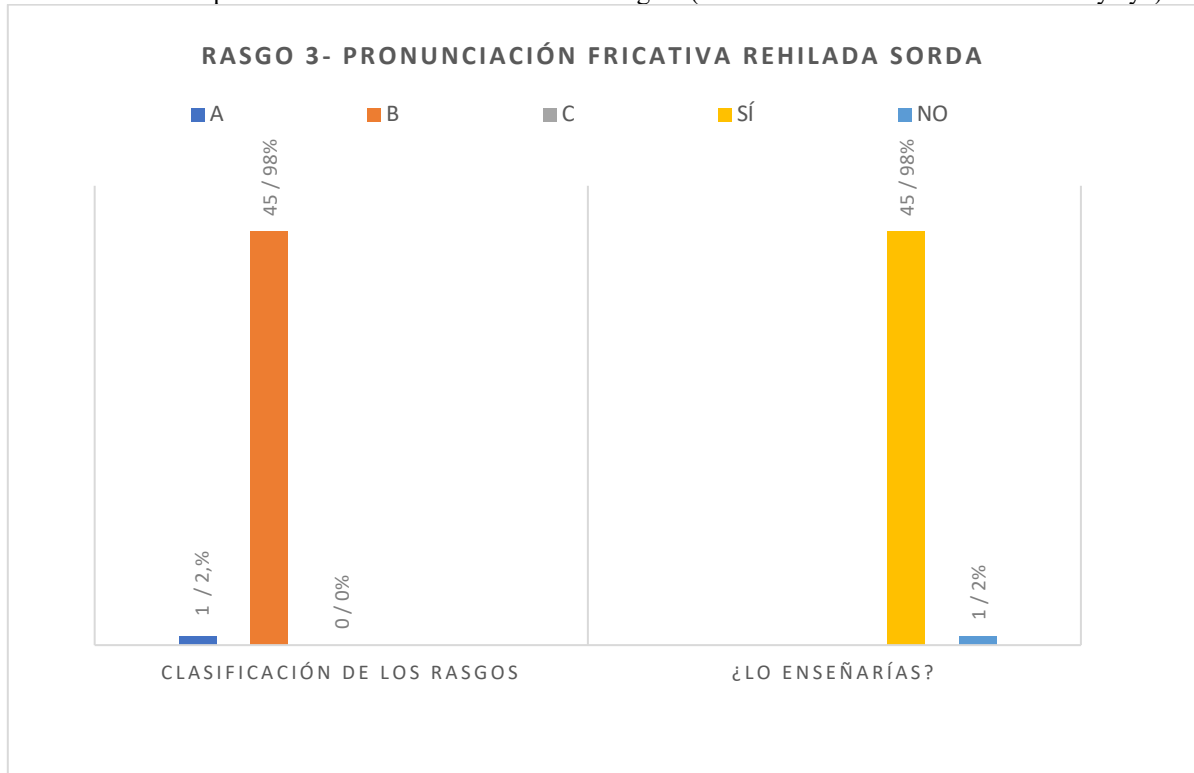
Es cierto que es un fenómeno restringido a algunos geolectos y que tampoco forma parte de la norma culta, por lo que no debe ser enseñado en los primeros niveles. Habrá que advertir de ello a los alumnos porque está favorecido por una coincidencia con su lengua materna, como en el caso anterior. Ese tipo de acomodación lingüística conlleva el riesgo de generar la fosilización de un fenómeno que no es general y sobre el cual los alumnos no tienen conciencia de que es más restringido.

También se trata de un fenómeno poco perceptible al oído brasileño y que no forma parte de las variedades lingüísticas del español que están en contacto con Brasil.

#### **6.4.1.3. Pronunciación fricativa sorda de “ll” y “y” (Rasgo 3)**

El tercer rasgo analizado en nuestra investigación, el rehilamiento sordo de “ll” y “y”, ejemplificado en *lluvia* ([ʃ]uvia), es reconocido por casi todos los docentes como una variante dialectal prestigiada para la enseñanza de español, como podemos apreciar en el gráfico 42:

Gráfico 42: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 3 (Pronunciación fricativa sorda de “ll” y “y”)



Todos los profesores de español reconocen la pronunciación fricativa rehilada sorda de “ll” y “y” seguidas de vocales como un rasgo de la lengua española, e incluso un profesor la ha clasificado como general. Es esperable porque, como hemos podido comprobar en la investigación con los manuales brasileños de ELE, el español de Argentina es el segundo con mayor presencia, hecho evidenciado en que algunos de sus rasgos más característicos como el voseo, el yeísmo rehilado, la aspiración de /s/ en final de sílaba y el léxico lunfardo están presentes en documentos escritos y/o auditivos, explicaciones y ejercicios.

Además, tengamos en cuenta que Argentina es el segundo país más grande de Sudamérica y que tiene una de las fronteras más importantes con Brasil, lo que propicia un intenso flujo comercial, político, cultural y económico. Por ello, es coherente que los rasgos de ese país sean considerados relevantes para el contexto brasileño de enseñanza de español, sobre todo en el sur del país.

Aun en el caso específico de Rio Grande do Norte, estado brasileño bastante alejado de las regiones fronterizas, los turistas argentinos representan la mitad de su turismo

internacional<sup>268</sup>. De hecho, uno de los profesores ha afirmado que debido al turismo en Pipa, playa ubicada a 90 km de la capital y una de las regiones más turísticas del estado, las variantes del español argentino deben ser enseñadas, ya que se corresponden con la principal variedad de la lengua española con la que los alumnos entrarán en contacto. Otro encuestado también es favorable a que se enseñen las variantes de ese país, debido a las series que siguen sus alumnos a través de plataformas digitales de *streaming* como Netflix. Esa razón también motiva a que otros profesores enseñen variantes de México y de España, porque, según ellos, son países productores de series que tienen bastante éxito comercial en Brasil como *La casa de papel*.

Los profesores encuestados no han identificado el rehilamiento solamente como un rasgo dialectal, sino que hacían referencia al lugar donde es utilizada esa variante fonético-fonológica. Entre las respuestas sobre su origen, han sido mencionados Buenos Aires y Argentina, pero también el Río de la Plata, lo que sugiere que hablantes de Uruguay utilizan ese fenómeno en su habla.

Uno de los profesores encuestados ha mencionado que siempre trabaja ese sonido en comparación con las demás variantes que pueden tener “ll” y “y” seguidas de vocal. Estamos totalmente de acuerdo en que las varias posibilidades de esa variable sean enseñadas desde las primeras clases de español en Brasil, puesto que suelen ser las más llamativas y aparecen en la primera oración que los alumnos aprenden: *yo me llamo*. Además, cualquiera de las posibilidades son prestigiosas en el mundo hispano, porque forman parte de las normas cultas de diferentes regiones y no suelen contar con valoraciones negativas por parte de los hablantes.

La pronunciación rehilada sorda de “ll” y “y” seguidas de vocal es la variante mejor clasificada y evaluada por los profesores de nuestra investigación. Ninguno de los docentes duda de que sea un rasgo del español, y solamente un profesor afirma que no lo enseñaría en sus clases. Nos parece notorio que un rasgo de una extensión mucho más reducida que el seseo tenga más visibilidad para los sujetos de nuestra investigación. Si tenemos en cuenta que todos los hablantes del Río de la Plata también son seseantes, además de los demás hispanoamericanos y algunos españoles, sería más lógico que el seseo fuera mejor evaluado<sup>269</sup>.

---

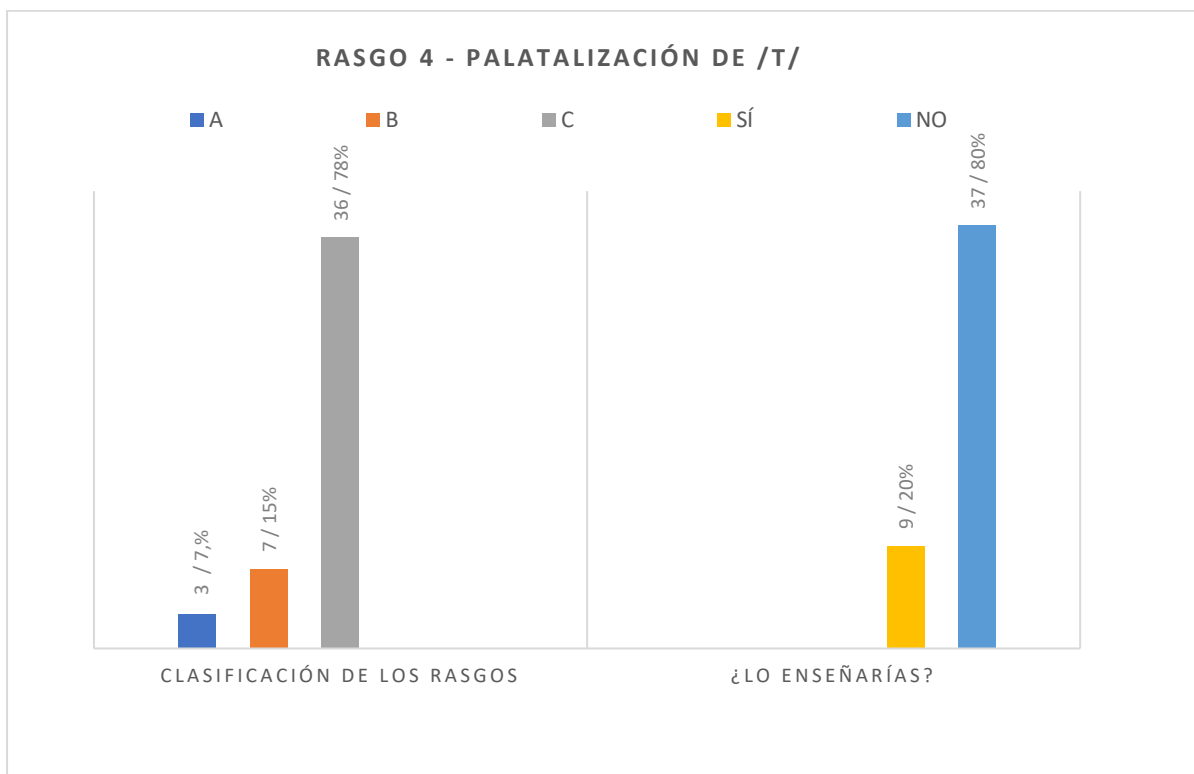
<sup>268</sup> En enero de 2018 el estado de Rio Grande do Norte recibió un 50 % de turistas argentinos (<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/turismo-internacional-no-rn-teve-aumento-de-69-em-janeiro-diz-governo/404463>).

<sup>269</sup> Trataremos del seseo más adelante, es el rasgo 14.

#### 6.4.1.4. Palatalización de /t/ (Rasgo 4)

El primer rasgo de nuestra investigación que no corresponde a la lengua española es la palatalización de /t/ en el ejemplo *tía* ([tʲia]). Como podemos ver en el gráfico 43, la mayoría de los profesores lo ha clasificado como un rasgo que no corresponde al español:

Gráfico 43: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 4 (Palatalización de /t/)



A pesar de que 36 docentes hayan respondido que no es un rasgo que corresponda al español, diez han opinado que sí tres como general y siete como dialectal). Así, un 20 % de los docentes lo enseñaría en sus clases, hecho que nos preocupa ya que es un fenómeno encontrado en la mayoría de las variedades del portugués brasileño y que no tiene un equivalente en español. Uno de los profesores incluso ha mencionado que es un rasgo dialectal del español no compartido por la variedad del portugués propia de Rio Grande do Norte, ya que en ese estado no se palataliza ni la /d/, ni la /t/ delante del sonido vocálico /i/, realidad que nos acercaría más al modelo general del español.

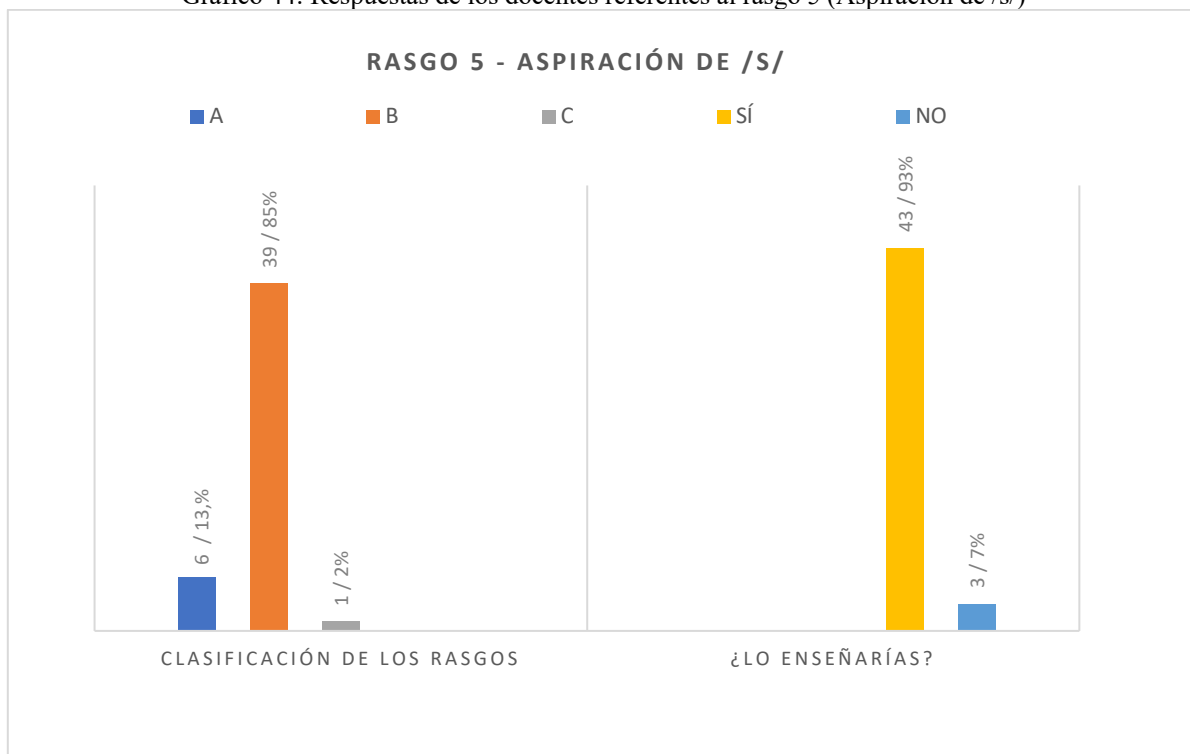
Así, vemos que algunos docentes muestran un desconocimiento no solo de variedades lingüísticas, sino del español general/estándar. En este caso, es necesaria una formación más sólida en fonética y fonología para que no les enseñen a los alumnos sonidos que no forman

parte del español. No obstante, es bastante superior el número de profesores que lo han clasificado como un fenómeno no correspondiente al español (80 %) y no lo enseñarían en sus clases. Muchos de ellos, en el momento que han escuchado y leído la palabra en el test, han afirmado inmediatamente que ese sonido era del portugués.

#### 6.4.1.5. Aspiración de /s/ (Rasgo 5)

La aspiración de /s/ es una de las variantes fonético-fonológicas más llamativas del español, característica de las variedades innovadoras. Así, los profesores encuestados no han dudado en reconocerla como un rasgo de la lengua española:

Gráfico 44: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 5 (Aspiración de /s/)



Un 85 % de los docentes ha clasificado este fenómeno lingüístico como dialectal, mientras que un 13 %, es decir, 6 de los 46 docentes, lo considera un rasgo general. Creemos que esta creencia está influida por la gran extensión de la variante en el mundo hispano. También explica que solamente un profesor lo haya clasificado como no perteneciente al español o una interferencia.

Además de ser un rasgo bastante reconocible, también es aceptado por casi todos los docentes en el contexto escolar, puesto que un 93 % ha afirmado que se lo enseñaría a sus alumnos. De este modo, la aspiración de /s/ es uno de los pocos rasgos que tienen una aceptación tan alta en los sujetos de nuestra investigación, lo que avala su presencia en la

enseñanza de español. Sin embargo, los docentes deben tener en cuenta que la-aspiración y pérdida de /s/ al final de sílaba es un rasgo que puede ser prestigioso o estar estigmatizado dependiendo del registro y la región, por lo que será aceptado o no por los hablantes nativos.

Al enseñar las variantes lingüísticas de un idioma que posee un número tan elevado de hablantes y que está presente en tantos países, tenemos que tener en cuenta la diversidad en lo tocante hacia las actitudes lingüísticas hacia las variantes. En otras palabras, un rasgo como la aspiración de /s/ que está presente en el habla culta de Argentina, por ejemplo, puede ser estigmatizado podría llegar a ser en las variedades castellana y andina, especialmente en los que los fenómenos innovadores no forman parte del modelo lingüístico de la región.

De esta manera, consideramos que es relevante explicarles a los alumnos de forma sucinta cuestiones relativas al prestigio y al estigma que pueden sufrir determinadas variantes para que la realia dialectal sea tratada de manera más rigurosa. Conviene que las variantes no solo aparezcan en el aula como posibilidades fónicas, sintácticas o léxicas, sino que se explique en qué contextos son aceptadas o no por los hablantes y qué actitudes tienen hacia esos fenómenos.

#### **6.4.1.6. Pronunciación asibilada sonora de “rr” (Rasgo 6)**

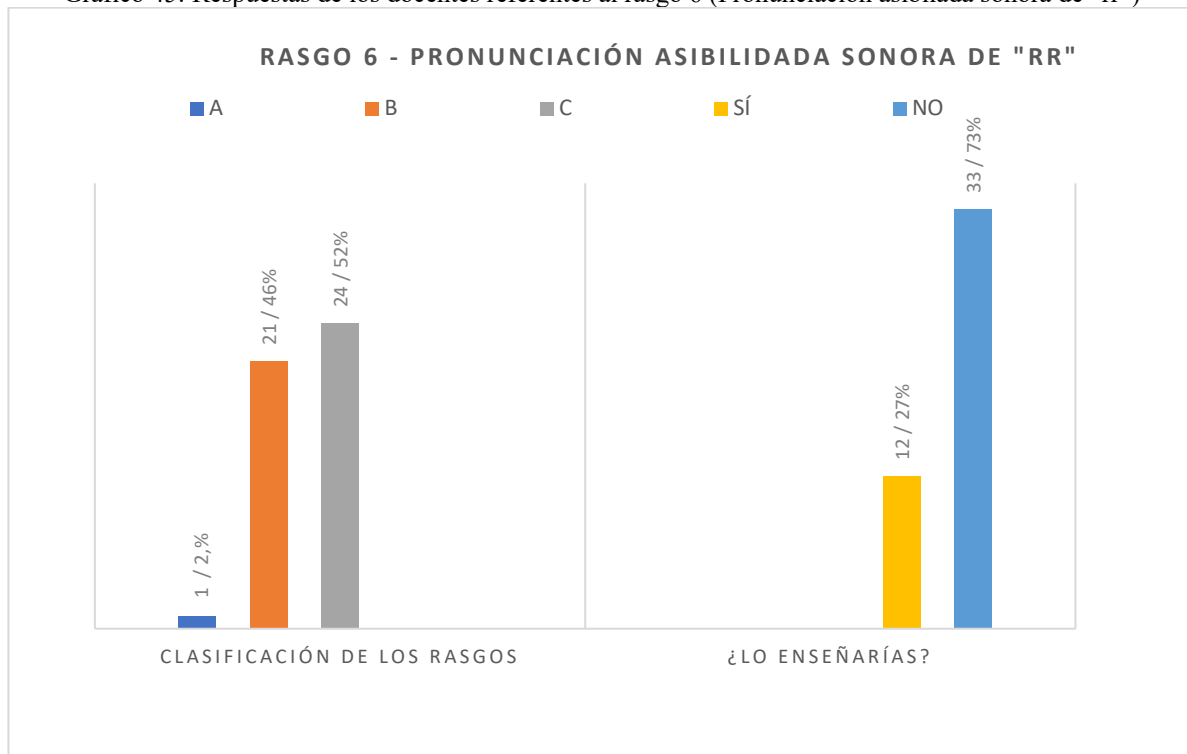
El sexto rasgo de nuestra investigación, la pronunciación asibilada sonora<sup>270</sup> de “rr” no ha sido reconocida como dialectal por más de la mitad de los profesores y un número bastante elevado no se la enseñaría a sus alumnos, como podemos apreciar en el gráfico 45:

---

<sup>270</sup> Hemos seleccionado la variante sonora por ser más extendida que la sorda.



Gráfico 45: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 6 (Pronunciación asibilada sonora de “rr”)



Como ya se ha mencionado anteriormente, un poco más de la mitad de los profesores ha clasificado ese rasgo como no perteneciente al español, ni general, tampoco dialectal, por consiguiente una gran parte tampoco lo enseñaría. Muchos de los profesores desconocían este rasgo y han expresado extrañeza en el momento de hacer el test. Uno de los informantes que lo ha clasificado como dialectal ha mencionado que cree que existe pero no sabía precisar dónde<sup>271</sup>.

A pesar de que los profesores hayan considerado este rasgo raro y ajeno al español, tanto la asibilación de “rr” como la del grupo “tr”<sup>272</sup>, variante que comentaremos más adelante, son fenómenos de gran extensión, presentes en muchas regiones hispanohablantes y, además, forman parte del habla de países fronterizos con Brasil. Según Moreno de Alba (2007), ese fenómeno no se puede atribuir a una influencia andaluza o meridional y lo considera de evolución tardía. Así, vemos que se trata de una variante de Hispanoamérica que está presente en el interior y en la meseta mexicana, en países centroamericanos como Costa Rica, Honduras

<sup>271</sup> Uno de los docentes encuestados no ha respondido si enseñarían la asibilación sonora de “rr”.

<sup>272</sup> Rasgo 9 de nuestra investigación.

y Guatemala, en la sierra andina, en Paraguay, en zonas de Argentina, en Chile y en algunas del Caribe (Andión y Casado, 2014)<sup>273</sup>.

Uno de los encuestados lo ha reconocido como dialectal porque forma parte, según él, “de alguna región de Argentina”, lo cual evidencia que las variantes de este país, una vez más, llaman la atención, aunque no sean de Buenos Aires, capital irradiadora de prestigio del país. Así, en el territorio argentino encontraremos la asibilación de “rr” en la frontera con Chile y en las provincias de Catamarca, Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Misiones, La Rioja<sup>274</sup>, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán (Moreno del Alba, 2007), es decir, prácticamente todo el centro-norte del país.

Ese fenómeno está presente con mayor o menor frecuencia en las cinco grandes variedades hispanoamericanas, hecho que reforzaría su reconocimiento e inclusión en las clases de español en el contexto brasileño. Además, consideramos que es una variante a la que los alumnos no se acomodarían en un primer contacto porque no tiene una equivalencia en el portugués brasileño, en comparación a lo que podría llegar a ocurrir con la pronunciación fricativa de “ch” o en la diptongación de hiatos.

#### **6.4.1.7. Apertura de la vocal en plurales (Rasgo 7)**

A diferencia de la variante anterior, que está tan reconocida en Hispanoamérica, la apertura de la vocal en plurales está presente principalmente en el español de España y nos permitía medir conocimientos y actitudes de los docentes. Sabemos que las variedades europeas, especialmente la castellana, gozan de prestigio y reconocimiento —a veces más que los de otras (Andión, 2013; Irala, 2004)— entre los docentes brasileños; además, en los manuales de ELE publicados en Brasil, la lengua y la cultura de España ocupan un lugar privilegiado.

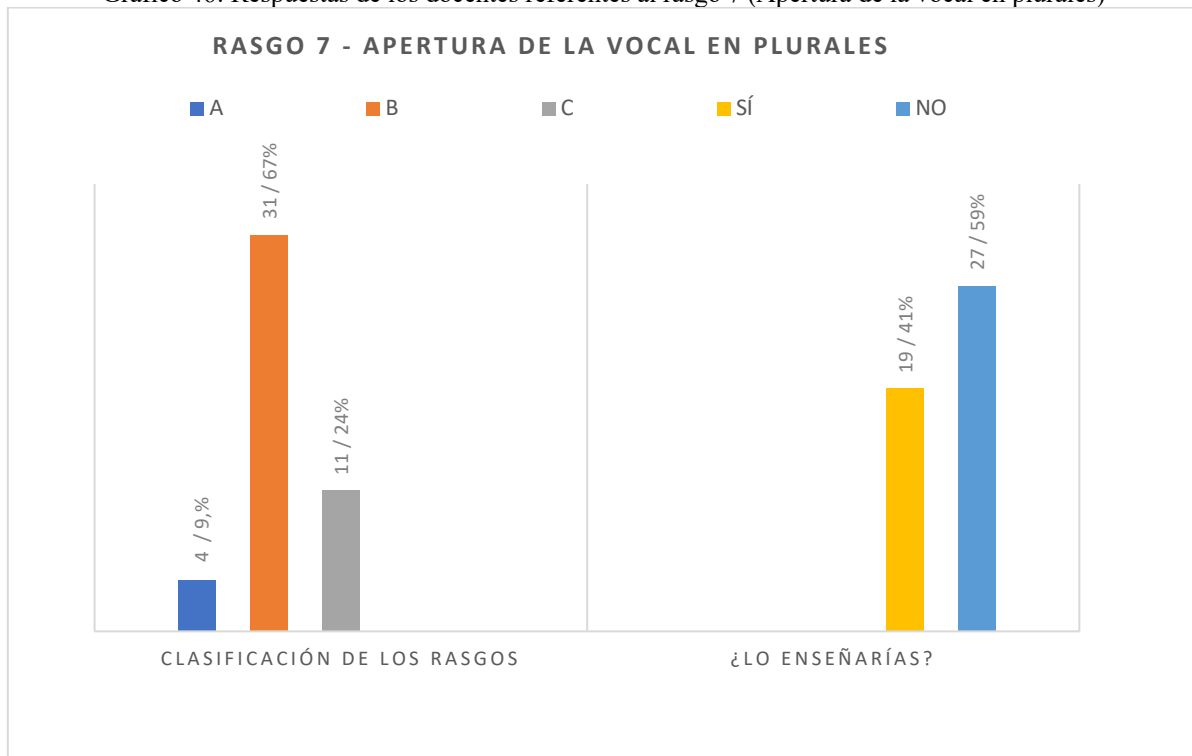
---

<sup>273</sup> La asibilación aparece también en La Rioja (desde Logroño hasta las proximidades de Zaragoza) (Andión y Casado, 2014)

<sup>274</sup> Provincia argentina (noroeste) homónima a la española situada en el centro-norte de España.

La apertura de la vocal en plurales es un fenómeno presente en la región oriental de Andalucía y en el sur de Murcia (Andión y Casado, 2014)<sup>275</sup>. Para nuestra investigación, utilizamos el ejemplo *gatos* (gat[ɔ]) para que los docentes lo clasificaran y expresaran si lo enseñarían o no en su contexto.

Gráfico 46: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 7 (Apertura de la vocal en plurales)



Un 67 % de los profesores (31) lo ha clasificado como dialectal y un 9 % (4) como general. Un 24 % (11) ha afirmado que no forma parte de la lengua española. Esos números son interesantes si establecemos una comparación con el rasgo anterior, la asibilación sonora de “rr”. Un número más elevado de profesores ha reconocido la apertura de la vocal en plurales como un rasgo perteneciente a la lengua española, a pesar de que el anterior sea mucho más extendido y presente en variedades americanas.

Llama la atención que los profesores reconozcan esta variante preferentemente española, poco extendida en el ámbito hispanohablante y ausente en los manuales de ELE. Esto podría deberse a que, por lo general, los profesores de Brasil prestan más atención o tienen más contacto con las hablas y cultura de España a pesar de la distancia geográfica entre los dos países.

<sup>275</sup> Este fenómeno se da también en el Caribe por pérdida de /s/ final, aunque no es sistemático ni tan evidente como en el sur español. También está documentada en Chile y Buenos Aires.

Si las variedades hispanoamericanas estuvieran más presentes en los cursos de formación de profesores, en los materiales didácticos y en los proyectos de investigación en el ámbito académico, los docentes de ELE de Brasil tendrían más contacto y podrían llevar al aula conocimientos sobre la realia dialectal de diferentes países hispanohablantes, no solo de España o Argentina.

En lo que se refiere a la enseñanza de este rasgo, debemos reconocer que la apertura de vocal en plural no es un rasgo fácilmente perceptible para el oído de los docentes y alumnos brasileños. En un primer momento, algunos de los docentes en la ejecución de la encuesta ni siquiera reconocían la apertura de la vocal “o”, solamente percibían la pérdida de /s/ en el ejemplo aportado.

Consideramos que ese fenómeno debe ser tratado en niveles avanzados, puesto que, a diferencia del español general, en el portugués brasileño tenemos tanto vocales abiertas como cerradas para la “e” y la “o”. Incluso, las variedades del norte y del nordeste (contexto de nuestra investigación) tienen una tendencia a preferir vocales abiertas, mientras que las variedades del sur y sureste las realizan cerradas y más próximas a la pronunciación general del español. Trabajar este rasgo en los niveles propuestos facilitaría que los alumnos brasileños —especialmente de las variedades del norte y del noreste— afianzaran la pronunciación de las vocales cerradas distinguiéndolas de las del portugués brasileño en habla relajada, y que marcaran el plural con /s/. Es importante remarcar que la pérdida de /s/ de plural no está del todo aceptada en muchas de las variedades del español, por lo que se debe evitar en contextos formales.

#### **6.4.1.8. Elisión de “r” final (Rasgo 8)**

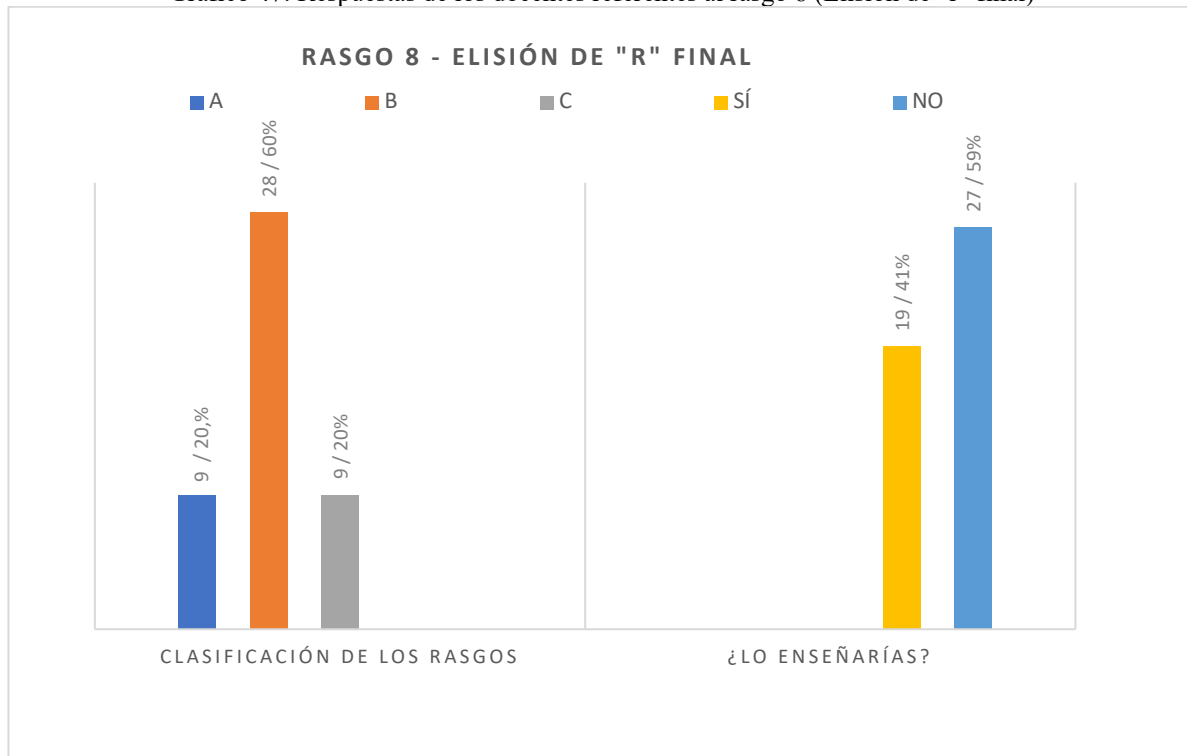
La elisión de la “r” final la podemos encontrar tanto en la lengua española como en la portuguesa. Este rasgo en el caso de los infinitivos, ejemplificado en nuestro cuestionario a través de *cantar* (canta[Ø]), resulta evidente para los brasileños. Su elección se debe fundamentalmente a dos factores: está presente en variedades hispánicas del entorno brasileño, por un lado, y es un fenómeno culto en el portugués brasileño, por el otro.

Teniendo en cuenta esta situación, los profesores podrían corregir a sus alumnos la omisión de la “r” en infinitivos advirtiéndoles de que es una característica de su lengua materna (portugués) y no del español, sin tomar en consideración que es también un rasgo dialectal hispánico. Si se aborda este rasgo, se debe dejar claro que es solo de algunas variedades del

español y que, por lo tanto, los alumnos deben ser conscientes de que no es general, lo cual evitaría que una característica compartida entre el portugués brasileño y algunas variedades del español se consolidara en su forma de hablar tan solo por acomodación lingüística.

En el gráfico 47, podemos ver los datos de las respuestas de los profesores relativas a la elisión de “r” final:

Gráfico 47: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 8 (Elisión de “r” final)



Como vemos sobre estas líneas, ese rasgo es reconocido por un 60 % (28) de los docentes como dialectal, mientras que un 20 % (9) opina que es general. Entendemos que estos últimos han acomodado una característica del portugués a su forma de hablar el español como si fuera un rasgo general y compartido por la mayoría de los hispanohablantes.

Por un lado, el número de profesores que han opinado que ese rasgo no corresponde a la lengua española es idéntico al que afirma que es general. Así, casi la mitad de los encuestados tiene una idea equivocada sobre ese fenómeno, sea porque considera que es una característica general de la lengua española sin serlo, sea porque cree que dicha variante no se daría en el ámbito dialectal o de variedades lingüísticas.

Por otro lado, observamos que este rasgo no ha sido considerado por la mayoría de los profesores como una variante que llevaría a sus clases. Desde el punto de vista de los que saben que es una característica del español solamente de algunas regiones, una razón para no

enseñárselo a sus alumnos podría ser la semejanza con la forma de pronunciar la “r” final en la lengua portuguesa.

Sin embargo, la extensión del rasgo no es pequeña y podemos encontrarlo en diversas regiones en los dos lados del Atlántico. Andiñon y Casado (2014) afirman que la elisión de la “r” final está presente en Andalucía y Canarias, mientras que Vaquero (1998) apunta que en las ciudades de Panamá y Cartagena (Colombia) es un fenómeno frecuente. Lipski (2004) afirma que en Paraguay:

[...] /r/ final de sílaba suele ser normalmente una fricativa débil, y a veces casi desaparece, pero no es habitual ni siquiera en posición final de sintagma la variante asibilada. En el nivel vernáculo es habitual que desaparezcan completamente la mayoría de consonantes finales de palabras (Lipski, 2004: 330).

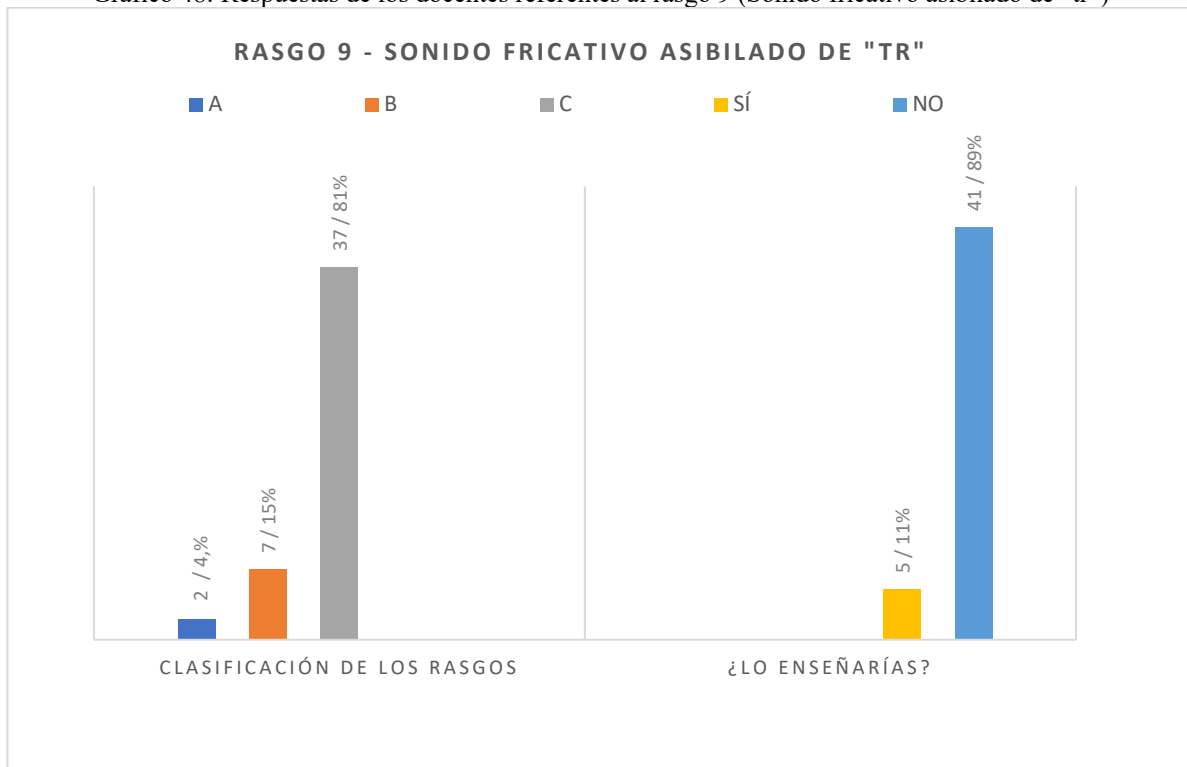
Así, consideramos que este fenómeno debe ser tratado en los niveles intermedios de enseñanza debido a su extensión, por ser una variante de un país del entorno y un rasgo compartido con las variedades del portugués brasileño. También, con la finalidad de reforzar su carácter dialectal y para que los alumnos sean conscientes de que está presente a su vez en español, aunque no sea una característica presente en el habla de la mayoría de los hispanohablantes.

#### **6.4.1.9. Sonido fricativo asibilado de “tr” (Rasgo 9)**

La pronunciación fricativa asibilada del grupo “tr”, de la que algo hemos adelantado en el rasgo 6, es muy característica del habla chilena y de países andinos y centroamericanos. El ejemplo elegido para los fines de nuestra investigación ha sido *tres* ([tʃes]).

Vemos en el gráfico 48 que esta variante fonético-fonológica no es reconocida por la mayoría de los profesores encuestados como un rasgo dialectal, ya que un 81 % (37) ha afirmado que no existe en lengua española. Solamente un 15 % (7) la ha reconocido como una variante del español, mientras que un 4 % (2) que es un rasgo compartido por la mayoría de los hispanohablantes.

Gráfico 48: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 9 (Sonido fricativo asibilado de “tr”)



De los rasgos fonético-fonológicos de la lengua española que hemos seleccionado para nuestra investigación, solamente la conversión de diptongos en hiatos ha sido menos reconocida que la pronunciación fricativa asibilada del grupo “tr”. Sin embargo, este rasgo 9 es la variante más rechazada para introducirla en la clase de español.

Creemos que uno de los motivos por el que los profesores encuestados no enseñan la asibilación del grupo “tr”, además de desconocer este rasgo dialectal, es que lo relacionan con la fonética de la lengua inglesa, como muchos comentaron en el momento del test. Uno de los docentes incluso ha llegado a mencionar que podría tratarse de un fenómeno originario del *spanglish*. También debemos tener en cuenta que este sonido no es tan perceptible para lusófonos, de modo que se debería abordar en niveles más avanzados.

#### 6.4.1.10. Confusión entre las líquidas “l” y “r” (Rasgo 10)

La confusión entre las líquidas “l” y “r” es uno de los casos que más nos han llamado la atención. Aunque hemos preferido no incluir hipótesis en esta investigación, teníamos algunas expectativas sobre cuáles podrían ser los fenómenos más reconocidos y elegidos para enseñar en el aula y, por tratarse de un fenómeno muy representativo del habla del Caribe, de las costas de Hispanoamérica, de zonas del sur de España y Canarias (Andión y Casado, 2014),

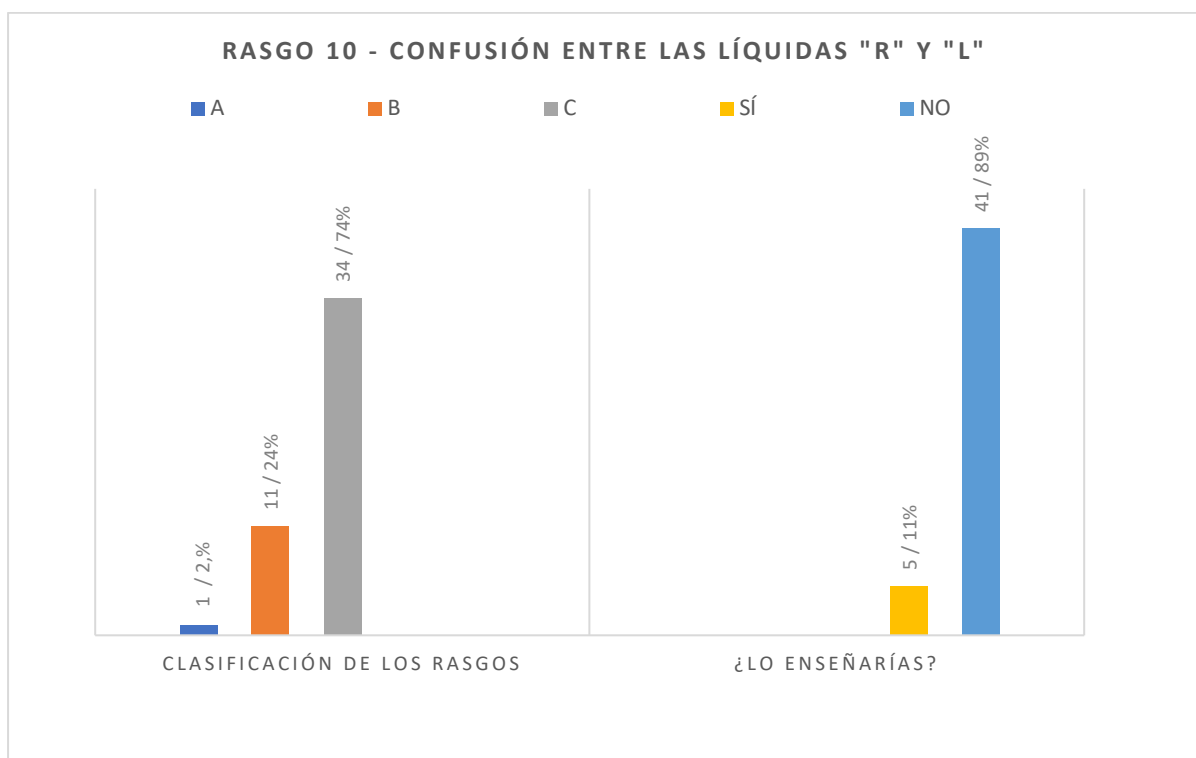
creíamos que por lo menos un número considerable de docentes lo identificarían como un rasgo dialectal del español.

Se trata de un fenómeno bastante reconocible al oído lusófono y también bastante extendido, presente a los dos lados del Atlántico. Sobre su origen y extensión, Moreno de Alba (2007) afirma que:

La confusión de líquidas se ha reportado en Puerto Rico, costas de Colombia, Panamá, Cuba, Dominicana y Venezuela. Es posible que el fenómeno de confusión se haya originado en Andalucía y que de ahí se extendiera por América (Moreno de Alba, 2007: 137).

A pesar de ello, casi tres cuartas partes de los docentes, es decir 34 de los 46 encuestados, lo ha identificado como un rasgo ajeno al español, como podemos ver en el gráfico 49:

Gráfico 49: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 10 (Confusión entre las líquidas “r” y “l”)



Solamente 11 profesores han afirmado que es un rasgo dialectal y uno, que es general. Ese rasgo produjo cierta extrañeza en algunos de los docentes. Incluso, una de las profesoras que participó del piloto del test nos comentó que esa variante se asemeja a la pronunciación de la /r/ vibrante de ciertos asiáticos.

Sobre la pregunta relativa a la enseñanza, no sorprende tanto el elevado número de profesores que rechazan dicho fenómeno, ya que en Brasil tenemos una variante fonético-



fonológica semejante y muy estigmatizada, como en *bicicleta* (bici[kr]eta), un claro ejemplo de rotacismo. De hecho, en español la neutralización de “r” y “l” en posición implosiva, tal como ocurre en el ejemplo utilizado en el test, también puede tener “consideraciones sociales negativas según la zona” (Andión y Casado, 2014: 104).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, esta variante no debería ser tratada dentro de los rasgos de variación del español en el programa de contenidos del primer año de enseñanza secundaria pública brasileña. Su estudio antes de que estén asentadas las articulaciones diferenciadas de “r” y “l” puede verse reforzada por una variante dialectal del portugués con consideraciones sociales negativas en nuestra sociedad.

Podemos realizar una mediación entre ese fenómeno en ambas lenguas y culturas a través del aprendizaje intercultural, con la finalidad de trabajar la variación lingüística del español y del portugués de manera interdisciplinar e indisciplinar. Tenemos la posibilidad de presentar una variante popular en ambas lenguas y cuestionar el prejuicio lingüístico y el lectocentrismo, no solamente en el ámbito de la variación diatópica, sino en el de la diastrática.

Ese tratamiento de la variación lingüística en las clases de español puede ser beneficioso para los alumnos de escuelas públicas si tenemos en cuenta que algunos de sus hábitos lingüísticos en portugués suelen estar estigmatizados<sup>276</sup>. De este modo, al presentar fenómenos de variación semejantes considerados populares en ambas lenguas, estaremos impartiendo contenidos lingüísticos relevantes y ayudando en la autoestima de nuestros estudiantes, ya que entenderán que su forma de hablar es tan válida como la de otras personas de orígenes diferentes al suyo.

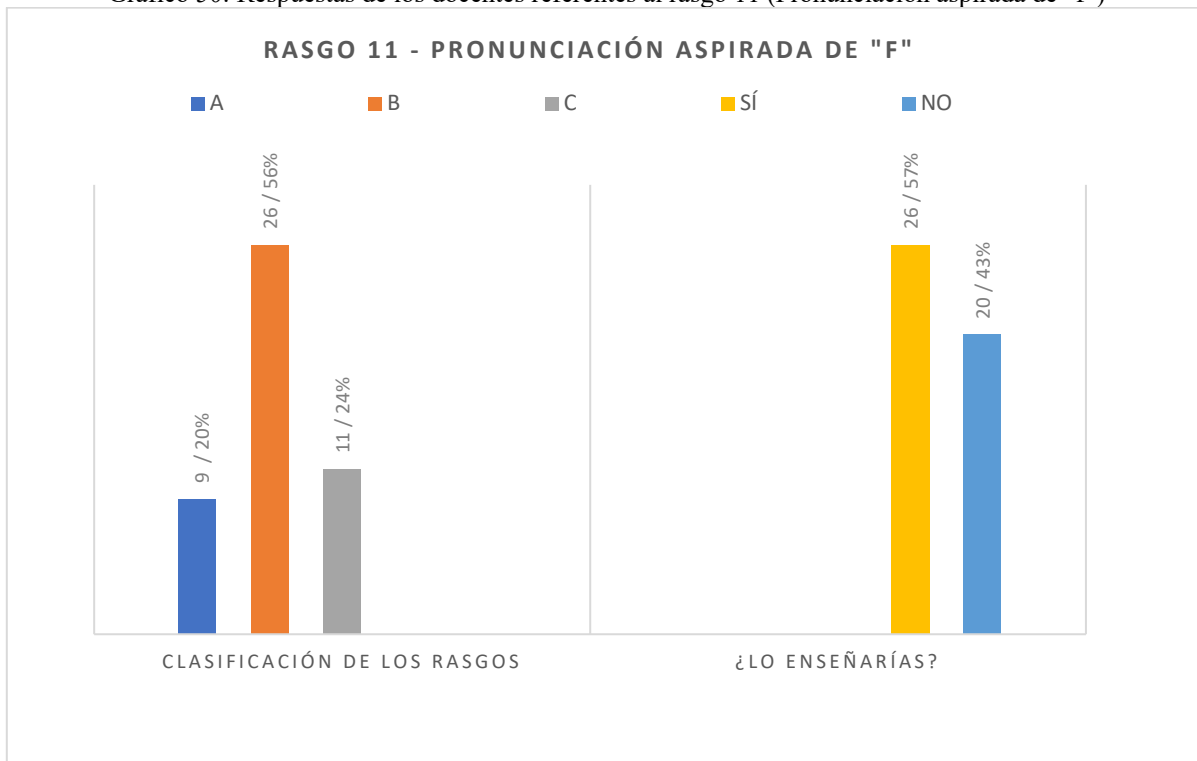
#### **6.4.1.11. Pronunciación aspirada de “f” (Rasgo 11)**

La pronunciación aspirada de “f” es también un fenómeno del habla popular presente en algunos países hispanohablantes. Sin embargo, ha sido reconocido por más de la mitad de los docentes como un rasgo dialectal, como podemos contemplar en el gráfico 50:

---

<sup>276</sup> Generalmente los alumnos que estudian en la escuela pública brasileña pertenecen a los estratos sociales más bajos. Debido a las grandes diferencias sociales en Brasil, la forma de hablar de esos estudiantes suele ser estigmatizada por las clases dominantes de nuestro país, lo que evidencia un fuerte lectocentrismo y prejuicio lingüístico.

Gráfico 50: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 11 (Pronunciación aspirada de “f”)



Hemos elegido el ejemplo *fuera* ([h]uera) para que los profesores escuchen esa variante y la caractericen. Ese rasgo ha sido más reconocible como dialectal por parte de los docentes que el anterior (la confusión entre las líquidas). Es sorprendente, pues ese fenómeno es muy característico del habla caribeña y del sur de España. Además de ser una variante menos extendida y más rural<sup>277</sup>, consideramos que la pronunciación aspirada de “f” es menos perceptible que la confusión entre las líquidas “r” y “l”, hecho que refuerza aún más la sorpresa ante las respuestas de los sujetos.

En nuestra investigación, 26 profesores (56 %) han clasificado el rasgo 11 como dialectal y 9 (20 %) como general, es decir, más de tres cuartas partes de los encuestados han afirmado que la aspiración de “f” es un fenómeno presente en lengua española. Por otro lado, solamente 11 docentes (24 %) la han considerado un rasgo que no pertenece al español. En lo tocante a la enseñanza, un poco más de la mitad de los docentes (57 %) ha afirmado que la enseñaría.

Según Vaquero (1998), no debemos confundir este fenómeno con la aspiración antigua procedente de la F- inicial latina como en el ejemplo *horno* ([h]orno), que está presente tanto

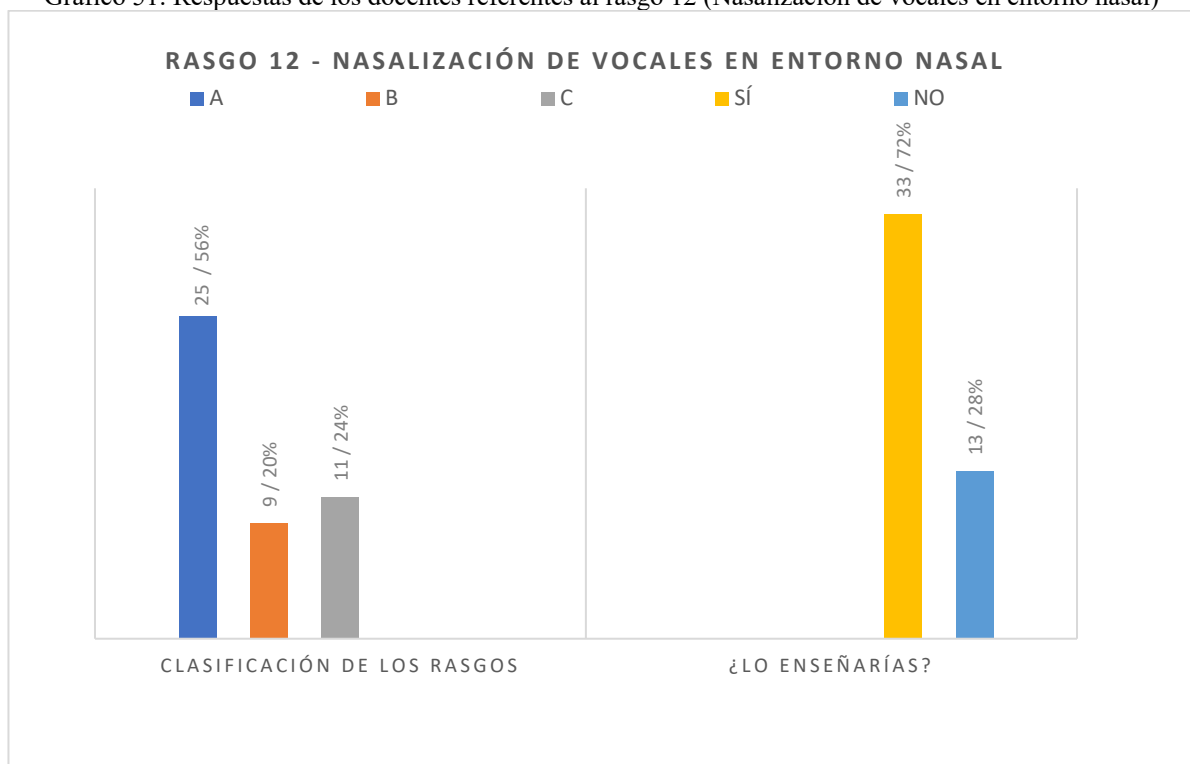
<sup>277</sup> Vaquero (1998) afirma que ese fenómeno está presente en Colombia, en niveles vulgares (término empleado por la autora) de Venezuela, puede ocurrir en Chile después de una nasal y en el habla rural de Uruguay.

en el español de España como en el de América. Según Andión y Casado (2014), ese tipo de aspiración en posición inicial también es considerada rural y en España aparece, sobre todo, en Andalucía, Extremadura y Canarias, mientras que en América<sup>278</sup>.

#### 6.4.1.12. Nasalización de vocales en entorno nasal (Rasgo 12)

El único rasgo fonético-fonológico general que hemos elegido para nuestra investigación ha sido la nasalización de vocales en entorno nasal: *Panamá* (pan[ã]má). A pesar de ser un rasgo compartido por todos los hispanohablantes, no todos los docentes lo han identificado como general debido a la insistencia que se hace a los aprendices brasileños en la no nasalización de las vocales del español. Precisamente, hemos incluido este rasgo teniendo en cuenta el mito de que en español no se nasaliza, y que, por lo tanto, los lusohablantes tenemos que evitar hacerlo y no ceder ante la interferencia de las frecuentes nasalizaciones del portugués. En el gráfico 51, podremos comprobar las respuestas de los profesores encuestados:

Gráfico 51: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 12 (Nasalización de vocales en entorno nasal)



De los 46 docentes que han participado de nuestra investigación, 25 han afirmado que es un rasgo general, es decir, un poco más de la mitad. Es un número que está por encima de

<sup>278</sup> Vaquero (1998) apunta que se han recogido ejemplos en Chile y Panamá.

nuestras expectativas por el condicionante ya explicado. Solamente 9 profesores han afirmado que es un fenómeno dialectal, elección que podría estar motivada por otros fenómenos de nasalización presentes, sobre todo, en el español caribeño<sup>279</sup>. Por último, 11 profesores (casi una cuarta parte) consideran que no es un rasgo del español, resultado que corrobora el mito de la no nasalización<sup>280</sup>. Uno de los profesores ha llegado a afirmar que esa forma de pronunciar es una clara influencia del portugués por tratarse de una lengua nasal.

En cuanto a la enseñanza de ese rasgo, 33 profesores han afirmado que lo enseñarían, mientras que 13 no se lo presentarían a sus alumnos. Resulta evidente que hace falta formación no solo en variedades del español, sino en fonética y fonología, ya que una característica del español general no es reconocida ni enseñada por una cuarta parte de los docentes encuestados.

Como hemos podido corroborar a través de nuestra investigación, algunas falsas creencias pueden generar ideas equivocadas sobre cómo se habla y cómo se debe enseñar el español a alumnos brasileños, y provocar efectos negativos no solo al representar las variedades lingüísticas (realia dialectal), sino también al transmitir conocimientos erróneos y afectar el dominio del español por parte de los aprendices.

#### **6.4.1.13. Ceceo (Rasgo 13)**

Uno de los equívocos más extendidos en la enseñanza de español en Brasil tiene que ver con el ceceo: un número considerable de profesores de español confunden el fenómeno del ceceo con la distinción de /s/ y /θ/. En otras palabras, creen que cecear es pronunciar la “z” acompañada de vocales o en final de palabras y la “c” acompañada de “e” e “i” como interdental y que es un fenómeno característico de la variedad castellana, es decir, del centro-norte de España.

Para esos profesores brasileños, la lengua española presenta la dicotomía hablantes seseantes (hispanoamericanos y algunos españoles) *versus* hablantes ceceantes (la mayoría de los españoles). En realidad, ellos utilizan el término “hablantes ceceantes” para referirse a los “hablantes distinguidores”, que son la mayoría de los hablantes de España y el modelo de prestigio del país en los medios de comunicación. Los hablantes que pronuncian /s/ como

---

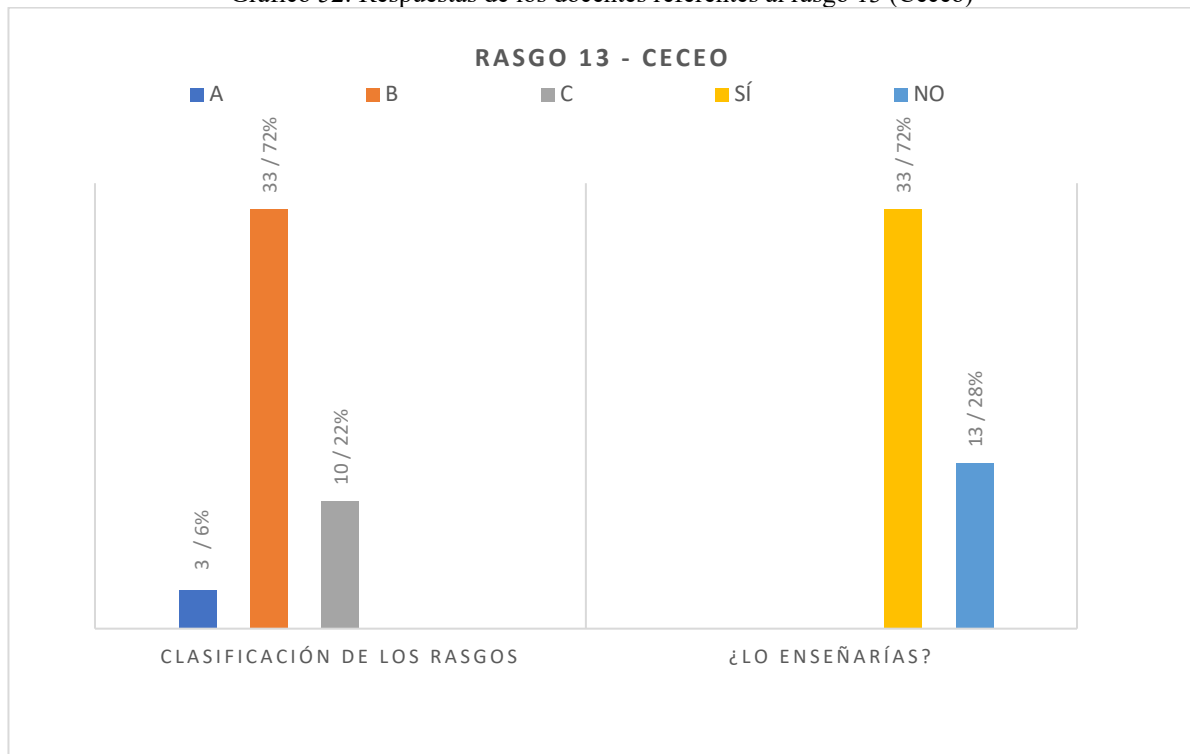
<sup>279</sup> En el español del Caribe la nasalización de las vocales en contacto con nasal se extiende a todas las de la palabra, independientemente de su posición (Andión y Casado, 2014).

<sup>280</sup> Uno de los docentes encuestados no ha clasificado el rasgo 12, tal vez porque le ha generado dudas.

fricativa interdental, es decir, los verdaderos ceceantes, no parece que estén representados en el conjunto de fenómenos dialectales posibles en lengua española en los manuales de ELE.

En el gráfico 52 podremos comprobar que la mayoría ha afirmado que el ceceo es efectivamente un rasgo dialectal (33 profesores o 72 %), aunque un número considerable de docentes ha elegido dicha opción porque creían que se trataba de la distinción de /s/ y /θ/, uno de los rasgos más representativos de la variedad castellana junto al uso de *vosotros/a*.

Gráfico 52: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 13 (Ceceo)



Hemos elegido el ejemplo *esencia* (e[θ]n[θ]ia) para representar el fenómeno del ceceo. Debido a posibles confusiones, hemos hecho hincapié en que los profesores deberían prestar atención a la pronunciación de la “s” en negrita en el ejemplo del test, no en la “c”, justamente para evitar malentendidos con la distinción. Sin embargo, por lo menos cinco profesores han afirmado categóricamente que ceceo es distinción, mientras que un profesor ha afirmado que el ceceo no existe, porque la “s” no se realiza como fricativa interdental. Un profesor ha identificado el ceceo como una característica del español de España sin dar más detalles.

De hecho, diez profesores han afirmado que ese fenómeno no es posible en la lengua española debido a que conocían la pronunciación interdental, aunque no para la consonante “s” acompañada de vocales. Tres profesores han clasificado ese fenómeno como general, posiblemente motivados por dos creencias: por creer que el ceceo es la distinción, y que un fenómeno de España forma parte *per se* de la norma estándar de la lengua española.

En cuanto a la pregunta referente a la enseñanza de ese fenómeno, 33 profesores (72 %) han afirmado que se lo presentarían a sus alumnos. No obstante, dudamos que los docentes tengan la intención de enseñar el modelo ceceante, sino en realidad el distinguidor, dada la confusión antes explicada. Por esta razón, consideramos que es de vital importancia que los profesores conozcan bien los tres modelos posibles (seseante, distinguidor y ceceante) y sean conscientes de que el seseo y la distinción forman parte de la norma culta, a diferencia del ceceo, considerado popular y propio del sur y centro-oeste de Andalucía (Andión y Casado, 2014) y de algunos puntos en Hispanoamérica<sup>281</sup>.

El ceceo no debe ser tratado en los primeros años del aprendizaje del español y nunca antes del seseo y de la distinción, dependiendo del modelo preferente asumido. Además, no tiene la misma relevancia que otros fenómenos lingüísticos mucho más extendidos y del entorno geográfico brasileño como puede ser la pronunciación asibilada sonora de “rr” (rasgo 6). A pesar de que el ceceo esté presente en una zona muy restringida y no forme parte de la norma culta de su región, evidenciamos una vez más que las variantes del español de España son más conocidas y priorizadas a la hora de impartirse en el aula, hecho que corrobora el prestigio del que disfruta el español europeo (con modelo castellano) en el contexto brasileño de enseñanza.

Así, consideramos que debe ser enseñado en los últimos años debido a que está restringido a un número muy reducido de hablantes y no forma parte de la norma culta de su comunidad de habla. Se recomienda al profesor que si decide enseñarlo, lo haga a partir del segundo año de la enseñanza media, cuando los alumnos tengan un mayor dominio del español y entiendan los condicionantes sociolingüísticos del fenómeno, siempre haciendo hincapié en que no hay razones puramente lingüísticas que justifiquen calificar como “mejor” o “peor” un rasgo. Son valoraciones sociales que se ven reflejadas en la lengua, tal como ocurre con las demás formas de prejuicios a que estamos expuestos en nuestra sociedad.

---

<sup>281</sup> Cuando nos referimos a que el ceceo es un fenómeno muy característico del español andaluz, no estamos afirmando que no esté presente en diversos países hispanoamericanos. Sin embargo, no es representativo de las comunidades de habla del continente americano, que suelen estar asociadas a modelos seseantes. Sobre la presencia de ese fenómeno en Hispanoamérica, Vaquero (1998) afirma que la “s” ceceosa aparece con un alto grado de frecuencia en países como Nicaragua, Puerto Rico, El Salvador y norte de Venezuela, mientras que es esporádica en algunos hablantes de Costa Rica, Honduras y de algunas regiones o provincias de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras y México.

#### 6.4.1.14. Seseo (Rasgo 14)

El rasgo más representativo del español de América es, sin lugar a dudas, el seseo, aunque no exclusivo, puesto que “lo comparten con Hispanoamérica la mayoría de los dialectos meridionales de la península ibérica<sup>282</sup> y las Islas Canarias (Vaquero, 1998: 34). Según Moreno del Alba (2007), la pronunciación de la “s” en América suele ser predorsal o dorsoalveolar, aunque podemos encontrar excepciones como sería el caso de la región de Antioquia (Colombia) con la “s” apical o apicoalveolar.

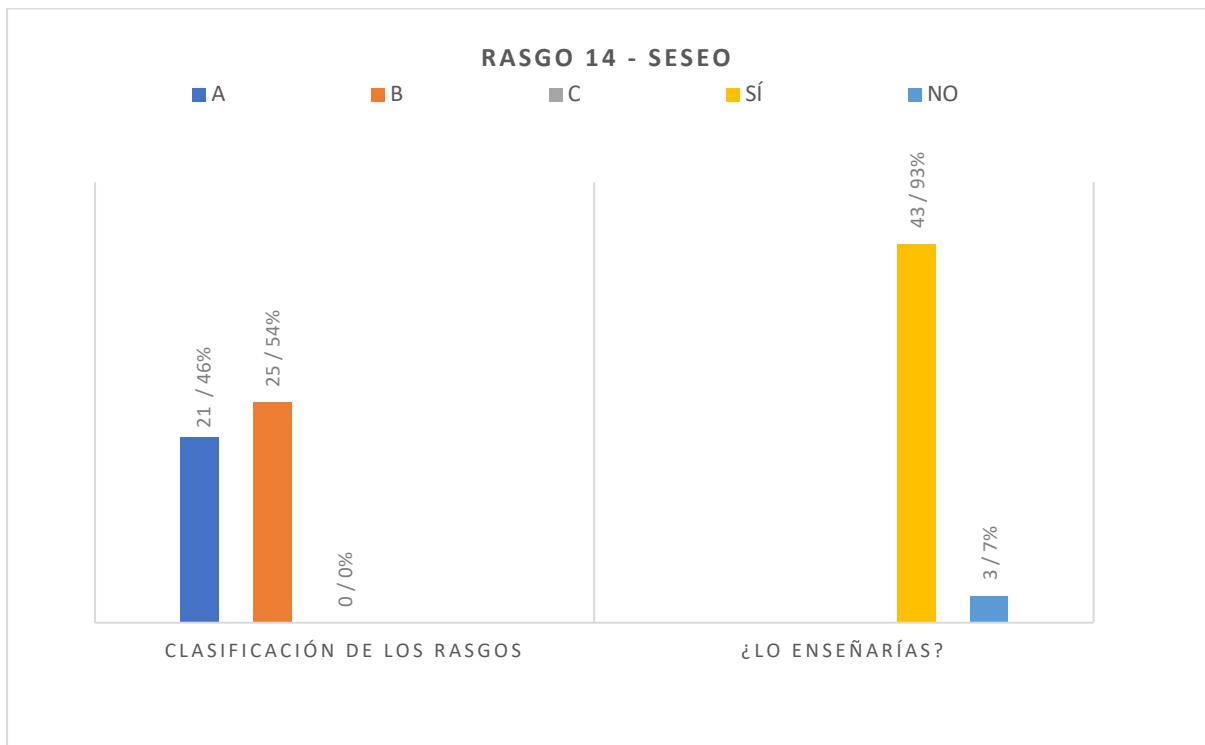
Como el seseo es un rasgo tan general y compartido por la mayoría de los hispanohablantes, contando ambos continentes, teníamos la previsión de que los profesores lo clasificarían con mayor facilidad y homogeneidad. Además, también teníamos la idea de que sería el rasgo mejor evaluado para el contexto de enseñanza de español en Brasil, pero, a pesar del número elevado de profesores que han afirmado que lo enseñarían, ha sido menos elegido que el yeísmo rehilado sordo (rasgo 4), variante fonético-fonológica restringida básicamente al dialecto rioplatense.

Sobre la clasificación del rasgo, los docentes han estado divididos entre las opciones A (general) y B (dialectal), como podemos apreciar en el gráfico 53:

---

<sup>282</sup> Andión y Casado (2014) afirman que el seseo está presente en el oeste y puntos del sur de Extremadura, en el centro y puntos del oeste de Andalucía, y en el sur y sureste de Murcia.

Gráfico 53: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 14 (Seseo)



Desde nuestro punto de vista, esta división se debe a que la variedad castellana (distinguidora) es considerada como modelo preferente para la enseñanza de español en Brasil. Más de la mitad de los docentes percibe el seseo como un rasgo dialectal, es decir, una característica del español que es diferente del “estándar” normativo distinguidor, hecho que evidencia una actitud lectocentrista hacia el español de España. De hecho, un profesor afirmó que el seseo era el rasgo más destacable de los que había analizado en el test porque era algo diferente respecto de España. Este docente no reconoce que el seseo es propio de algunas variedades españolas (peninsulares e isleñas). Pero no es un caso aislado, en el ámbito brasileño de ELE, persiste la idea de que España es un bloque lingüístico homogéneo, representado por la variedad castellana, que se erige en modelo por antonomasia del paradigma del español, a partir de y en comparación de la cual, se describen o explican las demás variedades lingüísticas.

Respecto de la cuestión relativa a la enseñanza, nos ha sorprendido que el yeísmo rehilado sordo haya sido un rasgo valorado de forma más positiva que el seseo, puesto que, en regla general, todos los hablantes yeístas rehilados son hablantes seseantes también. Las normas cultas de siete de las ocho grandes variedades lingüísticas del español con las que trabajamos son seseantes, con excepción de la variedad castellana. Y esto ocurre a pesar de que



la norma culta de la variedad andaluza reconoce como culto el seseo que tiene como referencia el habla de su capital, Sevilla, entre otras ciudades.

No parece razonable que tres de los encuestados no hayan seleccionado un rasgo tan extendido como el seseo para el contexto del aula. No debemos perder de vista que sesear es una ventaja para la oralidad de los hablantes de portugués pues no poseen en su idioma el sonido interdental. Solo podemos explicar esta actitud como una clara demostración lectocéntrica de apego a la variedad castellana y a su valor modélico.

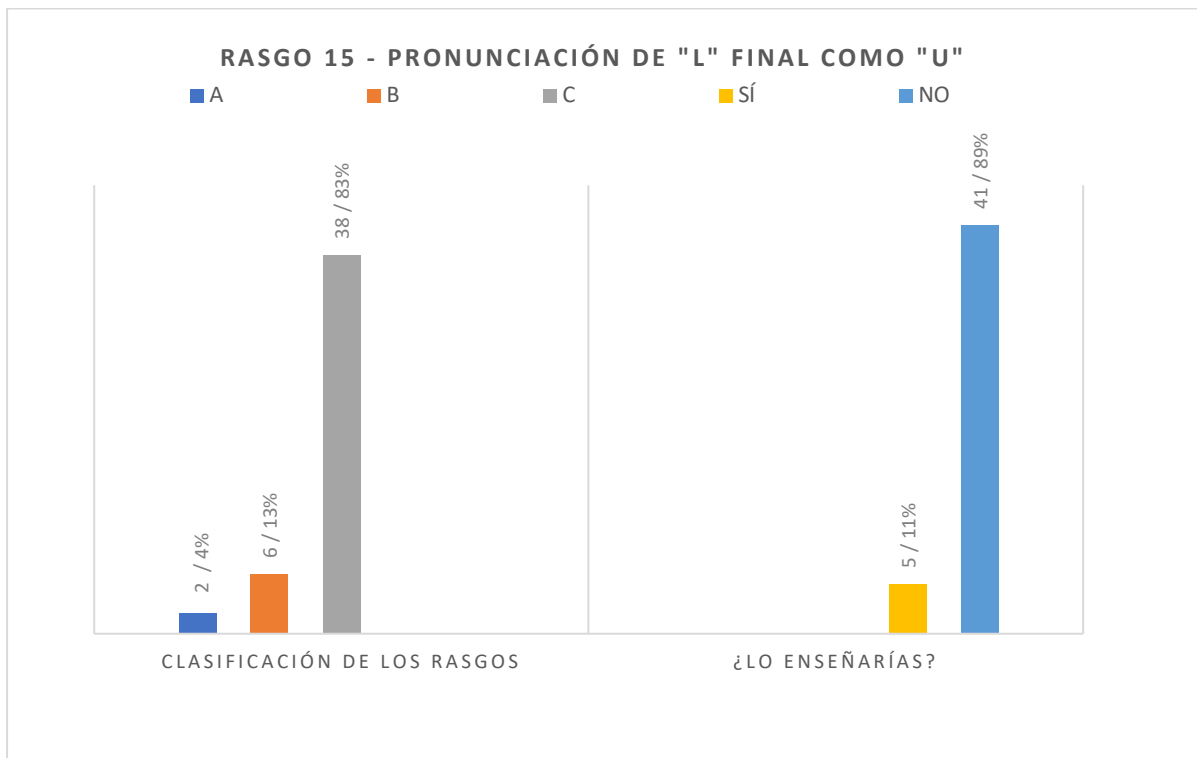
Estamos de acuerdo con Andión y Casado (2014) en lo tocante a la secuenciación para las clases de español en el contexto brasileño de los tres fenómenos: seseo, distinción y ceceo. Se debe partir del seseo ya que es la realización mayoritaria entre los hispanohablantes para pronunciar “z”, “ce” y “ci”. Luego, se puede incluir el fenómeno de la distinción porque es una forma avalada por los hablantes cultos de una región histórica de prestigio, donde hay mucha producción de películas, series, literatura y música, es una de las normas orales de la prensa internacional. Consideramos que ambos pueden ser impartidos en el primer año de la enseñanza media en Brasil.

#### **6.4.1.15. Pronunciación de “l” final como “u” (Rasgo 15)**

La pronunciación de “l” final como “u”, *varonil* (varoni[w]), concluye la sección sobre los fenómenos de variación fonética-fonológica. Se trata de un rasgo que no forma parte de ninguna variedad del español sino que es una característica del portugués brasileño.

Algunos profesores encuestados han afirmado categóricamente que ese rasgo forma parte del portugués, puesto que sus alumnos pronuncian de esa manera en español por influencia de su lengua materna. La mayoría de los docentes ha considerado que ese rasgo no forma parte de la lengua española, como podemos observar en el gráfico 54:

Gráfico 54: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 15 (Pronunciación de “l” final como “u”)



Por un lado, 38 profesores encuestados han afirmado que la pronunciación de “l” final como “u” no es un rasgo que corresponda ni al español general, ni a alguna variedad o geolecto, lo que corresponde a más de un 80 % de los encuestados. Además, casi un 90 % ha afirmado que no lo enseñaría en sus clases, lo cual revela que ese fenómeno no está presente en el aula de la mayoría de nuestros encuestados.

Por otro lado, dos docentes han afirmado que forma parte del español general y seis que lo consideran propio de alguna variedad lingüística, lo cual evidencia desconocimiento no solo de la situación dialectal del español, sino también de su fonética. El rasgo 15 junto al 4 (palatalización de /t/) eran los únicos que no formaban parte del español.

A pesar de que los números sean próximos, la palatalización de /t/ ha sido un poco más reconocida erróneamente como un rasgo del español que la pronunciación de “l” final como “u” (un 22 % ha afirmado que es un rasgo del español frente al 17 % que ha afirmado que el rasgo 15 lo es) y más considerada para el contexto de enseñanza (20 % frente a un 11 % del rasgo 15).

#### 6.4.1.16. Resultados fonético-fonológicos relevantes comparados del cuestionario

El sonido fricativo asibilado de “tr” (rasgo 9) y la conversión de hiatos en diptongos (rasgo 2) han sido clasificados en un alto nivel porcentual como fenómenos ajenos al español o interferencias lingüísticas del portugués o de otras lenguas. A pesar de ser un rasgo un poco más reconocible como dialectal, la confusión entre las líquidas “r” y “l” (rasgo 10) ha sido rechazada en igual grado para su enseñanza como la pronunciación de “l” final como “u” (rasgo 15), es decir, un 89 % del total de los docentes encuestados no la enseñaría.

Como ya hemos hecho constar anteriormente, el rasgo fonético-fonológico mejor clasificado y valorado ha sido el yeísmo rehilado sordo (rasgo 3). Al parecer, el español de Argentina está bastante presente en la memoria dialectal de los profesores, que prácticamente no han dudado en responder sobre un rasgo que es tan característico de esa variedad lingüística. Sus porcentajes son incluso más altos que el seseo, el rasgo compartido por una mayoría aplastante de hispanohablantes, presente en ambos continentes.

Los rasgos de España también han sido clasificados correctamente y valorados de manera positiva para la enseñanza por un número mayor de docentes que la media de los rasgos analizados, inclusive variantes que tienen un número poco extendido de hablantes y de poco prestigio en la región. Que muchos profesores de ELE brasileños no sepan la diferencia entre ceceo y distinción es uno de los hechos que más han llamado nuestra atención. Así, consideramos que es importante insistir en explicar los fenómenos de seseo, distinción y ceceo en la formación de profesores en Brasil, sobre todo los dos últimos para evitar su frecuente confusión.

De los 13 rasgos seleccionados existentes en la lengua española como generales o dialectales, solamente seis han sido considerados para la enseñanza por más de 50 % de los docentes, a saber:

Tabla 4: Rasgos fonéticos mejor valorados por los docentes para sus contextos de enseñanza

Num.	Rasgo lingüístico	%
3	Yeísmo rehilado sordo	98 %
5	Aspiración de /s/	93 %
14	Seseo	93 %
12	Nasalización en entorno nasal	72 %
13	Ceceo	72 %

Solamente tres rasgos ascienden a más de un 90 % de los profesores: yeísmo rehilado sordo, aspiración de /s/ y seseo. La nasalización en entorno nasal, el único rasgo lingüístico general, ha sido considerado por un 72 % de los docentes valorado positivamente para la enseñanza, al igual que el ceceo, un fenómeno mucho más restringido en número de hablantes y de poco prestigio en su zona<sup>283</sup>. Por último, la aspiración de /f/ también aparece como válida para la enseñanza por un poco más de la mitad de los encuestados, es decir, un 57 % del total.

Es importante hacer hincapié en que los tres fenómenos lingüísticos mejor valorados para el contexto del aula son rasgos muy característicos del español de Argentina. Ese hecho es relevante para nuestra investigación, dado que la realidad lingüística argentina es, posiblemente, la más presente en las clases de español en el estado de Rio Grande do Norte. Algunos profesores han afirmado haber viajado a Argentina y poseer lazos de amistad con argentinos, lo que facilitaría la inclusión de sus variantes lingüísticas en el aula.

En la Tabla 5 presentamos los rasgos del español que han sido rechazados por más de un 50 % de los docentes de nuestra investigación. Hemos optado por presentar el porcentaje de los que han afirmado que no enseñarían dichos rasgos a diferencia de la anterior, que presentaba los porcentajes de los que sí los enseñarían en sus contextos del aula.

Tabla 5: Rasgos fonéticos peor valorados por los docentes para sus contextos de enseñanza

Num.	Rasgo lingüístico	%
9	Sonido fricativo asibilado de “tr”	89 %
10	Confusión entre las líquidas “r” y “l”	89 %
2	Conversión de diptongos en hiatos	87 %
6	Pronunciación asibilada sonora de “rr”	73 %
7	Apertura de la vocal en plurales	59 %
8	Elisión de “f” final	59 %
1	Pronunciación fricativa de “ch”	56 %

Como podemos observar, tres rasgos han sido rechazados por más de un 80 % de los docentes: sonido fricativo asibilado de “tr”, confusión entre las líquidas “r” y “l” y conversión de diptongos en hiatos. Los tres los podemos encontrar en el español americano y dos ellos

<sup>283</sup> Téngase en cuenta lo dicho antes sobre la confusión entre ceceo y distinción.

(rasgos 2 y 10) se dan en España también. El cuarto rasgo más rechazado, la pronunciación asibilada sonora de “rr”, también es característica —aunque no estrictamente exclusiva— de variedades hispanoamericanas, especialmente la andina y la mexicana-centroamericana, que podemos extender al cono sur.

Los profesores parecen mostrar desconocimiento y rechazo hacia variantes lingüísticas hispanoamericanas, con excepción del yeísmo rehilado sordo. Entre las mejor valoradas, el seseo y la aspiración de /s/ también forman parte de variedades lingüísticas de España. Algunas variantes lingüísticas hispanoamericanas son mucho más extendidas y próximas al contexto brasileño que otras más presentes en España, como por ejemplo el ceceo<sup>284</sup>, aceptado por un 72 %, La pronunciación asibilada sonora de “rr”, un rasgo tan extendido en las variedades americanas, ha sido rechazado por un 73 %.

Algunos profesores han asumido en el momento del test que no tuvieron formación en la variación del español y sus variantes en su formación y que su conocimiento de la lengua se restringe al modelo que les fue transmitido —que ellos entienden como el estándar—, puesto que no han viajado a países hispanohablantes y su formación ha sido en Brasil, donde han tenido profesores brasileños, a los que también les reconocen un español estándar.

Uno de los profesores encuestados ha afirmado que los fenómenos de variación fonético-fonológico son más perceptibles y fáciles de identificar que las variantes gramaticales, hecho que comprobaremos en la próxima sección, en la cual presentaremos las respuestas de los docentes y el análisis de los 15 rasgos gramaticales que hemos seleccionado para los fines de nuestra investigación.

## **6.4.2. Nivel gramatical**

### **6.4.2.1. Marcador de tiempo no acabado + PPC (Rasgo 16)**

A diferencia de como hemos ejemplificado los rasgos fonéticos, hemos optado por utilizar frases con un contexto verbal suficiente en los rasgos gramaticales para que fuera

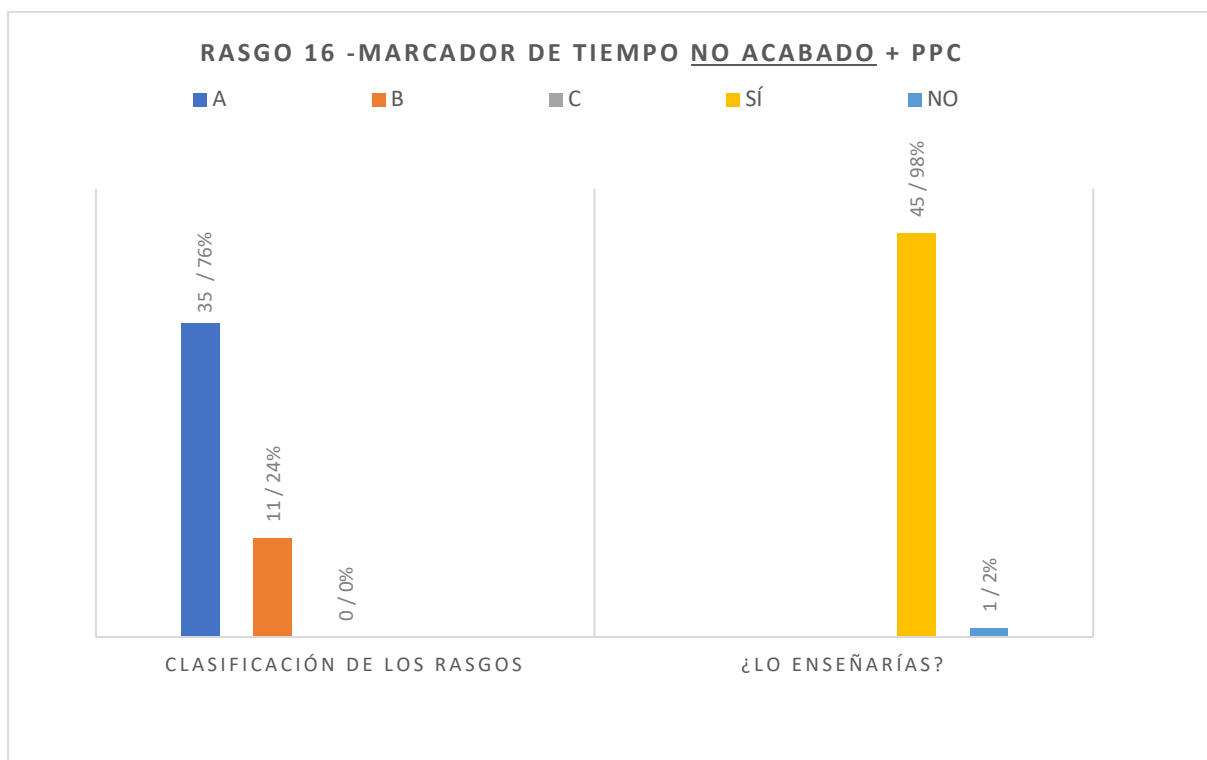
---

<sup>284</sup> Como ya hemos comentado, somos conscientes de que los docentes han confundido el ceceo con la distinción, que es un fenómeno de la norma culta de la variedad castellana. Por ello lo consideramos una demostración de actitudes lectocentristas hacia las variedades del español de España, concretamente hacia la castellana. Además, el simple hecho de confundir esos términos ya es una evidencia de haber tenido contacto de forma más frecuente con la realidad lingüística y cultural de España.

efectiva la comprensión del fenómeno. Para el 16, hemos elegido el ejemplo *Hoy he estado en el Museo de Dalí*, con la parte relativa al fenómeno destacada en negrita.

Como podemos apreciar en el gráfico 55, la mayoría de los profesores (35 o 76 %) lo considera un rasgo del español general, mientras que solamente 11 profesores (24 %) han afirmado que es un fenómeno dialectal. Ninguno lo ha calificado como inexistente en la lengua española, lo que evidencia que es bastante reconocible y aceptado por parte de los docentes.

Gráfico 55: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 16 (Marcador de tiempo no acabado + PPC)



Durante la aplicación del test, diez profesores han expresado que es un rasgo “general”, “correcto” o que forma parte de “la norma” o “la regla” general, incluso han mencionado que es el modelo lingüístico que los manuales adoptan para contrastar el pretérito perfecto (compuesto) y el pretérito indefinido (perfecto simple) del indicativo<sup>285</sup>. Dos profesores han relacionado ese fenómeno con España y uno ha afirmado que, a pesar de ser la regla general, sus amigas argentinas no lo utilizan.

<sup>285</sup> Actualmente, los manuales de ELE en Brasil adoptan los términos “pretérito perfecto simple” y “pretérito perfecto compuesto”. En el cuestionario, hemos optado por mantener los términos “pretérito indefinido” y “pretérito perfecto” porque han sido utilizados en Brasil durante muchos años en la enseñanza de español. Los informantes no han cuestionado esos términos y han respondido al test sin plantear dudas en los rasgos 16, 17 y 18.

Así, vemos una vez más que los modelos lingüísticos de España y de Argentina son referencia para el profesorado brasileño, dado que es frecuente que se mencionen ambos países para tratar algunos fenómenos de variación lingüística de nuestra investigación. Por un lado, es interesante notar que en el discurso del último profesor, el modelo lingüístico argentino no marca la regla general.

Es llamativo que una variante relacionada con España (aunque no exclusiva) esté considerada por casi un 80 % de nuestros encuestados como un modelo lingüístico general o la regla que debe ser enseñada (salvo un docente, todos han afirmado que enseñarían ese rasgo).

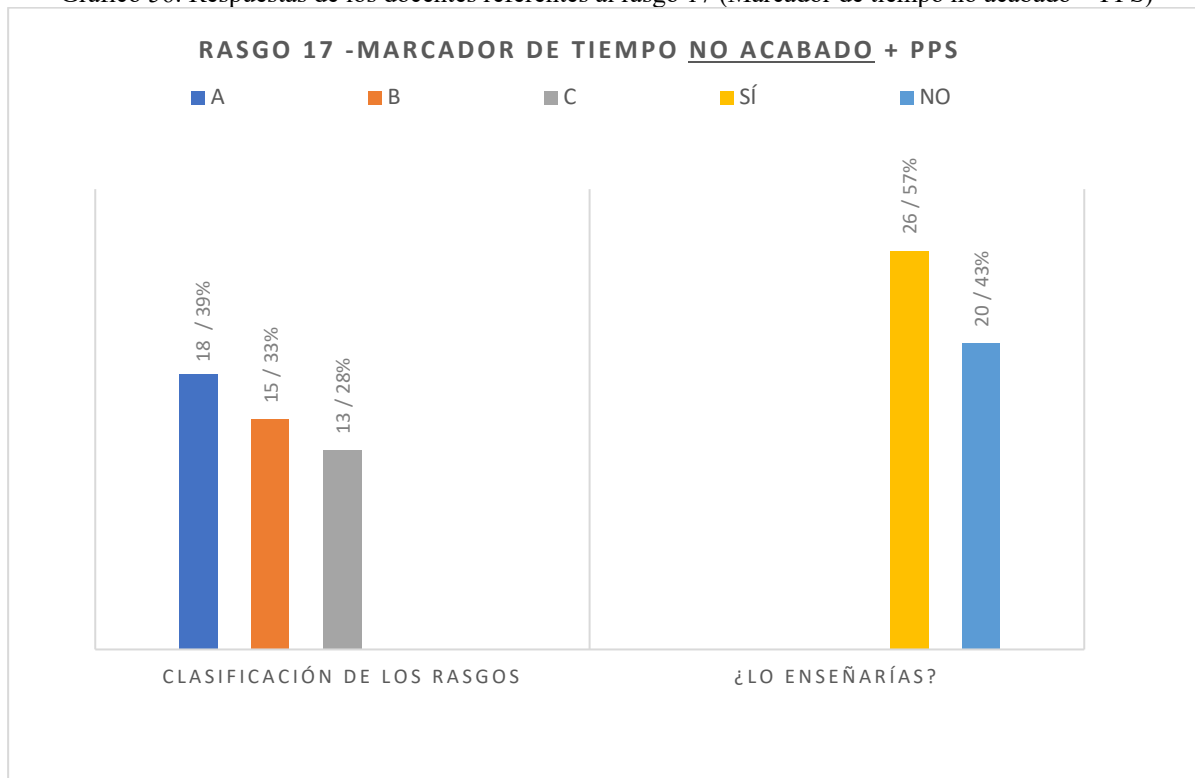
Como ya habíamos aclarado anteriormente, no estamos afirmando que los marcadores de tiempo no acabados que acompañan al pretérito perfecto compuesto sean característicos exclusivamente de España y que en América no se utilice esa variante. Moreno de Alba (2007) afirma que en el español peninsular la elección entre “canté” y “he cantado” depende, sobre todo, si la acción tiene relación o no con el presente. A diferencia de ese uso, los pretéritos en el español de América pueden tener modificadores temporales del presente sin la pérdida del carácter perfectivo.

El modelo del español peninsular (castellano) parece tener un gran impacto en la enseñanza del español en Brasil: en nuestra investigación con los manuales de ELE solamente una colección hace una breve mención sobre las diferencias dialectales en el uso de los pretéritos del indicativo. Las demás colecciones enseñan el rasgo 16 como modelo y norma general de la lengua, sin explicar otras posibilidades mucho más extendidas, especialmente en Hispanoamérica, como en el caso del rasgo 17.

#### **6.4.2.2. Marcador de tiempo no acabado + PPS (Rasgo 17)**

Para este rasgo hemos elegido el ejemplo *Hoy estuve en el Museo de Picasso*. El gráfico 56 nos mostrará sus resultados.

Gráfico 56: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 17 (Marcador de tiempo no acabado + PPS)



A diferencia de lo que ha ocurrido en el rasgo 16 —y realmente en todos los restantes del cuestionario—, el rasgo 17 ha generado más dudas y las respuestas han sido más equilibradas entre las tres opciones. En otras palabras, 39 % de los profesores han clasificado ese rasgo como general, 33 % como dialectal y 28 % como no existente en la lengua española.

Algunos profesores han realizado comentarios varios durante el test: un profesor ha afirmado que es un rasgo común en México y otro, que es de Hispanoamérica. Así, sale a la luz la idea de que en España se prefiere el pretérito perfecto (compuesto) y en América el pretérito indefinido (perfecto simple). También uno de los profesores ha comentado que era un fenómeno común a ambos territorios. Es importante matizar que no debe confundirse la preferencia hacia una forma verbal con la no existencia de la otra. Sobre esa cuestión, Vaquero (2011) afirma que:

La alta frecuencia del pretérito simple depende, en varias regiones, de muchos factores discursivos y no significa que haya desaparecido el compuesto. En la elección del simple o compuesto, parece que influyen una serie de factores contextuales y el tipo de acción expresada (Vaquero, 2011: 29).

Incluso, la autora ejemplifica esa diferencia de usos a través de muestras del español de Puerto Rico, donde tienen la tendencia de utilizar el pretérito indefinido (*comió*) para acciones concretas pasadas, mientras que se prefiere el pretérito perfecto para una acción repetida (*ha*



*llamado varias veces*), prologada hasta el presente (*ha mejorado desde hace días*) o no realizada (*no ha llegado aún*). Por otro lado, en algunas regiones de España parece preferirse la forma simple, como en el español asturiano (Moreno de Alba, 2007), canario (Andión y Casado, 2014) o gallego (García Mouton, 2014).

Moreno de Alba (2007) añade porcentajes: el pretérito perfecto compuesto en el español peninsular tiene un índice de 58 % frente a la forma simple, mientras que en México y en Buenos Aires cae al 20 % y 13 %, respectivamente.

Casi la mitad de los profesores no enseñaría esta variante lingüística que prefiere el uso de un marcador de tiempo no acabado + PPS. Los docentes acusan la creencia de que el fenómeno tiene poco prestigio y no merece llevarlo al contexto de la enseñanza. Tengamos en cuenta que la norma que presentan los manuales de ELE publicados en Brasil sigue el modelo castellano (rasgo 16) y ello alimentan las creencias lectocéntricas de los profesores.

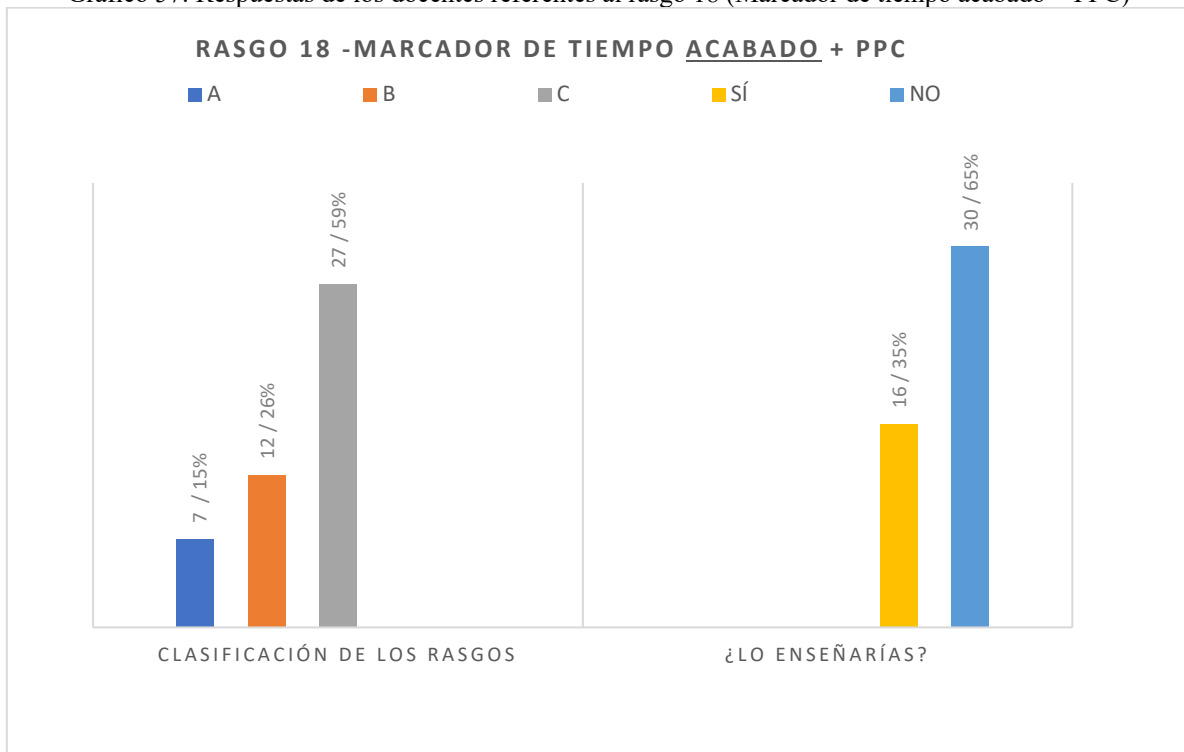
Consideramos que para la enseñanza de español en el contexto brasileño, el pretérito indefinido debería aparecer antes que el pretérito perfecto en una secuencia de contenidos por diversas razones.

En primer lugar, las formas del pretérito indefinido (perfecto simple) son equivalentes a las del *pretérito perfeito do indicativo* del portugués. En segundo lugar, por lo general los países vecinos de Brasil usan con mayor frecuencia el pretérito indefinido, asumiendo el valor de antepresente, excepto algunas regiones de los países andinos y del norte argentino. En tercer lugar, si el pretérito perfecto (compuesto) después del pretérito indefinido (perfecto simple), tenemos la ventaja de presentar la combinación de marcadores temporales después, con ambos pretéritos, ya que exigiría del alumno un conocimiento más avanzado para utilizar la regla relacionada con el español peninsular.

### **6.4.2.3. Marcador de tiempo acabado + PPC (Rasgo 18)**

Para concluir el tema relativo a la variación lingüística en los pretéritos del español, hemos elegido tratar la variante gramatical que combina un marcador de tiempo acabado con un pretérito perfecto compuesto del indicativo a partir del ejemplo *Ayer he ido a Asturias*. En el gráfico 57 podemos contemplar las respuestas de los docentes encuestados.

Gráfico 57: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 18 (Marcador de tiempo acabado + PPC)



Esta variante entre las tres posibilidades es la menos identificada como un rasgo posible en español: 27 profesores (59 %) han afirmado que no pertenece al conjunto de características de la lengua, mientras que siete (15 %) que es general y 12 (26 %), que es dialectal. Es evidente que el pretérito perfecto compuesto se entiende más relacionado con los marcadores de tiempo no acabados o que tengan relación con el presente como *hoy, este mes, este año*, etc.

Sin embargo, como ya habíamos comentado en la investigación con los manuales de ELE de Brasil, el pretérito perfecto compuesto puede ir acompañado de marcadores de tiempo acabados, sobre todo en el español andino, por influencia de sus lenguas autóctonas (Andión y Casado, 2014).

Este es un caso en que no deberíamos reproducir la falsa dicotomía “América” vs. “España” (Fontanella de Weinberg, 1993), pues la preferencia hacia el pretérito perfecto compuesto, puede ocurrir en algunas zonas de Hispanoamérica, de la misma manera que el pretérito indefinido puede ser la preferencia en determinadas regiones de España. Incluso, Andión y Casado (2014) afirman que la preferencia en Hispanoamérica por el pretérito indefinido del indicativo se da en diferentes grados según los países o regiones, otro hecho que corrobora la gran diversidad interna en el continente americano.

La extensión de este rasgo es una muestra, una vez más, de que no podemos dividir las variantes lingüísticas como americanas o europeas, ya que pueden ser utilizadas en diferentes regiones de ambos continentes.

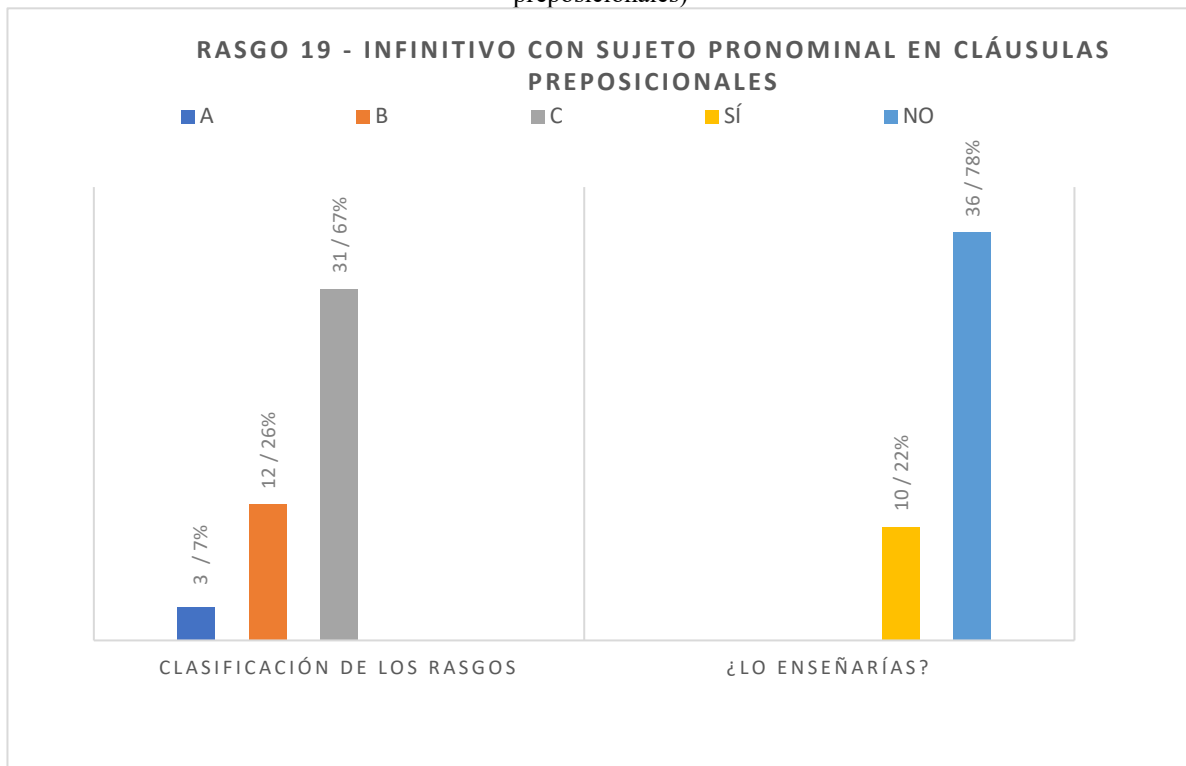
Debido a que es un fenómeno menos extendido que los demás relativos a los pretéritos, el rasgo 18 no ha sido considerado por la mayoría de los profesores una variante gramatical que podrían llegar a impartir en el aula: 30 docentes (65 %) que no la enseñarían. Inclusive dos profesores han llegado a decir con seguridad que ningún hispanohablante utiliza dicho fenómeno. Si tenemos en cuenta, comparativamente, la gran extensión del rasgo 17, puede afirmarse que el 18 ha sido un fenómeno poco valorado por los docentes, ya que solo un poco más de la mitad se inclina a enseñarlo.

Consideramos que los rasgos 16 y 17 pueden ser enseñados desde el primer año, que es cuando se estudian los pasados del modo indicativo del español. Por otro lado, recomendamos que no se enseñe el rasgo 18 en los primeros años porque se trata de una variante restringida a algunas zonas del español andino e influenciada por lenguas autóctonas americanas. Además, los dos modelos más extendidos de usos de los pretéritos ya habrían sido contemplados en el aula.

#### **6.4.2.4. Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas (Rasgo 19)**

Esta variante gramatical, ejemplificada en *¿Qué tú me recomiendas para yo entender la lingüística?*, ha sido elegida porque preveíamos la hipótesis de que muchos profesores no la considerarían parte del español general o de una de sus variedades, debido a que en portugués solemos hacer una construcción similar. En el gráfico 58 podemos comprobar que la mayoría de los profesores ha afirmado que no es un rasgo perteneciente al español:

Gráfico 58: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 19 (Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales)



De los 46 profesores encuestados, 31 (67 %) han afirmado que es una variante gramatical que no forma parte de la lengua española. Desconocen que esta construcción, aunque pueda ser semejante a otra del portugués, es posible en español, especialmente en la variedad caribeña, aunque no de forma exclusiva. Lipski (2004) afirma que:

[s]on habituales en el español de Cuba los sujetos léxicos de los infinitivos, y en el caso de *para* se produce con la exclusión casi total de las construcciones en subjuntivo en el habla informal (Lipski, 2004: 259, marcas del autor).

Según Lipski (2004), este tipo de construcción es posible con otras preposiciones, como en el ejemplo *antes de yo venir a Caracas* (Lipski, 2004: 384), y también se encuentra en otros países de la variedad caribeña como Panamá, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela. Además, es posible encontrarla entre los hablantes de zonas del interior de Colombia, lo cual evidencia que no es un fenómeno exclusivo del español caribeño.

En el momento de la ejecución del test, algunos profesores han asumido que se trata de una interferencia del portugués y que, por lo tanto, es un error. Para ellos, la frase correcta en español necesitaría el uso del subjuntivo como en el ejemplo *¿Qué me recomiendas para que (yo) entienda / comprenda la lingüística?* Algunos han llegado a cuestionar el uso del verbo *entender* en lugar de *comprender*, ya que el segundo les sonaba “más español”, tal vez otro

mito más por parte de los docentes brasileños relativo a las diferencias lingüísticas entre su lengua materna y el idioma que enseñan.

Solamente 12 profesores (26 %) han identificado dicho rasgo como dialectal y tres (7 %) como general<sup>286</sup>, lo cual corrobora que es una variante gramatical muy poco conocida por parte de nuestros sujetos de la investigación.

Debemos reconocer que las preguntas *¿Qué tú me recomiendas para yo entender la lingüística?* y *¿Qué me recomiendas para que yo entienda la lingüística?* aunque sean construcciones distintas, no causarían problemas en la comprensión en el momento de la interlocución y que, por ello, la diferencia entre ellas podría pasar inadvertida a los oídos de los hablantes. Por otro lado, Pinto (2009) entiende que las diferencias sintácticas que ocurren en la lengua española no son mínimas como se suele pensar. El autor cree que se confunde *diversidad* con *comunicabilidad* y que los fenómenos de variación sintáctica son menos perceptibles porque no suelen impedir la comunicación entre hispanohablantes de diferentes zonas geolectales. De hecho, ya hemos comentado anteriormente que uno de los profesores encuestados ha afirmado que le ha sido más fácil reconocer la variación fonético-fonológica que la gramatical.

De este modo, no es difícil imaginar que la mayoría de los docentes (36 o 78 %) no incluiría esa variante gramatical en un inventario de contenidos para el aula, dado que desconocen que se use en un número significativo de países y por considerarla una interferencia del portugués. Creemos que si los profesores desean enseñar a sus alumnos dicho fenómeno, antes deberían reforzar el uso del subjuntivo para que no se acomoden a la construcción propia de su lengua materna en la producción de este tipo de estructuras.

#### **6.4.2.5. Tuteo pronominal con voseo verbal (Rasgo 20)**

Hemos optado por no incluir la forma canónica del voseo rioplatense en el cuestionario, ya que es bastante conocida por los profesores brasileños y está presente en los manuales de ELE de Brasil. Sin embargo, hemos seleccionado dos tipos de voseo que son combinaciones

---

<sup>286</sup> Consideramos que los tres profesores que han afirmado que el rasgo 19 es general son víctimas ellos mismos de la interferencia fosilizada del portugués en el español y la necesidad no solo tener conocimientos del tema de las variedades del español, sino también de la norma general de la lengua.

entre formas tuteantes y voseantes para que los profesores las identifiquen e indiquen si las enseñarían o no a sus alumnos.

Así, el rasgo 20 se trata de la combinación de la forma pronominal tuteante acompañada de una forma verbal voseante, como el ejemplo *Tú tenés poca memoria*. Ese fenómeno lingüístico está asociado al español uruguayo, específicamente del habla de Montevideo. Lipski (2004) afirma que:

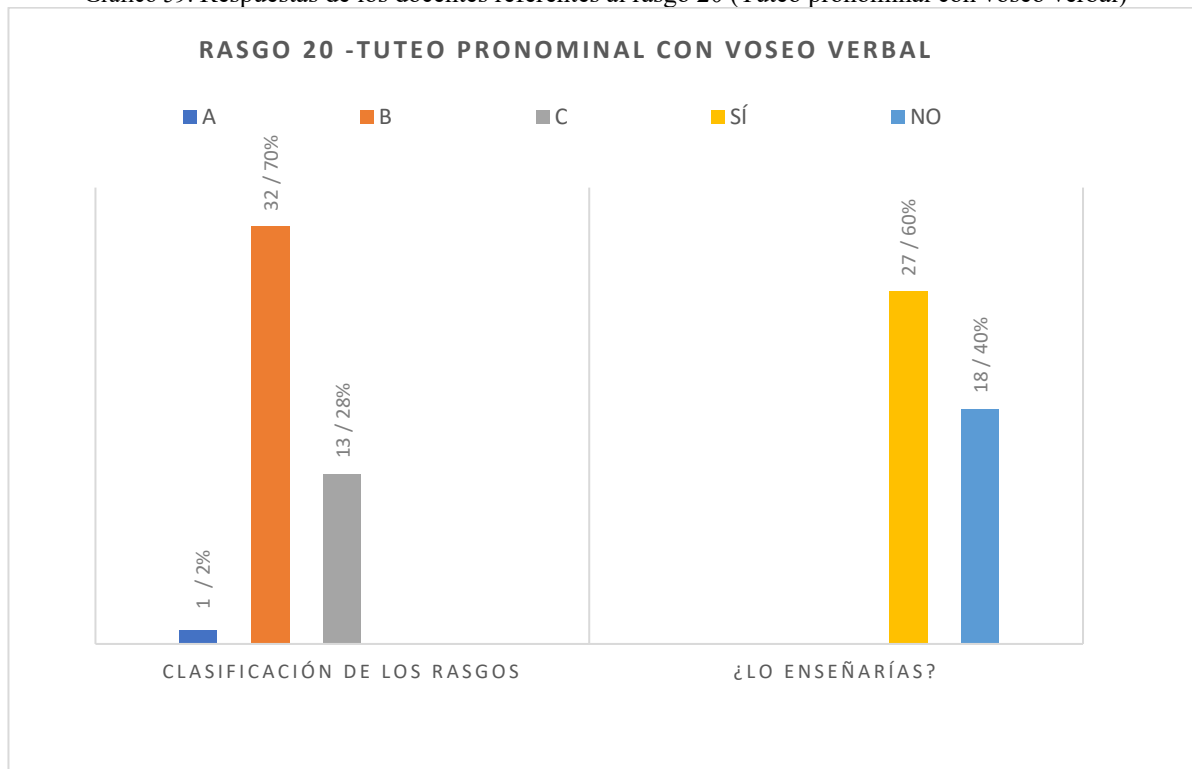
Muchos uruguayos consideran plebeyo *vos* y creen que *tú* debería ser el pronombre elegido por los hablantes cultos. Esta actitud se refuerza en las escuelas. Ricci y Malán de Ricci (1962-3), aunque afirman que todo Uruguay es esencialmente voseante, reconocen el frecuente uso de *tú* como reflejo del dogma escolar y de las aspiraciones sociales de la población. Citan la combinación habitual de *tú* con las formas verbales correspondientes a *vos*, esto es *tú volvés*, que tiene su origen en un conflicto entre el prestigio asociado al pronombre *tú* y la fuerte internalización de los paradigmas verbales asociados al voseo (Lipski, 2004: 373-374, marcas del autor).

Con los avances de la sociolingüística en los contextos educativos, se espera que la presión social hacia el paradigma voseante haya disminuido a lo largo de los años en ese país. Otro punto a favor a las formas voseantes en Uruguay<sup>287</sup> es el gran éxito que tienen las series argentinas en ese país. Esa influencia, que se da sobre todo en los públicos más jóvenes, puede favorecer el uso del *vos*. Al tratarse de un fenómeno de la variedad rioplatense, la mayoría de los profesores han sabido identificarlo como un rasgo dialectal, como podemos observar en el gráfico 59:

---

<sup>287</sup> En Uruguay, el *tú* predomina en zonas del norte del país y en la región sudoriental, próxima a Brasil, mientras que el *vos* y el *tú* compiten en la zona intermedia (Lipski, 2004).

Gráfico 59: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 20 (Tuteo pronominal con voseo verbal)



32 de los docentes encuestados (70 %) han afirmado que es un rasgo dialectal, mientras que solo 13 (28 %) han asegurado que no forma parte del español. Comprobamos una vez más que los fenómenos lingüísticos rioplatenses son especialmente reconocibles por parte de los profesores y también suelen ser mejor considerados para la enseñanza, dado que 27 de los 46 docentes encuestados (60 %) han afirmado que lo enseñarían a sus alumnos<sup>288</sup>. A pesar de ser solamente un poco más de la mitad, es un número llamativo pues se trata de un rasgo que mezcla tuteo (pronominal) y voseo (verbal).

En diversas variedades del portugués brasileño, es muy común la mezcla de paradigmas entre la segunda y tercera persona del singular. A ese fenómeno le decimos “*tu não canônico*”, como en el ejemplo *tu está* (portugués), que está formado por la forma pronominal de segunda persona *tú* y la forma verbal de la tercera persona del singular. Pese a que su uso esté bastante extendido en Brasil, ese fenómeno no forma parte del norma (*padrão*) de este país, en el que los hablantes cultos prefieren las formas *você está* o *tu estás*, para referirse a la segunda persona del singular. De este modo, el *tú* no canónico en lengua portuguesa no está considerado una

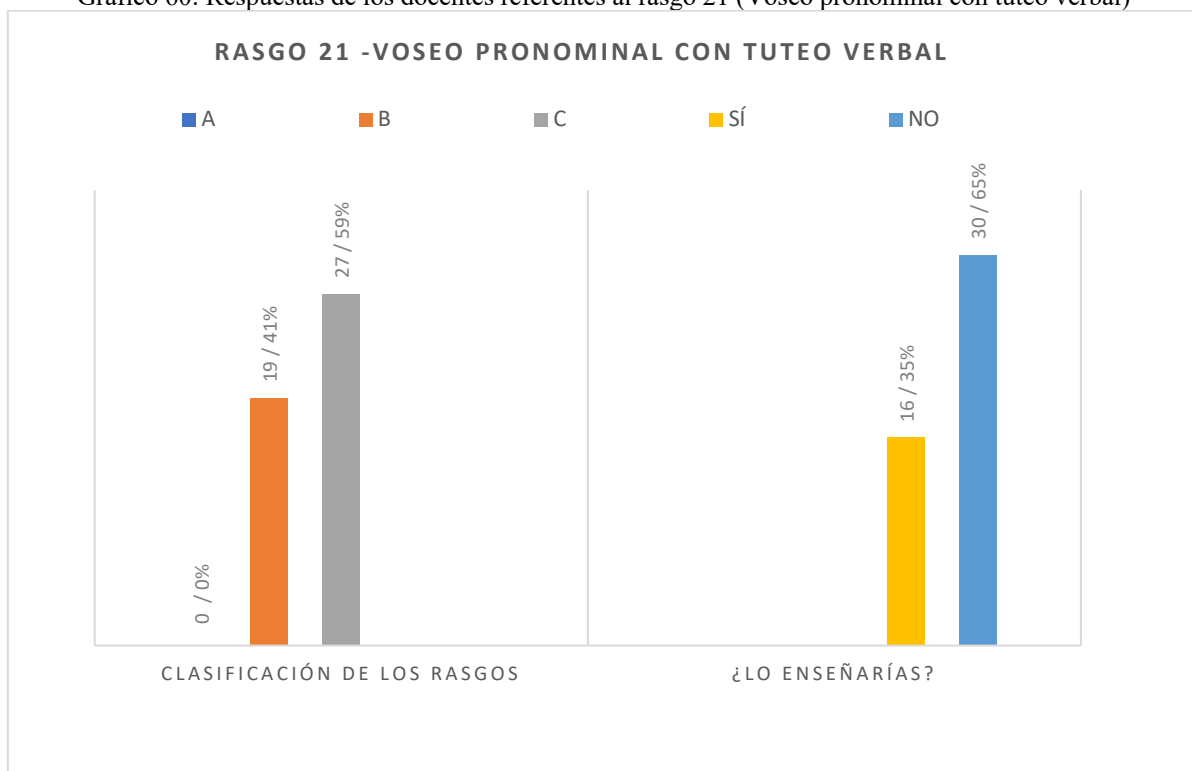
<sup>288</sup> Un profesor no ha respondido a la pregunta.

forma apropiada para la enseñanza de la norma, por lo cual nos sorprende que un fenómeno parecido en lengua española sí lo acepten.

#### 6.4.2.6. Voseo pronominal con tuteo verbal (Rasgo 21)

Este fenómeno continúa en el marco del voseo pero es al revés del anterior, la forma pronominal es voseante y la verbal, tuteante: *Vos tienes mucha memoria*. A diferencia del rasgo anterior, el 21 no ha tenido el mismo índice de reconocimiento y no ha sido tan considerado para el contexto del aula, como podemos apreciar en el gráfico 60:

Gráfico 60: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 21 (Voseo pronominal con tuteo verbal)



En este caso, solamente 19 profesores (41%) lo han considerado dialectal, mientras que 27 (59%) han afirmado que esa variante no existe en lengua española. Estos últimos desconocen la extensión que da Lipski (2004) al fenómeno: “*vos* + formas verbales de tuteo (esto es *vos tienes*), tan común en la región andina, es casi inexistente en Montevideo” (Lipski, 2004: 374, marcas del autor). Así, vemos que la variedad rioplatense es una fuente importante de variantes lingüísticas para el profesorado brasileño.

Carricaburro (2015) afirma que en la región colla de Bolivia, es decir, el oeste y el sur del país, el *tú* alterna con *vos* como pronombre en todos los niveles educativos, aunque acompañados de la forma verbal tuteante. En las zonas del norte de Perú también se encuentra



este tipo de combinación aunque “la forma pronominal se emplea cada vez menos” (Carricaburo, 2015: 43). Otro país andino con la presencia del voseo pronominal combinado con formas verbales tuteantes es Ecuador, donde podemos encontrar ese fenómeno:

En la región que presenta más vitalidad es en Esmeraldas, al noroeste del país, en la zona costera, donde se oye, sobre todo, voseo pronominal y a veces acompañado de verbal. (...) En la Sierra, entre la gente culta se emplea voseo pronominal con formas verbales tuteantes (Carricaburo, 2015: 44).

En la zona andina de Venezuela, Carricaburo (2015) afirma que normalmente, en el lenguaje no marcado, el pronombre *vos* va acompañado de formas tuteantes, excepto en imperativo en situaciones de enojo, en las cuales se utiliza la forma verbal voseante. Además, el voseo no es un rasgo prestigiado ya que “el hablante andino siente, en general, que se trata de una incorrección” (Carricaburo, 2015: 49).

Es importante aclarar que en algunas regiones rioplatenses la combinación de voseo pronominal acompañado de tuteo verbal también es posible, como en Tucumán y Santiago del Estero (Andión y Casado, 2014). Sin embargo, el público brasileño tiene menos contacto con estas provincias y están más acostumbrados a la variedad del litoral argentino, es decir, a la de hablantes de Buenos Aires y la región de la Patagonia.

Así, nos damos cuenta de que, a pesar de ser un fenómeno presente en más países que el anterior (20), para los profesores brasileños la visibilidad de las variantes del español andino es menor si la comparamos con la del español rioplatense, especialmente de las regiones de más prestigio como Buenos Aires y Montevideo. Además, en la cuestión relativa a la enseñanza del voseo pronominal con tuteo verbal, 30 de los 46 profesores (65 %) de nuestra investigación han afirmado que no se lo enseñarían a sus alumnos, número superior al 40 % que no enseñaría la combinación anterior de tuteo pronominal más voseo verbal. De hecho, un profesor ha afirmado que lo correcto sería *vos tenés*.

La diversidad de formas pronominales y verbales de segunda persona del singular y del plural en el español actual es un tema bastante amplio y lleno de detalles, sobre el cual debemos tener conocimiento y dominio a la hora de enseñárselo a nuestros alumnos. Esa riqueza no se encuentra en ninguna lengua latina, por eso es importante planificar cómo se dará el tratamiento de esas variantes lingüísticas en el aula, especialmente en el contexto brasileño de enseñanza. La diversidad es enorme incluso si nos limitamos a los países de Sudamérica.

Por un lado, el profesor brasileño de español no debe limitar el conocimiento de sus alumnos a un único paradigma de segundas personas, aún menos si solo se presenta el modelo

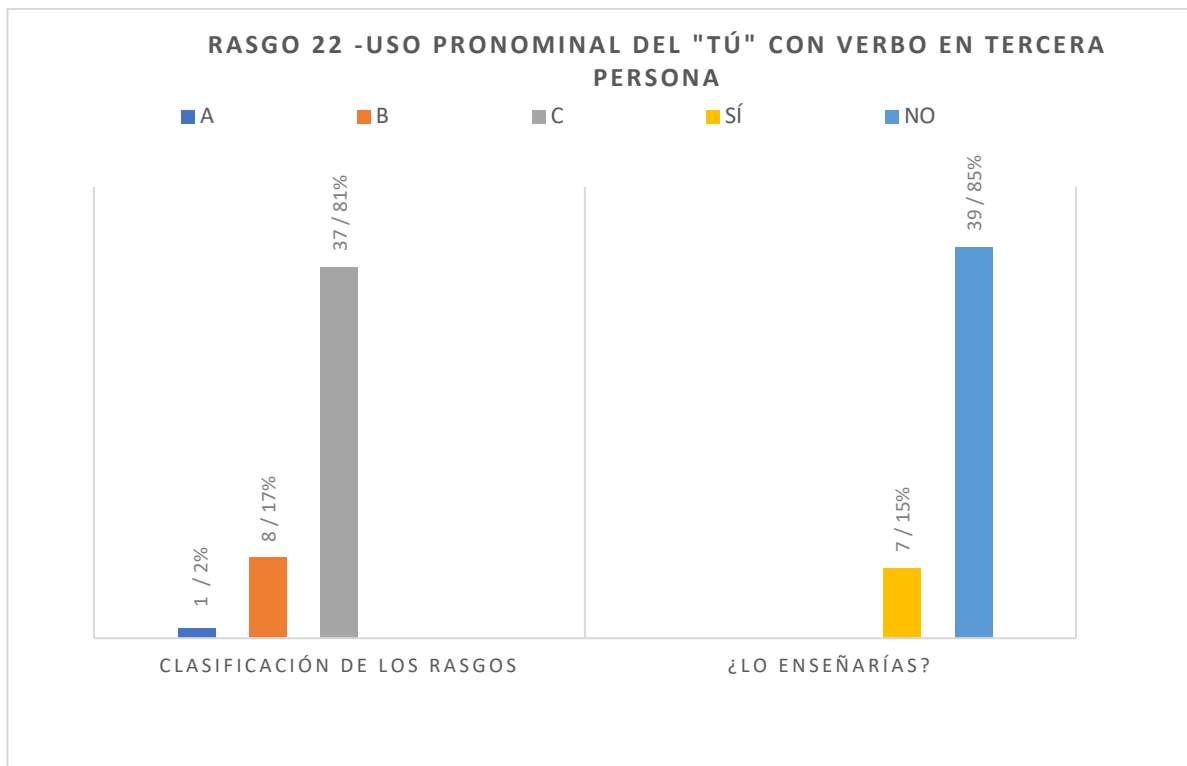
peninsular (*tú* y *vosotros/as*), distante de nuestra realidad. Por otro lado, tampoco es aconsejable enseñarles todos los paradigmas posibles, aunque consideramos que es relevante que se presenten diversas formas de acuerdo con el nivel de conocimiento del alumno, por supuesto siempre en una correcta secuencia didáctica que obedezca a sus necesidades y contemple los fenómenos que estén más extendidos y próximos.

#### 6.4.2.7. Uso pronominal del “tú” con verbo en tercera persona (Rasgo 22)

Con el objetivo de introducir un rasgo del PB que contemplara un fenómeno de segunda persona del singular, hemos optado por presentar el uso del *tú* no canónico, es decir, la combinación de una forma pronominal tuteante con una forma verbal de tercera persona del singular. Para ello, hemos creado un ejemplo que no generara confusión, ya que muchas veces la diferencia entre la forma de segunda y tercera persona del singular es solamente una -s, lo cual podría confundirse con la elisión fonética y no como un fenómeno de variación gramatical.

Hemos utilizado el verbo *ser* porque es uno de los pocos que poseen irregularidades en los radicales de la segunda y de la tercera persona del singular. Así, aunque se elida la /s/ final por cuestiones fonéticas, se puede identificar sin problemas de qué persona se trata, ya que *eres* y *es* tienen irregularidades distintas en sus radicales, a diferencia de otros verbos como *pones/pone*, *estás/está* o *miras/mira*. El ejemplo que hemos elegido es ***Tú es de Costa Rica, ¿no?*** y los resultados se pueden apreciar en el gráfico 61:

Gráfico 61: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 22 (Uso pronominal del “tú” con verbo en tercera persona)

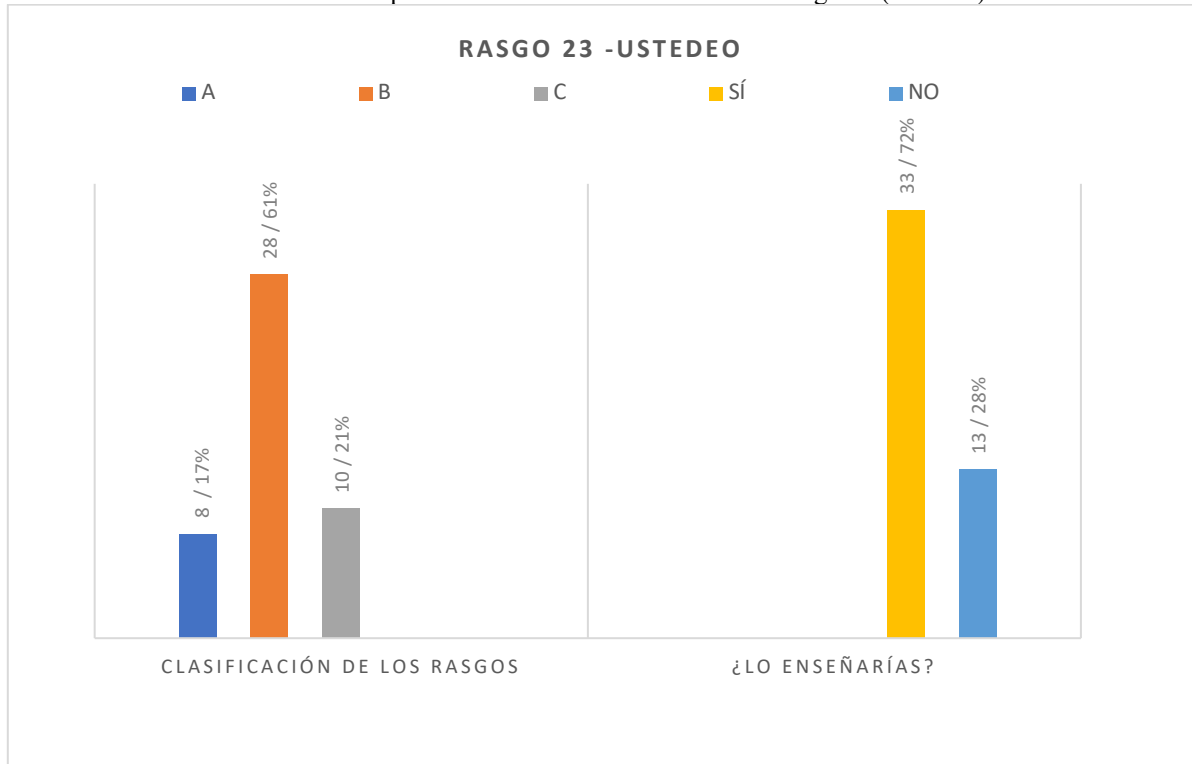


La mayoría de los profesores (37 o 81 %) ha asegurado que no es un rasgo de la lengua española. Solamente ocho (17 %) han afirmado que es un rasgo dialectal y uno (2 %), general. En esta misma perspectiva, 39 de los 46 docentes (85 %) no consideran este rasgo para la enseñanza, lo cual demuestra que casi todos los docentes han sabido reconocerlo como un rasgo ajeno al español.

#### 6.4.2.8. Ustedeo (Rasgo 23)

Continuando con el tema de los pronombres de segunda persona, el rasgo 23 trata el ustedeo, un fenómeno que suele ser olvidado en la enseñanza de español debido a que, casi siempre, se relaciona *usted* con contextos formales de interlocución y jamás de extrema familiaridad y/o informalidad, como en el ejemplo elegido para los fines de nuestra investigación *Mi amor, usted se ha olvidado las llaves en casa*. Sin embargo, como podemos apreciar en el gráfico 62, gran parte de los docentes (61 %) lo ha reconocido como un fenómeno dialectal, mientras que algunos lo han clasificado como general (17 %):

Gráfico 62: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 23 (Ustedeo)



Como podemos apreciar, diez profesores (21 %) han afirmado que ese rasgo no existe en lengua española. De hecho, en el momento de la realización del test, un profesor se ha sorprendido porque nunca había oído hablar del término *ustedeo*. Otro profesor ha afirmado que seguramente esa variante se tratase de una confusión de los alumnos, dado que no es posible que en español se utilice *usted* en contextos informales. Por otro lado, uno de los docentes ha afirmado que se usa en algunos lugares en contextos informales, mientras que otro ha comentado que los manuales restringen el uso de ese pronombre a contextos formales.

Según Andión y Casado (2014), es un fenómeno bastante extendido en todo el continente americano, puesto que es común en Centroamérica (especialmente en Costa Rica), en el Caribe (Panamá y Colombia), en los Andes (zona colla de Bolivia, Colombia y Venezuela) y en Chile. Así, una variante tan extendida como el *ustedeo* ha sido elegida por la mayoría de los profesores de la investigación (72 %) como un posible rasgo que enseñar en sus clases.

Sobre el lugar de inserción de dicha variante gramatical en la enseñanza media brasileña consideramos que no debería tratarse en el primer año, sino en el segundo, debido a que sus formas verbales son las mismas que utilizan los hablantes del portugués brasileño para referirse

a una segunda persona; es decir, las formas verbales de tercera persona del singular (*você canta, você come, você parte*).

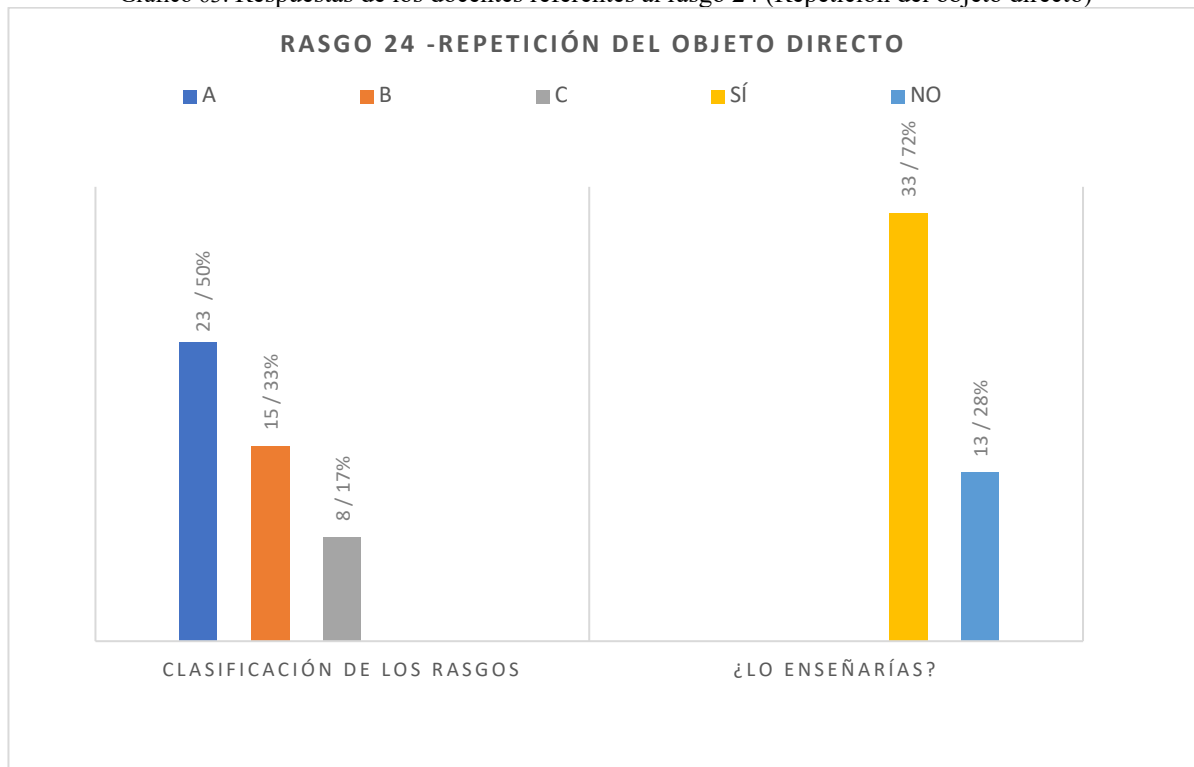
Al enseñar el ustedeo en el segundo año, esperamos que los alumnos ya hayan afianzado el tuteo y el voseo, además del uso de *usted* para la formalidad, fórmulas de tratamiento más extendidas. Por otro lado, *tú* y *vos* tienen formas verbales diferentes de las usadas con más frecuencia en el portugués brasileño. Reforzarlas antes de enseñar el ustedeo ayudaría a que los alumnos no se acomoden a las formas ustedeadas sin que tengan conciencia de que es un rasgo dialectal y menos extendido que las demás fórmulas de tratamiento.

#### **6.4.2.9. Repetición del objeto directo (Rasgo 24)**

El uso de los clíticos en la lengua española suele causar dudas y genera algunos mitos entre los docentes. En primer lugar, las variedades del portugués brasileño no suelen emplearlos en el lenguaje oral, incluso en contextos formales. Así, en el caso de los objetos directos, lo natural es omitirlo (*—Comprou a caneta vermelha? —Ø Comprei*) o repetir el elemento que sería reemplazado por el complemento de objeto (*—Comprou a caneta vermelha? —Comprei a caneta vermelha*). Por otra parte, en el caso de los objetos indirectos, se utilizan con más frecuencias las formas tónicas (*Dei a caneta a ela*). En segundo lugar, la creencia de que solo es posible repetir el complemento indirecto está bastante difundida entre los profesores y les genera dudas; tampoco aparece ni se reflexiona sobre la repetición del objeto directo en los manuales de ELE.

Teniendo en cuenta las dos razones anteriores, hemos incluido en nuestra investigación ese fenómeno dialectal para que los profesores lo analicen. Para nuestra sorpresa, la mitad de ellos ha afirmado que se trata de un rasgo general en la lengua española, es decir, compartido por la mayoría de los hispanohablantes, como podemos apreciar en el gráfico 63:

Gráfico 63: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 24 (Repetición del objeto directo)



El número de los profesores que creen que ese rasgo es dialectal no ha sido muy diferente de los que creen que es un rasgo general. 15 profesores (33 %) han afirmado que no es general, aunque existe en algunas variedades del español y solamente ocho que no es una variante del español. Según Andi3n y Casado (2014), la duplicaci3n del objeto directo<sup>289</sup> es un fen3meno presente en diversos pa3ses: M3xico, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Bolivia, sur de Colombia, Per3 andino, Argentina, Paraguay y Chile. En otras palabras, est3 presente en las cinco zonas geolectales de Hispanoam3rica y ausente en las diferentes variedades del espa3ol de Espa3a.

Los n3meros en la opci3n A y la B no han sido muy distantes. Adem3s, algunos profesores han elegido la opci3n C, hecho que demuestra que la duplicaci3n o repetic3n de objetos directos genera dudas entre los docentes de la encuesta. No obstante, casi tres cuartos de los docentes han afirmado que les ense3ar3an ese rasgo a sus alumnos, lo cual confirma que no es un fen3meno estigmatizado por los profesores brasile3os.

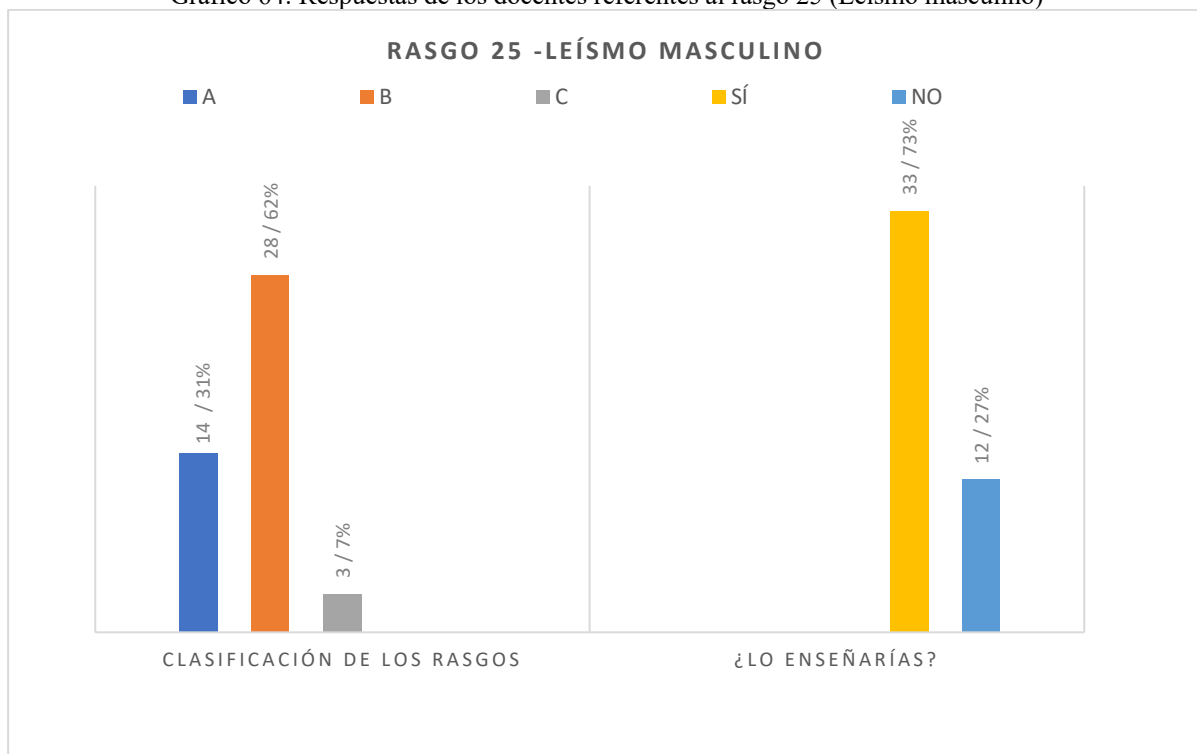
<sup>289</sup> Las investigadoras afirman que es m3s frecuente la duplicaci3n del objeto indirecto, como hab3amos comentado en las razones por las que hemos decidido incluir ese fen3meno. Adem3s, en zonas le3istas es posible que se duplique el objeto directo *le/les* como en el ejemplo “*le he visto a tu hermano*” (Andi3n y Casado, 2014: 123, marcas de las autoras).

En lo tocante a la inclusión de dicho fenómeno en el aula, por lo que hemos explicado, resulta muy difícil enseñar la norma de los objetos directos e indirectos para el público brasileño. Teniendo en cuenta la explicación anterior, recomendamos que si los profesores deciden explicar esta variante, que lo hagan en el último año, al igual que otros fenómenos relacionados con los clíticos, como el *laísmo*, el *loísmo* o el *leísmo*.

#### 6.4.2.10. Leísmo masculino (Rasgo 25)

La siguiente variante, tratada por medio del ejemplo *Le vi por la calle*, refleja las respuestas de los profesores en el gráfico 64:

Gráfico 64: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 25 (Leísmo masculino)



28 profesores (62 %) han afirmado que el leísmo es un rasgo dialectal, mientras que 14 (31 %) han afirmado que es general. Solo tres docentes (7 %) creen que es un fenómeno ajeno a la lengua española, lo cual confirma que es una variante gramatical bastante conocida hasta el punto de ser aceptada como parte de la norma general del español por más de 30% de los encuestados<sup>290</sup>.

<sup>290</sup> Un profesor no ha respondido a las dos preguntas relativas a ese rasgo.

A diferencia del rasgo anterior, el leísmo es un rasgo que asociamos al español peninsular. Según Moreno de Alba (2007), “[e]l leísmo (uso de *le* para el acusativo masculino), desde la primera mitad del siglo XVI, predominó en Castilla la Vieja y León, y después se generalizó en otras provincias” (Moreno de Alba, 2007: 164). Andión y Casado (2014) afirman que no es un fenómeno característico de toda España, sino de las Castillas. Sin embargo, las capitales andaluzas también presentan ocurrencias de leísmo debido a su fuerza normativa en ese país.

Una vez más, hemos comprobado que rasgos característicos del español de España tienen más probabilidad de ser reconocidos que otras variantes lingüísticas; aunque el leísmo también está presente en Hispanoamérica. Incluso, algunos autores como Moreno de Alba (2007) afirman que en América “[h]ay empero casos de leísmo no enteramente esporádicos ni asistemáticos” (Moreno de Alba, 2007: 164). Por otro lado, hemos corroborado que ese fenómeno se da, sobre todo, en tres variedades hispanoamericanas: andina, mexicana-centroamericana y rioplatense.

En el español andino, Vaquero (2011) asevera que en Bolivia, tanto el leísmo como el laísmo están presentes<sup>291</sup> en el habla y, que en Ecuador, ese fenómeno es posible entre hablantes serranos, mientras que en Perú es un fenómeno que solo aparece en niveles populares. En el español rioplatense podemos encontrarlo en la zona guaranítica, en el habla de la provincia argentina de Corrientes, en la que *le* se emplea para referentes masculinos y femeninos: “*al niño le visten; a la niña le quieren*” (Acuña, 2015: 62, marcas de la autora). De igual forma, Lipski (2004) afirma que en Paraguay<sup>292</sup> también se da el leísmo para referentes femeninos.

Sobre la pregunta relativa a la enseñanza de ese rasgo, 33 profesores (72 %) han afirmado que se lo enseñarían a sus alumnos. A pesar de tratarse de un fenómeno bastante extendido y que forma parte de la norma culta, debemos tener en cuenta que los hablantes del portugués brasileño tienen una gran dificultad para usar los pronombres en consonancia con sus valores etimológicos. Si presentamos el leísmo prematuramente, pueden generarse más dudas en los usos de los pronombres por parte de los estudiantes. En esta línea, uno de los

---

<sup>291</sup> La autora también afirma que la duplicación de complementos (rasgo 24) se da en el español andino de Bolivia, común también en Perú.

<sup>292</sup> Andión y Casado (2014) afirman que en ese país el leísmo se da, sobre todo, en zonas urbanas.



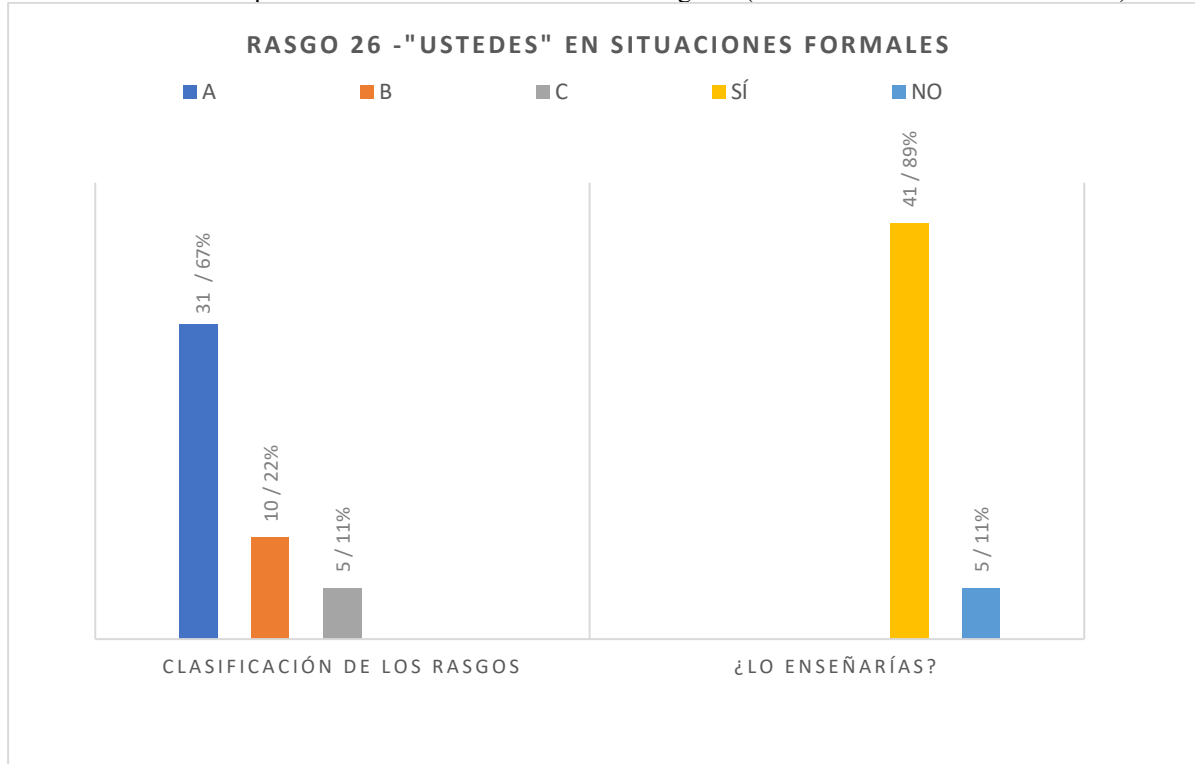
encuestados ha afirmado que no lo enseñaría porque sus alumnos no alcanzan un nivel tan avanzado de la lengua.

Creemos que los profesores pueden enseñarlo en el último año de la enseñanza media y que pueden realizarse actividades para aprender a identificar a hablantes leístas y no leístas en diferentes textos, lo cual ayudaría a reforzar también los usos con sus valores etimológicos. Además, consideramos que se puede comentar que existe laísmo y loísmo, aunque no recomendamos incluir esos fenómenos en el inventario de contenidos de variación para la enseñanza media brasileña, dado el número reducido de horas semanales del componente curricular de lengua española que tienen los alumnos en la escuela, y a la reducida extensión de esas variantes gramaticales<sup>293</sup>.

#### 6.4.2.11. “Ustedes” en situaciones formales (Rasgo 26)

El rasgo 26 se trata del más general de nuestra investigación: uso de “ustedes” en situaciones formales, que se da en todos los países hispanohablantes sin excepción ni matices. Incluso, un rasgo tan extendido ha generado dudas entre los docentes.

Gráfico 65: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 26 (“Ustedes” en situaciones formales)



<sup>293</sup> Según Andión y Casado (2014), el laísmo y el loísmo se dan, sobre todo, en España y en algunos puntos del español andino.

31 docentes (67 %) han afirmado que es un rasgo general, mientras que diez (22 %), dialectal. Por otro lado, cinco profesores (11 %) consideran que no existe en el español; el mismo número de profesores que no se lo enseñaría a sus alumnos. A pesar de que la mayoría de los docentes lo haya clasificado correctamente, un número relativamente alto (más de un 30 %) no ha sabido hacerlo. Una vez más, detectamos problemas en el conocimiento de la norma (general), no solamente sobre las variedades del español.

A pesar de ser una de las pocas características generales de nuestra investigación, muchos profesores creen que no lo es, incluso el rasgo 16 (marcador de tiempo no acabado acompañando al pretérito perfecto compuesto) ha sido elegido por un número más elevado de docentes como general y apto para la enseñanza, hecho que nos sorprende porque se trata de una variante mucho menos extendida. Además, nadie ha dudado de que el rasgo 16 sea un uso posible en lengua española, a diferencia del 26, en el que cinco profesores han opinado que no existe en español o se trata de una interferencia lingüística.

De este modo, consideramos que la variante del español peninsular *vosotros/as* tiene tanto impacto en la enseñanza de ELE en Brasil que incluso llega a borrar y generar dudas sobre los usos de *ustedes*, aun para situaciones formales, que son compartidos por todos los hispanohablantes. Se debe hacer hincapié en que *ustedes* es la forma general de segunda persona del plural en el registro formal, y muy extendida como informal. Sin embargo, hay que dejar claro que este pronombre en España (excepto en Canarias y partes de Andalucía) se utiliza solamente en los registros más formales.

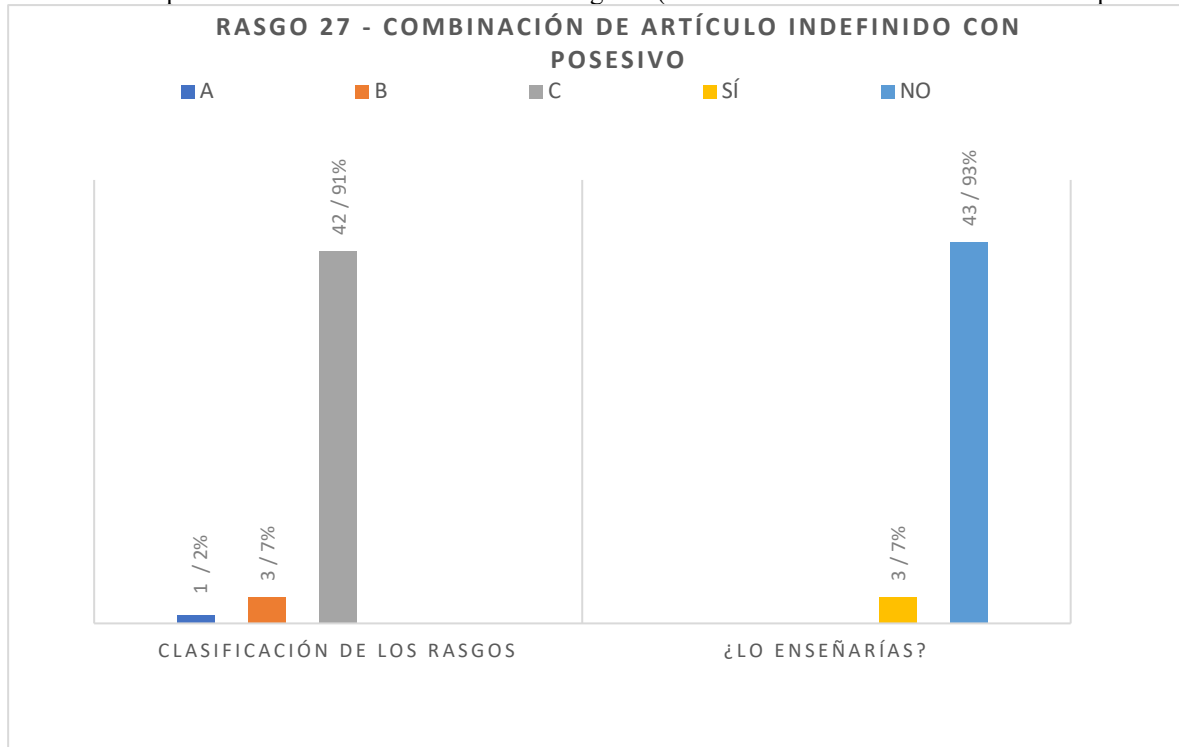
Para la enseñanza de español en Brasil, *ustedes* debe ser el pronombre de segunda persona del plural más reforzado, debido a su gran extensión, por tratarse de una variante del entorno brasileño y, además, por tener una forma verbal mucho más próxima a la utilizada en el portugués brasileño (*ustedes cantan, vocês cantam*) que a la de la variedad peninsular (*vosotros cantáis*), lo cual facilitaría la acomodación de un rasgo general en los registros formales y casi general en los informales, utilizado en todos los países, salvo en algunas regiones españolas.

#### **6.4.2.12. Combinación de artículo indefinido con posesivo (Rasgo 27)**

El rasgo más rechazado y menos reconocido por parte de los profesores brasileños ha sido la combinación de artículo indefinido con posesivo: *Es una mi amiga*. A continuación,

podemos apreciar en el gráfico 66 las respuestas de los docentes relativas a esa variante gramatical.

Gráfico 66: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 27 (Combinación de artículo indefinido con posesivo)



El rasgo 27 es el que ha sido reconocido por un número menor de profesores como dialectal si lo comparamos con los demás rasgos de la investigación de ambos niveles (fonético y gramatical). Solamente uno (2 %) de ellos ha afirmado que es general y tres (7 %) que es dialectal. Por otro lado, 42 docentes lo han clasificado como un rasgo que no pertenece a la lengua española. La construcción elegida tampoco forma parte del portugués brasileño, por lo que los profesores no respondieron basados en una posible interferencia de su lengua materna.

Pese a ser una construcción que está muy alejada de la norma general del español, podemos encontrarla en diversos países hispanoamericanos, El Salvador, Guatemala, Honduras, México (Yucatán y Chiapas) y Paraguay (Lipski, 2004). Asimismo, Andiñon y Casado (2014) afirman que ese fenómeno es común en el español andino y se debe, sobre todo, al contacto con las lenguas autóctonas. Consideramos que es importante que rasgos no cultos puedan ser explicados y enseñados en niveles más altos de la enseñanza de español, ya que el idioma no es patrimonio exclusivo de las élites ni de las personas que dominan sus normas cultas.

La inclusión de variantes lingüísticas de hablas populares y de poblaciones indígenas bilingües del mundo hispánico abre también la posibilidad de un diálogo intercultural con las

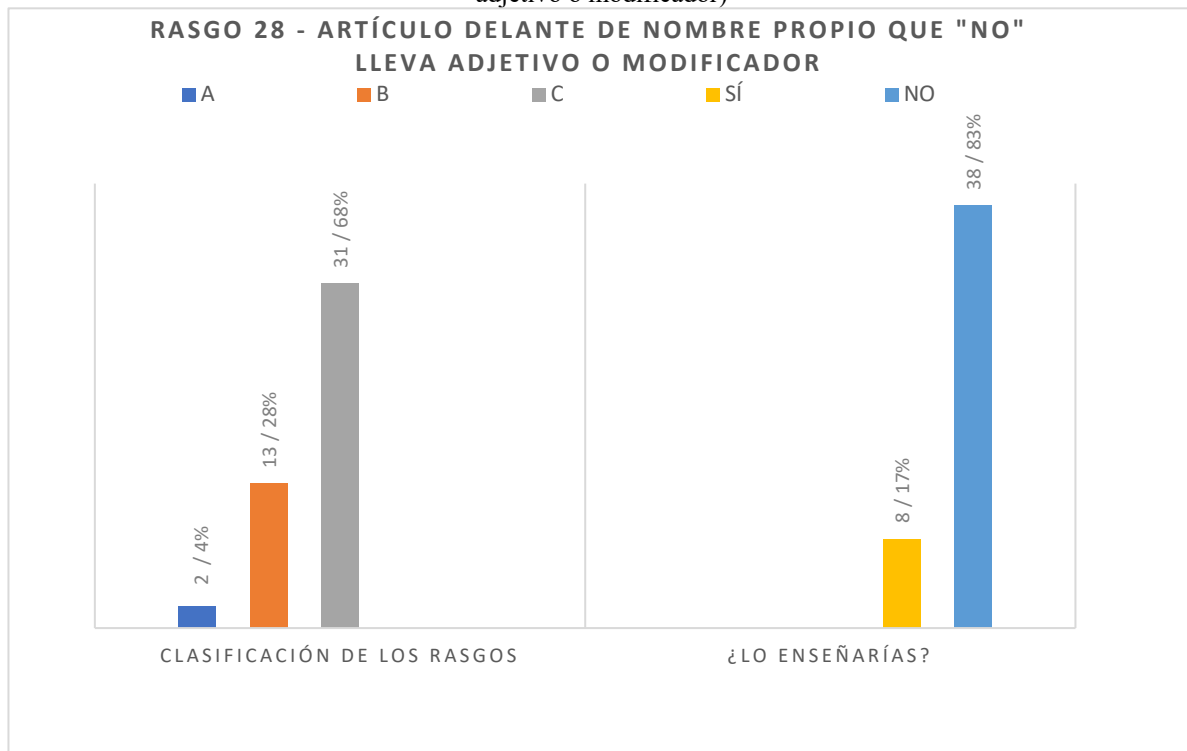
normas estigmatizadas de la lengua portuguesa, lo cual incluye a los hablantes brasileños de lenguas indígenas y europeas de inmigración. Entendemos que el enorme rechazo hacia el rasgo 27 se debe, sobre todo, al desconocimiento que los profesores tienen de dicho fenómeno, ya que 43 de los 46 profesores encuestados (93 %) han afirmado que no les enseñarían a sus alumnos la combinación de artículo indefinido con posesivo. Ello provoca, de alguna manera, un rechazo inconsciente hacia el habla de grupos minoritarios y minorizados en la enseñanza de español.

De esta manera, nuestra investigación sigue comprobando que, generalmente, rasgos cultos y urbanos de países como España o Argentina suelen ser identificados con mayor facilidad por parte de los docentes y gozan de un elevado prestigio, ya que son los que aparecen en los manuales de ELE o son señalados como válidos para el aula. Como contrapartida, rasgos andinos o centroamericanos, e incluso caribeños, son desconocidos y, por ello, ignorados para su inclusión en la enseñanza de español en Brasil.

#### **6.4.2.13. Artículo delante de nombre propio que “no” lleva adjetivo o modificador (Rasgo 28)**

Este rasgo refleja la utilización de artículos delante de nombres propios que no llevan adjetivo o modificador. Para los fines de nuestra investigación, hemos creado el ejemplo *La María se vio obligada a disculparse* para que los profesores lo analizaran. Podemos ver los resultados de sus respuestas en el gráfico 67:

Gráfico 67: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 28 (Artículo delante de nombre propio que “no” lleva adjetivo o modificador)



Como en la mayor parte de las variedades del portugués brasileño los hablantes utilizan artículos determinados antes de nombres propios, muchos docentes han considerado que ese rasgo no formaría parte de la lengua española. Así, 31 profesores (68%) han afirmado que esa variante no es posible en español, mientras que 13 (28 %) la han considerado dialectal. Solamente dos profesores han considerado general este rasgo.

En el momento de la realización del test, un profesor ha hecho un comentario un tanto paradójico: que este rasgo no es posible según la norma del español, aunque es de uso general por parte de los hispanohablantes. Otro profesor ha afirmado lo mismo que la primera parte del anterior, mientras que dos han asegurado que se trata de una característica o influencia del portugués.

Es cierto que el fenómeno puede encontrarse en diversas variedades del español, tanto de España, como de América. Bilingües catalán-español, por influencia de esta última lengua, suelen presentar “el uso normal del artículo con nombre propio, *la Montse, el Jordi*, que en castellano está estigmatizado (García Mouton, 2014: 49, marcas de la autora). En el español hispanoamericano, encontramos algunos ejemplos como el de la famosa película argentina *La*

*Mary*<sup>294</sup> (1974), título y nombre de la protagonista, interpretada por Susana Giménez. El uso del artículo antes del nombre propio del personaje es propio de su entorno familiar y del lenguaje popular empleado en los barrios menos favorecidos de Buenos Aires.

A pesar de ser un fenómeno presente en el lenguaje popular de diversos países, 38 profesores (83 %) han afirmado que no lo enseñarían porque consideran que es un rasgo de la lengua portuguesa, y por lo tanto, deberá ser evitado en el aula para que no se refuerce la influencia del portugués en el español de los alumnos. Así, es preferible que los alumnos tengan contacto en principio con la regla general, es decir, deben aprender que en español no es común poner artículos delante de nombres de persona (y que puede tener connotaciones negativas), aunque en algunos casos se pueda dar.

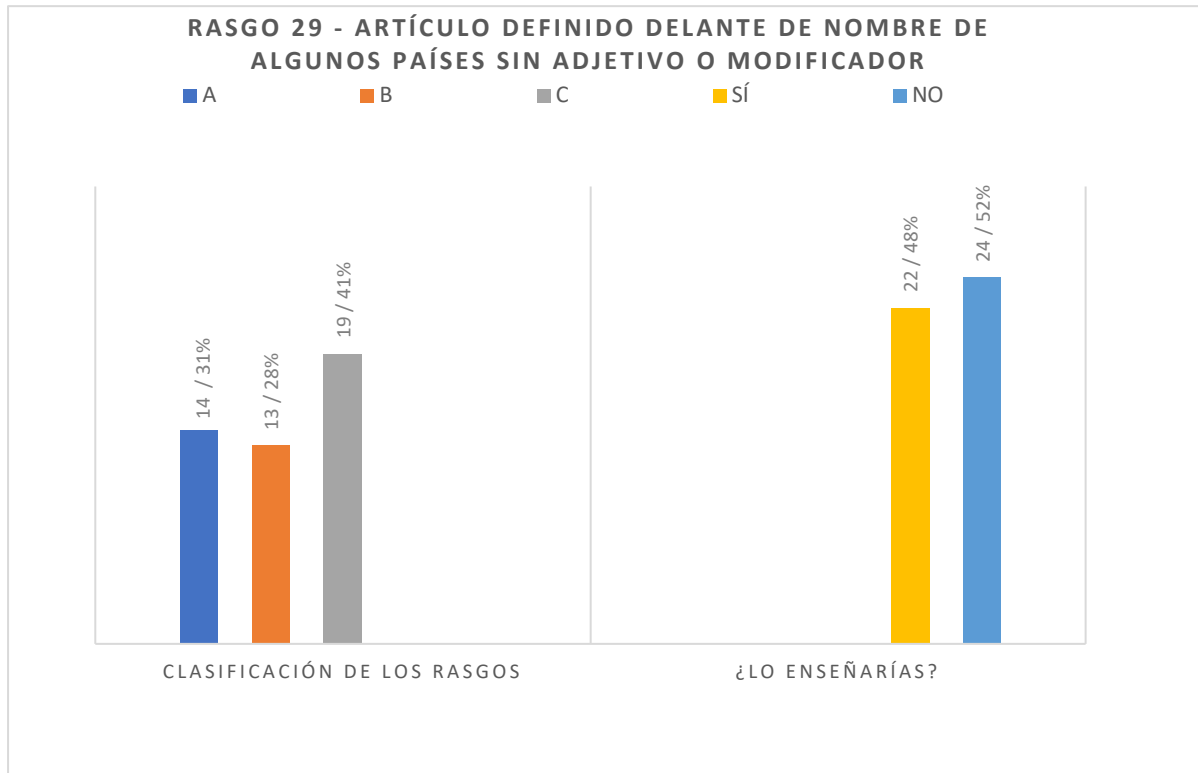
#### **6.4.2.14. Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador (Rasgo 29)**

Para continuar con el tema relativo a los artículos, el rasgo 29 tratará de otra duda común entre los aprendientes y profesores de ELE en Brasil: el uso del artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador. Para ese caso, hemos creado el ejemplo *El Perú es un país muy diverso* para que los docentes analicen dicho rasgo. El gráfico 68 nos mostrará sus respuestas:

---

<sup>294</sup> Datos sobre la película disponibles en: <https://www.filmaffinity.com/es/reviews/1/182201.html> (Acceso: 28/10/2019).

Gráfico 68: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 29 (Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador)



A diferencia del rasgo 28, que se trataba de un rasgo del lenguaje popular, el presente caso forma parte del español general, dado que algunos países, especialmente los de Sudamérica, tienen la posibilidad de que su nombre esté acompañado de artículo o no. Sin embargo, 19 profesores (41 %) han afirmado que ese rasgo no forma parte del español. En el momento de la ejecución del test, algunos docentes han mencionado que los artículos no se utilizan en español para nombres de personas, tampoco para países. Uno de los profesores que lo ha clasificado como general ha afirmado que sabe que *El Perú* es posible, mientras que *La España* no, es decir, tiene claro el uso pero no la regla<sup>295</sup>.

Hemos notado que este rasgo ha generado dudas entre los docentes ya que, además, 14 profesores (31 %) creen que es un rasgo general, mientras que para 13 (28 %) es dialectal. Son números próximos, incluso si tenemos en cuenta los que han confirmado que no es un rasgo del español. De este modo, las respuestas referentes al rasgo 29 corroboran una vez más que

<sup>295</sup> En la página de la Fundéu BBVA se puede encontrar la explicación sobre el uso de artículos acompañado de países: <https://www.fundeu.es/noticia/el-alcazar-de-la-lengua-el-uso-del-articulo-en-los-nombres-de-paises-4464/> (Acceso: 28/10/2019).

no solo hacen falta conocimientos sobre variedades lingüísticas, sino de la norma general del español. En otras palabras, algunos rasgos considerados por los docentes como dialectales o inexistentes en realidad forman parte del tronco común de la lengua compartidos por la mayoría de los hispanohablantes.

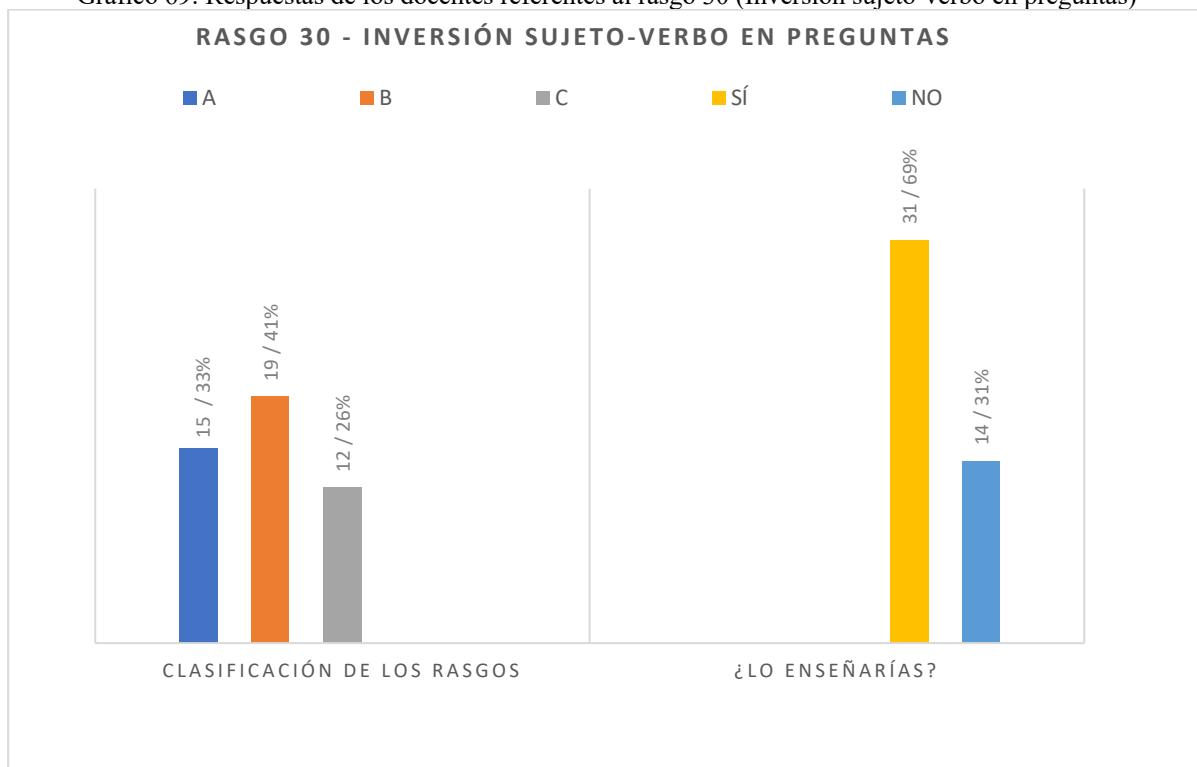
A pesar de ello, podemos comprobar que un poco más de la mitad de los profesores (52 %) no lo enseñaría. Los docentes creen que se trata de una influencia del portugués y que la regla exige que no se pongan artículos delante de nombres de países, con excepción de casos como *El Salvador*, en el que forma parte del nombre.

#### 6.4.2.15. Inversión sujeto-verbo en preguntas (Rasgo 30)

Para finalizar el análisis de los rasgos gramaticales, hemos elegido nuevamente una variante lingüística que se asemeja a los usos del portugués brasileño para que los profesores la clasificaran de acuerdo con sus conocimientos. Para ejemplificar la inversión sujeto-verbo en preguntas hemos elegido *¿Qué tú quieres?*.

Una vez más, las respuestas relativas al primer apartado sobre esa variante gramatical han generado dudas entre los profesores, ya que el número de los que han respondido cada una de las tres opciones ha sido bastante próximo, como podemos ver en el gráfico 69:

Gráfico 69: Respuestas de los docentes referentes al rasgo 30 (Inversión sujeto-verbo en preguntas)





A diferencia del fenómeno anterior (29), un número más elevado de profesores (19 o 41 %) ha identificado este rasgo como dialectal. De hecho, podemos encontrarlo en hablantes del Caribe y de Argentina (Andión y Casado, 2014). Incluso, Lipski (2004) asevera que en Venezuela ese rasgo también es bastante común, aunque con una presencia menor que en las islas caribeñas hispanohablantes, como Cuba, donde ese tipo de construcción es la regla cuando el sujeto es un pronombre, tal como ocurre en nuestro ejemplo.

Si analizamos a los profesores que lo han clasificado como un rasgo general (15 o 33 %) o como un rasgo no perteneciente al español (12 o 26 %), debemos tener en cuenta que su lengua materna puede influir en esas respuestas. Por un lado, los que han asegurado que es un rasgo general tal vez no tengan consciencia de que la regla en español es invertir el orden SV en oraciones interrogativas. También es posible que aunque sepan que preguntas donde el sujeto está pospuesto al verbo (*¿Qué quieres tú?*) sean comunes en español, consideran que aquellas donde el verbo esté antepuesto al sujeto (*¿Qué tú quieres?*) son igualmente generales.

Por otro lado, los que han asumido que esta construcción es ajena al español creen que es una interferencia del portugués y que la única posibilidad de elaborar una pregunta con sujeto en español es posponiéndolo al verbo. Incluso, en el momento de la ejecución del test, un profesor ha comentado que la construcción sería influencia del inglés y que, por lo tanto, no considera posible en español. A pesar de que las repuestas hayan sido más o menos equilibradas, la mayoría de los profesores (31 o 69 %) ha afirmado que se lo enseñaría a sus alumnos, una clara evidencia de que ese rasgo no es tan rechazado como algunas variantes de nuestra investigación.

#### 6.4.2.16. Resultados gramaticales relevantes comparados del cuestionario

La variante gramatical mejor evaluada por parte de los docentes ha sido el marcador de tiempo no acabado acompañando al pretérito perfecto compuesto, muy representativo del español de España, pero no exclusivo. El segundo rasgo (“ustedes” en situaciones formales) y el tercero (leísmo masculino) mejor evaluados también forman parte de alguna variedad de ese país, como podemos contemplar en la tabla 6:

Tabla 6: Rasgos gramaticales mejor evaluados por los docentes para sus contextos de enseñanza

Num.	Rasgo lingüístico	%
16	Marcador de tiempo no acabado + PPC	98 %

26	“Ustedes” en situaciones formales	89 %
25	Leísmo masculino	73 %
23	Ustedeo	72 %
24	Repetición del objeto directo	72 %
30	Inversión sujeto-verbo en preguntas	69 %
20	Tuteo pronominal con voseo verbal	60 %
17	Marcador de tiempo no acabado + PPS	57 %

El cuarto rasgo, el *ustedeo*, es el primero exclusivo de variedades hispanoamericanas que aparece en la lista de los mejor evaluados para la enseñanza de español en Brasil,. Fue considerado positivamente por la misma cantidad de profesores que la repetición del objeto directo.

Es importante hacer hincapié en la predilección del rasgo 16 (más representativo de España) frente al 17 (más representativo de América). El uso del pretérito perfecto simple (indefinido) en muchas variedades hispanoamericanas es más complejo pues depende de otros factores diferentes —de los de gran parte— de la norma peninsular, como por ejemplo, el uso de marcadores de tiempo acabados (*ayer, la semana pasada o el mes pasado*).

Una aceptación casi máxima muestra que la variante peninsular se ha convertido en norma general para los profesores brasileños, aunque sea utilizada por menos hablantes y presente más dificultades de uso. Son evidentes las actitudes lectocentristas hacia lo que se identifica como el paradigma del español europeo. A continuación, veremos en la tabla 7 que ninguno de los rasgos peor evaluados son exclusivos o característicos de la variedad castellana:

Tabla 7: Rasgos gramaticales peor evaluados por los docentes para sus contextos de enseñanza

Num.	Rasgo lingüístico	%
27	Combinación de artículo indefinido con posesivo	93 %
28	Artículo delante de nombre propio que no lleva adjetivo o modificador	83 %
19	Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales	78 %
18	Marcador de tiempo acabado + PPC	65 %
21	Voseo pronominal con tuteo verbal	65 %
29	Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador	52 %

El rasgo peor evaluado, no solo en el grupo de las variantes gramaticales, ha sido la combinación de artículo indefinido con posesivo. Se entiende que dicha construcción pueda

parecerles rara a los docentes, puesto que se aleja bastante de la norma general. Sin embargo, esa variante se presenta en un número considerable de países, algunos de ellos próximos al entorno brasileño como Paraguay y Perú.

Las dos variantes en las que se combinan artículos definidos con nombres propios (de persona y de países) tampoco han sido consideradas para la enseñanza por los docentes encuestados. Incluso, la segunda forma parte de la norma general, lo cual sería interesante que estuviera presente en las clases de español. Otro rasgo bastante rechazado ha sido el infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales. Los profesores han insistido en que el tiempo adecuado para ese tipo de construcciones debería ser el presente de subjuntivo.

El voseo pronominal con tuteo verbal, rasgo más bien andino, tampoco ha sido considerado como una variante adecuada para trabajar en el aula. En compensación, el tuteo pronominal con voseo verbal, rasgo rioplatense, sí, por un poco más de la mitad de los docentes. Así, incluso dentro de Hispanoamérica hay preferencias hacia determinadas variedades, como es el caso del español rioplatense, quizás justificadas por el grado de familiaridad con determinado rasgo.

Algunos profesores en el momento del test no han dudado en comentar que las formas canónicas del voseo, es decir, *vos cantás*, *vos comés*, *vos vivís*, son suficientemente relevantes como para enseñárselas a sus alumnos. El prestigio que tiene Argentina frente a los demás países hispanoamericanos también se ha podido comprobar, incluso porque los profesores mostraban mayor seguridad comentando las variantes del primero, hablaban de sus experiencias en ese país y de las relaciones de amistad que mantenían con argentinos, además de recordar la importancia del su turismo para el estado de Rio Grande do Norte

### **6.4.3. Análisis de los aciertos de los profesores encuestados en relación con factores de formación**

Tras la clasificación de cada rasgo por parte de los profesores encuestados, hemos verificado el número de aciertos de cada uno, teniendo en cuenta características como la institución en que han realizado el grado en Lengua española, si han estudiado o no una asignatura sobre variedades del español en el grado y su titulación máxima. En el cuadro 26,

podemos verificar el rendimiento de cada uno de ellos en relación con los datos recogidos en la primera parte del cuestionario referentes a su perfil académico.

Cuadro 26: Número de aciertos de los profesores en el test de variación

Número del profesor	Institución de origen	Asignatura de “variedades” cursada	Titulación máxima	Aciertos (máx. 30)
Profe01	IFRN	Sí	Máster/ Maestría	20
Profe02	UFRN	No	Grado	21
Profe03	UFRN	No	Especialización	15
Profe04	IFRN	Sí	Especialización	18
Profe05	UFRN	No	Grado	13
Profe06	UFRN	No	Máster/ Maestría	13
Profe07	IFRN	Sí	Máster/ Maestría	18
Profe08	IFRN	Sí	Especialización	14
Profe09	IFRN	Sí	Especialización	16
Profe10	IFRN	Sí	Grado	18
Profe11	IFRN	Sí	Especialización	14
Profe12	IFRN	Sí	Especialización	15
Profe13	UFRN	No	Especialización	15
Profe14	IFRN	Sí	Especialización	13
Profe15	IFRN	Sí	Grado	12
Profe16	IFRN	Sí	Especialización	13
Profe17	IFRN	Sí	Máster/ Maestría	12
Profe18	UFRN	No	Especialización	17
Profe19	IFRN	Sí	Especialización	15
Profe20	IFRN	Sí	Máster/ Maestría	10
Profe21	IFRN	Sí	Especialización	14
Profe22	IFRN	Sí	Especialización	14
Profe23	IFRN	Sí	Máster/ Maestría	15
Profe24	IFRN	Sí	Especialización	20
Profe25	UERN	No	Especialización	11
Profe26	UFRN	No	Grado	11
Profe27	IFRN	Sí	Especialización	13
Profe28	IFRN	Sí	Especialización	15
Profe29	UFRN	No	Grado	10
Profe30	UFRN	No	Máster/ Maestría	18
Profe31	IFRN	Sí	Especialización	14
Profe32	UFRN	No	Grado	15
Profe33	UERN	Sí	Especialización	15
Profe34	UFRN	Sí	Grado	13
Profe35	UFRN	No	Especialización	17
Profe36	UERN	No	Grado	18

Profe37	UFRN	No	Especialización	14
Profe38	EADCON	No	Especialización	11
Profe39	UFRN	No	Especialización	16
Profe40	UFRN	No	Especialización	17
Profe41	UFRN	No	Máster/ Maestría	15
Profe42	ISPP (Perú)	Sí	Máster/ Maestría	14
Profe43	UERN	Sí	Máster/ Maestría	11
Profe44	UERN	No	Especialización	14
Profe45	UERN	No	Especialización	10
Profe46	UERN	No	Máster/ Maestría	16

Podemos verificar que el número mínimo de aciertos de los docentes ha sido 10/30 (un 33 % aproximadamente), mientras que el máximo ha sido 21/30 (70 %). Hemos calculado la media aritmética del número de aciertos de todos los docentes de nuestra investigación que ha sido de 14.63 sobre 30, es decir, el promedio del grupo de los profesores ha sido de prácticamente un 50 %. De acuerdo con los datos sobre su formación, hemos intentado verificar si el número de aciertos aumentaba o disminuía en relación con el promedio general.

Lo primero que evidencian los datos es que no parece incidir en el número de aciertos el hecho de haber estudiado una asignatura de variedades en la carrera o de tener más titulación, ya que la media aritmética de aciertos del total de la muestra es casi igual a la de los que tienen más titulación o que han estudiado una asignatura de variedades en la carrera de grado. Incluso, el promedio de los profesores que no han estudiado una asignatura de variación en el grado (14.66/30) no se diferencia casi nada de aquellos que sí lo han hecho (14.64/30).

En lo que se refiere a la titulación máxima de los docentes, tampoco hemos identificado grandes diferencias entre el número de aciertos de los profesores según tengan máster/maestría (14.72/30), especialización (14.61/30) o grado (14.55/30).

Si combinamos ambos factores, el hecho de haber estudiado una asignatura de variación y tener un máster/maestría no mejora el rendimiento de los docentes en el número de aciertos. Los profesores que tienen ese título académico y que han estudiado una asignatura de variación han acertado 14.28/30 como media; los que tienen una especialización y estudiaron una asignatura de variación, 14.86/30, y los que estudiaron solo el grado con una asignatura de variación, 14.33/30.

Entre los docentes que estudiaron su grado en el IFRN y la UFRN, tampoco hemos constatado una gran diferencia en el número de aciertos, ya que la media de la primera

institución es de 14.90/30 y de la segunda, 15/30. Por lo general, los profesores del IFRN han estudiado la asignatura de Dialectología del Español, mientras que los de la UFRN no tienen ninguna asignatura de variación en su currículum. Por otro lado, el número de aciertos de los profesores que estudiaron en la UERN fue un poco menor comparado con las instituciones anteriores: 13.57/30.

A pesar de que, entre nuestros sujetos, solo hay una profesora nativa del Perú, su número de aciertos ha sido próximo al del promedio general: 14/30. Aunque es un número mínimo en la muestra, que podría entenderse como una excepción frente al resto de no nativos, parece que el ser nativo no garantiza que el profesor conozca mejor la realidad lingüística del español y sepa clasificar los rasgos en generales, dialectales o interferencias. El conocimiento sobre la diversidad de la lengua y su naturaleza debe ser un conocimiento aprendido, es decir, no es intuitivo para un nativo de la lengua en cuestión. Esta deducción es interesante para la formación docente pues contribuye a romper con el mito de que los profesores nativos son necesariamente “mejores” o tienen más conocimientos que los que no lo son. En esta misma línea, resulta curioso que algunos fenómenos propios del español andino no hayan sido identificados por este profesor como rasgos dialectales del español, sino como inexistentes en la lengua, que pueden ser interferencias lingüísticas.

Las variantes gramaticales han sido más valoradas positivamente para el contexto de enseñanza que las fonético-fonológicas por parte de los profesores encuestados, lo cual sorprende por dos razones. En primer lugar, esperábamos que los docentes tuvieran más dificultad en clasificar los rasgos gramaticales; uno de ellos llegó a afirmar que le resultaba más difícil. En segundo lugar, pensábamos que las variantes fonético-fonológicas serían más fácil de clasificar ya que se trata de un nivel de la lengua más perceptible.

## **6.5. Conclusiones parciales**

A lo largo del análisis de las respuestas de los docentes hemos notado que muchas de las variantes que se asemejan al portugués y que son representativas de variedades hispanoamericanas (menos en el caso de las que se identifican como argentinas) son rechazadas por los profesores, porque han creído en el momento del test que se trataba de interferencias, alguna de ellas fosilizadas. Ello nos hace prever que se corrige erróneamente en clase

construcciones o sonidos que, en realidad, forman parte del amplio abanico de la diversidad lingüística del español.

Por esa razón, ha sido necesaria la exposición de los profesores a variantes que ellos pudieran considerar alejadas del español o pertenecientes al portugués. Nuestra intención no ha sido ponerlos en apuros, sino comprobar que hay diversos rasgos hispanoamericanos que tienen equivalentes en el portugués brasileño que no son conocidos por los docentes y que, por lo tanto, no se enseñan. Se evidencia como necesarios un mayor conocimiento sobre el componente “variedades” y materiales didácticos que contemplen dichas variantes para que los docentes puedan impartirlas. Esto facilitaría al docente una actuación más documentada y adecuada.

Nos ha sorprendido el hecho de que haber estudiado una asignatura sobre variedades del español no ha incidido en el número de aciertos, comparado con los profesores que no han estudiado una asignatura exclusiva de esa temática. Parece ser que la exposición a determinadas variedades del español y el interés sobre ese tema son realmente la causa por la que los docentes pueden clasificar los rasgos en generales, dialectales o interferencias.

No pensamos que una formación en variedades lingüísticas del español no sea importante para que los docentes adquieran esos conocimientos y los enseñen, puesto que no podemos hacer afirmaciones tajantes sobre ello, debido al tamaño de la muestra utilizada en nuestra investigación está circunscrita a una zona muy delimitada del noreste brasileño. Se necesitaría extender ese estudio a otras zonas de Brasil para comprobar la eficacia de una formación en variedades aplicada, sobre todo, al contexto de enseñanza de español en ese país y aumentar la muestra.

Por lo general, los profesores se han mostrado abiertos y tolerantes en el momento de la ejecución del test, ya que nos han comentado que les gustaría saber más sobre variedades lingüísticas del español, han expresado su curiosidad sobre qué rasgos pertenecían al español y en qué regiones se daban. A su vez nos expresaron la necesidad de afianzar sus conocimientos en variación del español para conocer las principales variantes y así poder seleccionarlas para sus clases y explicárselas a sus alumnos. Sin embargo, la realidad de la enseñanza de español en Rio Grande do Norte y, al parecer, de muchas regiones brasileñas, no parece dar espacio para discusiones sobre el tema. De hecho, algunos docentes han afirmado que el número reducido de horas semanales destinadas al componente curricular de lengua española en la escuela pública es un factor que imposibilita el tratamiento de la diversidad lingüística en el aula.

Incluso, un profesor ha comentado que se limita a la comprensión lectora, destreza exigida en el examen nacional para el ingreso en las universidades públicas (ENEM), y que, por eso, no explotaba fenómenos de variación fonético-fonológica en el aula, solamente les explicaba a sus alumnos algunas variantes gramaticales que aparecían en los textos de los manuales didácticos.

En resumen, consideramos que una formación en variedades que esté enfocada al contexto de la enseñanza y aprendizaje del español es necesaria para que los docentes brasileños puedan elegir un modelo lingüístico desde un enfoque pluralista. Hemos constatado que los profesores rechazaban enseñar mayoritariamente los rasgos que desconocían. Por lo tanto, teniendo en cuenta ese problema, la producción de materiales didácticos en el contexto brasileño podría contemplar variantes lingüísticas, sobre todo de las variedades hispanoamericanas, para que los docentes se sientan más seguros frente a sus alumnos.



## **CAPÍTULO 7: INVENTARIO DE CONTENIDOS DE VARIACIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA Y GRAMATICAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL PARA LA ENSEÑANZA PÚBLICA BRASILEÑA**

### **7.1. Criterios para la selección e inserción de los rasgos lingüísticos en la EM**

A lo largo de nuestra tesis doctoral, hemos podido comprobar que la variación lingüística es un componente que aparece de manera irregular en la formación de los profesores y también en los manuales de ELE publicados en Brasil. Uno de los objetivos de nuestro trabajo es ofrecer un inventario de contenidos sobre variantes fonético-fonológicas y gramaticales para los tres cursos/años de la EM brasileña, de forma que pueda servir de guía para que los profesores y creadores de materiales didácticos y/u otros recursos educativos puedan tenerlo como referencia a la hora de programar un curso de español en nuestro país.

Sería improductivo especificar todos los fenómenos de variación existentes en el mundo hispano y tratarlos en el contexto de la enseñanza pública brasileña, donde el número de horas suele ser bastante reducido (1 hora por semana) y la infraestructura escolar pública es, en muchísimos casos, poco favorable e inadecuada (falta de equipamiento, de multimedios, aulas ruidosas, etc.). De este modo, hemos realizado una selección de variantes lingüísticas de acuerdo con algunos criterios que consideramos pertinentes para nuestro contexto.

Como primer criterio hemos seleccionado fenómenos presentes en el mayor número posible de variedades y su proximidad geográfica de aplicación. Por ejemplo, variantes como el superlativo *mucho muy* presente en México, palatalización de la velar [k] en Chile o la elisión

del componente implosivo en posición intervocálica (ta[s]i) de las Castillas no han sido introducidas en nuestro inventario porque son exclusivas casi siempre de un solo país. Asimismo, no se encuentran en regiones de frontera o de intenso contacto lingüístico con Brasil.

Hemos incluido apropiadamente los rasgos presentes en las ocho variedades del español propuestas por Henríquez Ureña y adaptadas para el contexto de ELE por Moreno Fernández (2007, 2010) y Andión y Casado (2014). En esta perspectiva, nuestros alumnos tendrán la conveniente oportunidad de entrar en contacto con los fenómenos de diversas regiones hispanohablantes. Sin embargo, no hemos introducido variantes exclusivas del español hablado en los Estados Unidos, ni del español en contacto con el catalán, el gallego o el euskera, y tampoco de algunas zonas hispanohablantes de África o de Filipinas.

Estas exclusiones se deben a las limitaciones en el número de variantes contempladas en el inventario, de acuerdo con su aplicabilidad en nuestro contexto. Eso, ciertamente, no impide que si en el caso de que algún profesor desee utilizar en el aula un documento de Guinea Ecuatorial, por ejemplo, pueda señalar los rasgos más característicos de este país presentes en el *input*. Además, los contenidos seleccionados están basados en el inventario de Andión y Casado (2014), el cual está enfocado en las ocho variedades ya mencionadas, más las propias variantes del español de Extremadura y Murcia. De esta manera, se pretende ofrecer una secuencia lógica de contenidos que contemple la variación de acuerdo con la variable lingüística en la que utilicemos las variedades y en el sentido de mayor a menor frecuencia de aplicabilidad.

Hemos decidido, por ejemplo, que el seseo debe estar en el primer curso debido a su aceptación y extensión en el mundo hispano. En el segundo año, el profesor puede tratar la distinción entre la <s> y el sonido interdental característico de la variedad castellana, aceptado dentro y fuera de su comunidad. Por último, hemos seleccionado el ceceo para el tercer curso porque está reducido a algunas zonas de la variedad andaluza (sobre todo el sur y centro-oeste) y puntos aislados en Hispanoamérica y que, además, no goza de tanto prestigio. A pesar de ser un fenómeno poco frecuente, es importante mencionar que hemos verificado en nuestra investigación que muchos profesores brasileños lo han confundido con la distinción de <s> y de interdental, razón por la cual se justifica su inclusión, especificando también el matiz sociolingüístico que conlleva en su propia variedad.

La propuesta de secuenciación de los rasgos de Andi3n y Casado (2014) se basa en el *MCE*R y, al tratarse de un pa3s fuera del continente europeo, la educaci3n p3blica brasile3a no toma como referencia ese documento de manera oficial para establecer los niveles de competencia lingüística de los programas de curso. Actualmente, Almeida Filho y Eres Fernández (2019) han afirmado que no existe un referencial brasile3o para la relaci3n entre niveles descriptivos de desempe3o en lenguas extranjeras, como el *MCE*R efectivamente tiene. Su propuesta, titulada *RENIDE* (Referencial de Niveles de Desempe3o en Lenguas Extranjeras) establece un Marco de Niveles de Desempe3o de nueve tipos diferentes. No obstante, organizamos los rasgos lingüísticos de acuerdo con cada curso (a3o) de la EM, porque el proyecto de Almeida Filho y Eres Fernández (2019) est3 todav3a en una etapa inicial de consolidaci3n en el 3mbito educativo brasile3o.

De este modo, la propuesta de Andi3n y Casado (2014) nos ha servido para seleccionar los rasgos m3s relevantes para la educaci3n brasile3a, no para establecer toda la secuencia de contenidos. Tomemos como ejemplo el caso del rehilamiento de <ll, y> que aparece en su propuesta, en el nivel C1. Si nos hubiéramos basado solamente en el nivel de inserci3n del *MCE*R para establecer una equivalencia para la educaci3n brasile3a, ese rasgo estar3a contemplado en el inventario de contenidos del tercer curso. Sin embargo, esta variante fonética aparece en nuestra propuesta ya en el primer curso porque es bastante reconocible, de prestigio y de un pa3s<sup>296</sup> de intenso flujo de personas con Brasil. En efecto, muchos profesores colaboradores de nuestra investigaci3n han afirmado que ya la ense3aban y que sus alumnos la conoc3an debido al gran n3mero de turistas argentinos en Natal, ciudad que ni siquiera se encuentra cercana a la frontera con pa3ses rioplatenses.

El segundo criterio de selecci3n y organizaci3n de los contenidos tiene como objetivo la ense3anza de variantes, en un primer momento, que cuenten con la aceptaci3n de sus comunidades de habla y conforme su norma o modelo de L1, luego puedan ser conocidas las m3s populares, aceptadas en registros m3s familiares. Sin embargo, esto no significa que este tipo de fen3menos no est3n presentes ya en el primer curso, sino que su inserci3n ser3 proporcional a los conocimientos lingüísticos del alumno a lo largo de los tres cursos de la EM.

---

<sup>296</sup> A pesar de no ser un rasgo exclusivo solamente de Argentina, entendemos que es una de sus caracter3sticas lingüísticas m3s notorias y diferenciales.

Consecuentemente, en el primer curso están los fenómenos de mayor aceptación en sus comunidades lingüísticas, como el voseo rioplatense o el uso de *vosotros/as* para situaciones informales. Esta elección también está relacionada con los contenidos de lengua general de los manuales, pues los pronombres personales suelen ser el tema gramatical de las primeras clases de español. En el mismo sentido, la concordancia de las construcciones impersonales de *haber* y *hacer*, el laísmo o algunas construcciones con posesivos (doble posesivo o indefinido + posesivo) forman parte de los contenidos del tercer curso porque son fenómenos más populares que se alejan de las normas cultas de los países hispanohablantes, especialmente en registros más formales.

El tercero se refiere a la acomodación lingüística de determinados rasgos del español con el PB. Para ello, identificamos dos diferencias que motivaron la selección y la organización de determinados portentos. Coloquemos como ejemplo el seseo y el uso de *ustedes* para la formalidad y la informalidad. El primer fenómeno es más fácil de acomodar frente a la distinción entre <s> y la interdental, porque la lengua portuguesa no posee el sonido [θ]. El segundo fenómeno también ofrece mayor facilidad de adquisición para nuestro contexto, porque en el PB la segunda persona del plural utilizada es *vocês* con las formas verbales de tercera persona (*cantam, comem, vivem*), casi idénticas a *ustedes* y sus respectivas formas verbales (*cantan, comen, viven*).

La facilidad para incorporarlos por acomodación lingüística, debido a la similitud entre rasgos del PB y del español, además de su amplia extensión y aceptación por los hablantes de la mayoría de las variedades del español, son razones suficientes para que esos fenómenos aparezcan antes que sus variantes correspondientes (distinción de <s> e interdental; *vosotros/as*) y que sean más reforzados en nuestro contexto.

En contraste, fenómenos de menor frecuencia y aceptación, pero relevantes por su coincidencia con el PB, deben ser tratados en los niveles más avanzados para que los alumnos no los acomoden en su variedad del español sin la mínima conciencia de esas características. Por ejemplo, hemos decidido tratar la pronunciación fricativa de <ch>, la elisión de <r> especialmente en posición implosiva final o la nasalización en cualquier entorno cuando los alumnos hayan aprendido y reforzado las variantes más frecuentes. Es importante aclarar que no estamos intentando evitar una “fossilización” porque no se trata de un error que deba ser corregido o evitado, sino de hacer con que el alumno no adquiera inconscientemente un rasgo

menos frecuente solamente por influencia de su lengua materna, sino que él pueda elegir las variantes que quiera utilizar en su producción oral basado en sus preferencias o necesidades.

El objetivo de esta organización de los contenidos en comparación al PB es la apropiación de las variantes más extendidas y aceptadas en el primer curso, para que luego conozcan los rasgos menos extendidos y aceptados que coinciden con su variedad lingüística. Sobre este punto, es importante aclarar dos cuestiones. En primer lugar, no se debe corregir en el primer curso un alumno que adopta, por ejemplo, la pronunciación fricativa de <ch> ya que es un sonido presente tanto en algunas variedades del español como en el portugués, sino que se debe hacer hincapié en que la variante más extendida en español es la africada, mientras que el portugués adopta la variante fricativa como sonido propio a todas las variedades.

En nuestro estudio, algunos profesores han indicado que corregirían la pronunciación fricativa de <ch> porque creen que es una influencia del portugués, no una variante fonética más de español presente en los dos lados del Atlántico. La corrección de rasgos existentes en el español es perjudicial a la realía dialectal y también puede provocar un sentimiento de desconfianza en el alumno hacia su profesor, en el caso de que escuche la variante corregida a través de un hablante nativo, sea presencialmente o en los medios de comunicación.

Trabajar desde un enfoque plurinormativo permite que el alumno tenga conciencia de lo que pertenece a una variedad o no. Así, evitaremos también la formación de un “Frankenstein” dialectal, es decir, que los estudiantes se apropien de rasgos de diversas variedades sin el debido conocimiento y, por lo tanto, se perciba en él un español incoherente dialectalmente en su producción<sup>297</sup>. Sobre ello, consideramos que es altamente improbable que no se dé la formación de ese “Frankenstein” en los primeros cursos, si trabajamos a partir de un enfoque plurinormativo en el cual el profesor intenta contemplar diversas variedades en el aula a través de *inputs* de diferentes variedades. Sin embargo, cuando el alumno atesore un nivel de lengua más alto y haya optado por una variedad acorde con sus preferencias y/o necesidades, es imprescindible que el profesor pueda orientarlo para que acomode los rasgos más coherentes para su producción escrita y, sobre todo, oral.

---

<sup>297</sup> Sobre esta cuestión, Andión y Casado (2014: 134) consideran que el modelo lingüístico ofrecido al alumno debe ser “dialectalmente coherente”, que según las autoras se trata de “la combinación de rasgos que tengan coherencia, es decir, que pueda encontrarse de manera natural en hablantes nativos y que no se combinen de manera artificial características que pertenecen a variedades diferentes”.

El cuarto criterio tiene como finalidad la manifestación creciente de contenidos de variación gramatical y la exposición decreciente de variantes fonético-fonológicas. Nuestra motivación para esta organización de contenidos se debe fundamentalmente a que los rasgos fonético-fonológicos son más frecuentes y perceptibles. De esta manera, en el primer curso los alumnos entrarán en contacto con diversos alófonos de la lengua española y solamente con algunos rasgos gramaticales.

El último curso de la EM es un momento de preparación para el examen nacional de ingreso a las universidades brasileñas y el alumno puede elegir una lengua extranjera: el inglés o el español. Como el examen de lengua española consta solamente de textos escritos, nos parece prudente que la variación gramatical sea tratada con mayor detenimiento en este momento. De esta manera, se puede trabajar a través de géneros discursivos escritos que contemplen fenómenos de variación, ya que las características gramaticales suelen ser menos perceptibles en un texto oral y, a veces, suelen estar motivadas por cuestiones estilísticas y de registro, a diferencia de la variación fonético-fonológica (Moreno Fernández, 2009).

El quinto criterio se trata de incluir en un primer momento rasgos más conservadores para luego incluir los más innovadores. Por ejemplo, hemos utilizado en un primer momento de conversación la variante /s/ implosiva, para que luego nuestros estudiantes estudien sus variantes aspirada, elidida o asimilada. No se trata de un caso de grafocentrismo, sino que valoramos que, en el ámbito de la comprensión oral, sea más fácil para el alumno entender un modelo en el que lo que se lee es más cercano a lo que se escucha.

El último criterio está basado en la propuesta de Andión (2005), en la que el rasgo debe ostentar características que se manifiesten perceptibles para el alumno. Por esta razón, no han sido colocados algunas peculiaridades en el inventario, como es el caso de la <n> final velar. No obstante, para ello haría falta un estudio posterior que permita evaluar la percepción de la variación del español con los estudiantes brasileños a través de los fundamentos de la Sociolingüística Cognitiva (Moreno Fernández, 2012, 2017) y, por eso, para seleccionar los rasgos a través de este criterio nos hemos basado en nuestra experiencia como aprendices y docentes de lengua española en Brasil.

En la siguiente sección, propondremos algunas técnicas que pueden ser útiles para la enseñanza de las variantes lingüísticas del español en el aula.

## 7.2. Técnicas para el tratamiento de la diversidad lingüística en el aula

Enseñar contenidos de variación lingüística en el aula puede ser una tarea complicada, especialmente respecto a la transposición didáctica de los conocimientos que provienen de la Sociolingüística o de la Dialectología. No está demás repetir que nuestro objetivo no es convertir a los alumnos en sociolingüistas o dialectólogos, sino que sean capaces de:

- comprender diferentes fenómenos de variación presentes en el habla de los hispanohablantes en documentos audiovisuales o en interacciones reales;
- elegir y combinar variantes en la expresión oral de acuerdo con sus gustos, deseos o necesidades;
- aceptar la diversidad lingüística como un hecho común a todas las lenguas y como parte esencial de su riqueza, y, por lo tanto,
- cuestionar el prejuicio lingüístico y actitudes lectocéntricas, los cuales son unas de las muchas expresiones del etnocentrismo y de las diferencias sociales en nuestra sociedad.

La dificultad en transponer contenidos de variación a las clases de lenguas extranjeras se debe, sobre todo, a la carencia en la formación de los docentes en el componente “variedades” que evidenciamos en nuestra investigación en los PPC de los grados de formación de profesores de español en el noreste brasileño. Paralelamente, también hemos observado que en general los manuales de ELE tratan la variación de manera superficial, sin la debida atención a la secuenciación de contenidos y no suelen adicionar propuestas de ejercicios y/o actividades para sistematizarlos, como lo hacen con otros componentes lingüísticos de carácter más general.

Con este contexto presente, realizaremos un repaso de algunas técnicas que los docentes pueden utilizar para trabajar el componente “variedades” en el aula, muchas de las cuales ya se conocen en la explotación didáctica de otros tipos de contenidos. Estas técnicas pueden ser útiles para la identificación de fenómenos de variación y para la sistematización de esos conocimientos a partir de ejercicios o actividades.

### 7.2.1. El *input* destacado: realce del texto

Respecto a la enseñanza de formas gramaticales, Fernández (2016) propone diversas técnicas a partir de los principios teóricos del *input* destacado (Sharwood-Smith, 1993 *apud* Fernández, 2016), siendo la primera el “realce del texto”:

Esta técnica necesita *input* que sea rico en significado, es decir, que los aprendices deben leer o escuchar el texto con el objetivo de atender al mensaje que contiene o el contenido que expresa. Si el texto es escrito, la forma gramatical meta se destaca alterándola tipográficamente, ya subrayándola, poniéndola en **negritas** o *itálicas*, alterando el tamaño o modificando la fuente por ejemplo (Fernández, 2016: 29, marcas de la autora).

Esta técnica se utiliza con frecuencia para exponer, por ejemplo, un nuevo tiempo verbal en textos escritos para que los alumnos coloquen atención a la forma meta a la vez que realizan una actividad de comprensión lectora. La autora pone como ejemplo una actividad a partir de un texto escrito sobre Moctezuma, en el que la forma gramatical meta es el pretérito pluscuamperfecto del indicativo, ya que todos los verbos en este tiempo verbal en el aparecen en negrita.

La autora afirma que la efectividad de esta técnica se ha llevado a cabo sobre todo en textos escritos, pero en el caso del *input* oral, las formas pueden destacarse a partir del tono, volumen o estrés del habla. Consideramos que esto puede ser un trabajo de difícil realización y que probablemente no daría resultados para la adquisición de nuevos elementos lingüísticos. Pensamos que esto es así porque la dificultad de la comprensión oral frente a la lectora es mayor y “los aprendices tienden a enfocarse en el significado y no en la forma” (Fernández, 2016: 30), especialmente en actividades de escucha.

De este modo, podemos adaptar esta técnica para los documentos audiovisuales de dos formas. La primera es el realce del texto (subrayado, itálico, negrita) en la transcripción de este tipo de documentos. En niveles iniciales, la transcripción es fundamental como apoyo de la comprensión oral. En este caso, si el profesor pretende explotar una variante que puede resultar difícil para la comprensión de los estudiantes, es importante que utilice esta técnica.

Fernández (2016) utiliza el realce del texto en el *input* para la adquisición de la gramática, entendida como las normas generales del español. No obstante, consideramos que es posible trabajar tanto la variación gramatical como la fonética a partir de esta técnica. En el caso de la variación gramatical, se realzaría el fenómeno que se pretende exponer de la misma manera que la autora propone, como, por ejemplo, subrayar las formas verbales voseantes en un texto.



Ya en el caso de la fonética, consideramos que debemos llevar mayores cuidados, resaltando la importancia de adaptar la técnica de acuerdo con los objetivos de la clase y el diseño de las actividades. Tomemos como ejemplo la explotación didáctica de la variante palatal lateral de /ʎ/ y de <ll>. En la transcripción, se puede realizar <y> con vocal y <ll> sin ella, para que los alumnos pongan atención a los sonidos de esa letra y la diferencia de este dígrafo. Para ello, el profesor debe dar las instrucciones de acuerdo con el objetivo de la actividad.

Si es una actividad de comprensión oral, se puede omitir la transcripción en un primer momento para aprovechar mejor las actividades correspondientes a esta destreza, para luego sí, dársela en la segunda o tercera escucha. Es necesario que el profesor señale qué quiere que se identifique a partir del elemento realizado. En este caso, podría solicitarles a los estudiantes que observen solamente el sonido de <ll> o que perciban las diferencias entre <ll> y <y> más vocal. Por cierto, se puede aislar un pequeño fragmento del audio, en el que se repita este fenómeno más veces, o que sea más claro para percibirlo.

Este trabajo también es muy importante para la producción oral de nuestros estudiantes ya que según Fernández (2016) es necesario percibir las formas lingüísticas para poder adquirirlas. Por eso, hacemos hincapié en que es esencial presentar los rasgos fonético-fonológicos y gramaticales a partir de una secuencia lógica de contenidos y de una sistematización para que puedan ser adoptados determinados rasgos a la hora de expresarse. Algunas indicaciones son importantes para la creación de actividades con la técnica de realce del texto:

1. Selecciona un punto gramatical que creas que los estudiantes necesitan percibir.
2. Destaca ese punto gramatical en el texto escrito o auditivo usando una de las maneras previamente descritas.
3. Asegúrate de no marcar demasiadas formas, ya que puede distraer la atención del significado del texto.
4. Usa estrategias para mantener la atención del estudiante en el significado.
5. No proveas ninguna explicación metalingüística adicional (Nassaji y Fotos, 2011: 41 *apud* Fernández, 2016: 33).

Estamos de acuerdo en que podemos utilizar esta técnica para explotar los rasgos fonéticos, aunque nos parece interesante que las instrucciones sean claras y que se trabaje solamente una variante en cada texto, especialmente si son desconocidas todavía por los estudiantes. Lo que no quita que el profesor pueda (y deba) repasar las variantes estudiadas anteriormente después de la presentación del nuevo rasgo.

## 7.2.2. Contraste de variantes

Esta técnica propuesta por Venâncio da Silva y Castedo (2009) se basa en seleccionar un documento audiovisual que contenga hablantes de variedades lingüísticas diferentes para tratar rasgos que se oponen. Los autores seleccionaron dos películas para establecer algunas comparaciones que se pueden trabajar en el aula.

La primera película es *Esa Maldita Costilla* (1999), una producción argentina protagonizada por cuatro actrices de dos variedades distintas: las argentinas Susana Giménez y Betiana Blum, y las españolas Loles León y Rossy de Palma. A partir de los diálogos de esta producción, los alumnos pueden percibir las diferencias en el habla entre hablantes rioplatenses y castellanos. Los autores dan algunas indicaciones para la aplicación de esta técnica:

Creemos que es bueno que antes que empiece a pasar la película que el profesor explique cuáles son los rasgos distintivos de las variedades y que en algunos momentos de la película pueda parar para preguntarles si perciben estos rasgos que fueron explicados anteriormente para que puedan volver al tema (Venâncio da Silva y Castedo, 2009: 6).

En una producción cinematográfica, podemos encontrar un número muy alto de rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos para la explotación didáctica. De forma que nos parece oportuno que el docente enfoque solamente en algunas variantes para la realización de esta técnica y que, además, tenga en cuenta el nivel de lengua de nuestros estudiantes.

Para el primer año, los autores proponen el diseño de una actividad que se basa en el contraste entre el tuteo y el voseo. Antes de la reproducción de la película, el profesor debe explicar el origen de los personajes para que los alumnos puedan identificar las diferencias en el habla de acuerdo con su variedad diatópica:

Cuadro 27: Propuesta de actividad de reconocimiento del tuteo y del voseo

(A) Argentina	<input type="checkbox"/> ¿Te querés ir? Andate pero llevate todo.
(E) España	<input type="checkbox"/> ¿Te acordás?
	<input type="checkbox"/> Dime Tamara.
	<input type="checkbox"/> La nueva vecina gallega como vos.
	<input type="checkbox"/> Pero a ti te haré descuento por ser paisana, ¿eh?

Fuente: Venâncio da Silva y Castedo (2009: 6).

Debido a que el nivel de lengua de los estudiantes todavía es inicial, se recomienda activar los subtítulos en español como apoyo de la comprensión oral y para que identifiquen

con más facilidad el contraste entre las dos variedades. En esta actividad, los autores eligieron la variable segunda persona del singular para la utilización de esta técnica a partir de este documento audiovisual que contiene personajes de Argentina y España. Teniendo en cuenta las variedades de estos países, se podrían contrastar otros rasgos fonéticos y gramaticales como, por ejemplo:

Cuadro 28: Contraste entre variantes de Argentina y España

Argentina	España
Uso de <i>ustedes</i> para la segunda persona del plural	Uso de <i>vosotros</i> para la segunda persona del plural
Yeísmo rehilado	Yeísmo
Pronunciación de <s> predorsal	Pronunciación de <s> apicoalveolar
Seseo	Distinción de <s> e interdental
Uso etimológico de <i>lo, la, los, las</i>	Leísmo
Aspiración de <s> en posición implosiva	Conservación de <s> en posición implosiva

Obviamente, esos no son los únicos rasgos que pueden contrastarse entre esas dos variedades lingüísticas. Sin embargo, el profesor debe elegir una variable lingüística que contenga dos o más posibilidades de realización para la aplicación de esta técnica. Venâncio da Silva y Castedo (2009) también ponen como ejemplo la película “Un rey en La Habana” (2005), en la que hay interacción entre hablantes de dos variedades: la caribeña y la castellana.

En nuestra investigación, algunos manuales realizaron esta técnica para explicar las diferencias y semejanzas entre variedades lingüísticas. Confluencia aplicó esta técnica para contrastar el seseo y la distinción a partir de un reportaje con hablantes de España y de Perú (figura 69), y trató la aspiración y pérdida de <s> en posición implosiva a partir de una entrevista con hablantes de Cuba y Chile (figura 77) para mostrar que este fenómeno está presente en ambos países.

Debido a la dificultad de encontrar un mismo documento audiovisual con la presencia de dos o más variedades, consideramos que esta técnica también puede realizarse por medio de dos o más documentos de corta duración y de orígenes diferentes que traten una misma temática (intertextualidad). Por ejemplo, el profesor puede seleccionar dos videos cortos relacionados

al medio ambiente, tanto de Chile y como de Perú, para realizar una actividad de comprensión oral y, seguidamente, aplicar esta técnica para trabajar el contraste con una variable en la que estos dos países se diferencien y que esté presente en ambos documentos.

### 7.2.3. Comparación con la lengua materna

A pesar de ser una práctica muy extendida, la utilización de la lengua materna para establecer comparaciones o para la traducción suele ser una técnica estigmatizada y los profesores ocultan que lo hacen o asumen hacerlo solamente como último recurso posible para enseñar un contenido de una segunda lengua (Martín, 2000). En la actualidad, sabemos que la diversidad de estrategias de enseñanza en el aula es interesante porque la forma de aprender idiomas de cada alumno es única y muchos necesitan el apoyo de su lengua materna en este proceso.

Como el español y el portugués son lenguas próximas, muchos fenómenos de variación lingüística están presentes en ambos idiomas. De este modo, comparar rasgos idénticos o parecidos es una técnica que facilita la explicación por parte del profesor y también la sistematización de la variante por parte de los alumnos.

Obviamente, no todos los rasgos del español están presentes en el PB, lo cual exige que el profesor conozca ambas realidades lingüísticas para poder establecer este tipo de comparación y se debe tratar tanto las cuestiones lingüísticas, como las relativas al prestigio/estigma que algunos fenómenos pueden tener en las dos lenguas.

Como primer ejemplo de esta técnica, nos permitimos tratar el rotacismo en ambos idiomas. Este fenómeno es la sustitución de *-l* por *-r* presente tanto en el PB (*bicicleta/bicicreta*), como en el español (*mi alma/mi arma*). De este modo, el docente puede partir de la lengua materna de los alumnos para mostrar un rasgo presente en algunas variedades del español. En este caso, a pesar del fenómeno ser el mismo en ambos idiomas, se debe enfatizar las diferencias que pueda haber entre ambas.

En este caso, parece que esta variante fonética es más común en el PB en grupos consonánticos (por ejemplo, /cl/ pasa a ser /cr/), mientras que en español aparece en posición en final de sílaba. Otro punto para tratar es que los hablantes de ambos idiomas que manifiestan

este fenómeno pueden ser víctimas de prejuicio lingüístico y actitudes lectocéntricas. Esta coincidencia puede abrir el debate para que nuestros estudiantes expresen si han sufrido este tipo de intolerancia y qué piensan sobre el tema. Este momento puede ser útil para establecer puentes interculturales entre la lengua materna y la lengua meta.

A continuación, presentamos un modelo de propuesta intercultural para la enseñanza de la diversidad lingüística del español respecto a los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular y damos algunas razones para ello. A pesar de ser un tema bastante debatido y discutido, por lo menos en el ámbito del español como lengua extranjera, consideramos que nuestra propuesta presenta algunas diferencias en el tratamiento de la diversidad lingüística y la interculturalidad.

Los pronombres de tratamiento son uno de los primeros contenidos gramaticales con los cuales los alumnos y las alumnas entrarán en contacto, por lo tanto, esta propuesta está dirigida a un público del primer año de la EM; se desarrollará en dos clases y puede ser aplicada sin grandes dificultades en las primeras semanas. Es importante que los alumnos ya conozcan la conjugación de *tú* y de *vos*, presentes en la mayoría de los manuales de español seleccionados por el PNLD y adoptados por las escuelas públicas brasileñas.

El objetivo de esta clase no es presentar esos pronombres, sino profundizar el tema y localizar sus usos de acuerdo con los diferentes países, sin grandes precisiones, ya que nuestra intención no es convertir a los alumnos y alumnas en dialectólogos o sociolingüistas. Así, antes de impartir la clase, el profesor o la profesora deberá fotocopiar el material disponible con el artículo seleccionado que cuenta con textos y figuras. Hemos seleccionado documentos escritos porque conocemos la realidad de muchas escuelas de Brasil y por tratarse de una actividad que realizaremos en una de las primeras clases.

Siguiendo las instrucciones de Serrani (2005), hemos elegido que el primero legado sociocultural sea un texto informativo en lengua portuguesa de la revista brasileña *Super Interessante*, de modo que nuestra propuesta se caracteriza por ser transdisciplinar, ya que puede contar con la participación de los profesores o de las profesoras de lengua portuguesa y geografía. Como se puede apreciar a continuación, el texto trata sobre el uso de *tu* y *você* en los diferentes estados de Brasil, bien como su evolución a lo largo de la historia de la lengua en nuestro país.

Cuadro 29: Texto sobre las variantes *tu* y *você* en el portugués brasileño

## Por que em algumas regiões do Brasil se fala mais “tu” do que “você”?

Com que pronome eu vou? As origens de “tu” e “você” no jeitinho de falar brasileiro

Por **Pâmela Carbonari**  
18 jul 2018, 19h01

“Você” é um pronome evoluído. Começou como uma deferência da realeza em Portugal e, conforme a Coroa veio para o Brasil, o “vossa mercê” ou “sua graça” (“vossa”, do pronome “vos”, e “mercê”, que significa “graça”) se popularizou para se referir a pessoas que não aceitariam ser chamadas por “tu”.

Em teoria, o “tu” existe como um pronome exclusivamente informal. Mas, apesar de estar presente em várias regiões brasileiras, a questão de proximidade e hierarquia não é tão determinante quanto em outros idiomas – os franceses têm a regra do *tutoiement* e só usam a segunda pessoa do singular “tu” para conversar com familiares, crianças ou amigos íntimos, caso contrário o comportamento é considerado indelicado e desrespeitoso.

Na capital catarinense, o tu faz parte do dia a dia, embora seja conjugado como se estivesse no subjuntivo (“tu fosse” em vez de “tu foste”). Os gaúchos também são entusiastas do tu, mas seguem mais a conjugação na terceira pessoa do singular (“tu foi”, “tu almoça”) que a forma falada por ludovicenses e belenenses. Devido à proximidade do espanhol rio-platense, o pronome já circulava na boca do povo da então Província de São Pedro antes das fronteiras do Estado serem como conhecemos hoje. Depois, os italianos que chegaram ao Rio Grande do Sul, por também terem tu em seu idioma materno, incorporaram o “tu” gaúcho com facilidade.

### Como é a preferência por “tu” e “você” pelo Brasil

Porto Alegre: “tu” conjugado na terceira pessoa.

Florianópolis: “tu” conjugado na segunda pessoa, mas como se estivesse no subjuntivo.

Belém: “tu” conjugado na segunda pessoa.

Maranhão: “tu” conjugado na segunda pessoa.

Paraná, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais: não falam tu, mas “você”.

Demais estados: Usam tanto “tu” como “você”.

Fonte: *Atlas Lingüístico do Brasil*

Fuente: texto adaptado de <https://super.abril.com.br/cultura/por-que-em-algumas-regioes-do-brasil-se-fala-mais-tu-do-que-voce/>

El profesor o la profesora propondrá la lectura del texto en grupo y en voz alta en lengua portuguesa y al final realizará oralmente las siguientes preguntas:

- De acuerdo con el texto, ¿en Brasil utilizamos el mismo pronombre de tratamiento de segunda persona del singular o hay diferencias por regiones?
- ¿Qué diferencia hay entre el uso de la segunda persona del singular “tu” en el portugués brasileño y en Francia?

- Si tenemos en cuenta solamente los estados del sur de Brasil, ¿podemos decir que hay uniformidad en los usos de la segunda persona del singular? ¿Cuál es la preferencia de cada estado del sur?
- En nuestra región/estado, ¿cuál es la preferencia para el uso de la segunda persona del singular? ¿Están de acuerdo con el texto?
- ¿Creen que los usos de la segunda persona del singular pueden divergir entre diferentes regiones o países de otros idiomas?

Esperemos que las preguntas permitan aclarar la cuestión de la diversidad en el portugués brasileño para que así se consiga facilitar la adquisición de conocimientos semejantes en lengua española. Enseguida, el profesor o la profesora expondrá para sus alumnos y alumnas la figura a continuación, la que trata de un diálogo con el aplicativo Whatsapp entre dos amigas que utilizan pronombres de tratamiento de segunda persona del singular distintos (técnica contraste de variantes).

Figura 101: Pantallazo de Whatsapp con los pronombres *tú* y *vos*



Fuente: [https://ichef.bbci.co.uk/news/624/cpsprodpb/17D18/production/\\_90606579\\_vos03.png](https://ichef.bbci.co.uk/news/624/cpsprodpb/17D18/production/_90606579_vos03.png)

El profesor o la profesora les pedirá a los alumnos y a las alumnas que identifiquen qué pronombres de tratamiento de segunda persona utilizan cada una de las chicas en la conversación. Luego, el profesor o la profesora puede hacerles las siguientes preguntas:

- ¿Creen que se trata de una conversación formal o informal? ¿Por qué?
- ¿Piensan que las chicas son de la misma región o del mismo país?
- ¿Cuál es la razón por la que se puede inferir que son de orígenes distintos?

En lo que se refiere a la primera pregunta, se debe dejar claro que se trata de una conversación informal. Sin embargo, las otras preguntas se pueden dejar en el aire porque se retomarán a partir del texto que se trabajará a continuación que se trata de un fragmento del

reportaje de la página web *Matador Network* sobre el voseo y el tuteo en los países hispanohablantes:

Cuadro 30: Texto sobre voseo y tuteo

### Por qué unos países vosean y otros tutean

¿Por qué en algunos lugares se vosea y es la forma habitual y en otras zonas se tutea? Como explica Francisco Moreno Fernández en *La maravillosa historia del español*, el mantenimiento del *vos* o la adopción del *tú* tiene que ver con la relación que tuviese el territorio en cuestión con la metrópoli. Es decir, en los lugares más lejanos y con menos relación, «se asentó el pronombre *vos* como forma de familiaridad, dejando el *usted* para el respeto o la distancia».

En las zonas que tenían una relación más estrecha con España —como México o Perú, por ejemplo— y que por lo tanto recibían antes y de forma más fluida los cambios que ocurrían al otro lado del Atlántico, se adoptó como en España el tuteo. Según Lizandro Angulo Rincón en *Voseo. El otro castellano de América*:

*Ese fue el caso de Perú y México, sedes de cortes virreinales y centros culturales que enlazaban al nuevo y al viejo mundo, y de República Dominicana, donde se construyó la afamada Universidad de Santo Domingo, regiones todas ellas que, junto a Cuba y Puerto Rico, rehabilitaban el tú y rechazaban el vos por la influencia de los españoles. De ahí que actualmente esos países, salvo pequeñas excepciones, sean fundamentalmente tuteantes.*

### Dónde se vosea y dónde se tutea

Hay bastantes variantes a la hora de optar por el voseo o el tuteo, y en muchos países depende de la región. Esta es una clasificación muy general; para más detalles sobre cada país, en la [página de la Wikipedia](#) viene todo bastante bien explicado.

**Voseo generalizado:** Argentina, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Costa Rica, Chile (aunque el tuteo tiene más prestigio), El Salvador (convive con el tuteo), Guatemala (también se tutea en situaciones más formales), Honduras (tuteo para situaciones más formales) y Nicaragua.

**Tuteo mayoritario (aunque pueda haber zonas de voseo):** Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Perú, Puerto Rico y Venezuela.

**Solo tuteo:** España, Filipinas, Guinea Ecuatorial, República Dominicana

Fuente: texto adaptado de <https://matadornetwork.com/es/voseo-tuteo/>

Una vez más, el profesor o la profesora propondrá la lectura en grupo, en voz alta, en lengua española y al final realizará las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la razón por la que algunos países utilizan el “vos” y otros el “tú”?
- ¿En los países donde el voseo es generalizado, el pronombre “tú” está ausente?
- ¿Es posible que las chicas de la conversación de Whatsapp sean del mismo país como también de países diferentes?
- ¿El “tú” es usado solo en situaciones muy informales?
- ¿Encuentran ustedes algún parecido entre Brasil e Hispanoamérica respecto a los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular?

Finalizado el momento de las preguntas, el profesor o la profesora deberá especificar que en ambos textos hay imprecisiones sobre los usos y las formas de los pronombres de



tratamiento, y que esa clase es un primer acercamiento al tema y que futuramente ese contenido será desarrollado con más atención. Consideramos que esta actividad de comprensión lectora es una forma ligera de profundizar este tema para que así, los alumnos conozcan dónde se utilizan los pronombres de tratamiento en ambos idiomas.

#### **7.2.4. Explicación metalingüística**

De todas las técnicas presentadas, la explicación metalingüística nos parece la menos útil, especialmente para alumnos de la EM brasileña, ya que es difícil que se reconozcan términos como rotacismo, lambdacismo, realización palatal, velar, fricativa, etc. Sin embargo, algunos términos como aspiración de <s> o conservación de <d> final pueden ser más claras porque se acercan más a los usos de la lengua general.

De hecho, los términos técnicos del área de la sociolingüística y dialectología como “yeísmo”, “seseo” o “voseo” estarán presentes en el aula debido a su importancia para las clases de ELE. Sin embargo, no podrán ser utilizados inicialmente como técnica para facilitar la comprensión de estos fenómenos, de forma que esa terminología deberá presentarse en un momento posterior, cuando nuestros estudiantes hayan entrado en contacto con el fenómeno y el profesor indique que se trata de uno de esos casos.

Esta técnica puede ser útil en la formación de futuros profesores brasileños de español y lingüistas. En la siguiente sección, presentaremos nuestra propuesta de inventario de contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical para cada curso de la EM brasileña.

### **7.3. Propuesta de inventario de contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical para la EM**

Hemos organizado los contenidos de variación lingüística para la EM brasileña en dos cuadros, el primero para los rasgos fonéticos y el segundo para los gramaticales. En cada uno, podremos observar tres columnas relativas a los tres cursos escolares que corresponden a los

tres últimos años de la enseñanza básica brasileña. El cuadro 31 presenta un total de 28 rasgos fonético-fonológicos para los tres cursos escolares:

Cuadro 31: Rasgos de variación fonético-fonológica por curso escolar (enseñanza pública brasileña)

1.º curso (año)	2.º curso (año)	3.º curso (año)
1. Yeísmo	16. Distinción de <s> e interdental /θ/	23. Ceceo
2. Seseo	17. Pronunciación apical de <s>	24. Alargamiento de vocales tónicas, sobre todo en sílaba abierta y ante <s> o palatal
3. Conservación de <s> en posición final de sílaba	18. Pronunciación velar sorda de <j, g+e/i >	25. Abertura de las vocales finales como consecuencia de la pérdida de <s>
4. Conservación de <d> final	19. Realización palatal lateral de /ʎ/ de <ll>	26. Pronunciación fricativa <ch>
5. Articulación plena y tensa de <x>	20. Neutralización de <l> y <r> en posición implosiva o final de palabra	27. Nasalización de vocales en contacto con nasal en cualquier posición
6. Pronunciación africada de <ch>	21. Debilitamiento y pérdida de vocales átonas	28. Asimilación, aspiración o pérdida de <r> en posición implosiva
7. Pronunciación predorsal de <s>	22. Tendencia a convertir los hiatos en diptongos	
8. Relajamiento de la tensión o aspiración suave de <j g+e/i >		
9. Rehilamiento de <y, ll>		
10. Pronunciación débil o pérdida de <d> final		
11. Elisión, aspiración o asimilación a la consonante siguiente de <s> en posición implosiva o final de palabra		
12. Debilitamiento y pérdida en posición intervocálica de <b, d, g>		
13. Pronunciación asibilada y a veces rehilada de <r> y del grupo <tr>		
14. Pronunciación en la misma sílaba del grupo <tl>		
15. Pronunciación en sílabas distintas del grupo <tl>		

Al tratarse de rasgos que son más fácilmente reconocidos por los alumnos, hemos decidido presentar la mitad del total en el primer curso escolar. En el caso de los rasgos gramaticales, hemos optado por concentrar la mitad en el último debido a que son rasgos menos perceptibles, como podemos apreciar en el cuadro 32:

Cuadro 32: Rasgos de variación gramatical por curso escolar (enseñanza pública brasileña)

1.º curso (año)	2.º curso (año)	3.º curso (año)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tuteo</li> <li>2. <i>Ustedes</i> por <i>vosotros/a</i> y sus correspondientes <i>su/sus, suyo/a/os/as</i>, tanto para el trato de respeto como para el tuteo</li> <li>3. Voseo (rioplatense)</li> <li>4. <i>Vosotros/as</i> para segunda persona del plural y sus correspondientes <i>os, vuestro/a/os/as</i></li> <li>5. Posposición del posesivo</li> <li>6. Perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo usada preferentemente para expresar futuro frente a la forma verbal de futuro o el presente</li> <li>7. Sufijo de diminutivo (ecec/ec/c) <i>-it-</i></li> <li>8. Pretérito perfecto simple o indefinido usado habitualmente para acciones concluidas en el pasado pero relacionadas con el presente</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Sufijo <i>re-</i> en lugar de <i>muy</i></li> <li>10. Antepresente o pretérito perfecto compuesto usado habitualmente para indicar acciones recientes</li> <li>11. Pronombre personal sujeto frecuente sin intención de expresar contraste, dar énfasis o evitar ambigüedad</li> <li>12. Pronombre personal sujeto antepuesto en interrogativas</li> <li>13. Alternancia de tuteo y voseo en las combinaciones pronombre+verbo</li> <li>14. Locuciones de lugar <i>acá/aquí, allá/allí</i></li> <li>15. Adverbios de lugar usados en sentido estático, sin idea de movimiento</li> <li>16. Sufijo de diminutivo (ecec/ec/c) <i>-ic-</i></li> <li>17. Posesivo concordado con el referente de persona</li> <li>18. Adjetivación de adverbios</li> <li>19. Combinaciones <i>más nada, más nunca, más nadie</i> por <i>nadie más, nunca más, nadie más</i></li> <li>20. <i>Hasta</i> para referirse al inicio de algo sin el adverbio <i>no</i></li> <li>21. Posesivo delante del sustantivo en construcción vocativa</li> <li>22. <i>No más</i> por <i>solo</i></li> <li>23. <i>Recién</i> sin participio</li> <li>24. <i>Ni modo</i> por <i>de ninguna manera</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>26. Pronombre personal sujeto antepuesto a infinitivos</li> <li>27. Voseo chileno y de Maracaibo en presente del indicativo</li> <li>28. Formas en <i>-ra</i> del pretérito y antepretérito (pluscuamperfecto) de subjuntivo</li> <li>29. Formas en <i>-se</i> del pretérito y antepretérito (pluscuamperfecto) de subjuntivo</li> <li>30. Tiempos del indicativo usados habitualmente en todos los contextos en los que pueden alternar con el subjuntivo</li> <li>31. Leísmo</li> <li>32. Laísmo</li> <li>33. Actualización de la pluralidad del complemento indirecto (<i>se &lt; les</i>) en el directo (<i>lo, la</i>) cuando coinciden en una frase</li> <li>34. Duplicación de <i>lo/los, la/las, le/les</i> en objetos directos e indirectos</li> <li>35. Diminutivo afectivo y atenuador en adverbios, gerundios y en otras palabras invariables</li> <li>36. Sufijo de diminutivo (ecec/ec/c) <i>-ill-</i></li> <li>37. Queísmo</li> <li>38. Dequeísmo</li> <li>39. Construcción indefinido + posesivo</li> <li>40. Adverbialización de adjetivos</li> <li>41. <i>Ser</i> intensificador</li> </ol>

	25. Enclítico <i>le</i> intensificador en imperativos	42. Concordancias de las construcciones impersonales con <i>haber</i> y <i>hacer</i> en lengua oral
--	---	---

Como podemos observar, la propuesta de contenidos de variación gramatical cuenta con 42 rasgos repartidos en los tres cursos de lengua española. De este modo, el inventario de contenidos de variación cuenta con un total de 69 variantes fonético-fonológicas y gramaticales. El cuadro 33 nos muestra el número de rasgos de nuestra propuesta para cada curso escolar.

Cuadro 33: Número de rasgos lingüísticos de variación por curso escolar

	1.º curso	2.º curso	3.º curso
Número de rasgos fonético-fonológicos	15	7	6
Número de rasgos gramaticales	8	16	17
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>

Nos parece importante resaltar que los contenidos de nuestra propuesta están pensados para un contexto más general, en el cual el profesor no tenga una variedad lingüística definida o que la escuela no se encuentre en una región próxima a la frontera con algunos de los países hispanoamericanos. Así, la propuesta puede ser adaptada especialmente respecto a los contenidos de variación fonético-fonológica.

Por ejemplo, el profesor que tenga como variedad lingüística el español caribeño y que pronuncie la <ch> como fricativa debe retirar este contenido del tercer curso y explicárselo a sus alumnos en el primero, ya que los docentes son su primer modelo lingüístico y los alumnos percibirán que su fenómeno lingüístico coincide con la pronunciación del <ch> del portugués y no con la pronunciación africada, presente en la mayor parte de las variedades del español y modelo para los manuales de ELE.

En nuestra investigación con los profesores del IFRN y del IFRR, la variedad castellana era el modelo lingüístico de la mayoría de los docentes. De este modo, preferimos colocar en el primer curso la distinción entre <s> e interdental, variante que se encuentra en el segundo

curso porque está básicamente restringida a España<sup>298</sup>. El profesor también debería explicar en el primer curso la ese apical, variante insertada en el segundo curso, que suele ser el modelo de pronunciación de los hablantes distinguidores para la grafía <s>.

En el caso de las variantes gramaticales, consideramos que esas adaptaciones son más complejas porque son mucho más dependientes de la progresión de contenidos de lengua de los manuales. Además, los alumnos probablemente no percibirán fenómenos de variación gramatical con la misma facilidad que lo hacen con la fonético-fonológico. Sin embargo, es posible hacer algunas adaptaciones, sobre todo con elementos más lexicalizados como algunos contenidos del tercer año: *no más por solo, recién sin participio o ni modo por de ninguna manera*.

Esas variantes son menos dependientes de la progresión de contenidos lingüísticos que, por ejemplo, el leísmo o el laísmo, que deben ser presentados en niveles más altos. En nuestra investigación, hemos identificado en el manual Confluencia que el leísmo había sido colocado como contenido del primer curso escolar solamente porque aparecía en uno de los textos seleccionados por los autores del libro. Los usos etimológicos de *lo/los, la/las y le/les* suelen ser un contenido gramatical bastante complicado para el alumnado brasileño porque en las variedades del PB, sobre todo en la oralidad, no se usan los complementos de objeto directo e indirecto<sup>299</sup>.

En consecuencia, debemos tener presente también la lengua materna de nuestros estudiantes para poder realizar las adaptaciones en los contenidos de ese nivel que sean adecuadas al contexto de los materiales que usamos, del entorno de nuestro alumnado y de la variedad lingüística de los docentes. En la siguiente sección, presentaremos los diferentes cuadros<sup>300</sup> con la información sobre la utilización didáctica de cada rasgo dialectal.

---

<sup>298</sup> A pesar de que ese fenómeno también se encuentre en la variedad caribeña en las costas de Colombia, consideramos que es la variante fonético-fonológica más emblemática de los hablantes del centro-norte de España y de algunas regiones de Andalucía.

<sup>299</sup> Lo más común en el PB para retomar un objeto directo es omitirlo o repetirlo y en el caso de los indirectos se suele utilizar pronombres personales.

<sup>300</sup> No los hemos incluido en la lista de cuadros porque están ordenados de acuerdo con los contenidos de los cuadros 31 y 32 en una única sección.

### 7.3.1. Cuadros de utilización didáctica de los rasgos de la propuesta de inventario de contenidos de variación lingüística para la EM brasileña

<b>Rasgo</b>	Yeísmo
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: la mayoría de las regiones del país. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2018), el yeísmo es el principal fenómeno de variación que sufren las laterales y se define como</p> <p>[...] la fusión de los segmentos /k/ y /j/, que eliminan sus diferencias, de modo que palabras como <i>callado</i> y <i>cayado</i> se realizan de la misma forma: [ka'jaðo]”. El proceso es explicable por la cercanía articulatoria, acústica y perceptiva de estos sonidos, ya que ambos son palatales sonoros (RAE y ASALE, 2018: 220, marcas de los autores).</p> <p>Para Moreno de Alba (2007), este fenómeno de carácter innovador puede calificarse como urbano debido a que parece haber sido aceptado en Madrid y en grandes ciudades americanas como Ciudad de México y Lima. Vaquero (1998: 39) afirma que en Hispanoamérica está presente en el “Caribe, México, Centroamérica, Venezuela, gran parte de Colombia y de Perú, el occidente de Ecuador, Chile, casi toda Argentina y Uruguay”. Sobre la variante rehilada del yeísmo, mayoritaria en estos dos últimos países, le dedicaremos más atención en el cuadro sobre este rasgo.</p> <p>En España, aunque se pueda pensar diferente, el yeísmo es un fenómeno que progresa rápidamente, con gran presencia en Andalucía, además de ciudades como Santander, Ciudad Real, Albacete y Madrid, esta última de manera general, aunque en un primer momento se difundió en las clases menos escolarizadas. En Canarias, la nivelación de los dos sonidos suele ser un fenómeno urbano, mientras que la distinción se mantiene en el habla campesina (RAE y ASALE, 2018: 223). De este modo, la idea sobre que España es un país que distingue las palatales no es correcta porque muchas zonas, sobre todo urbanas, se han hecho yeístas a lo largo de los años.</p> <p>La razón por la que insertamos este rasgo como el primero de nuestro inventario se debe a que ya en la primera clase el profesor deberá elegir un modelo lingüístico respecto a la variable de las palatales. La primera pregunta que solemos aprender en cualquier idioma es <i>¿Cómo te llamas?</i> acompañada de su respuesta <i>Yo me llamo Pedro</i>. Al tratarse de una letra y un dígrafo que no son comunes en el PB, los alumnos no podrán pronunciar a partir de una acomodación lingüística y, por lo tanto, se deberá explicar un sonido que tiene múltiples posibilidades.</p> <p>El modelo yeísta facilita el aprendizaje del español por parte de los hablantes brasileños porque nivela dos sonidos que corresponden a una letra y a un dígrafo que no tienen una correspondencia directa con el PB. El profesor</p>

	<p>puede presentar desde la primera clase las dos posibilidades más frecuentes según Vaquero (1998: 40) en el español hispanoamericano: [y] y [j]. La última es la variante más general y también se registran soluciones africadas [d̟ʒ] (RAE y Asale, 2018: 223).</p> <p>Por consiguiente, sugerimos que el docente en un primer momento trate la [j] como una pronunciación próxima a la semivocal [i] y que, luego enseñada, enseñe la forma africada [d̟ʒ] <i>ya que su sonido es más fuerte y que se acerca a la pronunciación de [d] palatalizada de la mayoría de las variedades del PB como ocurre en la palabra dia [dʒia]</i>. En el caso de que el profesor sea hablante de una fricativa rehilada o utilice materiales con fuerte presencia del español rioplatense ya en las primeras clases, recomendamos que se incorpore la tercera posibilidad también.</p> <p>Como se trata de un contenido que se impartirá en las primeras clases, es importante que el profesor escriba algunos ejemplos en la pizarra para explicar las posibilidades (dos para contextos generales y tres si incluimos la rehilada). Enseñada, podemos hacer con que nuestros alumnos repitan las formas enseñadas para que puedan elegir la que más les guste, les parezca más fácil o útil, de acuerdo con sus necesidades.</p> <p>No recomendamos tratar la distinción /k/ y /j/ en el primer curso, mucho menos en las primeras clases porque se trata de un fenómeno de menor frecuencia y que, además, nuestros estudiantes tendrán la dificultad añadida de aprender dos sonidos en lugar de uno. Si el profesor distingue ambos sonidos, puede incorporarlo en el primer curso, aunque sugerimos que sea tratado en el caso de dudas o preguntas.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Nicaragua: jóvenes emprendedores crean marca nacional de bicicletas ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KbSqQdLWabA">https://www.youtube.com/watch?v=KbSqQdLWabA</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Ellos (e/j/os) nos ayudaron (a/j/udaron) con la arquitectura de la bicicleta (0:43-0:46).</i>
<b>Rasgo</b>	Seseo
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Canarias, centro y puntos del oeste de Andalucía, oeste y puntos del sur de Extremadura y sur y sureste de Murcia.</p> <p>Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	El seseo es el fenómeno de variación más extendido entre todos los de nuestro inventario y es común a todos los hablantes cultos de los países del entorno brasileño. Así como la pronunciación interdental /θ/ de hablantes distinguidores y ceceantes no está presente en el PB. De esta manera, el seseo reúne todas las características para ser el modelo lingüístico para la enseñanza en Brasil y, por lo tanto, una de las primeras variantes fonético-fonológicas de nuestro inventario.

	<p>Nuestra propuesta sugiere presentárselo a los estudiantes a partir del alfabeto como las formas de pronunciar &lt;s, ce, ci, z&gt;. En el caso de que el profesor sea un hablante distinguidor, es posible contemplar los dos modelos a la vez desde el primer curso escolar, dado que los alumnos podrán notar las realizaciones interdentesales y así, se hará necesario aclarar que esta pronunciación /θ/ no se da en &lt;s&gt;, sino que es un fonema que se emplea en &lt;ce, ci, z&gt;.</p> <p>La ventaja del modelo seseante es la fácil acomodación de los estudiantes a esa forma de pronunciación gracias a su lengua materna. Esta comodidad también se da entre los hablantes asiáticos que prefieren sesear porque lengua materna carece del fonema /θ/ a pesar de que el modelo reforzado en el aula sea el distinguidor (Andión y Casado, 2014: 134).</p> <p>Según Moreno de Alba (2007), en América la forma más común de pronunciar la /s/ es como una fricativa dorsoalveolar o predorsal, variantes que no se distinguen mucho de la fricativa alveolar propia de la mayor parte de las variedades del PB. En Rio de Janeiro y en regiones del norte brasileño, es común la realización de /s/ como una palatoalveolar, especialmente en algunos contextos lingüísticos como final de sílaba. Esta acomodación debe ser evitada porque se aleja de los fonemas propios del español. Trataremos este tema con mayor atención cuando veamos los cuadros X y X relativos a la /s/ predorsal y apical.</p> <p>Respecto a la realía dialectal, es importante romper en las clases de español la falsa dicotomía Hispanoamérica <i>versus</i> España, ya que muchos creen que el seseo se relaciona al primero bloque, mientras que la distinción al segundo. A pesar de que el seseo sea general en los países hispanoamericanos, también se da distinción en algunas zonas de la costa colombiana. Además, la distinción tampoco es general en España, ya que:</p> <p style="padding-left: 40px;">El seseo ocupa una franja entre el ceceo y la zona distinguidora que abarca las tierras occidentales del sur de Badajoz, el sudoeste de Huelva, el norte de Sevilla, el sur de Córdoba y el norte de Málaga, junto con algunas localidades de Jaén y Granada. [...] En la provincia de Murcia, Cartagena y La Unión constituyen un enclave de seseo andaluz (RAE y ASALE, 2018: 190).</p>
Muestra de lengua	Presentación personal <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DdMsN5sa7oQ">https://www.youtube.com/watch?v=DdMsN5sa7oQ</a>
Transcripción	<i>¡Hola! ¿Qué tal? Mi nombre es Linda Chávez Salazar (Sala[s]ar), soy ([s]oy) estudiante de la Universidad (Univer[s]idad) Privada del Norte y actualmente curso (cur[s]o) el tercer (ter[s]er) ciclo ([s]iclo) de la carrera de comunicaciones (comunica[s]iones) y publicidad (publi[s]idad). Voy a contarles acerca (a[s]erca) de mis gustos y preferencias (preferen[s]ias). ¡Comencemos! (comen[s]emos) (00:00-00:16).</i>
Rasgo	Conservación de <s> en posición final de sílaba
Curso escolar	1.º curso



<b>Variedades</b>	<p>España: Canarias (El Hierro) y Castillas.</p> <p>Hispanoamérica: Andes (zonas altas), Chile (nordeste) y México/Centroamérica (zonas altas e interiores)</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>El quinto criterio de nuestra propuesta se basa en empezar por las variantes de una misma variable que son más conservadoras, para que luego puedan ser enseñadas las más innovadoras; porque consideramos que nuestros estudiantes reconocerán un fonema que es más próximo de su expresión gráfica.</p> <p>Sin embargo, desde nuestro punto de vista el grafocentrismo debe ser combatido en el aula, ya que una variante fonética no puede ser valorada como “mejor” solamente porque se acerca más a su forma escrita. En diversas lenguas, como por ejemplo el francés, muchas letras no son pronunciadas y este fenómeno forma parte de su modelo normativo.</p> <p>La conservación de /s/ implosiva es la variante más frecuente en España (variedad castellana) y en Hispanoamérica sobre todo en la mexicana-centroamericana y andina, especialmente en</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] Colombia (Santander), México (Jalisco, Yucatán, Guanajuato, Valle de México), Ecuador (este, Loja, Sierra, El otro, Quito, etcétera), Perú (Lima), Costa Rica (centro). Evidentemente se registra la conservación de s en muchos lugares, pero sin que se aclare si se trata de una articulación general o muy frecuente (Moreno de Alba, 2007: 136).</p> <p>Además, este rasgo cuenta con prestigio dentro y fuera de sus comunidades de habla (sobre todo frente a la elisión) y, si tenemos en cuenta el PB, es la forma que no sufre ningún tipo de estigmatización; ventajas importantes para definirla como la primera variante de la variable /s/ implosiva.</p> <p>Por otro lado, sabemos que las generalizaciones pueden dañar la realia dialectal del español. Según la RAE y ASALE (2018), en dos centros urbanos importantes de variedades conservadoras como Lima y Madrid también puede darse fenómenos de aspiración y elisión de /s/.</p> <p>La conservación de &lt;s&gt; en posición final de sílaba es un fenómeno que en muchos casos se relaciona a la pronunciación apical. Generalmente, la pronunciación predorsal se asocia más a variedades innovadoras, y por lo tanto, a la aspiración, elisión y asimilación de ese fonema.</p> <p>Si el profesor es hablante de una variedad más innovadora y, por ejemplo, aspira la /s/ implosiva, puede combinar la explicación de su rasgo con la conversación. No obstante, no recomendamos que se explique antes la aspiración que la conversación.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>Entrevista a surfista peruana Melany Giunta - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e8Ltnn_JIPg">https://www.youtube.com/watch?v=e8Ltnn_JIPg</a></p>
<b>Transcripción</b>	<p><i>Si la verdad que es (e/s/) algo súper emotivo, es (e/s/) algo que por lo menos (meno/s/) yo siempre he soñado ¿no?... tener algo tan grande yo viajaba alrededor del mundo y hace unos (uno/s/) años (año/s/)... Y varios (vario/s/) países (paíse/s/) ya tienen centros (centro/s/) de alto rendimiento como estos (e/s/to/s/) (00:00-00:14).</i></p>

<b>Rasgo</b>	Conservación de <d> final
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: Castillas. Hispanoamérica: Andes en zonas altas del interior.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Hemos incluido este rasgo como uno de los primeros debido a que los alumnos entrarán en contacto con las palabras terminadas en -d ya en las primeras clases. De este modo, es importante que ellos tengan acceso a un modelo lingüístico, ya que los mismos no podrán apoyarse en el portugués para reproducir ese fonema en lengua española. Esto se debe a que ambas lenguas difieren en su pronunciación, como veremos en este cuadro.</p> <p>Para enseñar la conservación de &lt;d&gt; final podemos utilizar cognados interlingüísticos, casi homógrafos por sufijación, que en español terminan en <i>-d</i> y en portugués en <i>-de</i> como <i>verdad/verdade, prosperidad/prosperidade, escolaridad/escolaridade</i>.</p> <p>Debemos tener en cuenta que los hablantes de variedades del PB suelen poner una /i/ de apoyo para pronunciar sonidos consonánticos. Esa tendencia en pronunciar las palabras terminadas en <i>-d</i> en español junto a una /i/ puede afectar la correcta pronunciación de los estudiantes. Así, los profesores deben estar atentos en que los alumnos que quieran producir ese fenómeno pronuncien la /d/ sin la /i/.</p> <p>Además, en el PB en casi todas las variedades, excepto en algunas zonas del noreste y del extremo sur de Brasil, esa /d/ final en portugués se palataliza y puede influenciar la pronunciación del español a un sonido cercano a /dʒ/ como en <i>verdad/dʒi/</i> en lugar de <i>verda/d/</i>. De este modo, se debe reforzar la pronunciación oclusiva sonora, o como una aproximante, difícilmente como una palatal sonora propia del portugués.</p> <p>Según RAE y ASALE (2018), en algunas variedades hispanoamericanas y en el español en contacto con el catalán, se produce un ensordecimiento que convierte el segmento [d] &gt; [t] común en el ejemplo <i>Madrid</i> como <i>Madri[t]</i> en lugar de <i>Madri[d]</i>. Sobre este fenómeno, García Mouton (2014) afirma que hay una revista que se llama <i>Madriz</i> (<a href="https://graffica.info/revista-madriz/">https://graffica.info/revista-madriz/</a>). Se puede explicar este fenómeno a la vez que se presenta su versión sonora.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>[d] sonora: Presidente Martín Vizcarra confirma primer caso de coronavirus en el Perú <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fdp2kEMhG7g">https://www.youtube.com/watch?v=Fdp2kEMhG7g</a></p> <p>Ensordecimiento [d] &gt; [t]: Mónica Naranjo – Sobreviviré <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xErS7G3-tCQ">https://www.youtube.com/watch?v=xErS7G3-tCQ</a></p>
<b>Transcripción</b>	<p>[d] sonora: [...] <i>se ha confirmado el primer caso de infección por coronavirus, covid (covi[d]) diecinueve en nuestro país en un paciente varón de 25 años de edad (eda[d]) (1:11-1:24). El ministerio de salud (salu[d]) lidera una estrategia (1:57-2:01)</i></p> <p>Ensordecimiento [d] &gt; [t]: <i>Tengo el ansia de la juventud (juventu[t]) y cada amanecer me derrumbo al ver la puta realidad (realida[t]) (00:04)</i></p>

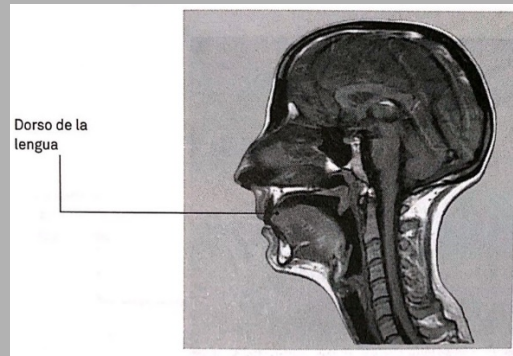
<b>Rasgo</b>	Articulación plena y tensa de <x>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (tierras altas de Ecuador y Perú y meseta boliviana) y México/Centroamérica.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según Vaquero (1998: 32, marcas de la autora), este rasgo es una característica de la altiplanicie mexicana en todos los niveles expresivos no solo en la pronunciación de &lt;x&gt; como también en algunos grupos consonánticos: “[abstráкто] <i>abstracto</i>, [eksámēn] <i>examen</i>, [kápsula] <i>cápsula</i>, [elipse] <i>elipse</i>”.</p> <p>Consideramos que reforzar este rasgo puede ayudar a que los alumnos brasileños en la pronunciación de las palabras escritas con &lt;x&gt; entre vocales. En el PB, hay muchas posibilidades de pronunciación de &lt;x&gt; que dependen de su contexto lingüístico. Normalmente palabras como <i>exame</i> (<i>examen</i>) o <i>exato</i> (<i>exacto</i>), la &lt;x&gt; es una fricativa sonora como una /z/. De este modo, trabajar documentos audiovisuales y reforzar la pronunciación más plena y tensa de &lt;x&gt; puede facilitar la percepción de este sonido y así mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes, ya que en su lengua materna este fonema es menos tenso.</p> <p>Como técnicas de enseñanza, se puede subrayar la transcripción del <i>input</i> para que los alumnos perciban la tensión articulatoria de &lt;x&gt;. Se puede reforzar en la expresión oral, aunque luego no lo utilice en el habla. En este caso específico, es importante entrar en contacto con esta variante para entender que en algunas variedades del español este sonido se diferencia del que tienen en el PB.</p> <p>En oposición a este rasgo, Andión y Casado (2014) afirman que en la variedad castellana es común la elisión del componente implosivo entre vocales como en las palabras <i>taxi</i> (ta/s/i) o <i>sexo</i> (se/s/o) y suele considerarse vulgar. No lo hemos incluido en nuestro inventario porque es poco frecuente en el mundo hispano y no goza de prestigio en su zona dialectal. Sin embargo, el profesor puede explicárselo a sus alumnos en el caso de dudas.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	¿El examen más difícil de México? ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ymjAqw_o0k4">https://www.youtube.com/watch?v=ymjAqw_o0k4</a> )
<b>Transcripción</b>	[...] <i>tienes que hacer un examen</i> (e/ks/amen) <i>para entrar en la especialidad. El Examen</i> (e/ks/amen) <i>Nacional de Residencia Médica. Es de los exámenes</i> (e/ks/ámenes) <i>más difíciles y competitivos de este país</i> (0:20-0:30).
<b>Rasgo</b>	Pronunciación africada de <ch>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: excepto en algunas zonas de Andalucía

	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2018), la articulación de los sonidos africados se da a partir de la combinación de una fase de oclusión y, enseguida, una de fricción. En el caso del dígrafo &lt;ch&gt;, la pronunciación para la primera sílaba o para segunda es igual: chocolate [ˈtʃ/okoˈlate] o hacha [ˈa/tʃ/a].</p> <p>En la mayoría de los países hispanoamericanos y en España, ese dígrafo se pronuncia como una consonante africana posalveolar sorda. En el PB, la tendencia es pronunciarlo como una fricativa. Sabemos que en español este tipo de pronunciación es posible, aunque su frecuencia es bastante inferior a la forma africana.</p> <p>Recomendamos que el profesor enseñe solamente la forma africana a partir del contenido del alfabeto y que corresponde al sonido de <i>tch</i> del portugués, como en los ejemplos <i>tchau</i> y <i>tcheco</i>, que en español corresponden a <i>chao/chau</i> y <i>checo</i>. Al ser un sonido que existe en la lengua materna de los alumnos, no será difícil la pronunciación. También es importante hacer hincapié en que el dígrafo &lt;ch&gt; dejó de ser considerado una letra desde 2010.</p> <p>Los estudiantes que se centran mucho en la modalidad escrita pueden, por acomodación interlingüística, pronunciar ese dígrafo como fricativa. No se debe corregir porque no se trata de un error o de un sonido que no existe en el español, pero se debe mencionar que es un rasgo poco frecuente para que tengan consciencia.</p> <p>En el caso de que el docente sea hablante de la forma fricativa), sugerimos que se impartan las dos a vez ya en el primer año.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Presentación personal entrevista laboral ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9z2cnmomNa0">https://www.youtube.com/watch?v=9z2cnmomNa0</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Mucho (mu/tʃ/o) cuidado cuando van a combinar su ropa (1:55-2:00)</i> <i>Si al otro día después de salir de una fiesta o de estar de pronto trasnochados (trasno/tʃ/ados) nos podemos echar (e/tʃ/ar) alrededor para evitar las ojeras de los ojos leche (le/tʃ/e) de magnesita (5:23-5:34)</i>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación predorsal de <s>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía y Canarias. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	Como hemos comentado en el cuadro referente al seseo, la realización [s] predorsal es la más frecuente en toda América y también en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias en España. La inserción de este rasgo como el primero de la variable /s/ obedece a su frecuencia en

el mundo hispano y también porque se acomoda a la pronunciación de <s> de la mayoría de las variedades del PB.

Según RAE y ASALE (2018: 167), esa realización se da cuando “el predorso de la lengua se acerca a los alvéolos”, como muestra la figura 102:

Figura 102: Articulación de la consonante fricativa /s/ realizada como predorsal [s̟]



Fuente: RAE y ASALE (2018: 173)

En general, los estudiantes brasileños no tendrán dificultad en acomodar esta variante fonética, excepto los hablantes de Rio de Janeiro y del norte brasileño que tienen la fricativa palatoalveolar, sobre todo en finales de sílaba.

Respecto a <s> final de sílaba en hablantes del PB, se debe evitar la sonorización [z], fenómeno prácticamente inexistente en español, una lengua que no suele poseer fricativas sonoras, salvo en los casos aislados en final de palabra y ante vocal, en zonas de España, México, El Salvador, Panamá y Ecuador (Moreno de Alba, 2007: 134).

A pesar de la preferencia en Hispanoamérica de la también conocida como <s> dorsoalveolar de origen sevillano, alterna en no pocos lugares con otros alófonos:

1. *s* ápicodental ‘plana’: parte del este argentino, centro de Bolivia, costa de Venezuela, parte de la costa atlántica colombiana, todo Nicaragua, Honduras y El Salvador;
2. *s* ápicodental ‘redondeada’: norte de Argentina, oeste de Bolivia, todo el sur del Perú, Sierra del Ecuador, noroeste de Colombia, todo el norte de México;
3. *s* ápicopalveolar cóncava: centro norte de Colombia;
4. *s* dorsoalveolar convexa: el resto de América (Moreno de Alba 2007: 134).

Obviamente, no hace falta enseñar todos los alófonos de esta realización, aunque es importante que no generalicemos como la única posible en Hispanoamérica.

En el caso de los profesores que pronuncian la /s/ apical sientan la necesidad de enseñar esta variante fonética también es posible. Sin embargo, recomendamos que se enseñen ambas, ya que la variante predorsal es mucho más frecuente y utilizada en los países del entorno brasileño. Así, se puede contraponer la <s> predorsal y apical para que los alumnos perciban las

	diferencias entre una y otra a partir de documentos orales de dos variedades opuesta en esta realización.
<b>Muestra de lengua</b>	El amor (Eduardo Galeano) - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jH6nXMZJ4RE">https://www.youtube.com/watch?v=jH6nXMZJ4RE</a>
<b>Transcripción</b>	<i>En la selva (/s̺/elva) amazónica (ama/s̺/ónica), la primera mujer y el primer hombre se (/s̺/e) miraron con curiosidad (curio/s̺/idad) (0:22-0:29)</i>

<b>Rasgo</b>	Relajamiento de la tensión o aspiración suave de <j g+e/i >
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía (occidental), Canarias, Extremadura y Murcia. Hispanoamérica: Andes (costas), Caribe y México/Centroamérica (costas mexicanas).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Podemos decir de manera muy simplificada que en el mundo hispano encontramos dos posibilidades de pronunciación de &lt;j&gt; y &lt;g+e/i&gt;:</p> <p>[...] existe a nivel fonemático un segmento <i>fricativo sordo posterior</i> que tiene alófonos <i>orales</i> (velares y palatales) en cuya producción interviene el dorso de la lengua y alófonos <i>suborales</i> (glotales y tal vez faríngeos -con estrechamiento de la cavidad faríngea-) y que en algunos dialectos predominan -son más frecuentes- las realizaciones orales y en otras las suborales (Zamora y Guitart, 1982: 105, marca de los autores).</p> <p>Respecto a estas dos variantes, Moure (2015) ejemplifica que la velar /x/ (realización oral) es frecuente en el español argentino, mientras que la aspirada glotal /h/ (suboral) es la de los hablantes cubanos, dominicanos o venezolanos de tierras bajas. Parece ser uno de los rasgos más equilibrados en Hispanoamérica de acuerdo con su frecuencia, ya que la preferencia por una u otra variante se da en número próximo de zonas lingüísticas.</p> <p>Moreno de Alba (2007: 135) afirma que la aspiración es general o frecuente en “Colombia, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Miami y Venezuela”, mientras que la velar /x/ se da en Chile, en la sierra de Ecuador, en México (ciudad de México y Guanajuato), en el centro de Panamá y, además, Moure (2015) afirma que también es frecuente en Argentina, este de Bolivia, Paraguay y Uruguay.</p> <p>De este modo, hemos preferido colocar la variante aspirada /h/ antes de la velar /x/ solamente porque se articula de manera muy próxima como se pronuncia &lt;r&gt; en la mayor parte de las variedades del PB. No obstante, si el profesor pronuncia o utiliza materiales de zonas que prefieren el sonido velar, puede intercambiar el orden e insertarlo en el primer curso y la aspirada /h/ en el segundo.</p> <p>Debemos recordar que este rasgo comparte el punto de articulación de la aspiración de &lt;s&gt; implosiva y, por lo tanto, puede ser útil trabajarlos en secuencia para facilitar la explicación. A pesar de esta relación, no es una condición <i>sine qua non</i> que dialectos innovadores pronuncien la aspirada</p>

	<p>/h/, mientras que los conservadores, la velar /x/. Zamora y Guitart (1982) afirman que en el español chileno predomina las realizaciones orales /x/. Esta relación entre fenómenos de aspiración es más evidente en el español caribeño:</p> <p style="padding-left: 40px;">En el cubano, p. ej., donde hay /h/ y además aspiración, pueden resultar homófonas las frases <i>los unta</i> y <i>lo junta</i> si en la primera /s/ se aspira en vez de realizarse alveolar o de elidirse y en la segunda el segmento inicial de <i>junta</i> es un alófono glotal de la fricativa sorda posterior subyacente y hay además el resílabeo característico del habla corriente, realizándose ambas frases [lohúnta] (Zamora y Guitart, 1982: 106, marcas del autor).</p> <p>Los autores afirman que esta homofonía no generaría confusión debido al contexto en que cada una de las oraciones puede ocurrir. Por otro lado, es interesante que fenómenos de variación aparezcan en el aula a partir de una secuencia lógica de contenidos basada en el nivel de lengua que ya han adquirido nuestros alumnos, además de las variantes ya estudiadas que pueden facilitar el aprendizaje.</p> <p>Si la aspiración /h/ de &lt;j&gt; y &lt;g+e/i&gt; es la primera posibilidad para este caso a ser tratada en nuestras clases, tendremos que explicársela ya en el contenido del alfabeto. Como hemos mencionado anteriormente, el sonido de &lt;r&gt; en inicio de palabra o &lt;rr&gt; entre vocales en el PB es el más próximo para ejemplificar este rasgo en español. Así, podemos ejemplificar a partir del animal <i>rato</i> (<i>ratón</i>) en portugués, que al oído de un hispanohablante la grafía sería <i>jato</i> o en el ejemplo el verbo <i>correr</i> en portugués que suena a <i>coger</i> en español.</p> <p>Al ser un verbo tabú en algunas variedades del español, recomendamos que se explique también sus significados para que quede claro que en algunos países es sinónimo de los verbos <i>tomar</i> y <i>agarrar</i>, y que, en otros, significa <i>tener relaciones sexuales</i>. De hecho, nos parece que una manera muy acertada de llamar la atención de los estudiantes para su correcta pronunciación en español y también lo podemos relacionar a la pronunciación de &lt;r&gt; simple y múltiple en español.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	¿y los JÓVENES cubanos? ¿Son FELICES viviendo en Cuba? ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-eluBrGKIz0">https://www.youtube.com/watch?v=-eluBrGKIz0</a> )
<b>Transcripción</b>	<p>[...] y hoy vinimos acá a la universidad cubana a buscar a los jóvenes (/h/óvenes) a ver qué opinión tienen los jóvenes (/h/óvenes) (1:00-1:04).</p> <p>[...] hay mucha gente (/h/ente) que no quisiera vivir aquí (1:57-2:01).</p> <p>¿Por ejemplo (e/h/emplo)? Aquí si tú no trabajas (traba/h/as), tú comes (4:07-4:13).</p>
<b>Rasgo</b>	Rehilamiento de <y, ll>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso

<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía, Extremadura y Murcia.</p> <p>Hispanoamérica: México/Centroamérica (interior mexicano) y Río de la Plata (Argentina y Uruguay).</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>El yeísmo rehilado es una de las variantes más características del español argentino, aunque no exclusivo de esta variedad. En nuestra investigación, ha sido el rasgo mejor valorado y reconocido por casi todos los profesores encuestados, que han afirmado que lo enseñan a sus alumnos.</p> <p>Este rasgo tiene una variante sonora, una intermedia y una sorda. Actualmente, la última se relaciona a algunas variables lingüísticas y sociales que son relevantes tratarlas en el aula.</p> <p style="padding-left: 40px;">El ensordecimiento es más frecuente en las mujeres, en las clases cultas y en los jóvenes, y en su etapa inicial suele estar favorecido por la posición interna de la palabra y por el carácter acentuado de la sílaba. El ensordecimiento está ampliamente documentado en ciudades como Buenos Aires y Bahía Blanca; en Rosario se presenta algo menos avanzado que en la capital, aunque tanto el ensordecimiento parcial como el total muestran signos de expansión (RAE y ASALE, 1998: 225).</p> <p>De este modo, vemos que la variante sorda es la más aceptada en el centro irradiador de prestigio de la región y que además parece ser la variante que prevalecerá frente a la sonora. A pesar de ser el rasgo más definidor del español de Argentina (junto al voseo), no es general. Según Acuña (2015), cuatro posibilidades se dan a lo largo del país:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [ʒ]o me [ʎ]amo: en la región guaranítica se da una diferenciación con la conservación de la lateral palatal. La otra palatal es similar a la de la región litoral [ʒ] [...].</li> <li>• /y/o me /y/amo: este fenómeno de unificación de ambas palatales en y se denomina yeísmo y es propio de la región de Cuyo, parte del noroeste (Catamarca, La Rioja) y de la región central.</li> <li>• [y]o me [ʒ]amo: en regiones del noroeste.</li> <li>• La región del Río de la Plata se caracteriza por la pronunciación llamada de yeísmo ‘rehilado’. Es decir que en el punto de articulación se percibe una vibración adicional además de la de las cuerdas vocales [ʒ]o me [ʒ]amo. Desde hace varias décadas los lingüistas registran variantes sordas: [ʃ]o me [ʃ]amo (Acuña, 2015: 55, marcas de la autora).</li> </ul> <p>La autora afirma que el ensordecimiento es una fuerte marca de identidad de la región y se conoce también como <i>sheísmo porteño</i>. De esta manera, debemos dejar claro que este fenómeno no es general en Argentina y que tampoco es exclusivo de este país ya que la pronunciación sonora [ʒ] se da en México en ciudades como Oaxaca, Puebla, Ajusco y Guanajuato, en zonas del interior de Colombia y en la ciudad de Ambato en Ecuador (Vaquero, 1998: 40-41), además de La Rioja en España. En el aula, podemos decir que es muy característico de Argentina y Uruguay, pero que también forma parte del habla de otros países.</p>



	<p>Como modelo lingüístico para el aula, se puede trabajar tanto la variante sorda como la sonora. Con todo, actualmente la ensordecida goza de prestigio, está presente en el habla de los más jóvenes y, posiblemente, será la más presente en películas y series argentinas porque su uso es muy frecuente en Buenos Aires. Respecto a la enseñanza de las variantes rehiladas sonora y sorda, podemos partir del portugués, ya que la pronunciación de la sonora es próxima a la pronunciación de &lt;g&gt; en palabras en portugués como <i>gente</i> y la sorda como &lt;ch&gt; como <i>chuva</i>.</p> <p>Al ser una variante fonética bastante perceptible, sobre todo si elegimos documentos audiovisuales argentinos, consideramos que la técnica del subrayado no es necesaria. Con pedirles a los alumnos que intenten identificar el sonido referente a las grafías &lt;y+vocal&gt; y &lt;ll&gt; puede ser suficiente para que se den cuenta de las diferencias de los sonidos tratados en el cuadro sobre el yeísmo.</p> <p>Nos parece interesante la técnica de contrastar variantes opuestas a partir de la comprensión oral de algún documento que tenga hablantes de variedades diferentes o de dos muestras orales distintas. Como actividades o ejercicios, el docente puede solicitar que los alumnos pronuncien palabras que contengan el rehilamiento y las demás formas yeístas, para que puedan acomodar la variante que más les guste o que les sea útil. También se puede trabajar a partir de pequeños fragmentos en que los alumnos identifiquen en cuáles está presente el <i>sheísmo porteño</i> y en cuáles no.</p> <p>Hemos mencionado que se puede tratar este rasgo ya en las primeras clases, en el caso de que el profesor sea un hablante yeísta rehilado o si utiliza con mucha frecuencia manuales o documentos de Argentina. De esta manera, se recomienda que solo se trabaje una forma del rehilamiento, preferentemente la sorda, porque presentar más de tres variantes para una misma variable lingüística no es muy productivo, especialmente tratándose de alumnos de niveles iniciales.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	¿Por qué argentinos y uruguayos pronuncian la LL distinto de los demás hispanohablantes? ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=obfMLsimdy8">https://www.youtube.com/watch?v=obfMLsimdy8</a> )
<b>Transcripción</b>	<p><i>Según los lingüistas, esta particularidad del español rioplatense se llama (/š/ama) yeísmo (/š/eísmo) rehilado. El yeísmo (/š/eísmo) es la no diferenciación entre el sonido de la ye (/š/e) y la elle (e/š/e) algo que hoy en día existe en España y gran parte de América Latina (00:33-00:48).</i></p> <p>Comentario sobre la muestra: El video es un pequeño reportaje de BBC News Mundo que trata el fenómeno en cuestión de manera ligera y de fácil comprensión, destinada al público joven.</p>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación débil o pérdida de <d> final
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía, Canarias, Castillas y Murcia.</p> <p>Hispanoamérica: Caribe, Chile, costas de los Andes y Río de la Plata.</p>

<p><b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b></p>	<p>En nuestra propuesta, hemos sugerido que el rasgo de conservación de /d/ final se imparta antes de su variante debilitada o elidida. En el caso de que el profesor utilice una u otra, se puede intercambiar para adaptar a su modelo lingüístico.</p> <p>Como ya hemos explicado en el cuadro referente a la conservación de /d/ final, las palabras terminadas en -d en lengua española suelen terminar en -de en lengua portuguesa y podemos presentar este rasgo con la misma lista de palabras: <i>verdad/verdade, prosperidad/prosperidade, escolaridad/escolaridade.</i></p> <p>Para presentar este rasgo, el docente deberá enseñar que no se pronuncia la &lt;d&gt; final de palabra y que, por lo tanto, el acento prosódico recae en la vocal anterior a la consonante elidida. Una forma de dejar claro este fenómeno es escribir las palabras de manera que se escucha, sin la &lt;d&gt; y acentuando gráficamente la última vocal: <i>verdá, prosperidá, escolaridá.</i></p> <p>Sobre esa estrategia, hay que dejar siempre claro que la forma gráfica de las palabras no cambia, a pesar de que existan casos en donde algunos autores de textos literarios o de otras obras artísticas intentan mimetizar la oralidad en textos escritos. Así, se debe mantener siempre la /d/ final en la mayoría de los géneros discursivos en la modalidad escrita. No obstante, en el caso de la escritura en aplicaciones de comunicación inmediata como el Whatsapp, es posible que ese fenómeno se haga presente al igual que otros que imitan el lenguaje oral, ya que puede facilitar, también, la rapidez en la comunicación.</p> <p>En el caso de la pronunciación de &lt;d&gt; como una fricativa interdental, común en Castilla y León y Madrid (Andión y Casado, 2014), se debe enseñar ese fenómeno solamente después de que los alumnos estudien el rasgo relativo a la distinción de /s/ e interdental, pues será el momento en que conocerán por primera vez el sonido /θ/, como en el caso de palabras como <i>Madrid</i> (Madri/θ/).</p>
<p><b>Muestra de lengua</b></p>	<p>Cartel del espectáculo/conferencia <i>La <u>verdá</u> salió perdiendo.</i></p>
<p><b>Muestra de lengua</b></p>	

Figura 103: Cartel de un espectáculo con elisión de /d/ final



Fuente: <https://www.deflamenco.com/revista/conciertos/la-verda-salio-perdiendo-jose-luis-ortiz-nuevo-2.html>

<b>Rasgo</b>	Elisión, aspiración o asimilación a la consonante siguiente de <s> en posición implosiva o final de palabra
<b>Curso escolar</b>	1.º año
<b>Variedades</b>	España: Andalucía, Canarias, Extremadura y Murcia. Hispanoamérica: Andes (costas), Chile, Caribe, México/Centroamérica (especialmente costas) y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2018), los fenómenos tratados en este cuadro están sometidos a condicionamientos sociolingüísticos en el mundo hispano. Por lo general, cuanto más bajo sea el nivel socioeducativo del hablante y cuanto más informal se muestre el registro en que se encuentra, más notoria será la expresión de esos rasgos.</p> <p>Respecto a la variable /s/ implosiva, hemos indicado que es más adecuado enseñar en un primer momento la variante conservadora para que luego se trabajen las más innovadoras. Una vez más, nos parece importante enfatizar que el rasgo anterior no es el mejor o el más adecuado para los alumnos, sino que por una cuestión didáctica la elisión, aspiración y asimilación deberían impartirse en un momento posterior.</p> <p>El objetivo es que los estudiantes entren en contacto primero con la forma más próxima de la escritura, porque es común en las primeras clases que se apoyen en documentos escritos y transcripciones de audios, lo que facilita la comprensión. En este sentido, nos parece oportuno combatir el grafocentrismo en el aula a partir de esos rasgos, que serán los primeros fenómenos de innovación fonética de nuestro inventario.</p> <p>Según Moreno de Alba (2007: 136), tanto la aspiración como la pérdida de -s en posición final se atribuyen al andaluz y es común en amplias áreas</p>

	<p>hispanoamericanas como “el Caribe, Centroamérica, Venezuela, costas de Colombia, de Ecuador, de México, Perú (costa norte), Chile, Argentina (región porteña y parte del interior)”.</p> <p>A pesar de su frecuencia en muchas variedades de Hispanoamérica, debemos dejar claro también que a diferencia de la conservación de /s/ en posición final, esos fenómenos pueden ser estigmatizados dependiendo de la zona lingüística. Generalmente, la aspiración es un rasgo menos señalado que la elisión, que suele estar más asociada a niveles socioculturales más bajos.</p> <p>En el Caribe, la aspiración suele ser la norma, excepto en República Dominicana donde la elisión es muy frecuente en todos los contextos, incluso en el habla de personas instruidas. En el interior de Venezuela, la tendencia es la aspiración, mientras que, en la costa la elisión aparece en muchos casos (RAE y ASALE, 2018).</p> <p>En las variedades chilena y rioplatense, los fenómenos de aspiración y elisión suelen estar muy relacionados a variables sociales, como el nivel de instrucción. Los chilenos más escolarizados en contextos formales suelen mantener la consonante, mientras que los menos tienden a aspirarla y/o elidirla. Salvo en Santiago del Estero, en Argentina la &lt;s&gt; se debilita y en Montevideo, capital de Uruguay, hay un aumento en la proporción de casos de elisiones.</p> <p>En el centro y el norte de España, hablas normalmente consideradas conservadoras se documentan como aspiraciones, especialmente en final de sílaba y en el interior de palabra. Por lo general, las mujeres tienden a conservar más la &lt;s&gt; que los hombres. En Andalucía, generalmente encontramos zonas en las que conviven la aspiración y la elisión. Esta última, en algunos casos provoca el cierre o la apertura de la vocal final para indicar que la palabra está en singular o plural.</p> <p>La asimilación es la menos perceptible de las tres posibilidades para el oído de los alumnos brasileños. Se trata de un fenómeno en que</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] el segmento /s/ que constituye la coda silábica se disocia de todos o de parte de sus rasgos y se asocia con los de la consonante que se encuentran en posición de ataque en la sílaba siguiente, adquiriendo alguna de sus propiedades (RAE y ASALE, 2018: 198).</p> <p>Como ejemplo, podemos citar <i>las moscas</i> [lam'mohka] en que el sonido de [m] se asimila al sonido de [s], es decir, se repite el sonido posterior a la /s/ implosiva. Consideramos que este rasgo, a diferencia de la aspiración y de la elisión, no necesita ser tratado, aunque debe explicarse en el caso de posibles dudas o preguntas de los alumnos.</p>
<p><b>Muestra de lengua</b></p>	<p>1) Lali Esposito, su primer <i>casting</i> (Programa de Susana Giménez) - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3SiDMI7L65U">https://www.youtube.com/watch?v=3SiDMI7L65U</a> (00:06-00:18)</p> <p>2) Viñeta de Alfonso Guerra Peris tomada del periódico El País (6/11/93). Fuente: García Mouton (2014: 39).</p>
<p><b>Transcripción e imagen</b></p>	<p>1) <i>Primer personaje de su vida. Hiciste (hici/h/te) un casting (ca/h/ting), ¿no? Uno para ese programa. Sin contarle a tu mamá. Sí, exactamente. Me</i></p>

*escapé (e/h/capé) con mi hermana que en ese momento tenía quince años (año/s/) y yo tenía diez (die/s/).*

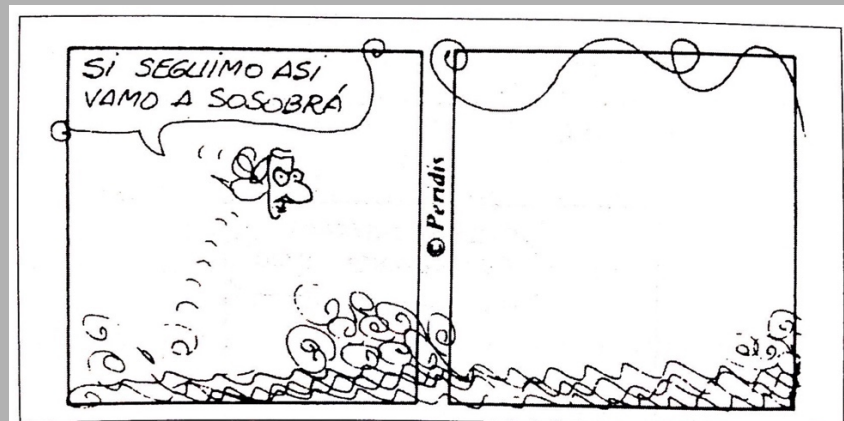
Comentario sobre la muestra: En la muestra seleccionada de la variedad rioplatense, verificamos que la aspiración es frecuente, sobre todo en final de sílaba precedida de una consonante, mientras que las <s> finales absolutas no se debilitan tanto, es decir, se mantienen, pero de forma más suave que en variedades más conservadoras.

El tipo de debilitamiento que sufre la consonante /s/ en posición implosiva depende de diversos factores relacionados con la posición final, pues el comportamiento de las distintas realizaciones varía si el segmento se encuentra en posición final de sílaba interior de palabra o en posición final absoluta (RAE y ASALE, 2018: 197).

Consideramos que esa cuestión es importante para que los alumnos tengan conciencia que aspirar y conservar un fonema depende de un contexto lingüístico determinado.

2) *Vamos (Vamo/ø/); Seguimos (Seguimo/ø/):*

Figura 104: Viñeta representativa del español andaluz



Fuente: García Mouton (2014: 39).

<b>Rasgo</b>	Debilitamiento y pérdida en posición intervocálica de <b, d, g>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía, Canarias, Castillas, Murcia y sur de Extremadura. Hispanoamérica: Caribe, Chile, costas en general y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	El debilitamiento y posterior pérdida de <b, d, g> en posición intervocálica es bastante frecuente en ambos lados del Atlántico. Consideramos que se debe comenzar a trabajar este fenómeno a partir de la pérdida de <d> intervocálica porque puede ser tratado después de que los alumnos hayan estudiado el PPC del indicativo, ya que contiene en su estructura participios

	<p>regulares terminados en <i>-ado</i> e <i>-ido</i>, parte del verbo donde puede darse este rasgo.</p> <p>Esa variante fonética puede ser observada también en otros contextos lingüísticos en donde la letra &lt;d&gt; se encuentre entre vocales, no solamente en participios. De hecho, un gran número de adjetivos tiene la misma desinencia de esa forma verbal. Por un lado, consideramos oportuno tratarla en ese momento porque nuestros estudiantes ya dominan (o deberían dominar) el presente del indicativo, tiempo verbal en que el profesor tendrá que reforzar otros contenidos de variación, tales como las conjugaciones relativas al voseo y las de <i>vosotros/as</i>.</p> <p>Por otro lado, si el profesor y gran parte de los materiales usados en el aula son de variedades innovadoras, es decir, que presentan con frecuencia ese rasgo, es importante que se enseñe antes de la presentación del PPC, especialmente en el caso de que los alumnos ya lo hayan notado. Sugerimos entonces que cuando se trabajen los verbos “ser y estar” (primeras clases) se pueda presentar la pérdida de la /d/ intervocálica a través de frases básicas como <i>estoy cansado</i> (estoy cansa/ø/o). Además, se debe explicar que se da con mayor frecuencia en la forma del participio <i>-ado</i> (más en masculino que en femenino) que en <i>-ido</i>.</p> <p>Según Andión y Casado (2014) este fenómeno puede llegar a niveles cultos con mayor frecuencia en España que en Hispanoamérica, donde puede ser un fenómeno estigmatizado en todas las variedades. Por lo tanto, es imprescindible que se aclare esta información en el aula para que los alumnos sepan que algunos hispanohablantes pueden tener actitudes negativas hacia este fenómeno.</p> <p>Pese a que en la letra de muchas canciones aparece escrita la elisión de &lt;d&gt; intervocálica, se debe hacer hincapié en que se trata de un caso de licencia poética de los autores y que, aunque adoptemos esa variante en la oralidad, debemos mantener la &lt;d&gt; en las formas <i>-ado</i> e <i>-ido</i>.</p> <p>En momentos posteriores, se puede presentar el debilitamiento y la pérdida de &lt;b, g&gt; debido a que son variantes menos perceptibles para los brasileños y porque no aparecen con la misma frecuencia que en &lt;d&gt; que puede estar vinculada a contenido gramatical como el participio en el PPC. De este modo, podemos enseñar a partir de palabras sueltas como <i>agua</i> (a[øw]a), <i>bobo</i> (bo[ø]o) o <i>trabajo</i> (tr[á]jo).</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>Mercedes Sosa y Vincetico – Parao  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZhgNhot2oM8">https://www.youtube.com/watch?v=ZhgNhot2oM8</a></p>
<b>Transcripción</b>	<p><i>Si yo <b>he vivido parao</b>, ay que me entierren <b>parao</b>; ¡Si pagué el precio que pagué el precio que paga el que no vive <b>arrodillao</b>! La vida <b>me ha restregao</b>, pero jamás <b>me ha planchao</b>. En la buena y en la mala, voy con los dientes <b>pelaos</b> (1:13-1:38).</i></p> <p><i>Se asimila cada golpe que <b>ha aguantao</b>. La memoria se convierte en un sustento, celebrando cada río que <b>se ha cruzao</b> (2:06-2:22).</i></p> <p>Comentario sobre la muestra: En la canción, la &lt;d&gt; intervocálica del participio terminado en <i>-ido</i> se mantiene, mientras que las demás formas terminadas en <i>-ado</i> son elididas.</p>

<b>Rasgo</b>	Pronunciación asibilada y a veces rehilada de <r> y del grupo <tr>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (sierra), Caribe (restos), Chile, México/Centroamérica (interior y meseta mexicana y Costa Rica, Guatemala y Honduras).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Los fonemas vibrantes /r/ y /r̄/ en español suelen ser apicoalveolares y se diferencian mucho de los sonidos del PB para las grafías &lt;r&gt; y &lt;rr&gt;, próximas a la &lt;j&gt; del español, hecho que hace con que los profesores los refuercen en el aula. Vaquero (1998) afirma que se pueden debilitar estas realizaciones vibrantes al punto de convertirlas en asibiladas.</p> <p style="padding-left: 40px;">La realización asibilada afecta sobre todo a la vibrante múltiple, aunque también se da en la simple. Se produce cuando, al debilitarse y perder las vibraciones, la lengua, convexa, se desplaza hacia los incisivos y deja de ser alveolar (Vaquero, 1998: 46).</p> <p>Zamora y Guitart (1982: 98) compara la variante sorda de este fenómeno a la apicoalveolar /r/ de la variedad castellana, porque ambos son “sonidos sordos, fricativos y atrasados con respecto a la zona alveolar”, aunque corrobora que no son idénticos por la estrechez, ya que la asibilada es más hendida. Como podemos observar, los contextos lingüísticos y la estratificación social cambian de acuerdo con las diferentes variedades hispanoamericanas.</p> <p>Según Moreno de Alba (2007) se trata de un fenómeno que no se le puede atribuir al español andaluz pues se registra en la Península ibérica solamente en Navarra y Aragón, ciudades con poca participación en el proceso de colonización. El autor afirma que la asibilada &lt;rr&gt; es frecuente en “Nuevo México, Guatemala, Costa Rica, Colombia (cordillera oriental), Ecuador, Bolivia, Chile, occidente de Argentina, Bogotá y Paraguay” (Moreno de Alba, 2007: 144).</p> <p>En el español bogotano, este fenómeno se encuentra en retroceso debido al prestigio del modelo lingüístico de los medios de comunicación que pronuncian /r̄/ múltiple. Anteriormente, esta ciudad se consideraba un foco de la realización asibilada (Vaquero, 1998).</p> <p>A diferencia de Bogotá, este rasgo en Ciudad de México goza de mucho más prestigio, ya que se ve favorecido por algunas variables sociales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se asibila menos que la simple.</li> <li>2. En las mujeres jóvenes y adultas se produce más que en los hombres de esas edades.</li> <li>3. En la segunda generación se da casi la misma proporción en hombres y mujeres.</li> <li>4. En la clase media es más frecuente que en la más alta y que en la clase popular (Moreno de Alba, 2007: 145).</li> </ol>

En la capital mexicana, se puede observar entonces que se asibila mucho más /r/ simple que /r̄/ múltiple. Por otro lado, en diversas regiones del territorio argentino la asibilación de la múltiple es frecuente, sobre todo en las provincias de la “frontera con Chile, Catamarca, Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Misiones, La Rioja, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán” (Moreno de Alba, 2007: 144), rasgo diferenciador con el habla de Buenos Aires y de las demás provincias de la variedad del litoral.

En Paraguay, la realización vibrante /r̄/ múltiple es la de prestigio y es la forma que pronuncian las mujeres de sociolectos altos, aunque su variante asibilada es la más extendida en el país (Moreno de Alba, 2007). Según Zamora y Guitart (1982), en el español chileno las variantes vibrante y asibilada sirven como marcador sociolingüístico, ya que en el habla cuidada los hablantes cultos usan la primera, mientras que la segunda predomina en el habla de los incultos. Además, en este país es frecuente la asibilación del grupo [tr] como /tz/ en registros informales de hablantes cultos.

En nuestra investigación, muchos profesores han identificado el sonido /tz/ como no perteneciente al español y, algunos han comentado que parecía un sonido del inglés. Zamora y Guitart (1982) establecen la misma comparación con el español de Costa Rica.

El timbre [r'] es muy similar al del sonido inglés y en efecto la *r* de Costa Rica en boca de los hablantes de esa nación recuerda la *r* del ingl. *rich* ‘rico’. Cuando [r'] es alófono de /r/ en el grupo prenuclear /tr/ recuerda igualmente el sonido inglés en esa posición; [tr'] en *tres* es muy parecido al grupo inicial del ingl. *tree* ‘árbol’ (Zamora y Guitart, 1982: 100, marcas de los autores).

La asibilación tampoco es general en el español andino ya que en el español costeño de Perú (como el habla de su capital, Lima) no es frecuente, aunque predominan en las costas norte y sur y en el español amazónico; y en Bolivia, aparece sobre todo en el habla de los collas, mientras que la variedad de los cambas (oriental y sureña) predomina la variante vibrante múltiple (Moreno de Alba, 2007).

Como se tratan de variantes presentes en un alto número de variedades hispanoamericanas del entorno brasileño, consideramos que es oportuno tratarla en el aula como uno de los últimos contenidos de variación fonética del primer año. También consideramos que es oportuno impartir la asibilación en el primer nivel puede causar problemas de comprensión, sobre todo si tenemos en cuenta las regiones de frontera y de intenso flujo de hispanohablantes de las regiones mencionadas.

El profesor puede utilizar la técnica de subrayado o simplemente mencionar las palabras que poseen este rasgo y repetir las en el momento de la comprensión oral para que los alumnos noten esta diferencia frente a la norma estándar de las vibrantes. Se puede utilizar la técnica de contraste de variantes para explotarlo en actividades o ejercicios, con el objetivo de sistematizarlo y que los estudiantes tengan menos dificultades de comprensión. Al ser un rasgo estigmatizado en muchas zonas, no recomendamos un trabajo exhaustivo para la expresión oral, aunque



	tampoco podemos considerarlo como un error o impedir que los alumnos utilicen esta pronunciación.
<b>Muestra de lengua</b>	Evo Morales, President of Bolivia on Fidel Castro and American Foreign Policy ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2KkK50CQ2w0">https://www.youtube.com/watch?v=2KkK50CQ2w0</a> )
<b>Transcripción</b>	[...] <i>sino también con los países de Centroamérica (Cen/tz/oamérica), con los países de Sudamérica como Lula, como Correa (co/ɾ/ea), con Paraguay con Uruguay. Es un levantamiento democrático, yo diría una rebelión (/ɾ/ebelión) democrática contra (con/tz/a) el imperialismo y contra (con/tz/a) el capitalismo. Por eso nuestros (nues/tz/os) acuerdos... (1:27-1:51).</i>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación en la misma sílaba del grupo <tl>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Los hablantes del PB pronunciarán el grupo consonántico &lt;tl&gt; en la misma sílaba, al igual que el modelo hispanoamericano. Consideramos que este rasgo puede ser explicado por el profesor en el mismo momento que la pronunciación en distintas sílabas del español de España, o asumirlo como único modelo posible. Sobre su frecuencia, Vaquero (1998) afirma que:</p> <p style="padding-left: 40px;">La secuencia /tl/ suele ser tautosilábica en el español de América, [á-tlas], con excepción de Puerto Rico, donde es heterosilábica, con dental fricativa sonora mayoritaria [ád-las] <i>atlas</i>. En México, este grupo tiene frecuencia considerable por influencia indígena y aparece, además, en posición inicial y final de palabra, no posibles en español. La familiaridad con voces como <i>tlapalería, ixtle, tlaco, náhuatl</i>, junto a topónimo como <i>Acatitla, Atlixco</i>, facilita que los hablantes mexicanos pronuncien cómodamente como explosivo en el grupo consonántico [tl] (Vaquero, 1998: 34, marcas de la autora).</p> <p>Es probable que los estudiantes brasileños no lo noten y que acomoden su pronunciación al modelo hispanoamericano más frecuente y que goza de prestigio. Como esta pronunciación puede estar influida por el idioma mexicano náhuatl (Andión y Casado, 2014), el docente puede establecer relaciones entre variación lingüística y contenidos culturales de México y Centroamérica por medio de documentos audiovisuales donde aparezcan palabras con este grupo consonántico.</p> <p>Como técnicas para explicar los dos modelos, se puede contrastar las dos variantes a partir de documentos audiovisuales y se recomienda que el docente escriba palabras que contengan el grupo &lt;tl&gt; para ejemplificar ambos modelos de pronunciación.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Este hispano cruzó el Océano Atlántico en un velero para reencontrarse con seres queridos ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AN1DR1Jnm7k&amp;t=13s">https://www.youtube.com/watch?v=AN1DR1Jnm7k&amp;t=13s</a> )

<b>Transcripción</b>	<i>Un día David Berenguer decidió que levantaría la vela de su barco para atravesar el océano <b>Atlántico</b> (A-tlán-tico) (00:00-00:08)</i>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación en sílabas distintas del grupo <tl>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Sobre la pronunciación heterosilábica del grupo consonántico &lt;tl&gt;, a diferencia de los hispanoamericanos, los hablantes del español de España “silabeaban <i>At-lán-ti-co</i>, <i>at-las</i>, <i>at-le-ta</i> – elidiendo por cierto /t/ muchas veces en el habla relajada: [a-lán-ti-ko], [a-le-ta], etc.” (Zamora y Guitart, 1982: 134, marcas de los autores.</p> <p>Como hemos explicado anteriormente, los estudiantes brasileños pronunciarán el grupo &lt;tl&gt; en la misma sílaba, por lo tanto, si el docente desea trabajar este contenido debe mostrar que la pronunciación española es diferente de la que los hablantes del portugués pueden llegar a producir.</p> <p>Las técnicas que recomendamos son la explicación directa del fenómeno a partir de palabras que contengan el grupo &lt;tl&gt; para ejemplificar las dos formas de pronunciación y utilizar documentos audiovisuales para contrastar variantes propuestas.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Un perro cruza el Atlántico tras confundir un avión con el palo de su dueño ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_YTe34S5Hks&amp;feature=share">https://www.youtube.com/watch?v=_YTe34S5Hks&amp;feature=share</a> )
<b>Transcripción</b>	[...] <i>un perro ha comenzado a cruzar el océano <b>Atlántico</b> (At-lántico) (0:08-0:11)</i>
<b>Rasgo</b>	Distinción de <s> e interdental /θ/
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía (norte, sobre todo al este), Castilla, Extremadura (zonas) y Murcia (zonas).</p> <p>Hispanoamérica: Caribe (costas de Colombia).</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Consideramos más adecuado incluir este rasgo en el segundo curso escolar debido a que es un fenómeno poco frecuente, ya que se limita casi exclusivamente a la variedad del centro-norte de España. Según la RAE y ASALE (2018), podemos denominarla sistema norteño o distinguidor.</p> <p>En nuestra propuesta, hemos optado la inserción del sistema seseante en el primer curso, aunque hemos advertido anteriormente que, en el caso de que el profesor sea distinguidor, pueda impartir ambos sistemas a la vez en las primeras clases. Es importante esta adaptación porque los alumnos posiblemente notarán la articulación interdental y, al intentar imitarla, pueden cometer errores.</p>

Con todo, no recomendamos la inserción del sistema ceceante en el primer curso debido a que es muy poco frecuente y porque tampoco goza de prestigio en su área dialectal. Por otra parte, no se debe confundir el término “ceceo” con “distinción”, un error bastante común que hemos identificado a lo largo de nuestra experiencia como docentes de ELE en Brasil y en el análisis de los test con profesores de *Rio Grande do Norte*. Según Moreno Fernández (2005), esta confusión también se da en Hispanoamérica.

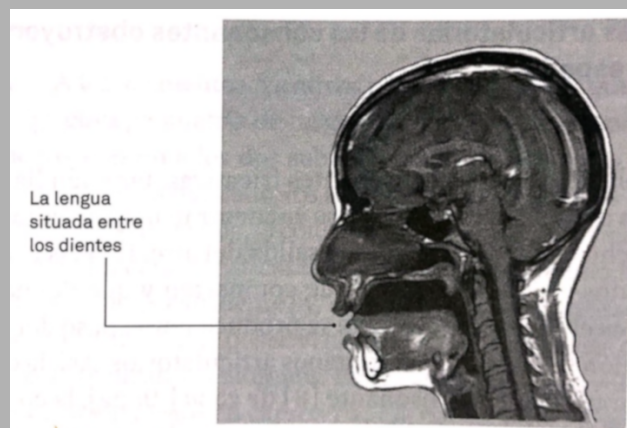
En las áreas distinguidoras, generalmente la articulación de /s/ es apicoalveolar y la de /θ/, interdental. No somos partidarios de utilizar el término ceceo para caracterizar la distinción que se practica en el norte peninsular; quien así lo hace (frecuente en el ámbito americano) iguala “ceceo” a “pronunciación de zeta”, lo que contribuye a confundir la terminología lingüística (Moreno Fernández, 2005: 3).

Otra cuestión que debe quedar clara es relativa a su frecuencia en el mundo hispano. Ya hemos mencionado que es un rasgo propio del centro-norte de España (variedad castellana) y de algunas zonas de Andalucía. Aunque, Moreno Fernández (2005) afirme que, a pesar de la muy avanzada nivelación del seseo en Hispanoamérica, todavía se descubren casos de timbre ciceante y de una falsa distinción residual.

No nos parece rentable que nuestros estudiantes conozcan cuáles son las zonas en que pervive la interdental porque normalmente se trata de rasgos arcaizantes, de poco prestigio y se dan, sobre todo, por una marginación geográfica. Así, el profesor puede explicar que el seseo es general y el sonido interdental prácticamente ha desaparecido, salvo en pequeñas ciudades hispanoamericanas alejadas de los grandes centros urbanos.

Sobre la explotación didáctica de este contenido, hay que dejar claro que el sonido interdental /θ/ corresponde a las grafías <z, ce, ci>. Este fonema no existe en el PB por lo que es importante el docente enseñe exactamente el punto de articulación:

Figura 105: Articulación de la consonante fricativa sorda [θ]



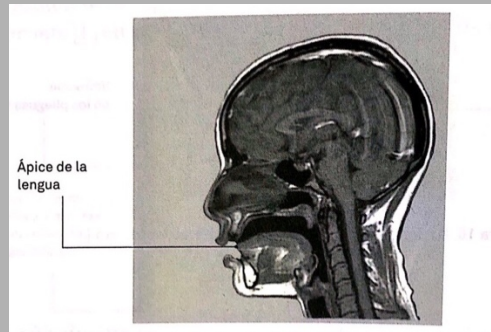
Fuente: RAE y ASALE (2018: 176)

La interdental es la primera unidad fonológica en la zona coronal del sistema distinguidor. La segunda, normalmente, es el segmento /s/ realizado como una consonante fricativa apical /s/. Como ambos fenómenos se encuentran

	<p>muy relacionados, pensamos que es importante trabajarlos a partir de una secuencia progresiva de esos contenidos para que nuestros estudiantes identifiquen cada una de esas variantes.</p> <p>Después de explicar la interdental, el profesor puede trabajar en el aula a partir de un documento audiovisual con hablantes de diferentes sistemas (seseante y distinguidor) para que los alumnos puedan escuchar y reconocer hablantes de dos variedades distintas respecto a esta variable. Hemos identificado la utilización de esta técnica en el manual <i>Confluencia</i> (figura 69). La actividad de comprensión oral utilizó como recurso un reportaje de un periodista peruano (seseante) sobre una española (distinguidora) que vive en Perú y los autores del libro elaboraron una serie de ejercicios para identificar y reproducir los sonidos de ambos sistemas.</p> <p>La contraposición de variedades puede ser una buena técnica para que las diferencias entre hablantes de distintas regiones sean más evidentes en el aula. En este caso, se debe elegir un documento audiovisual para la explotación didáctica.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>Por qué en América Latina no pronunciamos la Z y la C como en España (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BmR2nHqIzTI">https://www.youtube.com/watch?v=BmR2nHqIzTI</a>)</p>
<b>Transcripción</b>	<p>Hablante seseante: <i>Lo que sí (/s/i) está claro que no existe una forma correcta o incorrecta de pronunciar (pronun/s/iar) la zeta (/s/eta) o la ce (/s/e). (1:55-2:03)</i></p> <p>Hablante distinguidor: <i>Ahí va un reto para los amigos latinoamericanos. Traten de decir (de/θ/ir): vamos a por unas cervezas (/θ/erve/θ/as) y bajamos (bajamo/s/) en el ascensor (a/sθ/en/s/or) a la piscina (pi/sθ/ina). (2:03-2:10).</i></p> <p>Comentarios sobre la muestra: El video se trata de un pequeño reportaje de la BBC News Mundo dedicado al público joven que trata del tema del seseo y de la distinción. Al utilizarlo en el aula, el profesor se apoyará también en el metalenguaje sobre variación sin ser demasiado técnico y sin la utilización de términos técnicos del área de la Sociolingüística o de la Dialectología.</p>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación apical de <s>
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía (zonas) y Castillas.</p> <p>Hispanoamérica: Andes (zonas altas e interiores), México/Centroamérica (Guatemala) y Río de la Plata (oeste de Argentina).</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>En nuestro inventario, la pronunciación apical de &lt;s&gt; es una variante que se contrapone a la &lt;s&gt; predorsal. Nuestra intención es que el alumnado brasileño tenga contacto con dos posibilidades de la variable /s/, una que se presentará en el primer curso y ésta en el segundo. Aunque, el profesor puede reinsertar la variante apical en el primer curso como ya hemos comentado anteriormente.</p>

Según la RAE y ASALE (2018), este rasgo es propio del subsistema distinguidor propio del centro norte de España y se da “colocando el ápice de la lengua contra los alvéolos de los dientes superiores, de forma que la lengua adopta una forma cóncava” (RAE y ASALE, 2018: 191), como podemos observar en la figura 106:

Figura 106: Articulación de la consonante fricativa /s/ realizada como apical [s̟]



Fuente: RAE y ASALE (2018: 173)

A diferencia de la <s> predorsal, este tipo de articulación no suele ser común en hablantes del PB. De este modo, el profesor necesitará un esfuerzo mayor para lograr que sus alumnos la perciban y, posteriormente, la produzcan. En nuestra investigación, verificamos que la variedad castellana fue la más adoptada por los profesores brasileños de dos *Institutos Federais*, hecho que refuerza la necesidad de inclusión de este rasgo que forma parte del español de España y de algunos países del entorno brasileño.

Los docentes que decidan incluir este rasgo en el primer año también deberán hacerlo con la distinción de <s> e interdental ya que se trata de fenómenos que se relacionan entre sí porque inciden en la fricativa /s/ y son bastante emblemáticos del español del centro norte de España.

En Hispanoamérica, la articulación apical /s̟/ se registra en el departamento de Antioquia y en el centro noroeste colombiano, en los Andes peruanos, en la Sierra de Ecuador, en el oeste de Bolivia, en el altiplano peruano-boliviano, en el norte argentino, en la mitad norte de México y en el sur de los Estados Unidos (RAE y ASALE, 2018: 191-192). Ya hemos comentado que este rasgo suele convivir con su variante predorsal (Moreno de Alba, 2007).

Así, nos parece interesante que se pueda contraponer la <s> predorsal y apical con documentos orales de hablantes hispanoamericanos y españoles, aunque hay que dejar claro que ninguno de esos rasgos es exclusivo de una zona específica. Con todo, podemos verificar preferencias bastante acentuadas de la primera en Hispanoamérica, Andalucía y Canarias, y de la segunda del centro norte de España y gran parte de la variedad andina.

**Muestra de lengua**

Tortilla de patatas – receta de cocina española - <https://www.youtube.com/watch?v=pvlkYYdIBV0>

**Transcripción**

*Vamos (Vamo/s̟/) a preparar tortilla de patata. Los (Lo/s̟/) ingredientes (ingrediente/s̟/) que necesitamos (ne/θ/e/s̟/itamo/s̟/) son (/s̟/on) tres (tre/s̟/) patatas (patata/s̟/) grandes (grande/s̟/), una cebolla (/θ/ebolla) grande,*

	<p><i>cuatro o cinco (/θ/inco) huevos (huevo/ɣ/), aceite (a/θ/eite) de oliva virgen extra y sal (/ɣ/al) (00:00-00:13).</i></p> <p>Observación: Además de la &lt;s&gt; apical, se han marcado las interdentales porque son rasgos que están intrínsecamente relacionados.</p>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación velar sorda de <j g+e/i >
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía (nororiental) y Castillas.</p> <p>Hispanoamérica: Andes (zonas altas), Caribe (centro de Panamá), Chile, México/Centroamérica (meseta mexicana, Costa Rica y Guatemala) y Río de la Plata (Argentina y Paraguay).</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Este rasgo es una de las posibilidades de realización de [x] y se opone a la variante /x/, insertada en el primer curso escolar. Como hemos mencionado anteriormente, el profesor puede intercambiar el lugar de inserción de acuerdo con su variedad, materiales y/o necesidades de los alumnos, si así lo desea.</p> <p>De acuerdo con Zamora y Guitart (1982), denominamos dialectos con /x/ para los de predominio estadístico de la realización oral (velar) y dialectos con /h/ para los de realización suboral (aspirada). En el cuadro referente a la realización aspirada aparecen las zonas lingüísticas de los dialectos con /x/. Este rasgo es muy característico del centro-norte de España y otras zonas del país:</p> <p style="padding-left: 40px;">La consonante fricativa velar sorda [x] se produce colocando el postdorso de la lengua contra el velo del paladar, y su articulación es más tensa en España que en América. [...] en el norte de la provincia de Jaén, con alguna extensión al norte de Granada y de Almería, se señala la presencia de una [χ] especialmente vibrante, cercana a las zonas andaluzas de aspiración (RAE y ASALE, 2018: 194).</p> <p>De este modo, observamos que en estas zonas de España la pronunciación de [x] es más perceptible que en América, ya que</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] la alofonía de /x/ americana está influida por la articulación de la vocal o deslizada que la sigue, siendo posterior (sin llegar a uvular) delante de retraída y más anterior (más palatal) delante de no retraída. Así es, por ejemplo, la /x/ de la Ciudad de México (Zamora y Guitart, 1982: 104).</p> <p>Para trabajar este rasgo, el docente puede en un primer momento explotar un documento audiovisual del centro-norte de España, debido a que posiblemente será más fácil para que los estudiantes identifiquen el sonido de [x] por su pronunciación más tensa. Así, se puede contrastar a través de explicaciones y actividades las variantes /x/ y /h/ como una forma de reforzar su aprendizaje.</p> <p>Si el profesor opta por trasladar este rasgo al primer año, puede aplicar las mismas técnicas presentes de la variante anterior, aunque debe hacer</p>

	<p>hincapié en que el sonido de [x] del español es un poco más tenso del que presenta la mayoría de las variedades del PB para la grafía &lt;r&gt; y &lt;rr&gt;.</p> <p>No hemos incluido en el inventario la palatalización de [x] en posición inicial o interior como en <i>mujer</i> (mu/x<sup>i</sup>/er) por ser un rasgo menos frecuente en el español, presente en las tierras altas de Bolivia y Perú, en Uruguay y en Chile (Andión y Casado, 2014: 102) y por ser menos perceptible para el alumnado brasileño. Si al profesor le parece necesario o si los estudiantes le preguntan, puede ser mencionado en el aula.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>Aquí no hay quién viva  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wHzH3xqyOAA">https://www.youtube.com/watch?v=wHzH3xqyOAA</a></p>
<b>Transcripción</b>	<p><i>¡Hijo</i> (hi/x/o) ! (1:40-1:42)  <i>Haz algo, Juan</i> (/x/uan/ <i>que no puedo vivir así</i> (2:00-2:00)  <i>¿Has elegido</i> (ele/x/ido) <i>ya? Se lo está pensando. No no, yo ya he elegido</i> (ele/x/ido) (4:18-4:24).</p>
<b>Rasgo</b>	Realización palatal lateral de /ʎ/
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Castilla (norte).</p> <p>Hispanoamérica: Andes (oeste de Bolivia, sierra de Ecuador y Perú), Chile (sur de Santiago) y Río de la Plata (norte y nordeste argentino y Paraguay).</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>La realización del fonema palatal lateral /ʎ/ es una variante fonética que se opone a las formas yeístas presentadas en el primer curso escolar porque distingue la pronunciación de &lt;y+vocal&gt; y &lt;ll&gt;. Andión y Casado (2014: 103) afirman que este fenómeno “presenta diversas soluciones zonales en el mundo hispánico”, pero de forma general, dos subsistemas son los más frecuentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Subsistema que realiza [ʎ] y [j]</li> <li>2. Subsistema que realiza [ʎ] y [dʒ] (RAE y ASALE, 2018: 225).</li> </ol> <p>Según RAE y ASALE (2018), el primero es común en zonas rurales de Puerto Rico y en muchas zonas del español andino como la región central de Colombia y su frontera con Ecuador y Venezuela, en Perú (excepto Lima y costas), en casi toda Bolivia, algunas zonas de Chile (como la provincia de Parinacota) y Argentina. El segundo, es propio de Paraguay y del noreste argentino (El Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones), considerado una extensión del español paraguayo de fuerte influjo del guaraní, además de algunas zonas de Ecuador.</p> <p>Sin embargo, la distinción es minoritaria en Hispanoamérica, mientras que la nivelación de ambos fonemas es la más frecuente (Moreno de Alba, 2007; Vaquero, 1998). En un país como Paraguay, donde la sonante [ʎ] se realiza de manera casi general, se observan ejemplos de pérdida de la distinción y</p>

	<p>de pérdida de [ʎ] entre hablantes jóvenes de clase media y alta de las zonas urbanas; también es común en Quito (RAE y ASALE, 2018).</p> <p>La diferenciación, en todo caso, no es sistemática, pues el patrón distinguidor y el no distinguidor pueden encontrarse en un mismo hablante. [...] Se trata, por lo tanto, de fenómenos de cambio en difusión que se dirigen a la pérdida del contraste (RAE y ASALE, 2018: 226).</p> <p>De este modo, no nos parece oportuno detenerse mucho en este rasgo lingüístico ya que, al parecer, el yeísmo sigue ganando terreno en todo el mundo hispánico. De modo oportuno, puede ser vista una pequeña ventaja el trabajar en el aula documentos audiovisuales de hablantes que no nivelan los dos sonidos, permitiendo el refuerzo de la ortografía de &lt;y&gt; y &lt;ll&gt;, pero que al mismo tiempo puede generar confusión porque suelen estar nivelados.</p> <p>Sobre la cuestión ortográfica, no consideramos que nuestros alumnos solo aprenderán a escribir bien si escuchan hablantes no yeístas, sino que lo que se sugiere es repasar esas diferencias a la vez que aquellos conocen este rasgo y realizan otras actividades de comprensión oral. Como las diferencias entre las palatales pueden ser poco evidentes para el alumnado brasileño, nos parece oportuno que en la transcripción se utilice la técnica de subrayado, o que el profesor anote algunos ejemplos de palabras que aparecen en el audio para que dispensen la atención a la distinción.</p> <p>Como actividades y ejercicios, se puede proponer la técnica de contraposición de variantes, de forma que los estudiantes identifiquen en documentos audiovisuales a los hablantes que son yeístas (incluyendo el rehilamiento) y los distinguidores. No hemos incluido en nuestro inventario la pérdida de &lt;ll&gt; intervocálico como en estrella (estre/Ø/a) común en México (norte y suroeste) y Centroamérica (Andión y Casado, 2014: 103), pero los profesores pueden mencionarlo si les parece oportuno o si aparece en algún audio o video que desean trabajar en el aula.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Día de las madres / Lar Paraguay ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XVKcJBe2_OA">https://www.youtube.com/watch?v=XVKcJBe2_OA</a> )
<b>Transcripción</b>	Ya (/j/a) no me imagino mi vida sin ellos (e/ʎ/os) (1:22-1:25)
<b>Rasgo</b>	Neutralización de <l> y <r> en posición implosiva o final de palabra
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía, Canarias, Extremadura y Murcia. Hispanoamérica: Andes (costas), Caribe y México/Centroamérica (costas).
<b>Justificación de la propuesta y de comentarios de interés didáctico</b>	Moreno de Alba (2007: 137) afirma que la neutralización de <l> y <r> en posición implosiva o final de palabra puede darse de dos tipos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lambdacismo: pronunciación lateral de -r. Ejemplo: arte (a/l/te).</li> <li>• Rotacismo: articulación vibrante de -l. Ejemplo: piel (pie/r/).</li> </ul>



Ninguno de esos fenómenos es exclusivo de una determinada zona, aunque se puede decir de manera general que el primero es más frecuente en la variedad caribeña, mientras que el segundo, es muy característico de la andaluza. Incluso, Moreno de Alba (2007) indica que es posible que esta situación se haya dado primero en Andalucía y que se haya trasladado a Hispanoamérica.

Según el autor, esta distinción de las líquidas se da en “Puerto Rico, costas de Colombia, Panamá, Cuba, Dominicana y Venezuela” (Moreno de Alba, 2007: 137). En Andalucía, García Mouton (2014: 41) afirma que la neutralización se manifiesta en posición implosiva y en final absoluto como en el ejemplo *Estoy farto de aire, mi arma* y está mal considerado socialmente en el caso de *almario* en lugar de *armario*. En Canarias, la autora asevera que también ocurre, aunque no forma parte del habla de la gente culta.

Vaquero Ramírez (1998) corrobora la gran vitalidad de este rasgo en la variedad caribeña (hablas antillanas), sobre todo en Panamá, donde el lambdacismo aparece con frecuencia y en todos los niveles, mientras que en Puerto Rico este fenómeno está estigmatizado y tiende a evitarse en los registros más cuidados.

Consideramos que este rasgo es bastante pertinente para tratarlo en las clases de español en Brasil porque podemos establecer un puente intercultural con el PB, ya que los dos idiomas comparten esta característica y, además, es un fenómeno estigmatizado por parte de sus hablantes (Andión y Casado, 2014; Bagno, 2015).

Sobre el PB, Bagno (2015) afirma que ha sido un fenómeno que ha diseñado su actual norma y que, por lo tanto, los hablantes que tienen este rasgo no deberían ser víctimas de prejuicio lingüístico y actitudes lectocéntricas. De esta manera, podemos explicar la neutralización en el español a partir del rotacismo en el PB, conocido por los alumnos porque seguramente conocen a hablantes que poseen esta variante fonética en el habla. En ese sentido, al mostrar que este fenómeno forma parte de dos idiomas distintos, podemos intentar promover el respeto hacia las variedades populares para minimizar la intolerancia lingüística.

En el PB, el rotacismo se da, sobre todo, en un contexto lingüístico de CCV como en *bicicleta* (*bicicreta*) o *placa* (*praca*) (Bagno, 2015). Debe quedar claro que las formas *bicicreta* y *praca* no forman parte de la norma patrón, al igual que la forma *mi arma* tampoco forma parte de la norma estándar del español, que prefiere *mi alma*. La explicación a partir de la lengua materna facilita la comprensión de nuestros estudiantes que tienen un referente casi idéntico en el PB.

Además, como se trata de fenómenos estigmatizados el docente puede cuestionar el prejuicio lingüístico y el lectocentrismo en ambas lenguas. En este sentido, asumiría también el papel de interculturalista (Serrani, 2005), ya que estaría contemplando la diversidad en el aula y cuestionando la intolerancia lingüístico-cultural hacia hablantes de variedades populares que suelen ser estigmatizados porque no dominan y no tuvieron acceso a una escolarización completa.

<b>Muestra de lengua</b>	El arte del chef: Cocina cubana: Ceviche ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-pCdKaB23IY">https://www.youtube.com/watch?v=-pCdKaB23IY</a> )
<b>Transcripción</b>	<p>[...] <i>le hacemos un corte para que las piezas sean mejor</i> (mejo/l/) <i>a ser aliñadas y cuezan mejor</i> (mejo/l/) (3:20-3:30)</p> <p>[...] <i>cuando vamos a trabajar</i> (trabaja/l/) <i>en la cocina</i> (3:38-3:41)</p> <p><i>muchas personas</i> (pe/l/sonas) <i>no les gustan</i> (4:57-5:00)</p> <p>[...] <i>si mezclas un por ciento</i> (po/l/ciento) <i>de limón con mandarina</i> (6:53-6:58)</p>
<b>Rasgo</b>	Debilitamiento y pérdida de vocales átonas
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú), México/Centroamérica (meseta mexicana y El Salvador) y Río de la Plata (Santiago del Estero en Argentina).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Dentro del primer curso escolar, hemos incluido muchas variantes fonéticas de debilitamiento y pérdida de consonantes porque son fenómenos más frecuentes, mayormente conocidos por los docentes brasileños y también fuertemente perceptibles para su alumnado. En el segundo y tercer curso, nos parece oportuno incluir algunos rasgos dialectales que afectan a las vocales. En líneas generales, podemos decir que su debilitamiento:</p> <p>[...] se registra fundamentalmente en las vocales átonas, y se produce en las posiciones más débiles de la palabra. Los siguientes casos son ejemplos de debilitamiento: <i>tons</i> y <i>entons</i> por <i>entonces</i>, <i>part's</i> por <i>partes</i>, <i>of'sina</i> por <i>oficina</i>, <i>an<sup>l</sup>s</i> por <i>antes</i>, <i>pes<sup>o</sup>s</i> por <i>pesos</i>, <i>noch's</i> por <i>noches</i>, <i>ch'ste</i> por <i>chiste</i>, etc. Este fenómeno se manifiesta, especialmente en las vocales inacentuadas, sobre todo en las medias [e], [o] y, más esporádicamente, en la alta [i] (RAE y ASALE, 2018: 107, marcas de los autores).</p> <p>Este fenómeno de variación fonética está presente, sobre todo, en el español mexicano-centroamericano y andino. Ambas variedades se caracterizan por una fuerte influencia de sus lenguas indígenas (quechua, aimara, náhuatl, maya) que, por lo general, presentan una fuerte presencia de consonantes y, en algunos casos, tienen un sistema vocálico reducido a [a], [i] y [u].</p> <p>Es probable que el timbre cerrado de las vocales en zonas del español del Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Chile se deba al sustrato quechua, idioma que, como se sabe, no hace distinción fonemática entre [i] y [e] ni entre [o] y [u]. El fenómeno no es particularmente perceptible en las regiones serranas de los países mencionados, donde puede oírse sumamente cerrada (en ocasiones como <i>i</i>) la <i>é</i> tónica (<i>queso</i>&gt;[kíso]) (Moreno de Alba, 2007: 150, marcas del autor).</p>

El cambio de timbre en el PB, sobre todo en vocales átonas, es bastante común y, por lo tanto, los docentes tienen que estar atentos para que los alumnos no acomoden en su español un rasgo sin que tengan conciencia que forma parte de solamente algunas variedades lingüísticas, aunque tampoco puede ser tratado como una incorrección ya que es bastante frecuente. Volveremos a tratar este punto respecto a la tendencia de convertir los hiatos en diptongos.

Según Vaquero Ramírez (1998), el debilitamiento y la desaparición de vocales es un fenómeno muy característico de la altiplanicie mexicana, incluso, es un rasgo que distingue a los hablantes costeños de este país que pronuncian las vocales de acuerdo con el modelo estándar. La autora afirma que este rasgo no está condicionado socialmente, ya que puede aparecer en el habla de hombres y mujeres de diferentes edades y grupos sociales. También se registra en “Perú, Bolivia, El Salvador, Ecuador, Colombia y en la provincia argentina de Santiago del Estero” (Vaquero Ramírez, 1998: 16).

Este rasgo se da con mayor frecuencia en contextos informales, incluso está aceptado en hablantes cultos, y afecta a las vocales átonas, aunque pueda también afectar a las tónicas. Veamos algunos ejemplos (RAE y ASALE, 2018: 108, marcas de los autores):

Forma estándar	Forma dialectal
<i>enano</i> (apelativo dirigido a los niños)	<i>nano</i>
<i>estamos</i> (con desaparición de toda la sílaba)	<i>tamos</i>
<i>habíamos</i> / <i>habemos</i>	<i>bíamos</i> / <i>bemos</i>
¿ <i>Qué has visto?</i> (pérdida en el contacto sintáctico entre vocales)	[ <i>'kaz'βisto</i> ]
<i>espiritualidad</i> / <i>chocolate</i> (pérdida en vocales tónicas)	<i>espiritualidad</i> / <i>chocolate</i>

En un primer momento, se puede tratar este fenómeno en el aula a partir de documentos audiovisuales con transcripción, en las que el profesor considere apropiado subrayar las palabras en que este rasgo aparezca de manera más evidente. Como actividad, se puede contrastar variedades en las que se mantienen las vocales átonas y las que no, como por ejemplo la mexicana y la caribeña.

Por lo general, las variedades que debilitan o eliden vocales átonas son las que mantienen y pronuncian con tensión las consonantes, mientras que las que debilitan o eliden las consonantes, suelen tener una alta estabilidad vocálica. De este modo, el profesor necesitaría trabajar dos documentos audiovisuales de variedades opuestas para establecer esa comparación, siempre en el caso de que el nivel de los alumnos lo permita.

**Muestra de lengua**

Adara Pérez, niña genio mexicana visita a la NASA (<https://www.youtube.com/watch?v=Q3QHLiVMK1w>)

**Transcripción**

[...] *igual vimos los trajes* (como *traj's*) *espaciales* (como *especial's*). Conocí a una señorita *que entrena a los* ([*'ken'tréna'los*] astronautas (1:41-1:51).

	Comentario sobre la muestra: En el documento audiovisual, la [e] de la palabra <i>trajes</i> es elidida, mientras que la [e] final de <i>espaciales</i> es muy debilitada.
<b>Rasgo</b>	Tendencia a convertir los hiatos en diptongos
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: Castilla. Hispanoamérica: Caribe (incluyendo las costas de Colombia) y México/Centroamérica.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según Vaquero (1998: 13), la inestabilidad vocálica es un fenómeno documentado en la lengua española desde hace mucho tiempo y que está presente en todas las variedades del español y puede darse tanto en vocales átonas como tónicas. Respecto a las átonas, la autora ejemplifica formas dialectales en español que fonéticamente se asemejan mucho a las del PB porque cambian el timbre de e &gt; i como <i>pedir</i> [piðír] e <i>vestido</i> [bistiðo].</p> <p>Muchos son los casos de inestabilidad vocálica, pero nos detendremos en el cambio de timbre que permite la diptongación como en los casos <i>teatro</i> [tjátro], <i>pasear</i> [pasjár], <i>cohete</i> [kwéte] y <i>toalla</i> [twáya] (Vaquero Ramírez, 1998: 13). Este fenómeno lingüístico cambia el timbre de e &gt; i y de o &gt; u para imposibilitar el hiato de las palabras, es decir, para que se pronuncien sus dos vocales en la misma sílaba, convirtiéndolas así en diptongos. Andión y Casado (2014:94) afirman que está “presente en todos los grupos sociales, incluyendo los cultos”.</p> <p>Los cambios de timbre señalados son muy comunes en las normas cultas del PB y, por lo tanto, pueden generar una acomodación automática en el habla de nuestros estudiantes sin que ellos tengan la consciencia de que se trata de un rasgo dialectal de menor frecuencia en español.</p> <p>En nuestra investigación con los profesores de la EM de Natal (Brasil), la mayoría ha afirmado que la forma <i>tiatro</i> en lugar de <i>teatro</i> no es posible en lengua española, que se trata de una influencia de la lengua materna de los alumnos y que, por eso, se lo corregiría, hecho que desfavorece la representación de la realía dialectal del español. Así, consideramos que su inserción en las clases en nuestro país es esencial porque es relativamente frecuente y se asemeja a un fenómeno del PB.</p> <p>Respecto al aprovechamiento didáctico de este contenido, lo hemos colocado en el segundo año, al igual que el debilitamiento y pérdida de vocales átonas, porque consideramos que los alumnos deberán partir en un primer momento de la realización vocálica estándar, que es bastante simplificada si la comparamos con el portugués.</p> <p>Desde un primer momento, el profesor debe dejar claro que la pronunciación <i>tiatro</i> en lugar de <i>teatro</i> es posible, pero no es la general. Según RAE y ASALE (2018), el español oral tiene una tendencia antihiática que dependerá del registro y de la velocidad del habla. De este modo, no podríamos tratar este fenómeno como un error. En el caso de que se trabajen documentos orales, se puede subrayar en la transcripción las palabras en que</p>

	ese fenómeno aparezca de manera más evidente. También es importante dejar claro que no se cambian el timbre de las vocales en los mismos contextos del PB.
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).
<b>Transcripción</b>	<p><i>MAMÁ. No se puede: se sume el piso o se cai el techo; aparte tú no estás para esos trotes (1168)</i></p> <p><i>VIRGINIA. Me cai que sí, va en serio, lo quiero a chorros (1170).</i></p> <p><i>FITO. Qué trais, eh (1171).</i></p> <p><i>FITO. Bueno, ya di qué te trais (1172).</i></p> <p>Comentario de la muestra: El texto se trata de una obra de teatro del escritor mexicano Oscar Villegas que intenta mimetizar el lenguaje oral en un texto escrito. Las formas estándares de los verbos son <i>caes</i> y <i>traes</i>, casos de hiatos que son substituidos por las formas dialectales diptongadas <i>cais</i> y <i>trais</i>.</p>
<b>Rasgo</b>	Ceceo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía (sur y centro-oeste). Hispanoamérica: puntos aislados en todas las variedades.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>De los tres sistemas posibles, el ceceante es el único que no goza de prestigio en su comunidad de habla. Por lo tanto, su inserción se hace solo en el tercer curso escolar. Como hemos comentado en los cuadros X y X, este fenómeno se confunde con la distinción y, por lo tanto, debemos siempre aclararlo:</p> <p style="padding-left: 40px;">El ceceo se define como un hecho fonológico por el que el sistema consonántico dispone de un fonema /θ/ que no entra en oposición, porque no existe, con un fonema /s/, frente a los sistemas distinguidores que cuentan con ambos fonemas. Generalmente la realización fonética de esa unidad es postdental: con la lengua en una posición que tiende a ser convexa, la corona se apoya detrás de los dientes. En la península Ibérica, el ceceo se produce en las hablas rurales de Andalucía, sobre todo de la occidental (Huelva, Sevilla, Cádiz, parte de Málaga) (Moreno Fernández, 2005: 3).</p> <p>En Hispanoamérica, además del ceceo, también se da en varios puntos aislados la presencia de un timbre ceceante, en algunos casos “ambos rasgos considerados rurales, arcaizantes y de menor prestigio, como ocurre en Andalucía” (Moreno Fernández, 2005: 13). Del mismo modo que no nos parece rentable decirles a los estudiantes cuáles son las zonas distinguidoras en ese continente, tampoco nos parece oportuno hacerlo con el ceceo. Se debe solamente mencionar que puede manifestarse ese fenómeno y que el seseo es la forma general.</p>

	<p>Al ser generalmente una forma tan estigmatizada en los dos lados del Atlántico, la recomendamos solamente para las actividades de comprensión oral y no de expresión. Según la RAE y ASALE (2018: 191) “se considera vulgar, y los hablantes andaluces escolarizados que no distinguen sesean”. Además de la variante interdental, también coexisten los alófonos dentointerdental y postinterdental. Sin embargo, debemos limitarnos solo a la forma interdental /θ/.</p> <p>Por tratarse de una variante fonética poco frecuente en el mundo hispano, alejada del entorno brasileño y estigmatizada, se puede omitir sin grandes pérdidas en la programación de los cursos en nuestro país. Sin embargo, los docentes deben conocer los tres sistemas (seseante, distinguidor y ceceante) con claridad, ser capaces de distinguirlos y explicárselos a sus alumnos en el caso de dudas o preguntas y, lo más importante, no confundirlos. La confusión entre la distinción y el ceceo puede generar equivocaciones respecto a la realia dialectal del español.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Canción “Esencia de tu voz” de Rosa López ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f-GOB-sWL0">https://www.youtube.com/watch?v=f-GOB-sWL0</a> )
<b>Transcripción</b>	<p><i>Es (e/s/) la esencia (e/θ/en/θ/ia) de tu voz (vo/θ/)</i> (00:10-:00:15).</p> <p>Comentario sobre la muestra: La cantante de Peñuelas (Granada) marca el fenómeno del ceceo en la &lt;s&gt; y en la &lt;z&gt; de la palabra <i>esencia</i>. No obstante, no es evidente en la &lt;s&gt; de <i>es</i>, ya que en posición implosiva puede darse otros tipos de rasgos en el español andaluz.</p>
<b>Rasgo</b>	Alargamiento de vocales tónicas, sobre todo en sílaba abierta y ante <s> o palatal
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Caribe, Chile, México-Centroamérica y Río de la Plata (Argentina).
<b>Justificación de la propuesta y de comentarios de interés didáctico</b>	<p>Este rasgo se refiere a la duración de los sonidos en la variación vocálica, son de naturaleza fonética y suelen estar</p> <p>[...] vinculadas a la tonicidad de la vocal, a su timbre, a la composición de la sílaba en la que está inserta, al contexto consonántico que la rodea, a la estructura silábica de la palabra de la que forma parte y a su posición con respecto a esta estructura (RAE y ASALE, 2018: 112).</p> <p>Según Vaquero Ramírez (1998), este fenómeno no tiene valor fonológico, sino más bien enfático o expresivo. La autora afirma que en el Caribe este fenómeno puede tener un carácter compensatorio, como en la pérdida de /-s/ implosiva: <i>pescado</i> (pe:kaðo) / <i>pecado</i> (pekaðo), aunque no se trata del alargamiento de una vocal tónica. Del mismo modo, en Chile también se alargan las vocales sobre todo antes de palatales, como el caso del dígrafo &lt;ch&gt; en mucho (m/u:/cho).</p> <p>Según la RAE y ASALE (2018), en el habla cuando un componente se pierde es natural que otro componente lo reemplace o adquiera su función.</p>

	<p>En este caso, la vocal aumenta su duración para compensar la pérdida de una consonante, como la &lt;s&gt; implosiva. Otro tipo de fenómeno compensatorio es la apertura de las vocales finales como consecuencia de la pérdida de la &lt;s&gt;, rasgo que trataremos más adelante.</p> <p>Fontanella de Weinberg (1971) observó en el español de Córdoba (Argentina) otro tipo de alargamiento vocálico:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] en la sílaba inmediatamente anterior a la última tónica, en la propia tónica final, o en una pretónica interna, puede darse un marcado alargamiento en la cantidad, junto a un posible deslizamiento tonal (Fontanella de Weinberg, 1971: 21).</p> <p>En otras palabras, la sílaba que se suele alargar es la anterior a la tónica, algo que llama mucho la atención porque es único dentro de las variedades lingüísticas del español argentino. Es importante hacer hincapié en este rasgo del español cordobés, ya que es la segunda ciudad más poblada del país y tiene mucha relación con Brasil.</p> <p>En el PB, se suelen alargar con frecuencia las vocales para las funciones expresivas o para enfatizar, de la misma manera que ocurre en el español. De este modo, se pueden explicar primero esos recursos lingüísticos que suelen ser más generales, para que luego se aproveche el alargamiento como un rasgo dialectal. Como técnica para emplear ese fenómeno, se pueden subrayar las vocales alargadas en la transcripción del <i>input</i> para que los alumnos consigan identificar ese rasgo con más facilidad y entiendan los contextos en que normalmente ocurre, especialmente antes de /s/ implosiva.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Como                      hablamos                      los                      cubanos <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n2D3PuXOjts">https://www.youtube.com/watch?v=n2D3PuXOjts</a>
<b>Transcripción</b>	<i>¡Qué malo! ¡Qué pesadez (pesad/e:)! (2:03-2:05)</i>
<b>Rasgo</b>	Apertura de las vocales finales como consecuencia de la pérdida de la <s>
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía (fundamentalmente en el oriente), Murcia (sur).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Hemos visto que en algunas variedades hispanoamericanas las vocales se pueden alargar, sobre todo ante &lt;s&gt; debido a su debilitación. Además, la /s/ aspirada o elidida puede provocar un cambio en el timbre de la vocal que la precede.</p> <p>En Andalucía, conseguimos encontrar zonas de pérdida total de /s/ y otras que conviven con la aspiración y la pérdida, aunque en registros coloquiales la aspiración se da en menos casos que la elisión y suele estar condicionada a factores extralingüísticos (variables sociales). Sobre el andaluz oriental,</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] el efecto de la pérdida de la aspiración sobre las vocales crea una diferencia casi sistemática entre formas del singular, con vocal cerrada, y formas del plural, con vocal abierta. Este fenómeno no aparece en el andaluz occidental (RAE y ASALE, 2018: 200).</p>

	<p>A pesar de ser un rasgo poco frecuente, lo hemos utilizado por dos razones señaladas por García Mouton (2014). En primer lugar, es un fenómeno que afecta a morfemas de plural y, por lo tanto, puede ser complicado identificar si una palabra está en singular o plural. En segundo lugar, solamente los hablantes cultos en contextos muy formales reponen la &lt;s&gt; de los plurales debido a su conocimiento de la norma central, ya que es un proceso que se da en todos los niveles. Centrémonos en algunos ejemplos de este rasgo:</p> <p style="padding-left: 40px;">El andaluz oriental diferencia singular de plural por la abertura vocálica: <i>verdes</i> [bérd̥e] con e abierta se opone a <i>verde</i> [bérd̥e] con e cerrada; en andaluz occidental <i>verde</i> y <i>verdes</i> se pronuncian igual, y es el contexto el encargado de deshacer cualquier ambigüedad. Los plurales orientales en <b>-os</b> oponen <i>rojo</i> [róxo] a <i>rojos</i> [róxo]<sup>301</sup>; los plurales en <b>-as</b> oponen <i>casa</i> [kása] a <i>casas</i> [kásä], con la -a palatalizada, acercándose a una -e (García Mouton, 2014: 38, marcas de la autora).</p> <p>Asimismo, consideramos pertinente que los alumnos sepan que en español es posible la apertura de vocales como &lt;e&gt; y &lt;o&gt; porque existe el mito que siempre se debe pronunciar como cerradas. De hecho, los profesores de la región Nordeste suelen insistir mucho porque en su variedad del PB en un gran número de contextos las vocales son abiertas. Esta actitud perjudica la realia dialectal del español que permite en algunos contextos la apertura de esas vocales.</p> <p>No obstante, no estamos afirmando que con ese rasgo deba insistirse mucho en la producción oral porque, como hemos mencionado anteriormente, es menos frecuente. En el caso de que algún alumno tenga especial interés por el español de esta variedad porque se identifica culturalmente o tiene interés en vivir en esa región, se pueden hacer prácticas de expresión oral para la adquisición de este rasgo. De manera general, no lo recomendamos para la expresión oral y, en el caso de la comprensión, solamente en el último curso.</p> <p>Como se trata de un rasgo que puede resultar complicada su comprensión, sugerimos que el profesor transcriba la parte del documento audiovisual que contenga algunos ejemplos de ese fenómeno, destacando las partes relacionadas a los plurales terminados sobre todo en las vocales &lt;e&gt; y &lt;o&gt;. El subrayado puede ayudar a que los alumnos lo identifiquen con más facilidad en una primera exposición.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	¿Y tú qué dices? Andalucía Occidental vs. Oriental ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ASHCw0Tu6Wo">https://www.youtube.com/watch?v=ASHCw0Tu6Wo</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Incluso hasta en la forma de vestir, ya no solamente el acento, las comidas, los bailes (/ɔ/ bail/ε/) (1:17-1:23).</i>
<b>Rasgo</b>	Pronunciación fricativa <ch>

<sup>301</sup> La autora propone otra transcripción para las vocales abiertas. Sin embargo, hemos cambiado las formas de <e> y <o> abiertas para /ε/ y /ɔ/ que son las que utiliza la Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología (2018).



<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía (norte, sobre todo el este), Castillas, Extremadura (zonas) y Murcia (zonas).</p> <p>Hispanoamérica: Caribe (incluyendo las costas de Colombia).</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>El proceso de cambio lingüístico de esta variante fonética está asociado al modo y a la zona de articulación. Se trata de una reducción en la duración de la oclusión, que puede llegar a convertir la africada en una fricativa (RAE y ASALE, 2018).</p> <p>En España, el área de la variante fricativa es frecuente en Granada y su vega, sur de Sevilla, costa de Cádiz y en Almería y su costa (RAE y ASALE, 2018: 207). Según García Mouton (2014), ese fenómeno puede no ser bien visto en Andalucía, aunque en Málaga se escuche entre hablantes cultos.</p> <p>En el español americano, la pronunciación fricativa convive con la africada en muchas zonas (Andión y Casado, 2014) y, al parecer, este rasgo está muy presente en el Caribe, con mayor frecuencia en República Dominicana y Puerto Rico, mientras en Cuba, aunque aparecen fricativas intervocálicas, la pronunciación africada prepalatal es la preferencia en esa isla (RAE y ASALE, 2018).</p> <p>Vaquero (1998) afirma que la fricativa es la única en la capital de Panamá y que, ciertamente aparece en algunas regiones de México, Chile y Colombia. Su variante adherente aparece en Canarias y Ecuador, pero no la trataremos en nuestro inventario debido a que su frecuencia es muy baja.</p> <p>La inserción de este rasgo en el tercer curso escolar se debe a dos factores: a) es menos frecuente que su variante africada; b) es la forma en que los brasileños lo utilizarían debido a su lengua materna. No consideramos que sea incorrecto que nuestros estudiantes adopten la variante fricativa, aunque si es fundamental que sepan que es una forma menos extendida y que, en algunas zonas, puede ser un rasgo estigmatizado.</p> <p>En nuestra investigación, muchos profesores han considerado que este rasgo no forma parte del español y se trata de un error que podría ser cometido por sus alumnos. Sin embargo, un profesor de la muestra lo clasificó como dialectal, debido a que tuvo una profesora cubana y que ella había comentado en el aula que la fricativa era una variante posible en su país, aunque la forma ampliamente extendida era la pronunciación africada.</p> <p>De este modo, consideramos que, si el profesor pronuncia la forma fricativa, puede impartir las dos formas a la vez en el primer curso, en el tema del alfabeto, siempre y cuando esté claro que la africada es la más frecuente y que no sufre ningún tipo de estigma o está vinculada a variables sociales (habla de los jóvenes) o contextos lingüísticos específicos (intervocálico).</p> <p>En el tercer año, cuando ya los alumnos estén con el sonido africado acomodado y que ya tengan un conocimiento de lengua más alto, el profesor puede utilizar un documento audiovisual y pedirles que pongan atención a las palabras con el dígrafo &lt;ch&gt;. Como se trata de un sonido bastante reconocible, consideramos que no hace falta la técnica de subrayar la transcripción. Se puede también utilizar la técnica de contrastar variantes opuestas.</p>

<b>Muestra de lengua</b>	María Isabel – Antes muerta que sencilla ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NY09TPguu4o&amp;list=RD9-wAsCNO8Tw&amp;index=4">https://www.youtube.com/watch?v=NY09TPguu4o&amp;list=RD9-wAsCNO8Tw&amp;index=4</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Mucho</i> (mu/ʎ/o) <i>potaje de los de antes</i> . <i>Por eso yo me muevo así con mucho</i> (mu/ʎ/o) <i>arte</i> (1:05-1:12).
<b>Rasgo</b>	Nasalización de vocales en contacto con nasal en cualquier posición
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Caribe, México/Centroamérica y Río de la Plata (zonas de Paraguay y Uruguay).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>En español, encontramos tres consonantes sonantes nasales, /m/, /n/ y /ɲ/, que poseen valor distintivo y se diferencian de las demás consonantes sonantes porque el aire que se expulsa en el momento de la producción atraviesa la cavidad nasal, además de la oral (RAE y ASALE, 2018). Existe un alto número de alófonos que no se trabajarán en nuestro inventario de contenidos por limitaciones respecto a la cantidad de horas que los estudiantes brasileños tienen de clases de español y porque son fenómenos que se notarán menos que otros, como por ejemplo la velarización de [n].</p> <p>Si lo comparamos con el portugués, el español en general presenta menos fenómenos de nasalización vocálica. Esto podría indicar la generalización de una fuerte tendencia por parte de los profesores brasileños a evitar sonidos nasales en la producción oral de sus alumnos. A pesar de ello, RAE y ASALE (2018) afirman que este fenómeno ocurre cuando la vocal se encuentra entre dos consonantes nasales como, por ejemplo, <i>Panamá</i> (Pa/nã/má). La segunda <i>a</i> se convierte en una nasal porque entre en contacto con la &lt;n&gt; y la &lt;m&gt;.</p> <p>Al respecto de algunas variedades innovadoras, “la nasalización de las vocales es más frecuente e intensa, y se produce habitualmente cuando la vocal se encuentra en sílaba trabada por nasal (RAE y ASALE, 2018: 103). La elisión de la nasal implosiva en final de palabra, como en <i>entran</i> (entr/ã/) parece favorecer la nasalización de vocales sobre todo en España, Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, aunque también puede aparecer en El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Perú y costas de Colombia, Venezuela y Ecuador (RAE y ASALE, 2018). De hecho, en el español dominicano</p> <p>[...] el debilitamiento de la nasal final parece haber avanzado, pues el fenómeno más frecuente es la elisión total, con fuerte nasalización de la vocal precedente (50 %), seguida de velarizaciones plenas (40 %) y debilitadas (7 %) (Vaquero, 1998: 53).</p> <p>Como sabemos de la fuerte tendencia a la nasalización por parte de los alumnos brasileños, recomendamos que este rasgo se trabaje solamente en el tercer curso para evitar la acomodación por su lengua materna sin la debida consciencia de que es un fenómeno menos frecuente y “en los estilos de habla que presentan mayor grado de informalidad” (RAE y ASALE,</p>

	<p>2018). Por lo tanto, recomendamos que el profesor refuerce en los primeros años la no nasalización de vocales, excepto en el contexto entre dos consonantes nasales. Sin embargo, no debe ser tratado como un error porque es un fenómeno muy frecuente en las variedades innovadoras.</p> <p>En lo que concierne a la técnica de enseñanza, se puede utilizar el contraste de variantes para que los alumnos perciban el fenómeno de nasalización en cualquier posición.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>¿Cuánto saben los puertorriqueños de Colombia?  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Vd3ls67N7K8&amp;t=15s">https://www.youtube.com/watch?v=Vd3ls67N7K8&amp;t=15s</a></p>
<b>Transcripción</b>	<p>[...] <i>pienso</i> (pi/ẽ/nso) <i>que es algo bien</i> (bi/ẽ/n) <i>parecido a Puerto Rico me encanta</i> (m/ẽ/nc/ã/nta) <i>la comida</i> (c/õ/mida), <i>la gente</i> (g/ẽ/nte) <i>y el acento</i> (ac/ẽ/nto) <i>también</i> (t/ã/mbi/ẽ/n) (0:05-0:12).</p>
<b>Rasgo</b>	Asimilación, aspiración o pérdida de <r> en posición implosiva
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: Andalucía, Canarias, Extremadura y Murcia.</p> <p>Hispanoamérica: Andes (costas de Ecuador y Colombia), Caribe y Río de la Plata.</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2018: 255), la consonante /r/ se elide en los infinitivos, “sobre todo en los verbos haber, querer, parecer y mirar”. Según Vaquero (1998), esta pérdida aflora en Canarias, Panamá y Cartagena (Colombia). Respecto a este fenómeno en el español paraguayo, Lipski (2004) afirma que:</p> <p style="padding-left: 40px;">/r/ final de sílaba suele ser normalmente una fricativa débil, y a veces casi desaparece, pero no es habitual ni siquiera en posición final de sintagma la variante asibilada. En el nivel vernáculo es habitual que desaparezcan complemente la mayoría de las consonantes finales de palabras (Lipski, 2004: 330).</p> <p>Diversas son las posibilidades de realización de /r/ implosiva en el mundo hispano. Vaquero (1998) afirma que en Cuba y Puerto Rico aparecen casos de geminación y asimilación como <i>corbata</i> (/kobbáta/) o <i>larga</i> (/lágga/), es decir, se dobla la consonante posterior a /r/.</p> <p>Nos parece relevante tratar especialmente la variante elidida en infinitivos, fenómeno presente también en el PB. Al leer verbos en infinitivo, la tendencia de nuestros estudiantes será hacia la elisión de /r/. El profesor debe dejar claro que, en el español en general, la /r/ debe ser pronunciada como una vibrante múltiple. No obstante, no debe tratar este fenómeno como un error porque él es posible en muchas variedades del español.</p> <p>Consideramos que el profesor puede reforzar la pronunciación vibrante como modelo en los primeros cursos, para luego emplear el uso de la elisión en el aula. Así, los alumnos no acomodarán este rasgo sin la debida consciencia de que el mismo es un fenómeno menos frecuente en español.</p>

	Se puede utilizar la técnica de subrayar la transcripción del documento audiovisual que utilizará para explotarlo.
<b>Muestra de lengua</b>	Antonia San Juan – Mi hija Mary ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3RHaCg_yr_g">https://www.youtube.com/watch?v=3RHaCg_yr_g</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Mary, dile a tu padre que por (po/Ø/) favor (favo/Ø/) venga a comer (come/Ø/)</i> (00:50-00:54)

<b>Rasgo</b>	Tuteo
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: todas las zonas. Hispanoamérica: Andes (predominio en Perú), Caribe y México/Centroamérica (mayor parte del territorio mexicano excepto Chiapas y El Salvador).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>El tuteo es un rasgo lingüístico que siempre se ha presentado de forma preferencial en ELE, porque está prácticamente presente en todas las variedades y su forma es reconocida, inclusive en territorios voseantes como los países rioplatenses.</p> <p>Según Carricaburro (2015), la América tuteante cuenta con las Antillas (excepto una pequeña región de Cuba) y México (excepto Chiapas), además de Perú y Panamá. Como es sabido, España también es un país tuteante. Asimismo, tenemos algunos ejemplos de países tuteantes con regiones voseantes, como puede ser la zona andina de Venezuela y Colombia, donde los hablantes de las capitales de ambas naciones suelen preferir el pronombre <i>tú</i> frente al pronombre <i>vos</i>.</p> <p>A pesar de que el paradigma verbal del tuteo esté muy presente en el aula, su uso muchas veces no está totalmente claro, ya que los fenómenos de formalidad e informalidad se dan de distintas maneras en las diferentes variedades del español, lo que dependerá de algunas variables sociales. Veamos el ejemplo de México:</p> <p style="padding-left: 40px;">La edad, la escolaridad y el nivel social inciden en el uso pronominal. Los jóvenes utilizan más el tuteo que los adultos. Las personas de clase obrera tutean menos en relaciones asimétricas que las de clase media y alta. La frecuencia del tuteo se incrementa entre personas con mayor nivel de escolaridad (Carricaburro, 2015: 25).</p> <p>Sobre España, la autora afirma que la preferencia por el tuteo es de un 70 % y que los españoles suelen usar el uso recíproco del <i>tú</i> cuando se emplea este pronombre y que perciben más la formalidad en comparación a los hablantes mexicanos al recibir el trato de <i>usted</i>.</p> <p>Respecto a los cambios sociales, Carricaburro (2015) menciona el caso de Cuba donde, a partir de la revolución castrista, el tuteo se ha extendido frente al pronombre <i>usted</i>, ya que se niveló la forma de tratamiento en cuanto a jerarquías sociales. De este modo, <i>usted</i> se ha mantenido solo por la mayor edad del interlocutor, o por la falta de conocimiento.</p>

	<p>En sociedades más igualitarias, como puede ser también el caso de España, las posibilidades de uso del tuteo frente a <i>usted</i> son bastante elevadas. Sin embargo, Carricaburro (2015) apunta que en el español de Puerto Rico (en 1997) puede darse incluso una preferencia sexista:</p> <p style="padding-left: 40px;">El predominio de la autoridad del varón lleva a que sea él quien inicie el tuteo a la vez que lo usa más extensivamente que la mujer fuera del ámbito familiar y amistoso. A su vez las mujeres se tutean más frecuentemente entre sí, indicando su solidaridad intrasexual, y los hombres usan más abundantemente el <i>tú</i> con los miembros femeninos de la familia que con los del mismo sexo (Carricaburro, 2015: 24, marcas de la autora).</p> <p>En las clases de español en Brasil, aclarar todas las variables sociales posibles en cada una de las comunidades de habla es un desafío de muy difícil realización, incluso en un curso de formación dedicado a ese tema. Sin embargo, nos parece oportuno señalar que ese fenómeno puede darse de diferentes formas en el mundo hispano y, por lo tanto, debemos tener un cierto cuidado a la hora de emplear el <i>tú</i> en registros intermedios de formalidad.</p> <p>En caso de dudas, es preferible que el docente indique al alumno que la mejor solución es utilizar el <i>usted</i>, porque si el interlocutor encuentra que ese tratamiento es demasiado formal, se lo dirá y pasarán al tuteo sin grandes problemas. Con ese sentido, a un interlocutor menos abierto le puede parecer ofensivo el uso de <i>tú</i> en situaciones en que esa familiaridad todavía no pueda darse.</p> <p>Sobre la forma verbal, los alumnos brasileños pueden acomodar un rasgo de muchas variedades del PB, como es el uso del <i>tu não-canônico</i>: combinación del pronombre <i>tu</i> (PB) con las formas verbales de tercera persona del singular (<i>tu vai, tu fica, tu vem</i>). Se puede aclarar que en español muchas veces se omite o se debilita fonéticamente /s/ final y que, por eso, la forma verbal quedaría idéntica a la forma verbal de tercera persona del singular.</p> <p>También es importante dedicarle atención a la combinación de los posesivos de tercera persona del singular junto a las formas verbales de segunda persona del singular.</p>
Muestra de lengua	La Oreja de Van Gogh – Pop ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wNgETv6Pn7E">https://www.youtube.com/watch?v=wNgETv6Pn7E</a> )
Transcripción	<i>Tienes talento, cultura, manos bonitas, estudias francés. Cantas, actúas y pintas, escribes poemas, todo lo haces bien</i> (0:37-0:50)
Rasgo	<i>Ustedes</i> por <i>vosotros/a</i> y sus correspondientes <i>su/sus, suyo/a/os/as</i> , tanto para el trato de respeto como para el tuteo
Curso escolar	1.º curso
Variedades	España: Andalucía (occidental).

	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>En toda Hispanoamérica y en partes de Andalucía y Canarias, el uso de <i>ustedes</i> es general para las situaciones de formalidad e informalidad. Este mismo fenómeno ocurre en Brasil: la pérdida de la segunda persona del plural <i>vós</i> (<i>vosotros/as</i> en español) debido al uso de <i>vocês</i>.</p> <p>Para la enseñanza brasileña, el pronombre <i>ustedes</i> es bastante útil porque es el adoptado por la mayoría de los países, incluso los del entorno, cuenta con validez en todos los territorios hispanohablantes y además sus formas verbales de tercera persona del plural son casi idénticas a las formas de <i>vocês</i>: <i>cantam/cantan, comem/comen, partem/ parten</i>.</p> <p>Consideramos que esta forma debe ser privilegiada en la enseñanza brasileña, aunque el profesor adopte la forma <i>vosotros/as</i> como preferente. En este caso, el docente no debe dejar de utilizar el pronombre que le es natural, sino que debe trabajar materiales en el aula que refuercen el uso de <i>ustedes</i> en situaciones informales.</p> <p>Al igual que en el PB, los alumnos deben saber que las formas señor/señora/señores/señoras suelen ser las utilizadas en situaciones formales en los territorios en que se ha eliminado la diferenciación por la elección de uno u otro pronombre.</p> <p>También se puede establecer un puente intercultural para mostrar que el mismo fenómeno de pérdida del verbo de la segunda persona del plural ocurrió con el PB y con las variedades hispanoamericanas, mientras que gran parte del territorio español y Portugal lo conservan. De este modo, los alumnos también se acercarían a la realidad lingüística de otro país lusófono. Por esta razón, se puede presentar ambos pronombres a la vez o el profesor puede optar por presentar primero <i>ustedes</i> y luego <i>vosotros/as</i>.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).
<b>Transcripción</b>	<i>Jorge: Aguantar a la nena ya es un martitio. Llora todo el día. Es como una usina. No para. Llora, llora, llora. Trabaja las veinticuatro horas del día. Ustedes insistieron en que necesitaba una familia (23).</i>
<b>Rasgo</b>	Voseo (rioplatense)
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (Mérida en Venezuela y costas de Colombia y Ecuador), Caribe (Panamá y occidente de Venezuela), México/Centroamérica (sur mexicano) y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	El voseo es uno de los rasgos lingüísticos más importantes para la enseñanza de español en Brasil porque está presente en un gran número de países hispanoamericanos de nuestro entorno, a pesar de ser una variante gramatical comúnmente asociada con Argentina.

Nuestro inventario establece una secuencia de contenidos sobre el voseo para cada uno de los cursos escolares de la EM brasileña. La primera forma de voseo que presentaremos es la rioplatense porque es la que goza de mayor prestigio y proyección en el mundo hispano, ya que desde 1982 es aceptada por la Academia Argentina de Letras. Asimismo, su forma verbal es idéntica a la de otros países del entorno rioplatense y también de Centroamérica.

Para el primer curso, nos detendremos en el presente del indicativo y en el imperativo afirmativo, porque son las formas normativas del voseo que no sufren ningún tipo de estigmatización. Estamos de acuerdo con Gassó (2009), quien recomienda trabajarlas tanto en la comprensión como en la expresión. También, debe estar presente en los ejercicios de gramática y en las tablas de conjugación, al igual que los demás pronombres personales. Si el profesor desea que el *vos* se constituya en la variante preferente (especialmente en contexto de frontera con países voseantes), puede utilizarlo también en las consignas de las preguntas y de las actividades que proponen sus alumnos.

Un punto positivo es que las formas verbales del voseo prácticamente no tienen irregularidades, pero se debe advertir que en el imperativo afirmativo, el verbo *ir/irse* se conjuga como el verbo *andar*: *andá/andate*. Por otro lado, el presente de subjuntivo nos ofrece un pequeño problema para su enseñanza y sistematización en el aula:

En este tiempo alternan las formas agudas (de voseo) y graves (de tuteo). Hay zonas en que las formas agudas con vistas como vulgares, por ejemplo, en el Río de la Plata, en tanto que en otras zonas, como en América central, se utilizan sin que haya prejuicios sobre ellas (Carricaburro, 2015: 22).

De este modo, estamos de acuerdo con Gassó (2009) quien considera que por tratarse de un tiempo en que las formas vacilan entre las de tuteo y las de voseo, es mejor reforzar la forma grave, aunque para la comprensión (oral y escrita) se pueda presentar la forma aguda. En este caso, también incluimos el imperativo negativo que tiene las mismas formas verbales que el presente del subjuntivo.

Específicamente en este tema, se puede establecer un puente intercultural con el PB, ya que hay regiones que prefieren *você* mientras que otras utilizan *tu*. Este es el primer rasgo donde tenemos la posibilidad de trabajar, a partir de este tipo de aprendizaje, en el cual el portugués puede ayudar a comprender mejor un fenómeno de variación del español. En la sección dedicada a las técnicas para enseñar variación en este capítulo, hemos presentado una pequeña propuesta a partir de dos textos, uno sobre la situación del *tú/vos* y el otro sobre el *tu/você*.

Una cosa que se debe dejar claro es que las variables sociales para la utilización del voseo son diferentes de acuerdo con la comunidad de habla, incluso las pautas para su elección llegan a ser más diversas que las del tuteo. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, Carricaburro (2015) afirma que el pronombre *usted* está en retroceso sobre todo en el habla de la gente más joven y que en Argentina, “no existe variación por sexo y cada vez se diluyen más los factores edad y nivel social en el trato con el alocutario” (Carricaburro, 2015: 31), incluso, los más jóvenes vosean a los adultos sin la necesidad de haber un conocimiento previo o ser de la familia.

No todas las sociedades voseantes tienen la misma apertura hacia esta forma de tratamiento. Acevedo (2011) realizó un estudio con un número de alrededor de 100 jóvenes entre 15 y 25 años de diferentes estratos sociales de la capital de Guatemala para conocer cómo se da el tratamiento y las relaciones de poder y solidaridad entre ellos. Veamos una de sus preguntas y las respuestas de los jóvenes guatemaltecos del sexo masculino (m) y femenino (f):

*¿Cuándo te presentan a un chavo o chava cómo te gusta que te traten: de vos, de tú o de usted? [...]*

- a. De usted pues es más serio y de más respeto. (f)*
- b. Al principio de usted porque no la conozco. (m)*
- c. Me es indiferente como ellas me traten. (m)*
- d. De usted por costumbre y más si es hombre por respeto. (f)*
- e. Usted porque no los conozco. Si es amigo entonces de vos pero si es otra persona de usted por respeto. (f)*
- f. De usted por respeto porque son mujeres. A los hombres de vos si son jóvenes y usted si son mayores. (m) (Acevedo, 2011: 418)*

La autora afirma que la mayoría de las respuestas han sido muy similares: los jóvenes guatemaltecos casi siempre inician una conversación con un interlocutor joven y desconocido casi siempre con *usted*, casi nunca con el *vos* o el *tú voseado*, en donde podemos observar que hay una relación asimétrica entre hombres y mujeres y algunas veces entre mujeres:

*[...] la distancia que el sexo femenino desea marcar es un espacio de respeto. Así, el deseo de respeto manejado por el sexo femenino hacia el masculino deja ver el tipo de machismo de la sociedad guatemalteca incluso en generaciones más jóvenes (Acevedo, 2011: 422).*

De este modo, la autora concluye que el tratamiento entre los jóvenes de Guatemala se diferencia de las pautas manejadas por otros hispanohablantes del mismo rango de edad, especialmente entre hombre-mujer, algunas veces entre mujeres y casi nunca entre hombres, como podemos observar en (f) en que queda claro si son de la misma edad, se puede iniciar una conversación con el *vos*, aunque sean desconocidos.

Repetimos lo mismo que proponemos respecto del tuteo: es una tarea interminable conocer la diversidad de variables sociales que afectan los usos lingüísticos de todas las comunidades de habla de lengua española. En el caso de sociedades menos tradicionales y en que las distancias sociales son más cortas, como puede ser el caso de Argentina, Cuba o España, los tratamientos informales (*tú* y *vos*) estarán más presentes en registros intermedios, en donde podemos tener dudas respecto al pronombre que debemos elegir.

Si tenemos en cuenta el caso de Guatemala, una sociedad más tradicional, donde los valores sociales son importantes para establecer relaciones, debemos tener en cuenta que el pronombre de tratamiento *usted* será el más adecuado para establecer una primera interacción. Eso no quiere decir que el *vos* está en desuso en este país, sino que se usa en contextos mucho más familiares y de intimidad, si comparamos con Argentina. Si se tienen dudas



	<p>sobre el tratamiento que se debe utilizar, mejor comenzar la interacción con <i>usted</i>.</p> <p>Debido a la heterogeneidad de nuestro grupo de estudiantes, es importante que se refuercen las formas de tuteo y voseo para que puedan elegir a partir de sus preferencia o necesidades, no por una imposición del manual o de la variedad del profesor. Recordemos que el voseo es un rasgo muy emblemático (aunque no exclusivo) del entorno geográfico de nuestro país y que, por lo tanto, debe tener un lugar privilegiado en el aula brasileña.</p> <p>Venâncio da Silva y Alves (2007) señalaban que este fenómeno normalmente estaba relegado a apartados de “curiosidades” o de “regionalismos” en manuales de ELE que eran adoptados en Brasil. En los manuales analizados en nuestra tesis doctoral, ya podemos observar una inclusión del <i>vos</i> como una posibilidad más de segunda persona del singular, especialmente en la colección del Cercanía joven. Sin embargo, aunque los demás manuales no lo lleguen a omitir, parece que todavía es tímida su presencia y no se dedica una explicación más detallada sobre este rasgo.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).
<b>Transcripción</b>	<p><b>Jorge:</b> <i>¿A mí me <u>preguntás</u>?</i></p> <p><b>Susana:</b> <i>Mis otros maridos no están en este momento. ¿A quién <u>querés</u> que le pregunte?</i></p> <p><b>Jorge:</b> <i>¡Y yo que sé!</i></p> <p><b>Susana:</b> <i><u>Arreglá</u> un poco el plástico y sacudí la almohada.</i></p> <p><b>Jorge:</b> <i>Susana, si <u>sabés</u> que no sé (11).</i></p>
<b>Rasgo</b>	<i>Vosotros/as</i> para segunda persona del plural y sus correspondientes <i>os, vuestro/a/os/as</i>
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía (oriental), Castillas, Extremadura y Murcia.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Los únicos países en donde se utiliza el pronombre <i>vosotros/as</i> son España y Guinea Ecuatorial. Sabemos que los manuales de ELE, especialmente los de editoriales españoles, hacen hincapié en esta forma frente al uso de <i>ustedes</i> en situaciones informales porque reflejan la realidad lingüística de su país.</p> <p>Sin embargo, para el contexto brasileño de enseñanza la utilización de <i>ustedes</i> para el registro informal es necesaria y de mayor facilidad de adquisición. Por eso, los docentes que utilizan <i>vosotros/as</i> en su habla, aunque no deben dejar de utilizarlo, también deben reforzar el uso del pronombre <i>ustedes</i>.</p> <p>Los profesores que desean pueden utilizar este rasgo como variedad preferente para dirigirse a los alumnos oralmente o en las consignas de los ejercicios y/o actividades, porque tiene validez en su territorio y no es una variante que esté en descenso. De esta manera, al presentar ambas</p>

	posibilidades, se puede establecer el puente intercultural propuesto en el rasgo anterior.
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Doña Rosita la soltera” de Federico García Lorca (Buenos Aires; Agebe Punto de Encuentro, 2005).
<b>Transcripción</b>	<p><i>Tío: Lo digo por todos. Ayer me encontré las semillas de Dalias pisoteadas por el suelo. Nos <u>os dais</u> cuenta de mi invernadero; desde los ochocientos siete, en que la condesa de Wandes obtuvo la rosa muscosa, no la ha conseguido nadie en Granada más que yo, ni el botánico de la Universidad. Es preciso que <u>tengáis</u> más respeto por mis plantas.</i></p> <p><i>Ama: Pero ¿no las respeto?</i></p> <p><i>Tía: ¡Chist! <u>Sois</u> a cuál peor (23)</i></p>
<b>Rasgo</b>	Posposición del posesivo
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según Vaquero (2011), la posposición de los posesivos es un fenómeno habitual en el español hispanoamericano (especialmente en el caribeño) y puede darse de dos maneras:</p> <p>a) analíticas [<b>de + pronombre</b>], como <i>la casa, la familia <u>de nosotros</u>; el hijo <u>de ellos</u>, <u>de ustedes</u>, y</i></p> <p>b) no analíticas, mediante la posposición de las formas plenas <i>mío/tuyo/suyo -a, -os, -as</i> (Vaquero, 2011: 17, marcas de la autora).</p> <p>En el caso de las formas analíticas, el PB normalmente prefiere la estructura <i>dele</i> (<i>de + ele</i>) y <i>de vocês</i> frente a <i>seu</i> porque solemos utilizar este adjetivo posesivo para la segunda persona del singular. En otras palabras, es común que hablantes del PB al hablar español no utilicen la forma <i>su/sus</i> para referirse a la tercera persona del singular y plural, porque en su variedad es corriente el uso de <i>o filho dele</i> en lugar de <i>seu filho</i>, ya que la segunda forma solemos utilizarla en contextos de segunda persona del singular <i>você</i>. Por otro lado, <i>la familia de nosotros</i> en el PB es una forma estigmatizada: <i>a família de nós</i>:</p> <p>En el español americano es frecuente, asimismo, la alternancia en la primera persona del plural, como se aprecia en <i>Pensé enviarle a la madre de Inés una foto de nosotros en el templo</i> (Bryce Echenique, Martín Romaña) y en <i>En este momento la situación nuestra es muy difícil</i> (País [Col.] 5/11/1997), con preferencia por la primera construcción. Con excepción de las Islas Canarias, solo se emplea en España la segunda opción (RAE y ASALE, 2019: 348, marcas de los autores).</p> <p>Las formas analíticas no son frecuentes en los manuales de ELE y puede parecer que sean “poco españolas” porque, además, son habituales en nuestra variedad del portugués, sobre todo en la oralidad. Sin embargo, no</p>

	<p>debemos corregirla porque no se trata de un error, sino de uno de los rasgos gramaticales más frecuentes y que suele carecer de vestigios en las variedades hispanoamericanas.</p> <p>Las formas no analíticas también aparecen en el PB en contextos más literarios, como puede ser la poesía o en letras de canciones. En el español caribeño esas formas también son bastante frecuentes y se interpretan como “portadoras de ‘fuerte relación’ entre el poseedor y lo poseído” y afirma que hablantes caribeños no extrañarían ejemplos como “<i>Salimos con <u>el amigo mío</u>; <u>El deporte mío preferido es andar en moto</u>; <u>El padre mío era de San Casimuro</u>” (Vaquero, 2011: 17, marcas de la autora).</i></p> <p>De este modo, es importante que nuestros estudiantes sepan que las formas no analíticas también son frecuentes en la oralidad, sobre todo en la variedad caribeña. A diferencia de lo que ocurre en el PB, este caso de posposición no está restringido a ámbitos más artístico-literarios. La forma anterior (analítica) como <i>de ustedes (de vocês)</i> e <i>de ellos (deles)</i>, son frecuentes en nuestra habla cotidiana, también pueden estar presentes en el aula por su validez y rentabilidad en muchos territorios hispanohablantes.</p> <p>Por último, Vaquero (2011) afirma que la expresión <i>al lado mío</i> cuando se refiere <i>a junto a mí</i> se ha hecho general en las variedades hispanoamericanas.</p>
Muestra de lengua	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).
Transcripción	<p><i>Elvira: Oigan, ¿por qué no van a ventilar los trapos sucios en la azotea <u>de ustedes</u>.</i></p> <p><i>Susana: Porque estos trapidos también son <u>de ustedes</u> (18).</i></p> <p><i>Elvira: ¿Dónde querés que meta la enfermera?</i></p> <p><i>Susana: En la habitación <u>de ella</u> (23).</i></p> <p><i>Sergio: ¡No! ¡Pobre <u>hermano mío!</u> (91)</i></p>
Rasgo	Perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo usada preferentemente para expresar futuro frente a la forma verbal de futuro o el presente
Curso escolar	1.º curso
Variedades	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>Moreno de Alba (2007) asume que el futuro del indicativo con la desinencia <i>-ré</i> es poco usado en el español hispanoamericano, que suele preferir la construcción <i>ir a</i> acompañada de un verbo en infinitivo, pero advierte que no está desaparecido, sino que su uso está más restringido a la lengua escrita y cuenta con otros valores modales que indican una acción futura:</p> <p>[...] probabilidad, suposición o conjetura con referencia al presente (‘¿no <i>estarán</i> vacías esas cajas?’); concesión (‘<i>será</i> bonita, pero no me gusta’); duda (‘no sé quién <i>escribirá</i> mejor’); exclamaciones del</p>

tipo ‘¡ay, cómo *serás!*’, entre otros (Moreno de Alba, 2007: 177, marcas del autor).

Además de la preferencia por esta perífrasis, el futuro en el español hispanoamericano también se suele expresar por medio del presente del indicativo: *mañana voy al colegio* en lugar de *mañana iré al colegio*. De hecho, estas dos variantes gramaticales son posibles en el PB y los alumnos podrán acomodarlas con facilidad a partir del inicio del primer curso escolar.

Troya (1999: 1295 apud Moreno de Alba, 2007: 177) realizó un estudio en ciudades y países de España e Hispanoamérica sobre la preferencia del futuro sintético y de esta perífrasis. Los resultados son:

Tabla 8: Porcentaje de usos del futuro simple y de la perífrasis

	Futuro en -ré	Ir a más infinitivo
Rep. Dominicana	2	98
Chile	3.6	96.4
Rosario	20	80
Puerto Rico	21.8	78.2
Caracas	23	77
Venezuela	23.9	76.1
México	31.2	68.8
Madrid	42.9	57.1
Las Palmas	38.1	61.9

Fuente: Moreno de Alba (2007: 177)

Desde nuestro punto de vista, tanto la perífrasis como el futuro sintético deben ser tratados en el aula como dos posibilidades para expresar acciones futuras, aunque sabemos que la perífrasis tiene dos ventajas: a) es frecuente en una mayor cantidad de variedades y b) es de fácil acceso para nuestros estudiantes.

Se debe colocar énfasis que en el PB la perífrasis carece de la preposición *a* y, por eso, muchos estudiantes la omitirán en su expresión. En el español en contacto con el gallego, la supresión de la preposición también es común en este rasgo: *Voy trabajar toda esta semana en la biblioteca* (Dapena, 2001: documento no paginado). En este caso, consideramos que es importante aclarar que, aunque pueda aparecer en una variedad del español, este fenómeno se debe a su lengua de contacto y, por lo tanto, es mejor que siempre que se utilice la perífrasis, aparezca la preposición *a*.

Muestra de lengua

Dolor en las redes ([https://www.clarin.com/deportes/futbol/emotivo-mensaje-dalma-maradona-muerte-diego-voy-defender-toda-vida-0\\_sioLxAex.html](https://www.clarin.com/deportes/futbol/emotivo-mensaje-dalma-maradona-muerte-diego-voy-defender-toda-vida-0_sioLxAex.html))

Transcripción

*"Te amo papá! Te voy a amar y defender toda mi vida! Y si tu nieta te quiere llamar por videollamada como hacían, me voy a morir por dentro, pero quédate tranquilo que le voy a contar exactamente quién fuiste, quién sos y quién vas a ser para siempre! Igual ya te ama. Porque tenías eso... No hacía falta mucho para amarte..."*, escribió.

Rasgo

Sufijo de diminutivo (ecec/ec/c) -it-

Curso escolar

1.º curso

<b>Variedades</b>	<p>España: Canarias y Castillas (centro).</p> <p>Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.</p>																																										
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Criado y Andión (2016a) afirman que los diminutivos <i>-ito</i> del español y <i>-inho</i> del portugués (los más frecuentes en ambas lenguas) se utilizan de manera similar. De este modo, el uso de la forma general en lengua española garantiza, en gran parte de los casos, la comunicación y, por esta razón, es la única forma que sugerimos que se imparta en el primer curso.</p> <p>Sin embargo, las formas e interpretaciones de los diminutivos son diversas en el mundo hispano. De este modo, proponemos la ampliación de este tema en los cursos posteriores. Según la RAE y ASALE (2019: 168-169), los diminutivos expresan matices afectivos, su connotación suele ser positiva, aunque dependiendo de la entonación, también pueden aparecer como siendo de signo contrario.</p> <p>Además del matiz afectivo, esta obra explica y muestra ejemplos de otras nociones que puede expresar el diminutivo, tales como el “tamaño reducido” (con seres materiales: <i>casita</i>, <i>papelito</i>), la “atenuación” (aminorar la importancia de alguna persona o cosa: <i>era solo un abogadoito</i>) e “intensificación” (cuando se combinan con adjetivos, adverbios o locuciones: <i>calentito</i> en lugar de <i>muy caliente</i>).</p> <p>En un estudio con artículos escritos de prensa en lengua española, Criado y Andión (2016b) afirman que la forma de diminutivo preferida es la de <i>-it</i>, ya que apareció en casi un 90 % del corpus que analizaron. Sin embargo, la diversidad de funciones es notable en las diferentes zonas dialectales:</p> <p>Tabla 9: Funciones de los diminutivos en todas las áreas dialectales. Artículos de prensa.</p> <table border="1" data-bbox="502 1279 1380 1646"> <thead> <tr> <th></th> <th>España</th> <th>México</th> <th>Caribe</th> <th>Andes</th> <th>Chile</th> <th>Río de la Plata</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Función disminuidora</td> <td>19,4 %</td> <td>8 %</td> <td>11,9 %</td> <td>0,9 %</td> <td>17,8 %</td> <td>13,6 %</td> </tr> <tr> <td>Función afectiva</td> <td>30,2 %</td> <td>51,6 %</td> <td>68,8 %</td> <td>58,9 %</td> <td>48,9 %</td> <td>46,4 %</td> </tr> <tr> <td>Función irónica</td> <td>41 %</td> <td>3,2 %</td> <td>2,8 %</td> <td>18,7 %</td> <td>20 %</td> <td>30 %</td> </tr> <tr> <td>Función enfática</td> <td>2,3 %</td> <td>6,5 %</td> <td>1,8 %</td> <td>4,7 %</td> <td>6,7 %</td> <td>2,7 %</td> </tr> <tr> <td>Función cortés</td> <td>7 %</td> <td>1,6 %</td> <td>14,7 %</td> <td>8,4 %</td> <td>6,7 %</td> <td>7,3 %</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fuente: Criado y Andión (2016b: 97).</p> <p>También debemos apuntar que es frecuente el uso de los diminutivos en América como estrategia cortés de comunicación. Criado y Andión (2016a) explican que, si bien este uso no esté en el olvido en España, parece ser que su frecuencia no es tan alta como en algunas variedades hispanoamericanas.</p> <p>Secuencias del tipo <i>¿Un permiso?</i> , <i>¿Lo quiere con todito?</i> , <i>¿Me pidió solo unita?</i> son frecuentes en América en situaciones discursivas dialógicas donde se requiere preservar la imagen del interlocutor sin dañar el código social cortés que la comunidad de</p>		España	México	Caribe	Andes	Chile	Río de la Plata	Función disminuidora	19,4 %	8 %	11,9 %	0,9 %	17,8 %	13,6 %	Función afectiva	30,2 %	51,6 %	68,8 %	58,9 %	48,9 %	46,4 %	Función irónica	41 %	3,2 %	2,8 %	18,7 %	20 %	30 %	Función enfática	2,3 %	6,5 %	1,8 %	4,7 %	6,7 %	2,7 %	Función cortés	7 %	1,6 %	14,7 %	8,4 %	6,7 %	7,3 %
	España	México	Caribe	Andes	Chile	Río de la Plata																																					
Función disminuidora	19,4 %	8 %	11,9 %	0,9 %	17,8 %	13,6 %																																					
Función afectiva	30,2 %	51,6 %	68,8 %	58,9 %	48,9 %	46,4 %																																					
Función irónica	41 %	3,2 %	2,8 %	18,7 %	20 %	30 %																																					
Función enfática	2,3 %	6,5 %	1,8 %	4,7 %	6,7 %	2,7 %																																					
Función cortés	7 %	1,6 %	14,7 %	8,4 %	6,7 %	7,3 %																																					

	<p>habla ha venido creando (Criado y Andión, 2016a: 107, marcas de las autoras).</p> <p>Respecto al español peninsular, las autoras afirman que la intención despreciativa a partir del diminutivo es más frecuente en esta variedad que en las hispanoamericanas y, además, se suele preferir el sufijo <i>-illo</i> para esta función, ya que el <i>-ito</i> tiene un valor mucho más afectivo. Otro punto muy bien señalado por Criado y Andión (2016a) se refiere a la dificultad formal que los alumnos brasileños pueden tener con el tema de los diminutivos de acuerdo con determinados contextos lingüísticos:</p> <p>Los condicionamientos de aparición de los interfijos <i>-ec-</i> y <i>-c-</i>, y de los infijos <i>-itos</i>, <i>-itas</i> y <i>-citos</i>, <i>-citas</i>, en español, obedecen a criterios estructurales y pocas veces dan lugar a alternancias dependientes del hablante, de su clase social o del área geográfica a la que pertenece (Criado y Andión, 2016a: 107, marcas de las autoras).</p> <p>Sobre las preferencias dialectales, RAE y ASALE (2019) asumen que en las variedades hispanoamericanas se prefiere <i>-cito/-cita</i> mientras que en el español peninsular es más frecuente las formas <i>-ecito/-ecita</i>. Otra diferencia entre ambos lados del Atlántico señalada por esta obra se refiere al diminutivo de <i>la mano</i> como <i>la manito</i> en América y <i>la manita</i> en España. Normalmente las palabras femeninas acabadas en <i>-o</i> como <i>foto</i> o <i>moto</i> suelen mantener la vocal: <i>la motito</i> o <i>la fotito</i>.</p> <p>Para la enseñanza de español en Brasil, consideramos los usos más generales no serán problemáticos para nuestro público porque todos esos ejemplos se acomodan a las reglas del PB. Igualmente, consideramos que es importante señalar algunas diferencias, sobre todo, las del ámbito dialectal. Prestemos atención también al caso de <i>ahorita</i> que en el PB podemos encontrar el equivalente en uso y forma <i>agorinha</i>.</p> <p>En amplias zonas de América se usa <i>ahorita</i> (<i>ahoritita</i>, <i>ahoritica</i>, <i>ahoritiquita</i>) para expresar cercanía de un evento pasado (<i>Llegó ahorita</i>) o futuro (<i>Voy a hacerlo ahorita</i>). Del mismo modo, <i>lueguito</i> significa ‘ahora mismo’ en <i>Si quieren honrarnos con su presencia tenemos que salir <u>lueguito</u></i> (Cabada, <i>Agua</i>) (RAE y ASALE, 2019: 169, marca de los autores).</p> <p>De este modo, consideramos que respecto a lo dialectal, en el primer curso se podría enfocar en las diferentes funciones que pueden tener los diminutivos. Nuestra propuesta contempla otras formas y contextos lingüístico en los años siguientes.</p>
<p><b>Muestra de lengua</b></p>	<p>Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005.</p>
<p><b>Transcripción</b></p>	<p><b>Antonio:</b> ¿Cómo está la <u>chiquita</u>?</p> <p><b>Susana:</b> Bien.</p> <p><b>Nora:</b> Aún no cumplió el <u>añito</u>, ¿no? Siempre me olvido de preguntar por ella. No es que no la recuerde, ¡eh! Ocupa un sitio muy importante, tanto en mi corazón como en mis pensamientos. ¿No es cierto Antonio que siempre hablo de ella?</p> <p><b>Antonio:</b> ¿De quién?</p>

	<i>Nora: De la <u>chiquita</u>. Siempre le digo a Antonio que jamás había visto en mi vida una <u>bebida</u> más linda (27)</i>
<b>Rasgo</b>	Pretérito perfecto simple o indefinido usado habitualmente para acciones concluidas en el pasado pero relacionadas con el presente
<b>Curso escolar</b>	1.º curso
<b>Variedades</b>	España: Canarias. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata (en diferentes grados según la zona).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>En nuestra investigación con profesores del estado de Rio Grande do Norte, este rasgo ha sido uno de los que ha dividido la opinión, ya que 18 docentes (39 %) lo consideraron como parte del español general, 15 (33 %) como una variante dialectal y 13 (28 %) como una interferencia de otra lengua o una característica ausente en el español.</p> <p>Los profesores que afirmaron que este fenómeno es dialectal, mencionaron que en España se prefiere el pretérito perfecto compuesto mientras que en variedades hispanoamericana, con especial atención a México, se usa más el pretérito perfecto simples o indefinido. Sobre esta cuestión, Moreno de Alba (2007) corrobora en partes con esta idea.</p> <p style="padding-left: 40px;">Los pretéritos del español americano difieren del uso peninsular en que pueden tener relación con el presente, o mejor dicho, pueden tener modificaciones temporales que incluyan el momento presente, pueden suceder dentro del presente ampliado, sin que ello signifique que pierdan su carácter perfectivo ('hoy <i>llegué</i> tarde', 'este año no <i>pude</i> ir', 'ahora no me <i>hablaron</i> por teléfono', etcétera) (Moreno de Alba, 2007: 179-180, marcas del autor).</p> <p>Sin embargo, el autor asegura que la forma del pretérito perfecto compuesto no está ausente en el español de América, sino que su uso es más reducido y su función denotativa es diferente. Según la RAE y ASALE (2019), el gramático Andrés Bello adoptó el término "antepresente" para la forma compuesta porque expresa "la ANTERIORIDAD de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo" (RAE y ASALE, 2019: 438, marcas de los autores).</p> <p>Esta función es la que se trata normalmente en los manuales de ELE publicados en Brasil y por eso, la mayoría de los profesores la consideró como la forma general en la lengua española y fue la variante gramatical mejor evaluada para sus contextos de enseñanza (rasgo 16 – <i>Hoy he estado en el Museo de Dalí</i>, gráfico 55), ya que 44 de los 45 docentes encuestados la enseñarían. Sin embargo, no es la forma general:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] se registra en la zona central y meridional del español europeo, en el costeño peruano, en el andino boliviano y colombiano, en el noroeste de la Argentina (desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia), en la región central de este país (especialmente en el</p>

noroeste de Córdoba) y, con mayores restricciones en Cuba y otras zonas del área antillana (RAE y ASALE, 2019: 438).

Como podemos observar, la utilización del marcador de tiempo no acabado acompañado del pretérito perfecto compuesto no es un rasgo general en el español. No obstante, no lo hemos insertado en nuestro inventario de contenidos porque la regla respecto a los marcadores de tiempo es la que se enseña en Brasil. Debido a esta situación, consideramos que podemos seguir presentando el pretérito perfecto compuesto como un antepresente y enseguida enseñar la forma del simple (indefinido) acompañada de marcadores no acabados también, ya que su frecuencia es alta en el mundo hispano:

En México, muchos de los países centroamericanos y varios de los del área caribeña, entre los que está Venezuela, el perfecto simple (CANTÉ) se usa para referirse a acciones acabadas en el pasado, como en Hoy estuvo más tranquilo (Excélsior 21/1/1997) [...]. En Chile, en gran parte de la Argentina (con las excepciones reseñadas arriba) y, en España, en el noroeste y las Islas Canarias, CANTÉ sustituye a HE CANTADO (RAE y ASALE, 2019: 438, marcas de los autores).

La obra afirma que en algunos países hispanoamericanos, el uso del pretérito perfecto simple se limita a acciones que siguen abiertas, como por ejemplo, *Siempre he vivido aquí* (se interpreta que todavía vive). Sobre el uso del pretérito perfecto simple (indefinido) frente al compuesto, RAE y ASALE (2019) explican sus usos de acuerdo con las preferencias dialectales:

La forma CANTÉ admite empleos que pueden abarcar también los característicos de HE CANTADO en muchos países americanos. En esas áreas lingüísticas son posibles, en efecto, las dos opciones que se muestran en tales contrastes: *Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez* (perfecto continuo); *Se {convirtió ~ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes* (perfecto resultativo); *¡Cómo {creció ~ha crecido} este muchacho!* (perfecto de hechos recientes o evidencial). Existen, sin embargo, algunos casos particulares. Así, en el área rioplatense alternan las dos opciones de *Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía* (perfecto continuo), mientras que en las demás áreas se elige casi siempre la primera (RAE y ASALE, 2019: 443, marcas de los autores).

En un estudio con ambos pretéritos, Oliveira (2010) afirma que la frecuencia del PPC en el género del discurso “noticia” en Madrid, La Paz y Lima era de 32,3 %, 28,6 % y 19 %, respectivamente, mientras que en otras capitales hispanoamericanas el número de ocurrencia era menor: Santiago de Chile (14,3 %), Buenos Aires (4,5 %), La Habana (4,3 %) y Ciudad de México (0 %). Consideramos que estos datos son relevantes para la enseñanza de español en Brasil teniendo en cuenta que este género del discurso se suele utilizar con bastante frecuencia en el aula para explotar los pretéritos y temas de actualidad.

Duarte *et al* (2016) propone que este tema pueda trabajarse en las clases de español por medio de cuentos literarios de las variedades chilena (*Llamadas telefónicas* de Roberto Bolaños) y colombiana (*Solo vine a hablar por*



	<i>teléfono</i> de Gabriel García Márquez). Los autores abogan por el texto literario como legado cultural para la enseñanza de este punto gramatical porque afirman que los manuales y gramáticas de ELE lo simplifican, ya que reproducen la clásica explicación de la función de anterioridad.
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).
<b>Transcripción</b>	<p><i>Nora: Sí, pero... la pobre <u>se puso</u> nerviosa <u>esta mañana</u> cuando <u>se dio</u> cuenta de que le habían cortado el agua, <u>puso</u> a hervir los raviolos en agua mineral y se le <u>endurecieron</u> como piedras; se le <u>quemó</u> la carne del tuco, <u>desapareció</u> mamá Cora, ahora se pelea con vos... Son demasiadas cosas. (57).</i></p> <p><i>Elvira: [...] ¡Las lágrimas que <u>ya</u> derramé en el día de hoy por tu culpa! (81)</i></p>
<b>Rasgo</b>	Sufijo <i>re-</i> en lugar de <i>muy</i>
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según Kornfeld y Kuguel (2013), el <i>re</i> como intensificador es común a diversas variedades del español hispanoamericano que se puede combinar con adjetivos, adverbios y preposiciones:</p> <p>(1) a. Es re lindo/re grande/re viejo.  b. Lo dijo re claramente/Vive re lejos/Me fue re bien.  c. Vino re desde lejos/Estaba vestida re de entre casa/Está re de moda (Kornfeld y Kuguel, 2013: 15).</p> <p>Por otro lado, las autoras afirman que en el español rioplatense (Argentina y Uruguay), este afijo puede asumir otras posiciones ya que abarca también el ámbito verbal (2), oracional (3) y nominal (4):</p> <p>(2) a. Se re enoja./Le re teme.  b. Re trabaja./Re juega./Re esperó./Re durmió.  c. Re viajó a Europa./Lo re besa.  d. Re construyó la casa./Re llegó.  e. Re llega./Re termina los tallarines.</p> <p>(3) Re que lo hago para quedar bien.</p> <p>(4) a. Consiguió el re auto./Dijo una re mentira.  b. Es un re amigo/un re médico.  c. Tiene re confianza/re miedo.  d. Es un re campeón/un re viajero.  e. Durmió una re siesta./Consiguió un re trabajo (Kornfeld y Kuguel, 2013: 15).</p> <p>Como podemos ver, específicamente en la variedad rioplatense el <i>re</i> tiene muchas posibilidades de uso que pueden ser explicitadas en las clases de español en Brasil. Además, se trata de un rasgo que se utiliza sobre todo</p>

	<p>entre los jóvenes, lo que facilitaría su percepción y adquisición entre los propios alumnos, que también son jóvenes y que posiblemente entrarán en contacto con producciones audiovisuales para este tipo de público.</p> <p>Consideramos que no hace falta hacer una lista de posibilidades de uso de este afijo porque no se trata de que lo utilicen en todos los contextos, sino que deben reconocer en la comprensión oral y escrita su función como elemento intensificador y ponderativo en contextos informales como conversaciones espontáneas entre amigos.</p> <p>En la expresión oral y escrita, nos parece que los casos de (1) pueden ser trabajados en el aula, especialmente acompañados de adjetivos, en los casos más frecuentes en las variedades hispanoamericanas y se debe, sobre todo, ser evitado en actividades que exijan registros más formales. También se puede incluir el afijo <i>requete</i> como una posibilidad más de variante para <i>re</i>.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).
<b>Transcripción</b>	<i>VIRGINIA. Ay, está <u>reloco</u> (1235).</i>
<b>Rasgo</b>	Antepresente o pretérito perfecto compuesto usado habitualmente para indicar acciones recientes
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: Castillas. Hispanoamérica: Andes.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>El uso menos extendido respecto a los pretéritos perfectos simple y compuesto del indicativo es la combinación de la forma compuesta respecto sin un punto de referencia con el presente.</p> <p>El pretérito perfecto compuesto admite además una segunda interpretación, la llamada INTERPRETACIÓN PERFECTIVA O DE AORISTO, como en <i>Ha muerto hace dos meses</i> (uso característico del español boliviano, pero presente también en otras variedades), donde <i>ha muerto</i> adquiere el significado que corresponde a <i>murió</i> (RAE y ASALE, 2019: 438).</p> <p>Como se trata de una variante que se limita a los Andes y a algunas zonas de la variedad castellana, la hemos insertado en el segundo curso. Suponemos que aparecerá menos en textos escritos y orales que se puedan trabajar en este nivel, por lo que consideramos que se puede mencionar que también se da este uso sin la necesidad de trabajarlo a partir de un documento auténtico.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>Muere el exministro de Justicia socialista Enrique Múgica por coronavirus a los 88 años</p> <p>(<a href="https://www.lavanguardia.com/politica/20200411/48407967079/enrique-mugica-muere-psoe-coronavirus-eta.html">https://www.lavanguardia.com/politica/20200411/48407967079/enrique-mugica-muere-psoe-coronavirus-eta.html</a>)</p>

<b>Transcripción</b>	<i>El ex ministro de Justicia socialista y Defensor del Pueblo Enrique Múgica ha muerto ayer viernes a los 88 años de edad, fallecimiento que ha lamentado 'con enorme tristeza' el PSOE a través de las redes sociales.</i>
<b>Rasgo</b>	Pronombre personal sujeto frecuente sin intención de expresar contraste, dar énfasis o evitar ambigüedad
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Para la RAE y ASALE (2019: 643), “la capacidad de una lengua para admitir sujetos tácitos está estrechamente relacionada con la riqueza morfológica de su flexión verbal”, un hecho bastante presente en la lengua española si tenemos en cuenta incluso su gran variedad de flexiones de voseo, por ejemplo. Sin embargo, algunas variedades hispanoamericanas como la caribeña y algunas del territorio español, aunque con menor frecuencia parecen alejarse de este modelo.</p> <p style="padding-left: 40px;">En el español antillano, en el de otras partes del Caribe, así como en el hablado en las islas Canarias y en el occidente de Andalucía (España), es mayor proporcionalmente la presencia de sujetos expresos en contextos en los que en otras variedades son frecuentes los tácitos: <i>Yo no pude estar allí, yo oí la gritería, pero yo estaba en mi oficina en una reunión y los oí gritando</i> (CREA oral, Puerto Rico) (RAE y ASALE, 2019: 643, marcas de los autores).</p> <p>Vaquero (2011) afirma que durante muchos años este fenómeno se explicaba por la influencia del inglés (lengua que no admite sujetos tácitos) sobre todo en la primera persona <i>yo</i> debido a los datos sobre el español de Puerto Rico. No obstante, hoy día se acepta más la hipótesis del factor de expresividad de la variedad caribeña porque los resultados de Puerto Rico coinciden con los de otras naciones caribeñas.</p> <p>Este fenómeno también es muy común en el PB y por lo tanto debemos hacer hincapié en que es un rasgo dialectal para que los alumnos no lo acomoden sin la debida conciencia lingüística. De este modo, el profesor primero debe hacer hincapié en la ausencia del sujeto, excepto en los casos de reiterar información, dar énfasis o evitar ambigüedad.</p> <p>Este rasgo también puede aparecer en las preguntas sin inversión de sujeto y en el pronombre personal de sujeto antepuesto a infinitivos, comunes también a la zona caribeña.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Celia Cruz reflexiona sobre su vida: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EAI-ZxvR6-Y">https://www.youtube.com/watch?v=EAI-ZxvR6-Y</a>
<b>Transcripción</b>	[...] <i>nosotros</i> tenemos un televisor en el cuarto (1:57-2:02) [...] hasta que <i>él</i> me dice cambia si <i>tú</i> quieres ver otra cosa (2:13-2:16)

<b>Rasgo</b>	Pronombre personal sujeto antepuesto en interrogativas
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Variedad caribeña y variedad rioplatense (Argentina)
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Está presente en las variedades del entorno geográfico y presente en varios países, especialmente en el español caribeño, incluido Venezuela y Panamá. Vaquero (2011: 18) resalta que este rasgo se debe al “factor expresividad”, especialmente con los pronombres <i>yo</i> y <i>tú</i>. En el caso de la segunda persona del singular <i>tú</i>, debemos tener en cuenta que su forma verbal puede ir acompañada o no de la desinencia -s: <i>¿Qué tú dice(s)? ¿Cómo tú está(s)? ¿Dónde tú vive(s)?</i> (Vaquero, 2011: 18). Sobre este fenómeno, Lipski (2004: 259) afirma que “[p]ara muchos cubanos, el colocar el pronombre sujeto en una posición postverbal da un tono agresivo a la pregunta”.</p> <p>Se destaca que es importante presentar y afianzar primero la forma más extendida porque, por influencia del PB, los alumnos pueden acomodar este rasgo y producirlo sin la conciencia de que está restringido a solamente algunas variedades. Como en el PB, la mayor parte de las variedades utiliza el pronombre <i>você</i> y en este tipo de pregunta no lo omitimos porque los verbos suelen tener la forma verbal de tercera persona del singular: <i>O que você disse? Como você está? Onde você mora?</i> Sin el pronombre, no sabríamos identificar a quién se refiere la pregunta.</p> <p>Antes de presentar esta variante gramatical, es importante señalar que frecuentemente se omite o se pospone el sujeto personal en interrogativas. Por esta razón, proponemos su inserción en el 2.º curso escolar para que los alumnos conozcan y acomoden la forma más extendida.</p> <p>Si ya ha sido trabajada la elisión de &lt;s&gt; en posición implosiva, se puede tratar o reforzar la desinencia de la segunda persona del singular. Se propone trabajar este rasgo en el 1.º curso.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Celia Cruz reflexiona sobre su vida: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EAi-ZxvR6-Y">https://www.youtube.com/watch?v=EAi-ZxvR6-Y</a>
<b>Transcripción</b>	<i>Yo toda la vida he sido fea y el público me ha aceptado así y yo quiero seguir viviendo y envejeciendo con dignidad. ¿Tú me entiendes (entiende/ø)?</i> (3:21-3:34)

<b>Rasgo</b>	Alternancia de tuteo y voseo en las combinaciones pronombre+verbo
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (occidente de Bolivia, Ecuador y norte de Perú), Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata (Santiago del Estero y Tucumán en Argentina y Uruguay).
<b>Justificación de la propuesta y</b>	En el primer curso escolar, hemos recomendado la inserción del voseo rioplatense porque es el que goza de mayor prestigio y estabilidad frente a las demás formas voseantes. Sin embargo, en el español hispanoamericano

se dan muchas posibilidades de combinación respecto al pronombre y el verbo, además de conjugaciones propias regionales.

En el cuadro referente al voseo rioplatense recomendamos la enseñanza de un voseo pronominal combinado con formas verbales también voseantes, sobre todo para el presente de indicativo (*cantás, comés, vivís*) e imperativo (*cantá, comé, viví*). Por otro lado, el mundo hispano ofrece dos posibilidades en se alejan de esta combinación más general y estandarizada: a) tuteo pronominal + voseo verbal; b) voseo pronominal + tuteo verbal.

La pauta verbal más generalizada no plantearía problemas si no fuera porque puede alternar con las otras soluciones y porque hay territorios en los que el pronombre *vos* alterna con *tú – tú cantás* puede oírse en el Uruguay, por ejemplo- y cada uno de ellos puede cruzarse con las diferentes pautas verbales y adquirir valores socio-pragmáticos distintos (Moreno Fernández, 2014: 344, marcas del autor).

Carricaburro (2015) afirma que aunque se den muchas combinaciones respecto al pronombre y a la forma verbal en Uruguay, la norma culta del país prefiere el pronombre *tú* combinado con formas verbales voseantes como en el ejemplo anterior, ya que también sería una forma reforzar su identidad frente a sus vecinos porteños.

Sin embargo, la forma más extendida en este país es la de voseo rioplatense con pronombre y forma verbal voseante, que también es la adoptada por la mayoría de los jóvenes. En una investigación con publicidades y anuncios en las calles de Montevideo, Venâncio da Silva y Pinto (2011) encontraron un número muy superior de voseo (88,37 %) que de tuteo (11,63 %), pero advierten:

Los trabajos publicados sobre el voseo uruguayo todavía consideran que en Montevideo hay un voseo verbal con la forma pronominal tuteante, el cual no fue encontrado dentro de las publicidades colectadas. Tal ausencia puede ser atribuida al carácter de sujeto nulo del español uruguayo (Venâncio da Silva y Pinto, 2011: 393).

Al tratarse de un género del discurso en la modalidad escrita, puede ser que los autores de las publicidades hayan recurrido a la combinación de mayor prestigio en el ámbito general y donde concuerdan el pronombre+verbo. Por otro lado, es una realidad que el español de Buenos Aires irradia prestigio no solo dentro del territorio argentino, sino que influye también en el habla del país vecino.

Al predominio del voseo en la costa atlántica, combinado con las formas verbales monoptongadas (*cantás, temés*) que se han ido extendiendo con fuerza por la mayor parte de esta geografía. Incluso muchos usos tradicionales del Uruguay -con mayor presencia del *tú*, con presente de subjuntivo en su forma llana (*vos llegues*)- se han ido aproximando al modelo del Litoral argentino (Moreno Fernández, 2014: 344, marcas del autor).

A pesar de esa fuerte influencia, en el territorio argentino también se dan otras posibilidades de combinación de pronombres y formas verbales respecto al voseo y al tuteo:

En Santiago del Estado y en Tucumán se utiliza muchas veces *vos* con el verbo tuteante (*vos quieres, vos tienes*), especialmente los hablantes de nivel culto (Moreno Fernández, 2014: 344, marcas del autor).

Así, vemos que algunas provincias del país no siguen el modelo de la variedad del litoral, incluso en el nivel culto. Esta combinación que podríamos pensar que formara parte del habla popular también se da en otros países. En Ecuador, podemos encontrar diversos tipos y combinaciones de voseo, específicamente “en la Sierra coexisten las formas *vos cantáis, vos temís*, consideradas rústicas, con *vos amas, vos sabes, vos vives*, consideradas más cultas” (Moreno Fernández, 2014: 310, marcas del autor).

Como último ejemplo de usos mixtos, nos parece importante mostrar el caso de las combinaciones posibles del español chileno:

En lo que se refiere a su uso social, el voseo parece ir avanzando en Chile en su forma mixta (tuteo pronominal con voseo verbal). El voseo pronominal se suele utilizar entre hablantes de escasa cultura o para marcar descortesía con el interlocutor. Por su parte, el tuteo pronominal se combina con voseo verbal en las situaciones más informales, mientras que en las situaciones formales o entre hablantes de mayor instrucción puede usarse el tuteo verbal (Moreno Fernández, 2014: 383-384).

No nos vamos a detener en este cuadro a sus formas verbales porque hemos insertado en nuestro inventario el voseo de Chile y de Maracaibo (Venezuela) en el tercer curso escolar. Sin embargo, es importante señalar que la elección por una u otra combinación, como podemos observar en el español chileno, se debe sobre todo a factores extralingüísticos, como la edad o el estrato social del interlocutor, tanto como si el registro fuese más o menos informal.

Podemos decir que esa diversidad de combinaciones del español chileno respecto al voseo y al tuteo que Moreno Fernández (2014) ejemplifica, se da en Santiago, su capital. De este modo, vemos que en una pequeña comunidad de habla (si la comparamos con los demás territorios hispanohablantes) pueden convivir muchas variantes posibles.

Consideramos que este rasgo pueda ser enseñado en el nivel de la comprensión oral y escrita. También podemos establecer un puente intercultural con la realidad lingüística brasileña, ya que en muchas variedades del PB solemos combinar el pronombre *tu* con las formas verbales de tercera persona del singular: *tu vai, tu come, tu parte*. Este tipo de aprendizaje puede facilitar la enseñanza de este rasgo, además de generar una mayor conciencia lingüística de nuestro alumnado en ambos idiomas.

No nos parece inadecuado o un error que un estudiante quiera utilizar las formas *vos tienes* o *tú tenés*, pues en muchos territorios hispanohablantes son frecuentes e incluso utilizada por hablantes cultos. Sin embargo, el profesor debe percibir si es un rasgo posible con las demás variantes que tiene su alumno, es decir, si forma parte de la variedad que eligió. Si todavía no se decanta por ninguna, se puede recomendar la utilización del tuteo o voseo total que son las formas más aceptadas.

<b>Muestra de lengua</b>	Diálogo del manual “Voces del Sur” (Autores: Beatriz Autieri, María José Gassó, Elina Malamud, Lilia Mosconi y Pablo Preve. Buenos Aires: Voces del Sur Ediciones, 2004).
<b>Transcripción</b>	<p><i>Gabe: ¿Ustedes son españoles?</i></p> <p><i>Cecilia: No, yo soy uruguaya, de Montevideo, y él es francés, de París. ¿Y tú? ¿De dónde <u>sos</u>? (10)</i></p>
<b>Rasgo</b>	Locuciones de lugar <i>acá/aquí, allá/allí</i>
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	<p>España: todas las zonas.</p> <p>Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.</p>
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Los adverbios <i>acá</i> y <i>allá</i> son de uso bastante extendido en el español de América, si comparamos con el español europeo (Vaquero, 2011; RAE y ASALE, 2019). Sin embargo, no podemos tratar <i>acá/aquí</i> y <i>allá/allí</i> como variantes dialectales plenas porque no en todos los casos se da esta distinción. Según RAE y ASALE (2019), actualmente <i>allá</i> se opone tanto a <i>ahí</i> como a <i>allí</i>, ya que la forma <i>acullá</i> que se oponía a <i>allá</i> cayó en desuso. Además:</p> <p style="padding-left: 40px;">La oposición básica entre las dos series radica en la cuantificación de grado, que admite con naturalidad la segunda (<i>más allá, un poco más acá</i>), pero que la primera tiende a rechazar. En efecto, se dice <i>tan allá, no tan allí</i>. Se registran testimonios de <i>más aquí</i> y <i>más allí</i>, pero no siempre resultan naturales para todos los hablantes (RAE y ASALE, 2019: 340, marcas de los autores).</p> <p>De este modo, no es posible explicarles a los alumnos que en América se usan las formas <i>acá</i> y <i>allá</i>, mientras que en España, <i>aquí</i> y <i>allí</i>. De todas maneras, podemos mencionar que hay preferencias, aunque no podemos limitar el uso de los adverbios de manera cerrada a determinadas zonas lingüísticas. Sobre las diferencias de usos, debemos tener en cuenta que</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] <i>acá</i> y <i>allá</i> aluden a espacios concebidos como áreas o zonas, mientras que los adverbios de la otra serie designan más bien puntos específicos o localizaciones específicas. Aunque las dos series pueden expresar dirección, como en <i>Voy hacia {allí ~ allá}</i>, los adverbios <i>acá</i> y <i>allá</i> son mucho más frecuentes en este uso, como en <i>Vente para acá; Si nos movemos para allá, hay más sitio</i> (RAE y ASALE, 2019: 340, marcas de los autores).</p> <p>Por otra parte, Vaquero (2011) afirma que el adverbio <i>ahí</i> en Venezuela puede modificar verbos y sustantivos, además de perder su sentido locativo:</p> <p style="padding-left: 40px;">[...] ellos viven es en una casa <u>ahí</u>, una cama <u>ahí</u>, o si no duermen en el piso, y cobija, bueno, un suéter de ellos mismos, una sábana <u>ahí</u>, toda rota o un paño (Vaquero, 2011: 33, marcas de la autora).</p>

	<p>Asimismo, encontramos usos lexicalizados de <i>ahí</i>, como algunos usos de las variedades hispanoamericanas:</p> <p><i>Ahí nos vemos</i> (fórmula usual de despedida en México y parte de Centroamérica); <i>Ahí me llamás cuando llegués</i>; <i>Ahí te busco</i>; <i>Ahí te das cuenta de lo que pasa</i>; <i>Ahí me pongo de acuerdo con él</i> (RAE y ASALE, 2019: 340, marcas de los autores).</p> <p>En la obra también se muestra el uso de este adverbio con el sentido de “tal vez/ a lo mejor”, como en el ejemplo <i>Por ahí se enojó</i> o <i>Por ahí se encuentra con ella y se anima a hablarle</i>.</p> <p>Respecto a la enseñanza a brasileños de este tema, tengamos en cuenta algunos puntos. Los adverbios de lugar correspondientes son <i>aquí</i>, <i>aí</i>, <i>ali e lá</i>, además de la forma coloquial <i>cá</i>. En un estudio con los adverbios demostrativos en portugués, Silva de Almeida (2015) apunta que en el corpus analizado las formas <i>aí</i> y <i>lá</i> se utilizan con mayor frecuencia en expresiones fijas o no por hablantes brasileños que su uso canónico referente a espacio físico como <i>olhe lá</i>, <i>sei lá</i> y <i>nem aí</i>.</p> <p>La autora también señala el uso de <i>aí</i> como elemento de retomada o adición de nuevas ideas. Nuestros estudiantes deben evitar acomodar esta última función cuando hablen español con el adverbio <i>ahí</i>. Por otro lado, es importante algunas expresiones con este elemento sin la función espacial como las señaladas por la RAE y ASALE (2019) en sus ejemplos.</p>
<p><b>Muestra de lengua</b></p>	<p>a) Obra de teatro “Doña Rosita la soltera” de Federico García Lorca (Buenos Aires; Agebe Punto de Encuentro, 2005).</p> <p>b) Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).</p>
<p><b>Transcripción</b></p>	<p>a) <b>Ama:</b> <u>Allí</u> encontró la rica que iba buscando y se casó, pero debió decirlo a tiempo (77).</p> <p>b) VIRGINIA. ¡Ya me hiciste enojar, ven <u>acá!</u> (1236). VIRGINIA. Y qué vas a hacer <u>allá</u> (1238).</p>
<p><b>Rasgo</b></p>	<p>Adverbios de lugar usados en sentido estático, sin idea de movimiento</p>
<p><b>Curso escolar</b></p>	<p>2.º curso</p>
<p><b>Variedades</b></p>	<p>Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.</p>
<p><b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b></p>	<p>Según la RAE y ASALE (2019), este rasgo está considerado correcto y es más común en el español hispanoamericano. De otra manera, se recomienda evitarlo en contextos formales en el español europeo, ya que no es tan habitual y, por eso, carece de prestigio. Observemos algunos ejemplos:</p> <p>[...] abajo ‘en lugar o parte inferiores’ (lo que está <u>abajo</u> es igual a lo que está arriba), adelante ‘en la parte delantera o en los primeros puestos’ (porque siempre estaba <u>adelante</u> un tipo como Luca), adentro ‘en el interior’ (el expediente aporta más afuera que <u>adentro</u></p>



de la cancha), afuera ‘en el exterior’ (el expediente aporta más afuera que adentro de la cancha), arriba ‘en lugar o parte superiores’ (lo que está abajo es igual a lo que está arriba), atrás ‘en la parte trasera o en los últimos puestos’ (nada como una caminata atrás de la pelota) (Andión y Casado, 2014: 112, marcas de las autoras).

Esta variante se parece bastante al uso de *aonde* (en español *adónde*) como interrogativo sin idea de movimiento en el PB. Es común, por ejemplo, la pregunta *aonde é a festa?* en lugar de *onde é a festa?* Aunque no se trata de la misma categoría gramatical, consideramos que se puede establecer una comparación entre ambas lenguas para tratar tres puntos relevantes respecto a la enseñanza de español y de portugués.

En primer lugar, se puede establecer una comparación entre el español y el PB respecto a las formas que normativamente se utilizan para la idea de movimiento en ambas categorías: adverbios (español) y pronombres interrogativos (portugués). De este modo, los estudiantes puede adquirir también conocimiento de la variación y de las reglas gramaticales de su lengua materna, para que así, sean conscientes de los usos de *onde/aonde*, que puede serles útil para las redacciones en lengua portuguesa.

En segundo lugar, se puede repasar el uso de *dónde* y *adónde* como pronombres interrogativos. Debido a los usos coloquiales de su lengua materna, los alumnos pueden acomodar la forma *dónde* para preguntas como la del ejemplo anterior, *¿adónde es la fiesta?* De esta manera, la explicación sobre este rasgo servirá también como apoyo para repasar los usos más generales y normativos del español que pueden causar confusión en estudiantes hablantes de variedades del PB.

En tercer lugar, se debe dejar claro los registros en los cuales se puede utilizar cada unas de estas variantes lingüísticas del español y del portugués, porque es importante siempre aclarar que hay usos lingüísticos que no son normativos y que son más permitidos en algunas situaciones que en otras. El uso de *aonde* sin la idea de movimiento es bastante habitual en el PB. Sin embargo, debemos enfatizar que esta variante debe ser evitada, por ejemplo, en las redacciones en lengua portuguesa (registro formal).

Otra cuestión relevante es tener en cuenta la variedad de español del alumno. Si ha elegido la castellana, debemos señalarle que los ejemplos mencionados por Andión y Casado (2014) son más frecuentes en el español hispanoamericano. Aunque no debemos considerar este rasgo como un error, no es tan habitual en el español de España y, por lo tanto, la explicación les servirá para que tengan una variedad lingüística más coherente de acuerdo con el conjunto de variantes.

Por último, sugerimos que se puedan exponer algunas construcciones lexicalizadas que presentan este rasgo como:

[...] *boca abajo*, *cuesta arriba* (en el sentido de ‘difícil’), *patas arriba* (o *patas para arriba* en el Río de la Plata, ‘del revés’, así como las expresiones *de abajo arriba* y *de arriba abajo* (RAE y ASALE, 2019: 583, marcas de los autores).

Muestra de lengua

Enanitos verdes –  
<https://www.youtube.com/watch?v=YPa3UsZCTwY>

Gorda

<b>Transcripción</b>	<i>Calorías más, calorías menos, siempre estás <u>adentro</u> de mi corazón</i> (00:35-00:43).
<b>Rasgo</b>	Sufijo de diminutivo (ecec/ec/c) <i>-ic-</i>
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía (oriental), Castilla (este) y Murcia. Hispanoamérica: Andes (Ecuador) y Caribe, México/Centroamérica.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2019), en el español hispanoamericano las formas de diminutivo <i>-ico/-ica</i> son frecuentes sobre todo en el Caribe, donde también puede aparecer la variante <i>-itico/-itica</i>. Sobre las variedades internas de España, la diversidad de formas es bastante mayor que en América y eso se debe también al contacto entre las lenguas de la península:</p> <p>[...] los diminutivos en <b>-ico</b>, extendidos por el oriente peninsular, frente a los sufijos <b>-ino</b>, <b>-ín</b> de la zona oriental, los <b>-iño</b> gallegos, los <b>-illo</b>, <b>-ito</b> del castellano, etc. (García Mouton, 2014: 32, marcas de la autora).</p> <p>A diferencia de España, Criado y Andión (2016a) afirman que la utilización de <i>-ico/-ica</i> como diminutivos en el español caribeño y colombiano se da en palabras cuya base léxica termina en -t. Un ejemplo muy llamativo es el nombre de uno de los discos del cantante paisa Juanes, <i>La vida es un ratico</i>. De este modo, el profesor tiene que hacer hincapié en que el uso de este rasgo en América está motivado por un contexto lingüístico específico, mientras que en España, no lo está.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Juanes – La vida es un ratico ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gpjNuUG8GEQ">https://www.youtube.com/watch?v=gpjNuUG8GEQ</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>La vida es un <u>ratico</u>, un <u>ratico</u> nada más</i> (1:32-1:36)
<b>Rasgo</b>	Posesivo concordado con el referente de persona
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: todas las zonas. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Este rasgo es uno de los más frecuentes en el mundo hispano y aunque no está aceptado por la norma culta, “alcanza a hablantes de niveles socioculturales altos” (Andión y Casado, 2014: 119). Las autoras ponen como ejemplo <i>detrás mío</i> y <i>delante tuyo</i>, que tienen como las formas normativas <i>detrás de mí</i> y <i>delante de ti</i>, respectivamente.</p> <p>Según la RAE y ASALE (2019), la secuencia de esta construcción normalmente viene acompañada de un adverbio de lugar, junto con la</p>

	<p>preposición <i>de</i> y la forma <i>delante suya</i>, que con el posesivo femenino es menos frecuente y más estigmatizada.</p> <p>Debido a la frecuencia de las formas <i>detrás mío</i> y <i>delante tuyo</i>, consideramos pertinente su inserción en el segundo curso escolar. Si establecemos una comparación con el PB, este rasgo no cuenta con una variante parecida, lo que facilita la adquisición de las formas más normativas como podemos observar en la construcción del portugués <i>atrás de mim</i>, bastante próxima a <i>detrás de mí</i>.</p> <p>El profesor debe mostrar que la forma <i>detrás de mí</i> es la más prestigiada y normativa, y que la forma <i>detrás mío</i>, a pesar de no formar parte de la norma culta del español, llega a registros altos de acuerdo con cada zona lingüística. Igualmente, es importante resaltar que debemos evitarla en textos más formales porque todavía no es recomendable.</p>
Muestra de lengua	<p>Mon Laferte (<a href="https://www.eldesconcierto.cl/tendencias/2020/03/08/mon-laferte-si-alguien-camina-detras-mio-lo-dejo-pasar-no-quiero-que-me-violen.html">https://www.eldesconcierto.cl/tendencias/2020/03/08/mon-laferte-si-alguien-camina-detras-mio-lo-dejo-pasar-no-quiero-que-me-violen.html</a>)</p>
Transcripción	<p><i>Mon Laferte: ‘Si alguien camina <u>detrás mío</u> lo dejo pasar, no quiero que me violen’.</i></p>

Rasgo	Adjetivación de adverbios
Curso escolar	2.º curso
Variedades	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>En este rasgo lingüístico se trata de flexionar en género y número los adverbios cuantitativos, como si tuvieran las mismas propiedades de un adjetivo. Es un fenómeno muy común en el habla informal en algunas zonas de Hispanoamérica (RAE y ASALE, 2019), especialmente con el adverbio <i>medio</i>:</p> <p>Tiene bastante extensión, con vacilaciones, el uso adjetivo del adverbio <b>medio</b>, con la flexión correspondiente, como en: <b>media tonta</b>, <b>medios dormidos</b>, <b>medias distraídas</b> (Vaquero, 2011: 33, marcas de la autora).</p> <p>Este tipo de concordancia también se da en el PB con su forma correspondiente <i>meio</i> en el habla informal, como en el caso <i>estou meia cansada</i>. En el español hispanoamericano, es posible flexionar otros adverbios:</p> <p>[...] puro (se durmieron de <u>puros</u> cansados), demasiado (es una era <u>demasiada</u> avanzada), mejor (eran los <u>mejores</u> pagados), peor (eran las habichuelas <u>peores</u> hechas que probé) (Andión y Casado, 2014: 113, marcas de las autoras).</p> <p>A pesar de ser un fenómeno de bastante extensión en Hispanoamérica como bien lo apunta Vaquero (2011), la RAE y ASALE (2019) recomiendan utilizar las variantes no flexionadas: <i>medio tonta</i>, <i>medio dormidos</i>, <i>medias distraídas</i>, <i>se durmieron de puro cansados</i>, <i>es una era demasiado avanzada</i>,</p>

	etc. En el PB, este rasgo tampoco se recomienda en contextos más formales. Para nuestros alumnos, podemos establecer un puente intercultural sobre esta variante gramatical en ambas lenguas, ya que la construcción es idéntica y no son las preferidas en registros más altos, sobre todo, escritos. Este tipo de reflexión es interesante para las clases de producción de textos en lengua portuguesa.
<b>Muestra de lengua</b>	Pamela Díaz se inyectó bótox ( <a href="https://www.cooperativa.cl/noticias/entretencion/personajes/pamela-diaz-se-inyecta-botox-me-veia-media-cansada/2019-03-28/221902.html">https://www.cooperativa.cl/noticias/entretencion/personajes/pamela-diaz-se-inyecta-botox-me-veia-media-cansada/2019-03-28/221902.html</a> )
<b>Transcripción</b>	“ <i>Paso maquillada todo el día y soy mala para sacarme la pintura al tiro. Me daba cuenta de que en las patas de gallo se me craqueleaba el maquillaje, se veían grietas como de pintura seca. Horrible. Me veía <u>media cansada</u>”, lanzó.</i>
<b>Rasgo</b>	Combinaciones <i>más nada, más nunca, más nadie</i> por <i>nadie más, nunca más, nadie más</i>
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía y Canarias. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Este rasgo tan extendido en el español hispanoamericano puede ser uno de los primeros que podamos enseñarles a nuestros alumnos sobre las diferencias en el orden sintáctico entre las variedades del español.</p> <p>El orden de los elementos, a nivel de frase o de oración, difiere a veces del de España, en todo el hemisferio o en una o varias de sus regiones. Son generales a toda América las formas <i>más nada, más nadie</i> y <i>más nunca</i> frente al uso peninsular de <i>nada más, nadie más</i> y <i>nunca más</i> (Zamora y Guitart, 1982: 171, marcas de los autores).</p> <p>No obstante, debemos señalar que no es una variante exclusiva de las variedades hispanoamericanas. Sobre el español andaluz, García Mouton (2014: 41, marcas de la autora) afirma que “resultan características las construcciones <i>No te hablaré más nunca</i> y <i>no me cuentes más na(d)a</i>”.</p> <p>Pinto (2009) considera un gran error afirmar que la diversidad lingüística en el nivel sintáctico de la lengua española es mínima. Aunque no pretendamos entrar en una discusión sobre la validez de esta afirmación, nos parece interesante que fenómenos en este nivel lingüístico estén presentes también en el aula en Brasil, porque normalmente la variación gramatical se trata en el nivel morfológico, como por ejemplo, la diversidad de pronombres de tratamiento.</p> <p>El profesor puede utilizar un documento oral o escrito que contenga una de estas formas para trabajar este rasgo en las clases de español. A partir de la que aparezca en el material, se puede ampliar el tema y mostrar las demás. En el PB, es posible ambas formas en el caso de <i>nunca mais vi Pedro</i> o <i>mais</i></p>

	<p><i>nunca vi Pedro</i>. De esta manera, los estudiantes no tendrán dificultades de asimilar este rasgo porque está presente en su variedad lingüística.</p> <p>De la misma manera, se puede señalar a los alumnos que desean hablar la variedad castellana que esta variante no forma parte del español de esta zona, pero jamás debemos tratarla como un error o no recomendársela. Se puede advertir en casos como estos para que adquieran rasgos coherentes a la realidad lingüísticas que quieran o necesiten.</p>
Muestra de lengua	Jen Canela – Más nadie ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bOWz5dLYE0s">https://www.youtube.com/watch?v=bOWz5dLYE0s</a> )
Transcripción	[...] <i>que estamos tú y yo, más nadie, más nadie</i> (1:22-1:27).
Rasgo	<i>Hasta</i> para referirse al inicio de algo sin el adverbio <i>no</i>
Curso escolar	2.º curso
Variedades	Hispanoamérica: Andes (Colombia, Ecuador, norte de Perú y Bolivia) México/Centroamérica.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>Uno de los usos en algunos dialectos del español hispanoamericano más llamativos y curiosos, especialmente del español mexicano, es el uso de <i>hasta</i> con valor de inicio (sin <i>no</i>):</p> <p>P: Pero hasta marca un límite final: <i>yo trabajaré hasta la noche</i>.</p> <p>FMF: En estas áreas de América no. Si usted dice eso mismo, se podría interpretar que su trabajo comenzará cuando llegue la noche. Así, se dice que <i>alguien viene hasta hoy</i>, por lo tanto ayer no estaba, o que <i>la tienda abrirá hasta las 14h</i>, lo que significa que no acuda usted antes de esa hora porque la encontrará cerrada (Moreno Fernández, 2014: 265, marcas del autor).</p> <p>En el PB, sabemos que <i>até</i> solamente marcará un límite final, así como ocurre con el <i>hasta</i> en el español general. Es conveniente la enseñanza de este rasgo porque puede provocar una confusión en la comprensión oral o escrita de nuestros estudiantes que lo acomodarán a la forma más general. Por otra parte, Moreno Fernández (2014) afirma que normalmente la comprensión está garantizada, aunque se puede dar algunos casos de confusión:</p> <p>[...] en las instrucciones de un avión mexicano encontré que se decía que usáramos el chaleco salvavidas <i>hasta</i> que se estuviera fuera del avión, lo que en mi dialecto suponía contravenir las normas de seguridad (Moreno Fernández, 2014: 265, marcas del autor).</p> <p>Debido al fuerte intercambio lingüístico que hay entre hablantes hispanos, algunas variantes pueden ser reconocidas a pesar de que no se utilicen en todos los territorios y aquellas más curiosas pueden ser fácilmente memorizadas, porque suelen causar confusión y risa. En este sentido, <i>hasta</i> con valor de inicio cumple con esos requisitos para que pueda recordarse a partir de una historia que genere confusión entre hablantes de variedades opuestas.</p>

	Seguramente, los estudiantes brasileños lo interpretarán con el sentido de inicio gracias a su lengua materna y así podemos sacar provecho de esta errónea conclusión en este contexto dialectal específico, de la misma manera que hispanohablantes de regiones que solo utilizan el <i>hasta</i> con valor de final y que lo desconocen.
<b>Muestra de lengua</b>	Reportan un caso de Covid-19 en distribuidora en la Sexta Avenida ( <a href="https://www.soy502.com/articulo/reportan-caso-covid-19-distribuidora-sexta-avenida-32419">https://www.soy502.com/articulo/reportan-caso-covid-19-distribuidora-sexta-avenida-32419</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>La Distribuidora del Caribe confirmó que el trabajador de la sucursal ubicada en la 12 calle y 6a avenida de la zona 1 dio positivo, por lo que la tienda abrirá <u>hasta</u> el próximo lunes mientras se realiza la desinfección y sanitización de las mismas.</i>

<b>Rasgo</b>	Posesivo delante del sustantivo en construcción vocativa
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	España: Andalucía y Canarias. Hispanoamérica: Andes, Caribe y México/Centroamérica.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Andión y Casado (2014: 199, marcas de las autoras) ejemplifican este rasgo a partir de la frase <i>¡Qué hubo, <u>mi</u> hermano!</i> que suena muy natural en el PB como, <i>O que houve, meu irmão!</i> Esta similitud dialectal entre el PB y algunas variedades del español puede provocar desconfianza por parte de los profesores que al desconocer esta variante gramatical pueden tratarla como una “traducción mal hecha” y, por eso, corregirla. RAE y ASALE (2019) afirman que:</p> <p style="padding-left: 40px;">El posesivo se suele posponer al sustantivo en los grupos nominales usados como vocativo: <i>hijo mío, amigo mío, cariño mío</i>, aunque se registran casos de alternancia: <i>mi cielo ~ cielo mío, mi vida ~ vida mía</i>. Está sumamente extendida en el español americano la anteposición del posesivo en ciertas expresiones vocativas usadas afectivamente, como en <i>Mis hijos, ¿qué están haciendo ustedes?</i>, o en la forma <i>mijito</i> (a veces escrito <i>m'hijito</i>) y su variante <i>mijita</i> (o <i>m'hijita</i>) (RAE y ASALE, 2019: 348, marcas de los autores).</p> <p>La construcción vocativa con posesivo antepuesto al nombre <i>meu filho</i> es también muy común en el PB, por ello, es importante aclarar que este rasgo también se da en lengua española, aunque no es general. Así, evitaremos tanto tratarlo como un error, como también usarlo sin la conciencia de que es una variante dialectal presente en algunas variedades.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	<p>a) Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).</p> <p>b) Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).</p>

Transcripción	<p>a) <b>Emilia:</b> <i>Ah sí, <u>mi hija</u>, todos los pretextos son buenos. Además, ¿ahora de qué sirve hablar?</i> (73)</p> <p>b) <b>PAPÁ.</b> <i>Ay, <u>m'hija</u>, a mí no me sirvas, mejor primero meriendo</i> (1126).</p>
Rasgo	<i>Nomás por solo</i>
Curso escolar	2.º curso
Variedades	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>El uso de <i>nomás</i> o <i>no más</i> en lugar de <i>solo</i> o <i>solamente</i> es habitual en el terreno discursivo en México y Centroamérica, además de muchas variedades hispanoamericanas (Moreno Fernández, 2014). Al parecer, <i>solo</i> y <i>nomás</i> se usan como variantes en Hispanoamérica, mientras que el español peninsular no cuenta con la segunda forma.</p> <p>Asimismo, el contexto lingüístico de <i>solo</i> en algunas variedades hispanoamericanas está más restringido. En la frase <i>Juan visitó a María sólo</i> es gramatical en el español de España y agramatical en la variedad rioplatense, ya que la misma no acepta que este adverbio venga pospuesto al foco (<i>visitó a María</i>) (Saab y Zdrojewski, 2013: 140).</p> <p>Al contrario, el adverbio focalizador <i>nomás</i> en el español hispanoamericano cuenta con la posibilidad de ir antepuesto o pospuesto al foco, como podemos observar en los ejemplos abajo:</p> <p>(Antepuesto)</p> <p>a. Juan <i>nomás</i> visitó [a su tía].  <u>Interpretación:</u> ‘A la única persona que visitó Juan fue a su tía’.</p> <p>b. Juan <i>nomás</i> [visitó a su tía].  <u>Interpretación:</u> ‘Lo único que hizo Juan fue visitar a su tía’.</p> <p>(Pospuesto)</p> <p>a. Juan visitó [a su tía] <i>nomás</i>.  <u>Interpretación:</u> ‘A la única persona que visitó Juan fue a su tía’.</p> <p>b. Juan [visitó a su tía] <i>nomás</i>.  <u>Interpretación:</u> ‘Lo único que hizo Juan fue visitar a su tía’ (Saab y Zdrojewski, 2013: 140, marcas de los autores).</p> <p>Saab y Zdrojewski (2013) afirman que las interpretaciones de <i>nomás</i>, en estos ejemplos, son las mismas que se presentarían para <i>sólo</i> en el español peninsular y en otras variedades del español americano, porque el foco puede limitarse solo al objeto directo como a toda la oración. No obstante, es importante notar que, aunque puedan tratarse de dos variantes, en algunas variedades como la rioplatense, esos dos elementos no son intercambiables.</p> <p>Nos parece oportuno que cuando aparezca en documentos orales o escritos, que el profesor les pida a sus alumnos que infieran el significado de <i>nomás</i> porque no es una expresión transparente para lusófonos. Además, debemos mostrar que los diferentes contextos lingüísticos en los que se encuentre este adverbio pueden generar diferentes interpretaciones, como en los ejemplos anteriores.</p>

<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).
<b>Transcripción</b>	<p><i>FITO. Si yo no fui contigo, tenía que estarte cuidando o qué, sobraba con quién estuvieras. ¿Nomás por eso viniste?</i></p> <p><i>VIRGINIA. Mira, Fito... vine porque te quiero y por eso me dolió que no me hicieras caso.</i></p> <p><i>FITO. Ya te he dicho mil veces que cuando te pongas así no me vas a hacer tus papelitos, mira <u>nomás</u>: has de creer que te ves bien (1174).</i></p>
<b>Rasgo</b>	<i>Recién</i> sin participio
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE, (2019: 587-588), el adverbio aspectual de delimitación <i>recién</i> se utiliza de diferentes maneras en el español europeo y en algunas variedades del americano. En el primero, solo puede modificar a adverbios como en <i>recién duchado</i>. En el segundo, además de los participios puede modificar a las formas personales de los verbos como “<i>recién llegó; llegó recién; recién ha entreabierto; recién habían terminado</i>”.</p> <p>Como la forma sin participio es de uso frecuente, nos parece importante que se expliquen las diferencias entre los usos de ambos lados del Atlántico. Debido al gran prestigio de España en el ámbito de ELE, la variante sin participio puede verse como un error. Consideramos que deba tratarse como una posibilidad más, ya que no es una forma estigmatizada en la mayor parte de las variedades del español.</p> <p>La forma <i>recém</i> en el portugués normalmente se emplea como un afijo (<i>recém-chegado, recém-nascido</i>) y en pocos casos podemos utilizarla como <i>recientemente</i>. De este modo, el profesor debe aclarar que los contextos de uso pueden ser distintos en ambas lenguas.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Cien veces no debo” de Ricardo Talesnik (Latino paper: Buenos Aires, 1980).
<b>Transcripción</b>	<p><i>PADRE – Yo lo voy a encarrillar... <u>Recién me agarró descuidado</u> (158).</i></p> <p><i>LIDIA - ¿Qué pienso hacer?... Lo que yo quiera, como <u>me dijiste recién</u>... (181).</i></p>
<b>Rasgo</b>	<i>Ni modo</i> por de ninguna manera
<b>Curso escolar</b>	2.º curso



<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>En muchas variedades hispanoamericanas, sobre todo en la mexicana, la forma <i>ni modo</i> es la preferida para indicar la imposibilidad total de realización de alguna actividad.</p> <p>Tanta como la que disfruta la expresión <i>ni modo</i> ‘de ninguna forma’, que, pronunciada con la sílaba tónica bien larga y la entonación circunfleja que antes comentábamos, se reconoce como forma muy mexicana (Moreno Fernández, 2014: 266, marcas del autor).</p> <p>Este rasgo parece estar ausente en las variedades de España y no cuenta con un equivalente directo en el PB. A pesar de eso, su frecuencia en el mundo hispano es bastante alta y no es una expresión clara para los estudiantes brasileños. Como sugerencia, se puede explotar este rasgo a partir de un texto oral o escrito y preguntarles a los alumnos qué sentido encuentran a esta expresión para que infieran su uso a partir del contexto en que suele dar pistas de su significado.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).
<b>Transcripción</b>	<p>CHESTER. <i>¿No hay modo?</i> (1181)</p> <p>VIRGINIA. <i>No, seguramente, al ver que era niña nomás me dejaron abandonada; el doctor que me atendió después dijo que con la caída se reventó no se qué y que ya no era virgen. Ni modo de que lo fuera a sentir, pero sí lloré por lo que pasó</i> (1224).</p>
<b>Rasgo</b>	Enclítico <i>le</i> intensificador en imperativos
<b>Curso escolar</b>	2.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: México/Centroamérica
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Un rasgo muy característico del español mexicano con un valor intensificador es el uso del pronombre <i>le</i> en forma enclítica. A pesar de ser una variante gramatical bastante exclusiva de una zona lingüística, la hemos incluido en nuestro inventario por dos razones: es fácilmente reconocible porque llama la atención el <i>le</i> en este contexto lingüístico y estará presente en muchos productos audiovisuales en español porque México es un gran productor de cine, televisión y música.</p> <p>Moreno Fernández (2014: 266, marcas del autor) muestra que ha logrado consolidarse en expresiones exhortativas o imperativas como “<i>ándeale, sígale, órale</i> ‘vamos; venga’ o <i>úpale</i> ‘levanta/e, alza/ce’”. Debido a que los complementos de objetos directos e indirectos suelen ser un problema en el aprendizaje de español para alumnos brasileños, sugerimos que se trabaje este rasgo en la comprensión en el segundo curso escolar o que se explique</p>

	<p>de manera aislada en el caso de dudas de alumnos especialmente después del contenido de los imperativos.</p> <p>Además, otra dificultad se debe que el <i>le</i> puede asociarse a diferentes valores como la cortesía, así que, es preferible tratar este valor intensificador en niveles más avanzados.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Atlántida” de Oscar Villegas (En: Fernando de Ita. Teatro mexicano contemporáneo: antología. pp. 1155-1271. México: Fondo de Cultura Económica, 1991).
<b>Transcripción</b>	<p><i>Buzo. Éstas sí son aguas: te vi y órale</i> (1198).</p> <p><i>Chele. Újule, pues pásame la receta</i> (1208).</p> <p><i>MAMÁ. Virgen te enseña, ándale</i> (1226).</p> <p><i>VIRGINIA. Éntrale tú también; es de pudo gusto</i> (1226).</p>
<b>Rasgo</b>	Pronombre personal sujeto antepuesto a infinitivos
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (Perú), Caribe, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Otro de los rasgos del español hispanoamericano es la variante gramatical pronombre personal sujeto antepuesto a infinitivo, especialmente cuando antecede a alguna preposición como por ejemplo, para. Es uno de los rasgos caracterizadores del español caribeño:</p> <p>Otro caso que se explica desde la tendencia del orden SVO es la anteposición del sujeto al infinitivo, incluso cuando el sujeto del infinitivo no coincide con el del verbo principal: <i>yo lo entendí al tú decirme eso; él trabajó para yo poder descansar</i> (Moreno Fernández, 2014: 232, marcas d el autor).</p> <p>La mayoría de los profesores de nuestra investigación asoció este rasgo a la lengua portuguesa y por eso afirmó que no lo enseñaría a sus alumnos (gráfico 58), ya que la frase <i>ele trabalhou para eu poder descansar</i> es bastante frecuente en el PB. Por otro lado, también es un rasgo que se asocia con el inglés, sobre todo en el español de Puerto Rico:</p> <p>[...] puede obedecer a influencia del inglés la gran frecuencia de las construcciones de finalidad con <i>para</i>, en las que se antepone el sujeto a un infinitivo, como ya hemos visto: <i>él corrigió todas las pruebas para yo poder descansar</i>. Muchas de las estructuras que podrían explicarse desde el anglicismo también encontrarían justificación dentro del español, pero es evidente que su uso se ve favorecido por la influencia del inglés sobre todo en los hablantes bilingües (Moreno Fernández, 2014: 246-247, marcas del autor).</p> <p>Como puede ser un rasgo que se acomode sin la debida conciencia en el habla de nuestros alumnos, debemos explicar que es un rasgo hispanoamericano con mayor frecuencia en el español caribeño. En ese sentido, reforzar la variante más general (<i>él corrigió todas las pruebas para</i></p>

	<i>que yo pueda descansar</i> ) es esencial para favorecer el uso del presente del subjuntivo en otras construcciones que se fosilizan por influencia del PB, como las de infinitivo flexionado: <i>quando estiver/puder/fizer</i> que en español es <i>cuando esté/pueda/haga</i> .
<b>Muestra de lengua</b>	‘Mi madre grababa su voz para yo poder estudiar’ ( <a href="https://www.panamaamerica.com.pa/sociedad/mi-madre-grababa-su-voz-yo-poder-estudiar-guillermo-moreno-un-abogado-ciego-que-desafio-al">https://www.panamaamerica.com.pa/sociedad/mi-madre-grababa-su-voz-yo-poder-estudiar-guillermo-moreno-un-abogado-ciego-que-desafio-al</a> )
<b>Transcripción</b>	‘ <i>Mi madre grababa su voz para yo poder estudiar</i> ’: Guillermo Moreno, un abogado que desafió al sistema

<b>Rasgo</b>	Voseo (chileno y zuliano) en presente del indicativo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Chile, Venezuela (estado de Zulia).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Para finalizar los contenidos respecto al vos, hemos insertado en el tercer curso escolar el voseo chileno y el zuliano porque a pesar de que sean formas menos extendidas, consideramos que son bastante frecuentes y reconocidas en sus zonas lingüística.</p> <p>El primero, conocido como voseo chileno, es el más rico en conjugaciones pues afecta diversos tiempos del modo indicativo (presente, imperfecto, perfecto simples, futuro y condicional), subjuntivo (presente y pretérito) e imperativo. Debido a las limitaciones de tiempo de la asignatura de español en la escuela y de las necesidades de los alumnos, sugerimos que solo se enseñe las formas en presente del indicativo: <i>amái(s)</i>, <i>temí(s)</i> y <i>partí(s)</i><sup>302</sup>.</p> <p>Al ser un país de una variedad innovadora, es importante aclarar que la -s final normalmente es totalmente elidida en la desinencia -ai y cuando no se pierde, se aspira (Carricaburo, 2015). Este fenómeno se ve motivado porque normalmente este tipo de voseo se utiliza en registros informales y, sobre todo, entre jóvenes. Este tipo considerado “voseo culto” consiste en el tuteo pronominal acompañado del voseo verbal y se da entre hablantes cultos y semicultos jóvenes.</p> <p>Según Torrejón, el voseo culto se ha vuelto más frecuente en las últimas décadas. Se inicia a fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, utilizado por los jóvenes de aquel tiempo, que luego, de adultos, lo abandonan, aunque posteriormente no corregirán su empleo en las jóvenes generaciones. Irradia de la capital y desde allí se propaga (Carricaburo, 2015: 38).</p> <p>En Chile, también se da otro tipo, considerado “voseo auténtico” que de acuerdo con Carricaburo (2015), se trata del uso pronominal y verbal del voseo y es propio de la gente de menor cultura, sobre todo, de zonas rurales. No obstante, consideramos que, por una cuestión de rentabilidad, es más</p>

<sup>302</sup> Para las demás formas verbales, sugerimos consultar los cuadros de conjugación del voseo chileno de Carricaburo (2015: 37).

pertinente detenerse al “voseo culto” debido a su alcance, a que es menos estigmatizado y porque es el tipo que usan los jóvenes que tienen la misma edad que nuestros estudiantes.

Respecto a las formas verbales en el presente del indicativo, Carricaburro (2015) afirma que el verbo *ser* puede tener tres variantes: *sos*, *soi* y la última creación *erih*. La forma *soi* se siente más inculta, mientras que *erih* es más neutra. Para el verbo *haber*, se alternan las formas *habís* con *hai*. Por otro lado, debemos hacer hincapié que el tuteo no ha desaparecido como forma de tratamiento del español chileno:

En el tratamiento familiar, los niños, adolescentes y adultos jóvenes utilizan el voseo mixto verbal para dirigirse a sus hermanos, amigos íntimos y, por lo general, a personas de su misma edad, aunque acaben de conocerlas. Entre el voseo y el trato de *usted*, el tuteo puede utilizarse como una forma de confianza intermedia. Igualmente, se utiliza el voseo en el trato de los adultos hacia los más jóvenes, a no ser que se quiera imponer cierta distancia con el interlocutor (Carricaburro, 2015: 39, marcas de la autora).

A diferencia de lo que ocurre en Argentina, donde el voseo está presente en todos los estratos sociales y avanzan incluso en registros formales, el voseo chileno tiene condicionantes que motivan su uso. Estas diferencias deben explicarse porque a simple vista no son fáciles de inferir.

También podemos tratar en el aula un tipo de voseo presente en Venezuela, más específicamente, en el estado de Zulia, cuya capital es Maracaibo, la segunda ciudad más poblada del país. Según Carricaburro (2015), la mayor parte del país es tuteante, incluyendo su capital, Caracas. Sin embargo, el voseo se encuentra en el occidente (zonas andinas y en el estado Zulia), aunque este fenómeno presenta importantes diferencias en su forma y uso:

Estos dos tipos de voseo no son uniformes en cuanto a las formas verbales, ni tampoco en cuanto a la intensidad y circunstancias de su uso. Además, el zuliano no se avergüenza del voseo, que es considerado como identitario, mientras que el hablante andino siente, en general, que se trata de una incorrección (Carricaburro, 2015: 49).

Proponemos la presentación solamente del voseo zuliano porque cuenta con mayor prestigio y es más extendida en centros urbanos del país. Además, la zona andina también es ustedeante, por lo que se debería explicar con mayor detalle los condicionantes lingüísticos. Por otro lado, el voseo zuliano es pronominal y cuenta con una forma verbal diferentes de las demás formas voseantes presentadas a lo largo de los cursos escolares.

Respecto a esa cuestión, Carricaburro (2015) afirma que el voseo zuliano al igual que *vosotros* suele ser diptongado (*amáis*, *teméis*, *vivís*) excepto en el pretérito perfecto simple (*amaste/amates*, *tomastes/tomates*, *partistes/partites*). En el imperativo, las formas son idénticas a las del voseo rioplatense (*amá*, *temé*, *partí*). En cuanto al uso:

Los padres usan *vos* con los hijos y estos con sus padres. Los cónyuges se vosean entre sí, también los hermanos y los jóvenes en general. Las muchachas propenden más al uso del *tú*, por lo que los muchachos, entre ellos, prefieren evitarlo o lo toman -según el

	<p>contexto- como afeminamiento. Los alumnos no vosean a los maestros y estos prefieren tutearlos (tal como sugiere los centros venezolanos de formación pedagógica) aunque algunas veces usan <i>vos</i>. Entre colegas no se vosean a menos que exista una gran confianza (Páez Urdaneta, 1981: 94 apud Carricaburro, 2015: 49-50, marcas de la autora).</p> <p>De este modo, vemos que su uso es bastante frecuente en los registros informales, sobre todo, en el ámbito familiar. Además, la variable social “género” parece motivar el uso entre hombres que sienten femenino el tuteo. Así, utilizarlo podrían incluso poner en duda su sexualidad, como ocurre también en Guatemala:</p> <p style="padding-left: 40px;">Con respecto al voseo hay un prejuicio sexista. Un hombre cuando habla con otros hombres recurre al voseo, pues el tuteo podría verse como afeminado e incluso como síntoma de homosexualidad (Carricaburro, 2015: 51).</p> <p>Este punto puede ser interesante de tratarlo en clase para discutir las relaciones de lengua, género y sexualidad en el aula. Desde nuestro punto de vista, el profesor tiene la posibilidad de mostrar los dos a la vez o enseñarlos cuando aparezca en algún documento escrito o oral.</p> <p>Consideramos que puede ser útil enseñar al mismo tiempo el voseo chileno y zuliano como tipos de voseo que se alejan del modelo más normativo que es el rioplatense. Por otra parte, debemos haber trabajado con nuestro alumnos la alternancia de tuteo-voseo insertada en el segundo año para poder explicar el voseo chileno que, por lo general, es solo verbal acompañado del pronombre <i>tú</i>, excepto en los casos de sujeto nulo.</p> <p>No obstante, a diferencia de la propuesta de Gassó (2009), para el voseo rioplatense, consideramos que el trabajo con esos tipos de voseo deba limitarse a las habilidades de comprensión, no en las de producción, ya que no son formas voseantes que cuenten con total estabilidad normativa. Además, Chile y la región de voseo zuliano en Venezuela no se encuentran en la frontera con Brasil, es decir, no es un rasgo de una de las variedades del entorno. Los alumnos que deseen adquirir esas variantes de manera autónoma pueden hacerlo y los profesores pueden ayudar con materiales para esta finalidad.</p> <p>Se puede establecer un puente intercultural con el PB a través forma verbal <i>sois</i>, que al parecer está presente en el habla rural y estigmatizada de Brasil y Chile para la segunda persona del singular, es decir, fenómenos coincidentes en su estructura y actitudes de los hablantes de ambos países.</p>
<p><b>Muestra de lengua</b></p>	<p>Voseo chileno: Voh no sabís de violencia (<a href="https://kangrejoman.tumblr.com/post/53982884207/voh-no-sabis-de-violencia">https://kangrejoman.tumblr.com/post/53982884207/voh-no-sabis-de-violencia</a>)</p> <p>Voseo zuliano: En el Zulia es un valor hablar de ‘vos’ (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4hvyBMuriTU">https://www.youtube.com/watch?v=4hvyBMuriTU</a>)</p>
<p><b>Transcripción</b></p>	<p>Voseo chileno: <i>Voh no sabís de violencia, a veces te indignai por que te suben la isapre o te suben la bencina o el precio del pan, pero lo comentai en el pasillo y ahí quedai, igual lo pagai, igual agachai el moño.</i></p>

	Voseo zuliano: <i>Hay que seguir hablando maracucho y el que no hable maracucho, <u>imaginate</u>. El que niegue de dónde es <u>te podéis</u> imaginar cuál será la historia que va a contar.</i>
<b>Rasgo</b>	Formas en <i>-ra</i> del pretérito y antepretérito (pluscuamperfecto) de subjuntivo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Moreno de Alba (2007) afirma que en el español hispanoamericano la forma <i>-ra</i> es la que se prefiere en prácticamente todos los registros, mientras que la forma <i>-se</i> sería la preferida en territorio español. De hecho, el autor ejemplifica los casos de México y de Venezuela (Valencia), donde la forma del pretérito del subjuntivo <i>-se</i> solo tuvo un 3,3 % y un 9,2 % en el porcentaje de uso, respectivamente.</p> <p>Según Drumond Alves (2005), estas diferencias de uso entre diferentes comunidades de habla y en otros contextos lingüísticos no se trabajan en ELE que, normalmente, presenta las dos formas a la vez y la trata como intercambiables, algo que para el autor no es cierto, ya que la forma <i>-ra</i> es la única posible en los contextos lingüísticos abajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Cuando expresamos cortesía. Ej.: Quisiera una información.</li> <li>2) En las regiones del norte y oeste del territorio peninsular cuando usan el imperfecto del subjuntivo con valor de pluscuamperfecto de indicativo <i>había amado</i>. Ej.: Él no recordó lo que le dijera su padre.</li> <li>3) En el lenguaje periodístico, pues su valor es estilístico. Ej.: El que viniera ayer, el presidente [...].</li> <li>4) Cuando utilizamos pretérito imperfecto del subjuntivo por condicional. Ej: Si estudiaras, otro gallo te cantara / Si me lo dijeras, me agradara (Drumond Alves, 2005: 405, marcas del autor).</li> </ol> <p>Recordemos también que la forma <i>cantase</i> es casi idéntica la forma del portugués <i>cantasse</i> frente a la forma <i>cantara</i> que es homógrafa al verbo en pretérito pluscuamperfecto del indicativo (<i>mais-que-perfeito</i>), ya poco utilizada por los hablantes del PB que prefieren la forma <i>tinha cantado</i> próxima a <i>había cantado</i> del español.</p> <p>Como en general los manuales presentan ambas formas a la vez, proponemos que la inserción de las dos sea en el mismo curso escolar y también al mismo tiempo. En ese sentido, nos parece importante reforzar la forma <i>-ra</i> frente a <i>-se</i> por algunas razones.</p> <p>Entre ellas, en primer lugar, porque es la forma más general y la que más aparece en el entorno geográfico brasileño. En segundo lugar, es la que se prefiere en los contextos lingüísticos ejemplificados por Drumond Alves (2005). Por último, al ser una forma diferente de la que usamos en el PB, puede ser útil hacer hincapié en <i>-ra</i>, sobre todo para la comprensión oral y escrita.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).

<b>Transcripción</b>	<b>Matilde:</b> Me pediste que <u>trajera</u> el ‘eau de cologne’ (72).
<b>Rasgo</b>	Formas en <i>-se</i> del pretérito y antepretérito (pluscuamperfecto) de subjuntivo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	España: Castillas.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Como hemos mencionado en el cuadro del rasgo referente a la forma <i>-ra</i>, la forma <i>-se</i> predomina en España en casi todos los contextos, excepto los ejemplificados por Drumond Alves (2005). Sin embargo, Moreno de Alba (2007) advierte que no siempre es así, ya que <i>-ra</i> también se usa con bastante frecuencia entre hablantes cultos y en los géneros del discurso escritos.</p> <p>Nuestra propuesta es presentar ambos rasgos a la vez, aunque debemos reforzar la forma <i>-ra</i> por las razones explicitadas en el cuadro anterior. Eso no quiere decir que la forma <i>-se</i> no deba hacerse presente, sino que no hace falta tanto <i>input</i> con este rasgo porque coincide con la forma del portugués y no les ofrecerá dificultades a nuestros alumnos en el ámbito de la comprensión oral y escrita.</p> <p>En el caso de que la variedad adoptada por algunos alumnos sea la castellana, el profesor debe señalar que esta variante gramatical debe ser incorporada a su habla para que sea más coherente con los demás rasgos del dialecto elegido.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Doña Rosita la soltera” de Federico García Lorca (Buenos Aires; Agebe Punto de Encuentro, 2005).
<b>Transcripción</b>	<p><b>Ama:</b> Es que todo lo quiere volando. Hoy ya <u>quisiera</u> que <u>fuese</u> pasado mañana (25).</p> <p>Observación: Podemos observar en el ejemplo que el primero verbo con la forma <i>-ra</i> expresa cortesía, por eso es obligatoria, a diferencia de la segunda, con <i>-se</i>, que es una variante de la forma <i>fuera</i>.</p>
<b>Rasgo</b>	Tiempos del indicativo usados habitualmente en todos los contextos en los que pueden alternar con el subjuntivo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	Andión y Casado (2014) explican que la alternancia de tiempos es un fenómeno presente en las variedades del español hispanoamericano y se extiende a los hablantes de prácticamente todos los estratos sociales. Las autoras ponen los ejemplos más comunes de este fenómeno:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- presente de indicativo por presente y copretérito (pretérito imperfecto) de subjuntivo (por más que me lo <u>aseguran</u>, no me lo creo);</li> <li>- copretérito de indicativo por copretérito y antecopretérito (pretérito pluscuamperfecto) de subjuntivo (qué te hubiera dicho si te <u>veía</u> así);</li> <li>- pretérito perfecto simple (indefinido) por presente de subjuntivo (me sorprende que <u>dijo</u> esas cosas);</li> <li>- antepresente (pretérito perfecto compuesto) de indicativo por antepresente y antecopretérito de subjuntivo (lo enojada que ella se <u>ha sido</u> sin despedirse) (Andión y Casado, 2014: 130, marcas de las autoras).</li> </ul> <p>Consideramos que el profesor puede enseñarles este fenómeno a sus alumnos a partir de algún ejemplo concreto que aparezca en los textos escritos u orales que utiliza en el aula. Lo insertamos en el tercer curso ya que es el momento en que aprenden la mayor parte de los tiempos de subjuntivo. Se puede señalar el uso más general y mostrarles que es un rasgo que aparece en el PB también: “<i>O João cré que a Rita <u>está</u> em casa</i>” (Baicato, 2017: 29, marcas de la autora) en lugar de <i>esteja</i> (forma verbal del presente del subjuntivo del portugués).</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Cien veces no debo” de Ricardo Talesnik (Latino paper: Buenos Aires, 1980).
<b>Transcripción</b>	<i>PADRE – [...] Si me hubiera ido ahora <u>podría</u> tener un lavadero en Norteamérica (134).</i>
<b>Rasgo</b>	Leísmo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	España: Castillas. Hispanoamérica: Andes (Bolivia y sierra de Ecuador y Perú), México/Centroamérica (zonas) y Río de la Plata (más frecuente en zonas urbanas de Paraguay).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2019), el leísmo es el uso de <i>le</i> o <i>les</i>, formas etimológicamente de dativos, en lugar de las de acusativo <i>lo</i>, <i>la</i>, <i>los</i> o <i>las</i>, que puede ser de tres tipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. LEÍSMO DE PERSONA MASCULINO: uso del pronombre <i>le</i> como acusativo con sustantivos masculinos de persona: <i>A Mario <u>le</u> premiaron en el colegio.</i></li> <li>B. LEÍSMO DE PERSONA FEMENINO: uso del pronombre <i>le</i> como acusativo con sustantivos femeninos de persona: <i>A Laura <u>le</u> premiaron en el colegio.</i></li> <li>C. LEÍSMO DE COSA: uso del pronombre <i>le</i> como acusativo con sustantivos de cosa: <i>Te devuelvo el libro porque ya <u>le</u> he leído</i> (RAE y ASALE, 2019: 315, marca de los autores).</li> </ol>



De acuerdo con esta obra, el tipo A es el más frecuente, sobre todo en su forma en singular, ya que en plural no se recomienda y es habitual en España (variedad castellana), aunque también está presente en algunas zonas de América. Por otro lado, los leísmos de tipo B y C son menos frecuentes, carecen de prestigio y son considerados incorrectos.

Moreno de Alba (2007) afirma que en España este fenómeno ha estado presente desde el siglo XVI, predominantemente en Castilla la Vieja y León para más tarde difundirse a otras provincias, excepto Andalucía, que sigue el modelo del uso etimológico de los complementos.

Sobre el leísmo en el español de América, Vaquero (2011) señala que está presente en países como Bolivia, Colombia (en el sur y en la lengua escrita), Ecuador y que, además, en el español antillano se han ido incrementando los casos de leísmo. Lipski (2004) afirma que en el español guaraníco (incluido el nordeste como las provincias de Misiones y Corrientes) es bastante leísta y que en Paraguay específicamente se usa para referentes femeninos.

En algunos países, el leísmo solo se da en algunos verbos y en contextos lingüísticos muy concretos como el uso de *le* con el verbo creer en los países hispanoamericanos como en el ejemplo *¿O sea que tú le crees a la vieja? – le preguntó Paloma-. ¿Tú sí le crees?* (RAE y ASALE, 2019: 316, marcas de los autores). También es frecuente la confusión con los verbos *llamarse*, *atender*, *saludar* y *telefonar*, porque se pueden interpretar como un leísmo de cortesía. También se da algunos verbos para hablar de reacciones emotivas (*aburrir*, *agradar*, *cansar*, *impresionar*, *molestar*, etc.).

En nuestra propuesta de inventario, no hemos insertado los usos etimológicos de *lollos*, *lallas* y *lelles* porque se suele enseñar esta variante, que por lo general, causa mucho problema en el aprendizaje de estudiantes brasileños, pues los usos de los complementos en las variedades del PB es bastante limitado si las comparamos con el español. Normalmente, se suele repetir o omitir el objeto: *Comprou a mesa? Comprei / Comprei a mesa.*

De este modo, no debemos complicar aún más el aprendizaje de los alumnos añadiendo diversas variantes posibles de una variable bastante compleja. No obstante, podemos explicar el leísmo para reforzar el aprendizaje de las formas etimológicas. Por ejemplo, podemos establecer una comparación entre variedades leístas y no leístas y proponer actividades para reconocer este fenómeno en oraciones o textos. Esta actividad de reconocimiento del *le* o *les* como función de acusativo o de dativo es interesante para reforzar también el conocimiento de la norma más general.

Por otro lado, este fenómeno está presente en diversas regiones de frontera, sobre todo, con Paraguay, país en que el leísmo es bastante frecuente y se usa en más contextos lingüísticos que otros países. Así, la inserción de este rasgo es fundamental para ese contexto de enseñanza.

Teniendo en cuenta que muchos profesores de ELE en Brasil recibieron su formación en España (Moreno Fernández, 2010), no es raro pensar que muchos de nuestros profesionales puedan ser leístas. De esta manera, como la variedad del profesor es una referencia para los alumnos, debemos planificar también su inserción porque somos su modelo lingüístico de mayor contacto.

<b>Muestra de lengua</b>	Dalida – Tenía 18 años ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GIOeGO4LPVk">https://www.youtube.com/watch?v=GIOeGO4LPVk</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>La tarde que <u>le</u> conocí, él acababa de cumplir 18 años. Era el verano claro está, y yo empezaba a soñar con mi pasado. Ante un espejo le fingí que maquillaba mi nariz para mirarle</i> (0:13-0:45).
<b>Rasgo</b>	Laísmo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	España: Castillas. Hispanoamérica: Andes (Bolivia).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Al igual que el leísmo, el laísmo es un rasgo, sobre todo de la variedad castellana, que se genera por la confusión entre los dativos y los acusativos.</p> <p>Consiste en el uso de <i>la</i> y <i>las</i> para el objetivo indirecto femenino, sustituyendo a <i>les</i> (que carece de marca de género). El cambio es también de la época clásica y tuvo mucho mayor auge en el norte y centro de la Península (Moreno de Alba, 2007: 162, marcas del autor).</p> <p>A diferencia del leísmo, que aparece con relativa frecuencia en algunas variedades hispanoamericanas, este rasgo se limita a solamente una parte del español europeo.</p> <p>En la actualidad pervive en ciertas regiones de España (parte de Castilla, así como Cantabria y Madrid). No se extendió por Andalucía y Canarias ni pasó al español americano. Las construcciones laístas atestiguadas en zonas andinas se han atribuido a ciertas dificultades en el aprendizaje del español por parte de hablantes de quechua y aimara (RAE y ASALE, 2019: 318).</p> <p>Andión y Casado (2014) afirman que es una variante gramatical de las zonas españolas y, aunque sea un uso de poco prestigio, se extiende entre hablantes cultos. En la capital, Madrid, no es raro escuchar en una carnicería la pregunta <i>señora, ¿qué la pongo?</i> en lugar de <i>¿qué le pongo?</i> RAE y ASALE (2019) recomiendan evitarlo en todos los contextos, sea de personas o cosas. Según Moreno de Alba (2007), desde 1976, que es condenado por la RAE.</p> <p>A pesar de ser un rasgo muy limitado a una zona geográfica que no tiene contacto con Brasil, su inserción es importante porque se trata de una característica muy presente en una de las variedades con mayor presencia en la enseñanza de español en el ámbito mundial y también en las producciones audiovisuales en lengua española de la actualidad.</p> <p>Si el profesor desea impartir esta variante, consideramos que se puede trabajar a partir de actividades de reconocimiento como lo hemos propuesto para el leísmo. No obstante, no debemos detenernos tanto en este fenómeno porque no es tan rentable como otros para nuestro contexto.</p>

	No hemos insertado en nuestra propuesta el loísmo, uso de <i>lo/los</i> para dativo de objeto indirecto masculino, debido a que es aún más raro y menos rentable para nuestros estudiantes. Si al profesor le parece adecuado, puede impartirlo junto al laísmo, ya que se tratan del mismo fenómeno.
Muestra de lengua	La Frontera – No vuelvas sin ella ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aaFXOMFbsQE">https://www.youtube.com/watch?v=aaFXOMFbsQE</a> )
Transcripción	<i>Mi madre suplicó mientras yo <u>la</u> dije adiós (0:28-0:32)</i>
Rasgo	Actualización de la pluralidad del complemento indirecto ( <i>se &lt; les</i> ) en el directo ( <i>lo, la</i> ) cuando coinciden en una frase
Curso escolar	3.º curso
Variedades	Hispanoamérica: Andes (Colombia, costas de Perú y Ecuador), Caribe, Chile y México/Centroamérica.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>Según Andiñon y Casado (2014: 122-123), este rasgo puede ser estigmatizado en Chile y en algunas partes del español caribeño y del andino. Se trata de pluralizar el objeto directo porque la marca de plural del indirecto de tercera persona no es evidente, como en el ejemplo <i>se las di</i> en lugar de <i>se la di para di la carta a ellos</i>. La transformación de <i>le</i> o <i>les</i> en <i>se</i> provoca que la marca de plural no parezca evidente en el COI y, por eso, el hablante la recupera en el COD.</p> <p>Esta construcción anómala es igualmente ambigua, pues no permite identificar a cuál de los complementos corresponde la marca de plural expresada en la superficie (Vaquero, 2011: 22).</p> <p>Vaquero (2011: 22) afirma que es de uso general en “las Antillas, Colombia, México, Panamá, costa del Perú y Venezuela” y que también se encuentra en el español de España, aunque parece ser de origen hispanoamericano. La autora lo clasifica como uno de los fenómenos del español de América en aparente expansión.</p> <p>Los profesores brasileños sabemos que el tema de los CCOO suelen ser un gran problema para nuestros alumnos, pues las reglas normativas se alejan mucho de los usos del PB. Podemos enseñar esta variante gramatical para incluso reforzar los usos normativos y para mostrar que en español también hay cierta confusión en el empleo de las CCOO.</p>
Muestra de lengua	‘Se los dije’: Báez ( <a href="https://www.heraldo.mx/se-los-dije-baez/">https://www.heraldo.mx/se-los-dije-baez/</a> )
Transcripción	<i>Con un ‘<u>se los dije</u>’, lamentó el diputado panista Gustavo Báez Leos el nuevo revés que tuvo la LXIV Legislatura Local tras la suspensión provisional que otorgó la justicia federal a la magistrda Gabriela Espinosa Castorena, a través del la cual deja de manifiesto que el Poder Legislativo no puede dar instrucciones al Judicial en torno a la elección de sus integrantes.</i>

<b>Rasgo</b>	Duplicación de <i>lo/los, la/las, le/les</i> en objetos directos e indirectos
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (Bolivia, sur de Colombia) y Perú andino, Chile, México/Centroamérica (El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua) y Río de la Plata (Argentina y Paraguay).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>La duplicación de los complementos de objeto indirectos en la enseñanza de ELE es un tema bastante habitual como en el ejemplo <i>el profesor <u>les</u> dijo a los <u>alumnos</u> el día del examen</i>. Esta construcción, aunque nos resulte rara a los hablantes del PB, suele aceptarse y enseñarse como una característica bastante llamativa del español. Recordemos que, en nuestra variedad del portugués, no solemos repetir los complementos como en la traducción del ejemplo anterior o <i>professor disse aos alunos o dia da prova</i>. Incluso, la utilización del <i>lhe</i> en esta oración sería agramatical.</p> <p>Asimismo, la duplicación de los objetos directos no suele aparecer en los manuales, salvo cuando se realiza por un pronombre tónico (<i>(Me) saludó a mí</i>) o en caso de desplazamientos de grupos nominales o nombres propios (<i>Nuestras vidas, (las) arriesgamos si hace falta</i>) (Saab y Zdrojewski, 2013: 131). En algunas variedades hispanoamericanas, sobre todo la rioplatense, se admite de forma opcional la duplicación de grupos nominales como en:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Santos (la) miró a Rosa.</li> <li>b. La vieja (lo) tomó al llorón de la mano.</li> <li>c. (La) recordaba a su morocha (Kany, 1945: 148-149 apud Saab y Zdrojewski, 2013: 133).</li> </ol> <p>Saab y Zdrojewski (2013) lo nombran como “doblado de clítico” y advierten que se puede confundir con la dislocación de los objetos directos como en los ejemplos abajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>d. La saludé, a María.</li> <li>e. Lo compré, el auto (Saab y Zdrojewski, 2013: 135).</li> </ol> <p>Los autores afirman que se suele distinguir ambos fenómenos por la prosodia (proceso de desacentuación) y en algunos casos, por los requerimientos morfosintácticos (estar precedido por la <i>a personal</i>) de cada uno de ellos. Así, por lo menos en la variedad rioplatense la frase (d) es posible como doblado de clíticos (<i>La saludé a María</i>) porque el COD sustituye un <i>a personal</i>, mientras que en la (e) no sería posible porque el auto no es un objeto directo que cuenta con la marca personal <i>a (el auto)</i>.</p> <p>Lipski (2004) afirma que en el español peruano andino la utilización de los clíticos depende del nivel de fluidez, ya que muchos hablantes bilingües dominan el español en diferentes niveles. El autor enfatiza que la duplicación del clítico de objeto directo es el fenómeno sintáctico más frecuente, incluso cuando el sintagma nominal es inanimado. También añade que en hablantes con niveles más bajos de fluidez, es posible que solo utilicen <i>lo</i> para todos los objetos directos.</p> <p>Consideramos que el tema de los objetos directos e indirectos para hablantes del PB es extremadamente complejo pues en nuestra variedad lingüística no es común su utilización. Sin embargo, no debemos darles información incorrecta a los alumnos como “solo podemos duplicar los objetos</p>

	indirectos”. Se puede planificar la inserción de este fenómeno en el aula para volver a tratar el tema de los complementos, un contenido que nunca está de más repasarlo y enseñarlo.
<b>Muestra de lengua</b>	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).
<b>Transcripción</b>	<i>Nora: Matilde, ¿vos <u>la</u> querés <u>a la</u> abuelita?</i> (41)
<b>Rasgo</b>	Diminutivo afectivo y atenuador en adverbios, gerundios y en otras palabras invariables
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	España: Canarias y Castillas (centro). Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>A lo largo de los tres cursos escolares hemos contemplado diferentes variantes dialectales de la variable “diminutivo”, ya que el español tiene usos y formas diversas, algunos de ellos alejados de PB:</p> <p>Así se aprecia en los diminutivos (<i>momentico, ratico, cartica</i>) que, por influencia indígena, ha ampliado en los andes sus posibilidades de uso, alcanzando formas y valores infrecuentes en otros lugares: <i>allacito, bájemelito</i> (Moreno Fernández, 2014: 321, marcas del autor).</p> <p>La RAE y ASALE (2019) muestran que, en las categorías gramaticales, los sufijos apreciativos normalmente se usan en sustantivos y adjetivos, aunque añaden que:</p> <p>En menor medida los aceptan adverbios (<i>despacito, rapidito, deprisita, arribote</i>), las formas de gerundio (<i>callandito, corriendito</i>), algunas interjecciones (<i>ojito, hasta luegoito</i>) y ciertos cuantificadores (<i>nadita, poquito, tantito o tantico, todito</i>). El español americano suele extender los diminutivos a adverbios e interjecciones que no los llevan en el europeo como <i>acacito, adiosito, ahicito, ahorita, allacito, alrededorcito, antesito, apenitas, aquicito, chaucito, despuesito, detrasito, nomasito, suavemente</i>, así como a algunos demostrativos, posesivos y numerales (<i>estito, suyita, cuatrito</i>) (RAE y ASALE, 2019: 165, marcas de los autores).</p> <p>Como se trata de muchas categorías gramaticales, el profesor puede explicar las formas cuando vayan surgiendo. En ese sentido, puede ser un trabajo interesante verificar las formas que coinciden con el PB y las que no, como por ejemplo <i>nadita/nadinha, chaucito/xauzinho, unito/unzinho</i>, etc. También se pueden marcar las imposibilidades como el caso de los gerundios o de algunos adverbios de lugar, como <i>acacito, ahicito, allacito, alrededorcito</i>, etc.</p>

	De este modo, a través de la diversidad dialectal de los diminutivos se puede repasar el tema de las categorías gramaticales en ambas lenguas y se puede proponer al profesor de lengua portuguesa una actividad conjunta.
Muestra de lengua	Perú turismo ( <a href="https://andina.pe/agencia/noticia-peru-turismo-conozca-capilla-sixtina-cusco-y-ruta-del-barroco-andino-696512.aspx">https://andina.pe/agencia/noticia-peru-turismo-conozca-capilla-sixtina-cusco-y-ruta-del-barroco-andino-696512.aspx</a> )
Transcripción	'Andahuaylillas está <u>acasito</u> nomás' dicen los lugareños cuando se está próximo al cálido poblado.
Rasgo	Sufijo de diminutivo (ecec/ec/c) -ill-
Curso escolar	3.º curso
Variedades	España: Andalucía (occidental) y Canarias.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>El diminutivo en <i>-illo</i>, sobre todo en algunas regiones de España, expresa un valor afectivo como en <i>chiquillo/a</i>. A pesar de su poca rentabilidad debido a su extensión, consideramos que es importante su inserción porque aparece en formas lexicalizadas como <i>ventanilla</i>, <i>frutilla</i> o <i>camilla</i> que en portugués significan <i>janela do avião</i>, <i>morango</i> en el español rioplatense, e <i>maca</i>, respectivamente. Se puede notar que no pierde del todo su función inicial porque todavía guardan el valor del diminutivo.</p> <p>De este modo, debemos explicarles a nuestros alumnos que hay palabras que incorporaron este sufijo del español general y de algunas variedades lingüísticas y que por eso ha perdido las funciones que puede tener el diminutivo.</p> <p>Sabemos que la función afectiva suele ser la más general del uso de los diminutivos, sobre todo en el español hispanoamericano. Sin embargo, el sufijo en <i>-illo</i> puede expresar todo lo contrario:</p> <p>[...] la intención despreciativa o el refuerzo a términos despectivos se realiza en varias ocasiones en español –de España, sobre todo, pero también en ciertos términos aislados en América– con el sufijo <i>-illo</i> (<i>listillo</i>, <i>granujilla</i>, <i>jefecillo</i>, etc.) y, en menor medida, con el predominante, en todas las otras funciones, <i>-ito</i> (Criado y Andión, 2016a: 107, marcas de las autoras).</p> <p>Así, nos parece fundamental que esos matices de uso de los diminutivos aparezcan en las clases de español en Brasil para que los alumnos entiendan las funciones y formas que pueden tener. En este caso, la preferencia de un forma u otra puede cambiar totalmente la función de este elemento morfológico.</p> <p>Como es una variante muy presente en el español de Andalucía, no debemos olvidar que <i>illo</i> también es una exclamación y aparece con frecuencia en las canciones de Rosalía, que se ha hecho muy conocida en Brasil en estos últimos años.</p> <p>A medida que aparezcan los demás diminutivos, podemos enseñárselos a los alumnos. Debido a las limitaciones de este inventario, hemos seleccionado</p>

	solamente las formas y los usos más frecuentes, además de algunos contextos lingüísticos que son diferentes de los que aparecen en el PB <sup>303</sup> .
Muestra de lengua	Obra de teatro “Doña Rosita la soltera” de Federico García Lorca (Buenos Aires; Agebe Punto de Encuentro, 2005).
Transcripción	<b>Tía:</b> ¡ <i>Qué chiquillas!</i> (61) <b>Rosita:</b> ¡ <i>Tú siempre tan borrachilla!</i> (62)
Rasgo	Queísmo
Curso escolar	3.º curso
Variedades	España: todas las zonas. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>Según Andiñon y Casado (2014), esta variante gramatical es más frecuente en personas instruidas y aparece tanto en la lengua oral como la escrita. En el español hispanoamericano, Vaquero (2011) afirma que está documentado en Argentina, Las Antillas, Chile, Perú y Venezuela. Moreno Fernández (2014) explica que este rasgo:</p> <p>[...] consiste en no utilizar la preposición exigida por la norma en la construcción de oraciones de relativo, como en <i>me di cuenta que no tenía amigos</i>, en lugar de <i>me di cuenta de que...</i> De todos modos, le comento que la pérdida de estas preposiciones es un cambio gramatical en marcha que está alcanzando paulatinamente una gran difusión geográfica y social en España y América (Moreno Fernández, 2014: 232, marcas del autor).</p> <p>Paralelamente, en Brasil un fenómeno llamado queísmo es combatido por la escuela y tiene un significado distinto del explicado anteriormente por Moreno Fernández (2014), ya que se trata del uso excesivo del relativo <i>que</i> sobre todo en redacciones. En el PE, encontramos una investigación sobre el queísmo como la pérdida de la preposición que acompaña el <i>que</i>:</p> <p>(1) O professor <b>aconselhou-te que</b> estudasses <i>mais</i>. (vs. <b>aconselhou-te a que...</b>)  (2) Tenho a <b>sensação que</b> o exame vai ser difícil. (vs. tenho a <b>sensação de que...</b>)  (3) Eles estão <b>ansiosos que</b> comecem as férias. (vs. estão <b>ansiosos por que...</b>) (Herdeiro y Barbosa, 2015: 329, marcas de las autoras).</p> <p>Como podemos observar, en el caso específico de la realidad brasileña, se trata de fenómenos lingüístico diferentes que poseen el mismo nombre. Así, consideramos que sea relevante que el profesor de español utilice el</p>

<sup>303</sup> Sugerimos el artículo de Criado y Andiñon (2016a) sobre los diminutivos y pronombres para la enseñanza en Brasil si los profesores tienen la necesidad de enseñar las demás formas a sus alumnos.

	metalenguaje para establecer la diferencia entre ambos. Lo insertamos en el tercer curso escolar porque consideramos que es una buena oportunidad de conocer esta variante gramatical y al mismo tiempo repasar este concepto en lengua portuguesa, ya que es el período que los estudiantes se preparan para la redacción del examen de acceso a las universidades llamado ENEM.
Muestra de lengua	<p>a) El mexicanísimo “se los dije” (<a href="http://gaceta.cusur.udg.mx/el-mexicanisimo-se-los-dije/">http://gaceta.cusur.udg.mx/el-mexicanisimo-se-los-dije/</a>)</p> <p>b) Se los dije, esto va para largo (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OR8zuAmJzaU">https://www.youtube.com/watch?v=OR8zuAmJzaU</a>)</p>
Transcripción	<p>a) <i>Estoy convencido que quien me haya podido seguir con total concentración habrá entendido cabalmente el fenómeno.</i></p> <p>b) [...] <i>estoy seguro que también están robando allá</i> (2:10-2:14).</p>
Rasgo	Dequeísmo
Curso escolar	3.º curso
Variedades	<p>España: todas las zonas.</p> <p>Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.</p>
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>A diferencia del queísmo, Andiñon y Casado (2014) afirman que el dequeísmo es un rasgo más frecuente en personas poco instruidas, por lo que será necesario enfatizar que puede ser un rasgo estigmatizado. Vaquero (2011: 34, marcas de la autora) lo define como “la adición superflua <b>de</b> la preposición <b>de</b>, favorecida por los verbos <i>ver, decir, pensar, creer, opinar</i>” y añade que está documentado en Bolivia, Colombia, Chile, México, Perú, Venezuela y que se está empezando a extender en las Antillas. Veamos algunos ejemplos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Lo que pasa es <u>de</u> que yo no vivo aquí (Bolivia)</p> <p style="padding-left: 40px;">Dice de que... Piensa <u>de</u> que... (Colombia)</p> <p style="padding-left: 40px;">Pero él creía <u>de</u> que todo estaba bien (Chile)</p> <p style="padding-left: 40px;">Opino <u>de</u> que está bien (México)</p> <p style="padding-left: 40px;">Lo cierto es <u>de</u> que... Pienso <u>de</u> que... (Perú) (Vaquero, 2011: 34, marcas de la autora).</p> <p>De este modo, vemos que es un fenómeno completamente opuesto al queísmo porque añadimos una preposición (en este caso, la <i>de</i>) en lugar de suprimirla. También se opone porque el queísmo es más frecuente en personas de niveles socioeconómicos más altos, mientras que el dequeísmo, de lo más bajos. No obstante, no se restringen a una variedad lingüística, sino que ambos son frecuentes en los territorios hispanohablantes. Consideramos que es posible presentar ambos a la vez.</p>
Muestra de lengua	Serie “Veneno” ( <a href="https://draglatino.com/veneno-episodio-5/">https://draglatino.com/veneno-episodio-5/</a> )



<b>Transcripción</b>	[...] <i>me dijo de que mi padre y mi hermano me aceptaban tal cual soy</i> [...] <i>ella me dijo de que hiciera cuenta de que no existía pa'ella</i> (4:09-4:23)
<b>Rasgo</b>	Construcción indefinido + posesivo
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, México/Centroamérica y Río de la Plata (Paraguay).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>En nuestra investigación con profesores de escuelas públicas de Rio Grande do Norte (capítulo 7), este rasgo ha sido clasificado por la mayoría como una interferencia de otra lengua o como una construcción inexistente en lengua española. Por esta razón, también ha sido la variante más rechazada para el contexto escolar. Sin embargo, podemos observar que está presente en muchos países y es una de las posibilidades de uso de los posesivos.</p> <p>En algunas partes de México, en varios países centroamericanos, en el Paraguay, en algunas regiones andinas y en las hablas noroccidentales de la Península Ibérica, alternan <i>un su amigo</i>, <i>un amigo suyo</i> y <i>su amigo</i> (solo con grupos nominales indefinidos) (RAE y ASALE, 2019: 346-347, marcas de los autores).</p> <p>De hecho, consideramos que su inserción es relevante porque está presente en por lo menos tres variedades hispanoamericanas, y también es significativo establecer una comparación con el PB el cual permite solamente el artículo determinado delante del posesivo, como en el ejemplo <i>o seu amigo</i>, siendo el artículo opcional. Se puede mostrar que esta forma en español, aunque no es la más representativa de la norma, también es posible su uso, pero con artículos indeterminados.</p> <p>La RAE y ASALE (2019: 347) muestran que la construcción <i>la su casa</i>, muy próxima a la que es habitual en el PB, se encuentra registrada en esas hablas noroccidentales de España. Sin embargo, por tratarse de un rasgo muy poco frecuente, recomendamos que se detengan a la construcción de artículo indefinido + adjetivo posesivo. Además, se pueden reforzar los diferentes contextos lingüísticos de los posesivos, como adjetivos y como pronombres, ya que en la lengua portuguesa la forma de ambos es la misma (<i>meu</i> puede referirse a <i>mi</i> o a <i>mío</i>), y con relativa frecuencia nuestros estudiantes fosilizan la construcción <i>mío amigo</i> debido a <i>meu amigo</i>.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Los castellanos del Perú ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GSDi5T9Zu_A&amp;t=14s">https://www.youtube.com/watch?v=GSDi5T9Zu_A&amp;t=14s</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Mi hermano tiene una su ahijada</i> (9:02-9:05)
<b>Rasgo</b>	Adverbialización de adjetivos
<b>Curso escolar</b>	3.º curso

<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Según la RAE y ASALE (2019: 579, marcas de los autores), la adverbialización de adjetivos es un fenómeno que se documenta tanto en el español europeo como en el hispanoamericano, aunque posee mayor vitalidad en el segundo, como en los ejemplos <i>cantaba <u>bonito</u>, arrastraba <u>suave</u> los zapatos, bebes <u>fuerte</u> o conversando tan <u>sabroso</u>.</i></p> <p>Vaquero (2011) considera esta tendencia como un uso bastante general y extendido en América. En el PB también es posible este proceso de cambio de categoría gramatical: <i>a onça corre <u>rápido</u></i>. En este caso, el adjetivo rápido modifica el verbo correr y no al sustantivo. Lo podemos notar al agregar el sufijo <i>-mente</i> en el adjetivo: <i>a onça corre <u>rapidamente</u></i>.</p> <p>En ese sentido, la RAE y ASALE (2019: 579, marcas de los autores) señalan que no todos los adverbios adjetivales se pueden sustituir por su correspondiente en <i>-mente</i>, como por ejemplo “<i>volar alto</i> (no <i>altamente</i>), <i>comprar caro</i> (no <i>caramente</i>) o <i>cantar bonito</i> (no <i>bonitamente</i>)”. Por consiguiente, el profesor tiene que estar atento a los casos en que no son posibles este tipo de reemplazo.</p> <p>Para impartir este contenido es necesario utilizar la técnica de metalenguaje porque, además, puede ser interesante un trabajo en conjunto con el/la profesor/a de lengua portuguesa, asignatura que trabaja y reflexiona sobre las categorías gramaticales con mayor detenimiento que las clases de lenguas extranjeras.</p>
<b>Muestra de lengua</b>	Willie Rosario y Maelo Ruiz – Cuando se canta bonito ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZkGZe2O37Fs">https://www.youtube.com/watch?v=ZkGZe2O37Fs</a> )
<b>Transcripción</b>	<i>Oye qué lindo suena cuando se <u>canta bonito</u> (1:20-1:24)</i>
<b>Rasgo</b>	<i>Ser intensificador</i>
<b>Curso escolar</b>	3.º curso
<b>Variedades</b>	Hispanoamérica: Andes (tierras altas), Caribe (continental) y México/Centroamérica (Costa Rica).
<b>Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico</b>	<p>Este rasgo también es conocido como <u>verbo <i>ser</i> focalizador</u> porque, según Vaquero (2011: 31), tiene “la función de dar relevancia al constituyente inmediato” como en el ejemplo abajo:</p> <p style="padding-left: 40px;">... éramos viejos hermanos y mi papá y mi mamá no podían... este... pagarle los estudios a todos. Varios de mis hermanos llegaron hasta el sexto grado y <b>se dedicaron <u>fue a trabajar</u></b> (Bentivoglio y Sedano, 1992 apud Vaquero, 2011: 31, marcas de los autores).</p> <p>Andión y Casado (2014) afirman que esta variante gramatical es un uso popular y coloquial. Por otro lado, Vaquero (2011) muestra que en Venezuela está presente en todos los sociolectos, especialmente en los</p>

	<p>jóvenes y vulgares. Además, añade que posiblemente es un rasgo que parece haber sido propagado desde la región andina del país.</p> <p>En el PB, este fenómeno también es bastante habitual y tiene la misma función de enfatizar alguna información en el discurso como en el ejemplo <i>Ela veio <u>foi</u> de carro</i>. De este modo, podemos establecer una comparación entre el portugués y el español para facilitar la comprensión del fenómeno y analizarlo desde su función en ambas lenguas. Y en ese sentido, se debe señalar que su uso suele ser bastante informal y que, por lo tanto, no debe aparecer en registros medios y altos.</p>
Muestra de lengua	Diputado Elías Mata dice que reestructuración de Pdvsa ‘es más de lo mismo’ ( <a href="https://talcualdigital.com/diputado-elias-mata-dice-que-reestructuracion-de-pdvsa-es-mas-de-lo-mismo/">https://talcualdigital.com/diputado-elias-mata-dice-que-reestructuracion-de-pdvsa-es-mas-de-lo-mismo/</a> )
Transcripción	<i>Denunció que se suma el tema de la corrupción, ya que no prestaron servicio alguno en los últimos años y <u>se dedicaron fue</u> a hacer negocios.</i>
Rasgo	Concordancias de las construcciones impersonales con <i>haber</i> y <i>hacer</i> en lengua oral
Curso escolar	3.º curso
Variedades	España: Andalucía y Castilla. Hispanoamérica: Andes, Caribe, Chile, México/Centroamérica y Río de la Plata.
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>Uno de los criterios más relevantes para la elección de los rasgos lingüísticos de este inventario es su frecuencia en los países hispanohablantes. En este caso, las concordancias de las construcciones impersonales con <i>hacer</i> y, sobre todo, con <i>haber</i> en la lengua oral cumplen con este requisito:</p> <p>[...] la concordancia del verbo impersonal <i>haber</i>, del tipo <i>habían fiestas</i> o <i>hubieron muchos niños</i>, es posible encontrarla por todo el mundo hispánico, desde el Norte de la Península Ibérica hasta la Patagonia. En México, sin embargo, encontramos que está ampliamente arraigada en los usos lingüísticos de todos los estratos sociales (Moreno Fernández, 2014: 265, marcas del autor).</p> <p>Según Moraes (2018), el único factor extralingüístico que parece motivar la concordancia de haber impersonal en Santiago de Chile es el nivel socioeconómico, pues personas más escolarizadas suelen usar más las formas singularizadas que las pluralizadas. Si bien, la diferencia entre la frecuencia de la forma pluralizada frente la singularizada es muy pequeña, si comparamos el nivel bajo (39,8 %) a los niveles medio (27,8 %) y alto (29 %). La edad y el género influyen menos aún en esta elección.</p> <p>Sobre los factores lingüísticos, la autora confirma que la forma en presente del indicativo <i>hay</i> acompañada de un grupo nominal plural (<i>hay personas</i>) ya está bastante solidificada en el habla de los informantes pero</p> <p>[...] a eleição da variante pluralizada teve preferência quando o verbo <i>haber</i> estava conjugado nos demais tempos verbais, assim, com destaque ao Pretérito Imperfeito, apresentando 181 de casos em 249 ocorrências no geral, ao Pretérito Perfeito Composto, ao</p>

	<p><i>Pretérito Simples, nas quais a variante no plural é mais usual de que a variante no singular</i><sup>304</sup> (Moraes, 2018: 84, marcas de la autora).</p> <p>En el PB, este fenómeno también está presente en el habla espontánea de las personas, aunque es un rasgo que se evita en los géneros discursivos escritos y en los orales menos informales. A diferencia del español, con frecuencia los brasileños también utilizan el verbo <i>ter</i> (<i>tinha duas crianças</i> en lugar de <i>tinham duas crianças</i>) con el sentido de “existir” es impersonal y por eso debe ser evitada la pluralización en los registros más formales.</p> <p>Hemos colocado este rasgo en el tercer curso porque es el momento de preparación de los estudiantes para el examen de acceso a las universidades brasileñas conocido como ENEM, que cuenta con una redacción en lengua portuguesa. Para establecer un puente intercultural entre los dos idiomas, los profesores pueden presentar esta variante gramatical en español y hacer hincapié que debe ser evitada en los géneros discursivos escritos, tal y como ocurre en portugués.</p> <p>De esta forma, se puede hacer hincapié en que las formas pluralizadas deben ser evitadas en los textos escritos en ambas lenguas, como por ejemplo, los exigidos por el ENEM. Este tipo de tratamiento, además de aumentar el repertorio lingüístico y de conocer la realia dialectal de los alumnos en la lengua meta, también puede beneficiar los conocimientos sobre los usos orales y las reglas normativas de su lengua materna, las cuales son importantes a la hora de prepararse para las redacciones de ese examen.</p>
Muestra de lengua	Robots dibujos ( <a href="https://www.pinterest.ch/pin/231372499588829053/">https://www.pinterest.ch/pin/231372499588829053/</a> )
Transcripción	<i>Habían dos lunas, de color tiza frente al sol que las iluminaba, notablemente la derecha era muchísimo más grande y hermosa.</i>

## 7.4. La variación léxica en el aula

No hemos incluido en nuestro inventario de contenidos la variación léxica, debido a las limitaciones de extensión y tiempo de investigación de nuestro trabajo. Consideramos que la variación en el nivel léxico y su aplicabilidad en el aula merecen una discusión amplia que demandaría más tiempo de investigación por la complejidad del tema. Sin embargo, en esta

<sup>304</sup> Traducción nuestra: [...] la elección de la variante pluralizada tuvo preferencia cuando el verbo haber estaba conjugado en los demás tiempos verbales, así, enfatizamos el Pretérito Imperfecto, que presentó 181 casos en 249 ocurrencias en general, el Pretérito Perfecto Compuesto, el Pretérito Simple, en las cuales la variante plural es más usual que la variante en el singular.

sección trataremos de hacer una pequeña introducción a la didáctica del léxico sobre su diversidad para el contexto brasileño.

Andión y Casado (2014) afirman que la diversidad del léxico de la lengua española es una muestra de implicaciones idiosincrásicas, costumbres y tradiciones diversas aunque también existe una tendencia homogeneizadora debido a la globalización panhispánica, que busca un léxico cada vez más común o neutro, que garantiza el aprendizaje de español desde diferentes contextos.

Hemos podido comprobar que el manual *Confluencia* trata con mayor frecuencia la variación léxica que la fonética y la gramatical, ya que tiene un apartado propio que amplía el vocabulario y aporta información sobre qué variantes se utilizan en cada país. En el caso de lenguas próximas como el portugués y el español, muchas palabras son iguales o muy parecidas, hecho que facilitaría la adquisición del léxico por parte de alumnos brasileños. Por otro lado, la sinonimia puede darse solamente en las variantes léxicas de algunos países, como podemos ver en el análisis de Martorelli (2015) de los manuales de ELE de la penúltima convocatoria del PNLD:

La variación, a veces dialectal entre la América hispánica y España, o la sinonimia distribuida a través de los niveles, acerca al español y al portugués de Brasil. Por ejemplo: *estacionamiento* (*aparcamiento*), que no aparece hasta los inventarios de los niveles C1-C2 del NPCIC, tema Sistema de transporte; *carro* (*coche*), general en Hispanoamérica (*DicAme*, p. 934) y coincidente con el portugués; *motorista* (*conductor*), que es la ‘persona que conduce una motocicleta’, en su primera acepción en el español general, o ‘persona que conduce un vehículo de motor’ en El Salvador, Costa Rica, Colombia y Ecuador (*DicAme*, p. 1473) (Martorelli, 2015: 217).

Nos parece importante que el profesor utilice la sinonimia como recurso para facilitar el aprendizaje de las palabras en español. Por otro lado, también debemos tener en cuenta en la frecuencia de las palabras en el mundo hispano. Chacon García (2016) realizó un análisis demolingüístico del léxico hispánico que puede ser útil para los docentes de Brasil por dos razones: a) conocer cuáles son las variantes léxicas más frecuentes en los países hispanohablantes; y b) reconocer las palabras utilizadas en los países del entorno geográfico de Brasil. Además, este trabajo también da ejemplos de españolismos (palabras exclusivas de España), un punto bastante importante porque muchas veces los manuales tratan este grupo de palabras como parte del léxico general. Recordemos el caso del verbo *molar* en la publicidad de la figura 19, que aparece sin ninguna mención de dónde se utiliza ni en qué contextos lingüísticos.

## 7.5. Contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical sin propuesta fija de inserción didáctica

A lo largo de la sección 7.3, hemos tratado de establecer una propuesta de inventario de contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical para cada curso escolar de la EM brasileño. Sabemos que muchos rasgos no han sido incluidos debido a las limitaciones de tiempo de carga horaria de la asignatura de lengua española. Nuestros criterios de selección para cada contexto y nivel de enseñanza revelan como objetivo hacer con que los alumnos estén preparados para escuchar y comprender un gran número de variantes lingüísticas.

Con todo, consideramos que algunos rasgos que no están introducidos en nuestro inventario deberían ser mencionados por los profesores y es importante que estén presentes en los manuales y en sus clases de forma ocasional. Se trata de variantes lingüísticas que se pueden presentar de forma individual, sin la necesidad de que aparezcan muchos ejemplos del mismo fenómeno.

De este modo, trataríamos la palabra en cuestión para luego presentar las demás variantes. De acuerdo con la propuesta de Andión y Casado (2014), hemos identificado seis contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical que pueden ser enseñados a partir de ese enfoque individual:

1. Variación del acento prosódico y ortográfico;
2. Variación de hipocorísticos y diminutivos;
3. Diferencias de género en las palabras;
4. Formación de plurales irregulares;
5. Régimen verbal especial en algunos verbos;
6. Reflexivos y no reflexivos en algunos verbos.

El primer tema se trata de palabras que tienen un acento prosódico y/o ortográfico diferente de acuerdo con la variedad lingüística. Andión y Casado (2014) muestran algunas diferencias entre las variedades hispanoamericanas y las españolas de este contenido de variación lingüística:

Cuadro 34: Variación del acento prosódico y ortográfico

Variedades hispanoamericanas	Variedades españolas
austriaco	austriaco
bebe (Río de La Plata, Chile)	bebé
coctel (cóctel, Río de La Plata, Chile)	cóctel

formas con -plastía, ej.: hernioplastía	formas con -plastia, ej.: hernioplastia
formas con -scopía, ej.: endoscopia	formas con -scopia, ej.: encoscopia
chofer	chófer
fútbol (México y Centroamérica)	fútbol
karate	kárate
maníaco	maniaco
olimpiada/ olimpiada	olimpíada
omópato	omopato
puđín (budín)	puđin
reuma	reúma
Oscar	Óscar
várice, variz	variz
video	vídeo

Fuente: Andión y Casado (2014: 95-96)

De acuerdo con nuestra propuesta, es más interesante que el profesor o el manual presente una de las formas por medio de un documento escrito u oral, para que enseguida pueda presentar las demás variantes. Así, no se dedicaría un momento de la clase para conocer las diferentes palabras que poseen esas diferencias en la acentuación en diferentes variedades.

También debemos tener en consideración que la acentuación de la lengua portuguesa puede provocar naturalmente una influencia hacia una u otra forma de manera inconsciente, lo cual es una ventaja, ya que, al tener más de una posibilidad, el alumno no se equivocará porque en la mayor parte de los casos una de las dos variantes se acomoda a su lengua materna.

Sobre esa acomodación, el PB no parece tener una clara preferencia hacia un modelo u otro, ya que en algunos momentos nuestra lengua coincide con las formas hispanoamericanas y, en otros, con las españolas. Como ejemplo, tenemos la variante *puđin* más próxima fonéticamente a la palabra del PB *puđim*, ya que el acento prosódico recae en ambas en la última sílaba. Por otro lado, la preferencia hacia el modelo hispanoamericano no sucede con la palabra *video*, pues el PB y las variedades españolas coinciden en marcar el acento prosódico y ortográfico en la misma sílaba: *vídeo*.

Nos gustaría colocar énfasis en la relevancia de tratar el caso de variación en fútbol/fútbol por dos razones. Primero, por la importancia y el prestigio que ese deporte goza en Brasil y, segundo, porque el PB coincide con la forma de acentuación prosódica en la última sílaba propia de la variedad mexicana-centroamericana, de menor extensión, pero posible en

lengua española al igual que la forma llana. En efecto, en el análisis del manual *Cercanía joven*, las autoras han elaborado un cuadro con las variantes léxicas de algunos deportes sin mencionar la variación en la acentuación entre fútbol/futbol (figura 28), a pesar de haber sido unas de las modalidades deportivas más presente en el libro a través de documentos escritos y orales.

Una excepción que escapa al caso de la acomodación del alumnado brasileño a una de las variedades del español es el caso de las variantes *karate* y *kárate*, la primera hispanoamericana de acentuación llana y la segunda española de acentuación esdrújula, mientras que en el PB es aguda, *caratê*. Además, presenta un pequeño cambio ortográfico, ya que en español ese deporte se escribe con la letra “k”, mientras que en el portugués normativo se escriba con “c”<sup>305</sup>.

El segundo rasgo, variación de hipocorísticos y diminutivos, también puede aparecer desde el primer curso escolar de manera ocasional porque se trata de palabras intercambiables. Andión y Casado (2014) muestran algunas diferencias entre las variedades hispanoamericanas y españolas de ese fenómeno lingüístico.

Cuadro 35: Variación en los hipocorísticos y diminutivos

Nombre propio de persona	Variedades hispanoamericanas	Variedades españolas
Adolfo	Fito	Dolfo
Alejandro	Álex	Jandro, Alejo, Álex
Aurora	Yoya	Aurori
Catalina	Cata	Cati, Lina
Consuelo	Consu	Chelo
Isabel	Chela, Chava	Isa
Francisco	Pancho, Chincho	Paco, Quico
Gabriel	Gabo	Gaby <sup>306</sup>
Gustavo	Tavo	Gusty
Luis	Güicho	Lucho, Isín, Sito
José	Cheo	Pepe
Josefa, Josefina	Chepita, Fina	Pepa, Fina
Joaquín	Joaco	Chimo, Quim

<sup>305</sup> De acuerdo con la página *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* de la *Academia Brasileira de Letras*, la grafía aceptaba por la norma normativa del PB es *caratê*. Sin embargo, la palabra *karatê* es comúnmente empleada, incluso en las escuelas de esa modalidad deportiva.

<sup>306</sup> El docente debe dejar claro que el apodo en español *Gaby* es llana, mientras que en portugués es aguda.



Magdalena	Magda	Dali, Lena, Magda
Rosario	Chayo, Charo	Charo
Ramón	Mongo	Moncho

Fuente: Andión y Casado (2014: 116-117)

Las autoras también aclaran que en la variedad caribeña es frecuente que se usen sobrenombres en inglés, como en los ejemplos a continuación:

Cuadro 36: Sobrenombres en inglés en la variedad caribeña

Nombre	Sobrenombre en inglés
Alfredo	Alfred, Fredy
Adela	Addy
Ángela	Angie
Catalina	Caty
Carlos	Charli
Concepción	Cony
Daniel	Danny
Federico	Federic
Enrique	Henry
Juan	John, Johnny
Roberto	Richy
Guillermo	Willy

Adaptado de: Andión y Casado (2014: 117)

En la variedad rioplatense ese fenómeno también está presente, sobre todo en el mundo artístico como en los casos del cantante Charli García (Carlos Alberto García) y la presentadora y actriz Angie Balbiani (Ángeles Balbiani Morea). Consideramos que no hace falta traer al alumno una lista de nombres con sus respectivos sobrenombres o diminutivos, simplemente se puede explicar a medida que aparezca alguno y que se pueda mostrar las demás posibilidades en diferentes variedades.

El tercer rasgo trata de las diferencias de género en las palabras. En el español de Hispanoamérica podemos encontrar distinciones en función del sexo del referente como *bromisto/bromista*, *cónsul/consulesa*, *edil/edila*, *intelectual/intelectuala*, *fiscal/fiscala*, *mercader/mercadera* y *tipo/tipa* (Andión y Casado, 2014: 117). Por otro lado, es común en España escuchar incluso de hablantes cultos *la médico* para referirse a una mujer que ejerce la

medicina. Sin embargo, esta forma es incorrecta<sup>307</sup> y debe ser evitada y explicada en el caso de que llame la atención de los alumnos, ya que en el PB no se utiliza una estructura como *a médico* (siempre *a médica*).

También es importante aclarar que algunas palabras pueden ser masculinas o femeninas en una variedad u otra. Como ejemplos, podemos citar el/la sartén, el/la radio, el/la pijama. También podemos mencionar algunas palabras que cambian de género en sus desinencias como *el denuncio* (Bolivia, Chile, Colombia y Costa Rica) frente a la variante estándar *la denuncia* o *el bombillo* (Colombia, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Venezuela) frente a *la bombilla*, como podemos observar en el anuncio de una empresa venezolana.

Figura 107: Anuncio de empresa venezolana con la variante léxica *bombillo*



Fuente: <https://www.picuki.com/tag/importadoresdebombillos>

La explotación didáctica de un anuncio como el de la figura 107 exige que el profesor coloque atención a algunas cuestiones. En primer lugar, debe dar énfasis en el origen del material auténtico, que en este caso es de Venezuela. En segundo lugar, al tratarse de una variante menos utilizada en el mundo hispánico, es imprescindible que el profesor señale que *la bombilla* es de mayor extensión y que la variante que están viendo en la publicidad es utilizada solamente en algunos países y que ambas son posibles y correctas.

Estimamos que partir del contexto geográfico del material auténtico utilizado sea la mejor forma de trabajar la variación diatópica del español en el aula. En la figura 107, los alumnos pueden verificar el origen del anuncio a través de dos informaciones: el nombre de la empresa y el código de larga distancia del número de Whatsapp. Por medio de uno de esos

<sup>307</sup> Fuente: <https://www.rae.es/dpd/médica>

datos, podemos verificar su procedencia y, por lo tanto, se puede relacionar con más facilidad la variante que aparece en el material a un país o variedad lingüística.

El cuarto se refiere a los plurales que se distancian de la norma estándar del español como por ejemplo el plural de *el café* como *los cafeses*, en lugar de *los cafés*. Debemos dejar claro que son usos muy populares para que nuestros alumnos tengan conciencia de que se utilizan en niveles socioculturales bajos y que puede ser un rasgo estigmatizado. En ese sentido, podemos también mencionar el caso de *hace tiempos* en lugar de *hace tiempo* o la famosa pregunta de una canción de Manu Chao<sup>308</sup> *¿qué horas son?* en lugar de *¿qué hora es?*

El quinto punto, referente al régimen preposicional de los verbos, también puede ser tratado en el aula a medida que vayan apareciendo las formas de menor extensión, para que así los alumnos sepan diferenciar las formas más estándares. Como ejemplo, tenemos:

[...] *acordar* sin la preposición *de* ‘darse cuenta’, *acusar con* (por *ante*), ‘avergonzarse’, *agradecer por*, *chocarse* sin la preposición *contra*, *confrontar(se)* sin la preposición *con*, *entrar a* (por *en*), *ingresar a* (por *en*), *jugar* sin preposición ni artículo, *penetrar a* (por *en*)... (Andión y Casado, 2014: 132, marcas de las autoras).

Según las autoras ese fenómeno es frecuente en algunas zonas de Hispanoamérica, al igual que el sexto rasgo: la reflexividad o no de algunos verbos. Veremos algunos casos que se alejan del modelo estándar:

Cuadro 37: Verbos reflexivos y no reflexivos de algunas zonas de Hispanoamérica

Reflexivos			No reflexivos
amanecerse,	ancharse,	cachetarse,	adherir, clasificar, fugar, jubilar, pelear, resentir...
caminarse,	enfermarse,	desistirse, ,	
recordarse,	regresarse,	residenciarse,	
robarse,	soñarse,	tardarse...	

Adaptado de: Andión y Casado (2014: 128-129)

Tomemos como ejemplo el video “Reo intentó *fugar* de cárcel disfrazado de anciana” del Canal TVPerú Noticias en YouTube<sup>309</sup>, en la que se utiliza la forma no reflexiva *fugar* en lugar de *fugarse*. Como en este caso el género del discurso es la “noticia” y se trata del mundo del crimen, una buena opción es seleccionar otra noticia que contiene la forma reflexiva de ese verbo para hacer la contraposición entre ambas variantes, como en “Una madre afronta cárcel

<sup>308</sup> Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=rs6Y4kZ8qtw>

<sup>309</sup> Fuente: [https://www.youtube.com/watch?v=zImyQ2Em\\_a8](https://www.youtube.com/watch?v=zImyQ2Em_a8)

por fugarse desde Londres a Vigo con su hijo menor” de La Voz de Galicia<sup>310</sup>. De este modo, los alumnos sabrán que ambas formas son aceptadas y el profesor puede señalar que la más estándar es *fugarse*.

En resumen, todos los fenómenos lingüísticos presentados en esta sección son importantes en el aprendizaje de español de los alumnos brasileños y, por lo tanto, debería formar parte de la programación de un curso en nuestro país. De todas formas, no es necesario tratar esos contenidos por temas por medio de una serie de listas con los más diversos ejemplos. Consideramos que la mejor manera de trabajarlos es de forma ocasional, con el mismo enfoque que podemos tratar la variación léxica. Eso no quiere decir que el profesor no se comprometa en programar la inclusión de esos rasgos en sus clases, sino que esos fenómenos deben ser enseñados a partir del momento en que van apareciendo en los documentos orales y escritos seleccionados por el profesor o por el manual adoptado.

---

<sup>310</sup> Fuente: [https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/vigo/vigo/2020/07/01/afronta-carcel-fugarse-londres-vigo-hijo-menor/0003\\_202007G1P7995.htm](https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/vigo/vigo/2020/07/01/afronta-carcel-fugarse-londres-vigo-hijo-menor/0003_202007G1P7995.htm)

## CONCLUSIONES

El objetivo general de nuestra tesis doctoral era describir y analizar el panorama de la enseñanza del español en relación con la presencia y el tratamiento de los fenómenos de variación lingüística. Para alcanzar este amplio objetivo, hemos investigado el componente “variedades” a través de diferentes ámbitos de ELE en Brasil, lo que justifica la extensión de este trabajo. De este modo, hemos optado por elaborar conclusiones parciales en cada capítulo de análisis para que el lector encuentre los resultados relativos a cada uno de los campos de investigación relativos a nuestros objetivos específicos.

No hemos conjeturado hipótesis porque consideramos que no son esenciales para una investigación en LA. Nuestra finalidad es la comprensión de un fenómeno del lenguaje como es la variación lingüística del español en el entorno escolar brasileño. Sin embargo, en cada objetivo específico formulamos diferentes preguntas investigativas que nos guiaron en el proceso de análisis de los datos.

Nuestro punto de partida fue la formación de profesores de ELE en nuestro país. Entendemos que es donde los futuros docentes estudian diversas asignaturas sobre la lengua y que por eso están reflexionando sobre sus usos y sobre cómo enseñarla. De esta manera, hemos investigado doce PPC de instituciones de enseñanza superior de los 9 estados del noreste brasileño. Para ello, nos hemos planteado las siguientes preguntas: *¿Está en los objetivos de los PPC la variación lingüística del español? ¿Hay asignaturas obligatorias sobre este tema? En las clases de lengua española, ¿los fenómenos de variación también están presentes? ¿Hay asignaturas optativas para los estudiantes que quieran profundizar la variación? ¿Se relaciona el fenómeno de variación con la enseñanza de español en Brasil?*

Así, hemos verificado que todos los documentos corroboran la importancia del componente “variedades” en la formación de futuros docentes de ELE, no obstante, pocas ofrecen asignaturas sobre el tema o reflexionan sobre él en las clases de lengua española. La

UFC fue la única institución de nuestra investigación en que la variación aparece en cinco categorías de análisis. También podemos destacar el IFRN, que cuenta con un gran número de asignaturas optativas (además de una obligatoria) dedicada a este tema, incluso una exclusivamente a su transposición didáctica. La asignatura de variación de la UFCG también ofrece estas reflexiones.

Es importante aclarar que los PPC son documentos que sufren modificaciones a lo largo de los años y que por eso, actualmente el currículo de esas instituciones puede haber cambiado respecto al componente “variedades”. De esta manera, consideramos pertinente que esta investigación pueda ampliarse para incluir los nuevos PPC de las universidades e institutos analizados y otros que estuvieron ausentes debido a las limitaciones de este trabajo. Además, se pueden establecer comparaciones con instituciones superiores en las regiones de frontera para verificar si el español del entorno más próximo es la variedad preferente del grado.

Investigar las creencias y actitudes de los docentes respecto al componente “variedades” nos ha ayudado a comprender qué entienden por variación lingüística y cuál es su papel en las clases de español. Hemos elegido a los profesores del IFRN y del IFRR porque en ambas instituciones enseñan en la EM y en la formación de profesores de español (grado de Letras).

La elaboración de un cuestionario de 28 preguntas nos ha posibilitado comprender este fenómeno desde el perfil lingüístico de los docentes, hacia su práctica en el aula. Para alcanzar los objetivos propuestos en este apartado, nos planteamos algunas preguntas: *¿Cuál es la variedad lingüística de los docentes encuestados? ¿Algunas variedades tienen más prestigio que otras? ¿Qué importancia tiene la diversidad lingüística del español para su contexto de enseñanza? ¿En qué momento(s) tratan este tema?*

Por lo general, los docentes encuestados se han demostrado abiertos y tolerantes respecto a las variedades del español. Sin embargo, hemos podido notar que una parte de los profesores asume que no tienen una variedad y por eso opinan que su español no tiene grandes rasgos de una sola zona lingüística. Eso puede evidenciar que hayan aprendido la lengua solamente en un contexto académico y también de la poca atención que pueden haber recibido en su formación sobre el componente “variedades”. Esta supuesta neutralidad puede no ser cierta del todo, ya que en su expresión oral y escrita pueden utilizar variantes de una variedad específica sin la debida conciencia. En estudios futuros, nos parece relevante comprobar si la

variedad que dicen que hablan es realmente de la un español general, sin rasgos dialectales o si tienen influencia de alguna.

Como era de esperarse, la mayor parte de los profesores no nativos que se ha inclinado por la variedad castellana, hecho que comprueba la predilección de los brasileños hacia el español de España (Moreno Fernández, 2010; Andión, 2013). Sobre el prejuicio lingüístico, un 40 % afirma haber sido víctima de este tipo de intolerancia, incluso siendo profesores que, en otras palabras, son profesionales que generalmente dominan la lengua que enseñan y son hablantes modelos para su comunidad.

En el marco teórico, hemos discutido este tipo de desprecio hacia las variedades lingüísticas y las actitudes que los hablantes tienen sobre los usos lingüísticos. Hemos tratado de establecer una comparación entre la realidad lingüística de Brasil y de los países hispanos porque posiblemente muchos de los prejuicios que los brasileños tienen hacia las variedades del español, sobre todo las de algunos países hispanoamericanos, tienen su origen en las creencias y en las intolerancias hacia su propia lengua materna.

Después de analizar la formación de los profesores de español y sus creencias respecto a la enseñanza de las variedades de la lengua, hemos decidido investigar los manuales didácticos de ELE dirigidos a la EM. Desde nuestro punto de vista, esos materiales son una fuente riquísima para entender el panorama de la variación lingüística en las clases de español en Brasil, pues son una herramienta fundamental, cuando no es la única que se utiliza en el aula. Entonces, nos hemos hecho algunas preguntas: *¿Qué rasgos de variación están presentes en el libro? ¿El manual tiene una variedad preferente? ¿Se trabaja la variación a partir de ejercicios o están relegadas a apartados de “curiosidades” lingüísticas?*

Hemos comprobado que las 3 colecciones analizadas tratan la diversidad lingüística de manera bastante irregular y que la mayoría de sus documentos escritos y orales son de España, seguido de Argentina. Por otro lado, se afirma en sus *guías didácticas (manual do professor, en portugués)* la no predilección hacia una variedad como modelo lingüístico para las clases de español, sino que a partir de diferentes géneros del discurso se trabajará esta lengua desde su pluralidad.

*Cercanía joven y Confluencia* explican un número parecido de variantes lingüísticas, aunque en muchos momentos no tienen en cuenta el nivel del alumno para explotarlas y tienen una progresión incoherente de contenidos de variación, ya que en el último año se presentan menos fenómenos que en el primero. En ambos manuales, la variación fonética, que podría

estar presente desde el primer curso escolar, aparece con mayor frecuencia en el segundo. *Cercanía joven* hace hincapié en la variación léxica, mientras que *Confluencia* propone algunas actividades para explotar variantes fonética a partir de documentos orales. A diferencia de las demás colecciones, *Sentidos en lengua española* cuenta con un número bastante inferior de explicaciones (solamente cuatro) y ejercicios sobre variación lingüística.

*Confluencia* es el único manual analizado en que el tema del prejuicio lingüístico/lectocentrismo se trata de manera directa, ya que propone un número considerable de actividades y textos para reflexionar sobre el tema que tienen como objetivo minimizar la intolerancia lingüística. Los autores de la colección se han preocupado en relacionar esta situación en ambos idiomas (español y portugués), lo cual nos parece bastante conveniente si tenemos en cuenta que el aprendizaje intercultural puede ser útil para cuestionar conductas negativas e intolerantes hacia determinadas culturas como, por ejemplo, el etno/eurocentrismo.

Desafortunadamente, el PNLD desde 2017 ya no distribuye manuales didácticos de lengua española en las escuelas públicas a causa de la extinción de la ley 11.161 de 2005. De este modo, las colecciones analizadas son las últimas que los estudiantes de la EM tendrán acceso, ya que algunas escuelas guardan los libros utilizados para los alumnos del siguiente curso.

Creemos que una tesis doctoral puede ser un medio para reivindicar el retorno de la obligatoriedad de la lengua española en la EM y la distribución gratuita de manuales de calidad. Lo que hemos analizado y discutido a lo largo de esta investigación puede ser útil para la creación de manuales que contemplen la diversidad lingüística a partir de diversos géneros del discurso y ejercicios de acuerdo con el nivel de los alumnos.

Por otra parte, nos parece importante aclarar que las 3 colecciones fueron aprobadas en la última convocatoria y cumple con todos los requisitos propuestos. Nuestra investigación se limita a analizar el componente “variedades” y, por eso, nos gustaría hacer hincapié en la labor y dedicación de los autores para la elaboración de esos excelentes manuales. Seguramente, los profesores de un país con tantas desigualdades sociales se sienten agradecidos por tener la oportunidad de impartir clases con esos materiales y sin la necesidad de que sus estudiantes paguen por ello.

Para finalizar el análisis del panorama de la enseñanza de la lengua española respecto al componente “variedades”, hemos realizado una investigación con los docentes de escuelas públicas de EM del estado de Rio Grande do Norte para verificar sus conocimientos sobre



algunos rasgos lingüísticas, sus percepciones sobre norma, variación e interferencia, además de conocer cuáles de los rasgos ellos seleccionarían para sus contextos escolares y por qué. Así, hemos creado un test con 30 rasgos para que ellos pudieran clasificarlos y seleccionarlos para el aula. Para este análisis, nos hemos algunas preguntas como: *¿Qué saben los profesores sobre variación? ¿Cómo perciben algunos fenómenos respecto al diastema del español? ¿La formación en “variedades” influye en una correcta percepción de los fenómenos de variación? ¿Hay rasgos más o menos adecuados para las clases de español en Brasil?*

Por lo general, los rasgos lingüísticos de los grandes centros urbanos de Argentina y España han sido fácilmente identificables por los profesores que se atrevían a hablar y dar ejemplos basados en series o en sus experiencias en esos países. No obstante, rasgos hispanoamericanos de países, como por ejemplo los de fuerte influencia indígena, no han sido identificados correctamente con la misma facilidad.

Los docentes parecían abiertos a incorporar la mayoría de los rasgos dialectales que reconocían, hecho que indica una gran tolerancia hacia las variedades del español. Sin embargo, hemos comprobado que la desinformación sobre algunos fenómenos lingüísticos ha sido la principal razón de su exclusión. Estamos convencidos de que es importante invertir horas de enseñanza teórica y práctica sobre el componente “variedades” en la formación de nuestros docentes, ya que señalaban la importancia de la diversidad lingüística en el aula a pesar de las pocas horas semanales que tiene el componente curricular de Lengua española en la EM.

Pensando en esos profesores y en los creadores de manuales/materiales, hemos diseñado un “producto didáctico”: un inventario de contenidos de variación lingüística fonético-fonológica y gramatical para cada curso escolar de la EM. Nos hemos basado en diversos criterios como el nivel de los alumnos, su lengua materna, la frecuencia y la rentabilidad de los rasgos para este fin.

Nuestro inventario de contenidos es una respuesta a las dificultades que hemos identificado y discurrido a lo largo de este trabajo. No se trata de una propuesta cerrada, sino adaptable al contexto de enseñanza, a la variedad del profesor o de las necesidades de nuestros alumnos. Es evidente que no todas las diferencias existentes, internas y muy específicas de la lengua, precisan ser tratadas en el aula. El profesor detenta la posibilidad de seleccionar los rasgos más relevantes para su contexto de enseñanza que, sobre todo, deben ser los más frecuentes. En este sentido, no está de más que los docentes tengamos conocimiento de la

diversidad lingüística dentro de cada uno de esos bloques para poder explicar las dudas que puedan venir del alumnado, en caso de que haga falta.

Es posible encontrar algún nativo de una determinada variedad del español que no produzca los fenómenos estudiados en el aula ni tampoco fragmentos de series de diferentes países. Por lo que se debe siempre informar que las variedades diatópicas no son bloques homogéneos, ya que dentro de cada país o región hay varias hablas o “microvariedades” lingüísticas que conviven.

Para futuros trabajos sobre el tema de la variación en las clases de español, señalamos la posibilidad de investigar la percepción de los estudiantes y de los profesores a través de las propuestas didácticas del inventario de contenidos de variación fonético-fonológica y gramatical y verificar si los rasgos seleccionados mejoran y aumentan el repertorio lingüístico de nuestros alumnos. Respecto al contexto de preparación de clases y práctica docente, podemos chequear si los profesores han tenido dificultades de utilizar el inventario, cuáles son sus limitaciones, en qué se podría mejorar, qué rasgos fueron útiles y los que no, por qué han seleccionados unos y no otros, etc. Como hemos podido observar a lo largo de las conclusiones, el abanico de investigaciones es amplio y puede ayudarnos a expandir la comprensión del panorama de la diversidad lingüística en las clases de español y, ¿por qué no de otras lenguas extranjeras en nuestro país?

## CONCLUSÕES

O objetivo geral de nossa tese doutoral era descrever e analisar o panorama do ensino de espanhol e sua relação com a presença e o tratamento de fenômenos de variação linguística. Para alcançar este amplo objetivo, investigamos o componente “variedades” através de diferentes âmbitos de ELE, no Brasil, o que justifica a extensão deste trabalho. Deste modo, optamos por elaborar conclusões parciais em cada capítulo de análise para que o leitor encontre os resultados relacionados a cada um dos campos de pesquisa relativos a nossos objetivos específicos.

Não conjecturamos hipóteses porque consideramos que não são essenciais para uma pesquisa em LA. Nossa finalidade foi a compreensão de um fenômeno da linguagem, como é a variação linguística do espanhol, no entorno escolar brasileiro. Entretanto, em cada objetivo específico formulamos diferentes perguntas de pesquisa que nos guiaram no processo de análise dos dados.

Nosso ponto de partida foi a formação de professores de ELE no nosso país. Entendemos que é o momento em que os futuros docentes estudam diversas matérias sobre a língua e que por isso estão refletindo sobre seus usos e como ensiná-la. Desta maneira, pesquisamos doze PPC de instituições de ensino superior dos 9 estados do nordeste brasileiro. Para isso, foram feitas as seguintes perguntas: *Está nos objetivos dos PPC a variação linguística do espanhol? Há matérias obrigatórias sobre este tema? Nas aulas de língua espanhola, os fenômenos de variação também estão presentes? Há matérias optativas para os estudantes que queiram aprofundar a variação? Os PPC relacionam o fenômeno de variação com o ensino de espanhol no Brasil?*

Assim, verificamos que todos os documentos corroboram para a importância do componente “variedades” na formação de futuros docentes de ELE. Não obstante, poucas oferecem matérias sobre o tema ou refletem sobre ele nas aulas de língua espanhola. A UFC

foi a única instituição, da nossa pesquisa, em que a variação aparece nas cinco categorias de análise. Também podemos destacar o IFRN, que conta com um grande número de matérias optativas (além de uma obrigatória) dedicada a este tema, inclusive uma exclusivamente para a transposição didática desse componente. O componente curricular de variação da UFCG também oferece essas reflexões.

É importante esclarecer que os PPC são documentos que sofrem modificações ao longo dos anos e que por isso, atualmente o currículo dessas instituições pode haver mudado com respeito ao componente “variedades”. Assim, consideramos pertinente que esta pesquisa possa ser ampliada para incluir os novos PPC das universidades e institutos analisados e de outros que estiveram ausentes devido às limitações deste trabalho. Além disso, podemos estabelecer comparações com instituições superiores nas regiões de fronteira para verificar se o espanhol do entorno mais próximo é a variedade preferente da graduação.

Pesquisar as crenças e atitudes dos docentes, com respeito ao componente “variedades”, nos ajudou a compreender o que entendem por variação linguística e qual é o seu papel nas aulas de espanhol. Escolhemos os professores do IFRN e do IFRR porque, em ambas instituições, ensinam no EM e na formação de professores (graduação em Letras).

A elaboração de um questionário de 28 perguntas nos possibilitou compreender este fenômeno desde o perfil linguístico dos docentes, até sua prática na sala de aula. Para alcançar os objetivos proposto nesta seção, foram feitas algumas perguntas: *Qual é a variedade linguística dos docentes entrevistados? Algumas variedades têm mais prestígio que outras? Que importância tem a diversidade linguística do espanhol para seu contexto de ensino? Em que momento(s) abordam este tema?*

Geralmente, os docentes entrevistados se mostraram abertos e tolerantes em relação às variedades do espanhol. Entretanto, podemos notar que uma parte dos professores assume que não têm uma variedade e por isso opinam que possuem um espanhol sem grandes marcas de uma zona linguística exclusiva. Isso pode evidenciar que aprenderam a língua somente em um contexto acadêmico e também à pouca atenção que podem ter recebido na sua formação sobre o componente “variedades”. Esta suposta neutralidade poder não ser totalmente certa, já que, em sua expressão oral e escrita, podem utilizar variantes de uma variedade específica sem a devida consciência. Em estudos futuros, consideramos relevante comprovar si a variedade que dizem que falam é realmente a de um espanhol geral, sem marcas dialetais ou si possuem influência de alguma.

Como era de se esperar, a maior parte dos professores não nativos se inclinou pela variedade castelhana, fato que comprova a preferência dos brasileiros pelo espanhol da Espanha (Moreno Fernández, 2010; Andión, 2013). Sobre o preconceito linguístico, 40 % afirmam ter sido vítima deste tipo de intolerância, mesmo sendo professores que, em outras palavras, são profissionais que geralmente dominam a língua que ensinam e são falantes modelos para sua comunidade.

Na fundamentação teórica, discutimos este tipo de desprezo às variedades linguísticas e às atitudes que os falante têm sobre os usos linguísticos. Tratamos de estabelecer uma comparação entre a realidade linguística do Brasil e dos países hispanos porque possivelmente muitos preconceitos que os brasileiros têm sobre às variedades do espanhol, sobretudo as de alguns países hispano-americanos, têm sua origem nas crenças e nas intolerâncias em relação à sua própria língua materna.

Depois de analisar a formação dos professores de espanhol e suas crenças com relação ao ensino das variedades da língua, decidimos pesquisar os livros didáticos de ELE para o EM. De acordo com nosso ponto de vista, esses materiais são uma fonte riquíssima para entender o panorama da variação nas aulas de espanhol no Brasil, pois são uma ferramenta fundamental, quando não a única, que se utiliza na sala de aula. Então, fizemo-nos algumas perguntas: *Que elementos de variação estão presentes no livro? O manual tem uma variedade preferente? A variação é trabalhada através de exercícios ou estão apartadas às seções de “curiosidades” linguísticas?*

Comprovamos que as 3 3 coleções analisadas tratam a diversidade linguística de maneira bastante irregular e que a maioria dos seus textos escritos e orais são da Espanha, seguido da Argentina. Por outro lado, afirma-se nos manuais do professor que não há preferência por uma variedade como modelo linguístico para as aulas de espanhol, mas que por meio de diferentes gêneros do discurso será trabalhada esta língua a partir de sua pluralidade.

*Cercanía joven* e *Confluencia* explicam um número próximo de variantes linguísticas, mas em muitos momentos não levam em consideração o nível do aluno para explorá-las e possuem uma progressão incoerente de conteúdos de variação, já que no último ano são apresentados menos fenômenos do que no primeiro. Em ambos manuais, a variação fonética, que poderia ser apresentada já no primeiro ano, aparece com maior frequência no segundo. *Cercanía joven* enfatiza a variação léxica, enquanto que *Confluencia* propõe algumas atividades para trabalhar variantes fonéticas por meio de documentos orais. Diferente das

demais coleções, *Sentidos em lengua española* conta com um número bastante inferior de explicações (somente quatro) e exercícios sobre variação.

*Confluencia* é o único manual analisado em que o tema do preconceito linguístico/lectocentrismo se trata de maneira direta, já que propõe um número considerável de atividades e textos para refletir sobre o tema que têm como objetivo minimizar a intolerância linguística. Os autores da coleção se preocuparam em relacionar esta situação em ambos idiomas (espanhol e português), o qual é bastante conveniente levamos em consideração que a aprendizagem intercultural pode ser útil para questionar condutas negativas e intolerantes a determinadas culturas, como por exemplo, o etno/eurocentrismo.

Infelizmente, depois de 2017 o PNL D deixou de distribuir livros didáticos de língua espanhola nas escolas públicas, por causa da extinção da lei 11.161 de 2005. Desse modo, as coleções analisadas são as últimas que os estudantes do EM terão acesso, já que algumas escolas guardam os livros utilizados para os alunos do ano seguinte.

Acreditamos que uma tese pode ser um meio para reivindicar o retorno da obrigatoriedade da língua espanhola no EM e a distribuição gratuita de livros de qualidade. O que analisamos e discutimos, ao longo desta pesquisa, pode ser útil para a elaboração de livros que contemplem a diversidade linguística através de diversos gêneros do discurso e exercícios de acordo com o nível dos alunos.

Por outro lado, é importante esclarecer que as 3 coleções foram aprovadas no último edital e cumprem todos os requisitos propostos. Nossa pesquisa se limita a analisar o componente “variedades” e, por isso, gostaríamos de enfatizar o trabalho e a dedicação dos autores para a elaboração desses excelentes livros. Com certeza, os professores de um país com tantas desigualdades sociais se sentem agradecidos por ter a oportunidade de ministrar aulas com esses materiais e sem a necessidade de que seus estudantes paguem por isso.

Para finalizar a análise do panorama do ensino de língua espanhola, com respeito ao componente “variedades”, realizamos uma pesquisa com os docentes das escolas públicas de EM, do estado do Rio Grande do Norte, para verificar seus conhecimentos sobre algumas variantes, suas percepções sobre norma, variação e interferência; além de conhecer quais variantes do teste eles selecionariam para seus contextos escolares e por quê. Assim, elaboramos um teste com 30 marcas dialetais para que eles pudessem classificá-las e selecioná-las para sala de aula. Para esta análise, as perguntas foram: ¿O que sabem os professores sobre variação? Como percebem alguns fenômenos com respeito ao diassistema do espanhol? A

formação em “variedades” influi na correta percepção dos fenômenos de variação? Há variantes más o menos adequadas para as aulas de espanhol no Brasil?

Geralmente, as variantes dos grandes centros urbanos da Argentina e da Espanha foram facilmente identificáveis pelos professores que ousavam a falar e dar exemplos baseados em séries ou em suas experiências nesses países. Não obstante, variantes hispano-americanas de países, como por exemplo os de forte influência indígena, não foram identificados corretamente com a mesma facilidade.

Os docentes pareciam abertos para incorporar a maioria das variantes que conheciam, fato que indica uma grande tolerância às variedades do espanhol. Entretanto, comprovamos que a desinformação sobre alguns fenômenos linguísticos foi a principal razão de sua exclusão. Estamos convencidos que é importante investir horas de ensino teórico e prático sobre o componente “variedades” na formação de nossos docentes, já que apontavam a importância da diversidade linguística na aula apesar das poucas horas semanais que reservam para a matéria de Língua espanhola no EM.

Pensando nesses professores e nos elaboradores de livros/materiais, criamos um “produto didático”: uma lista de conteúdos de variação linguística fonético-fonológica e gramatical para cada ano do EM. Baseamo-nos em diversos critérios como o nível dos alunos, sua língua materna, a frequência e a rentabilidade das variantes para este fim.

Nossa lista de conteúdos é uma resposta às dificuldades que identificamos e discorremos ao longo deste trabalho. Não se trata de uma proposta fechada, mas sim adaptável ao contexto de ensino, à variedade do professor e às necessidades de nossos alunos. É evidente que nem todas as diferenças existentes, internas e/ou muito específicas da língua precisam ser tratadas na sala de aula. O professor detém a possibilidade de selecionar as variantes mais relevantes para seu contexto de ensino, que, sobretudo, devem ser as mais frequentes. Nesse sentido, sempre é bom que os docentes tenham conhecimento da diversidade linguística dentro de cada um desses blocos para poder explicar as dúvidas que possam vir do alunado, caso seja necessário.

É possível encontrar algum nativo de uma determinada variedade do espanhol que não produza os fenômenos estudados na sala de aula, muito menos em fragmentos de séries de diferentes países. Deve-se, desta maneira, sempre informar que as variedades diatópicas não são blocos homogêneos, já que dentro de cada país ou região há falas ou “microvariedades” linguísticas que convivem.

Para futuros trabalhos sobre o tema da variação nas aulas de espanhol, sugerimos ainda a possibilidade de pesquisa a percepção dos estudantes e dos professores através das propostas didáticas da lista de conteúdos de variação fonético-fonológica y gramatical e verificar se as variantes selecionadas melhoram e aumentam o repertório linguístico de nosso alunos. Com respeito ao contexto de preparação de aulas e prática docente, podemos checar se os professores tiveram dificuldades para utilizar a lista, quais são as suas limitações, em que podemos melhorá-la, quais variantes foram úteis e as que não, por que selecionaram umas em detrimento de outras, etc. Como podemos observar ao longo das conclusões, o leque de opções investigativos é amplo e pode nos ajudar a expandir a compreensão do panorama da diversidade linguística nas aulas de espanhol e, por que não de outras línguas estrangeiras em nosso país?



## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. L. *¿De vos, de tú, de usted? Las formas de tratamiento entre los jóvenes guatemaltecos.* En: Couto, L. R. Lopes, C. R. dos S. *Las formas de tratamiento en español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales.* Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011.
- Acuña, Leonor. El español de la Argentina: variaciones, variedades, hablantes y alumnos. En: Acuña, Leonor; Baralo, Marta; Moure, José Luis. *¿Qué español enseñar a un extranjero?* 1.ª ed. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2015.
- Alatorre, A. *Los 1001 años de la lengua española.* 3. ed. México: FCE, 2002.
- Almeida da Silva, P. B. *Os usos não dêiticos das formas aqui, aí, ali e lá no ensino de português para estrangeiros.* Monografía do Proqramma de Pós-Graduação Lato Sesu em Formação de Professores de Português para Estrangeiros. Pontificia Universidade Católica: Rio de Janeiro, 2015.
- Alvar, M. *La lengua como libertad y otros estudios.* Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1983.
- Alvar, M. *¿Qué es un dialecto?* En: Alvar, M. *Manual de dialectología hispánica: el español de España.* pp. 05-14. Barcelona : Ariel, 2010.
- Amaral, L. Roeper, T. *Multiple grammars and second language representations.* pp. 01-65, 2013.
- Andión Herrero, M.ª A. *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. Brasilia:* Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, 2005.
- Andión Herrero, M.ª A. Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA*, 21. pp. 1-13, 2007.
- Andión Herrero, M.ª A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, pp. 294-307, 2008.

- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, 46(82), pp. 155-189, 2013.
- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A.; María Gil Bürmann: “Las variedades del español como parte la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L<sub>2</sub>”. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest y Embajada de España en Hungría, pp. 47-59, 2013. ISBN: 978-963-08-6958-4. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/06\\_andion-gil.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf)
- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A.; Casado Fresnillo, C. *Variación y variedad del español aplicadas a ELE/L<sub>2</sub>*. Colección BIBLIOTECA DEL PROFESOR DE ELE. Madrid: Editorial UNED, 2014.
- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A. La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*. pp. 1-20, 2019.
- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos*. 64: 129-148. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
- Araújo, L. S. A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina. *Web-Revista Sociodialecto*. Vol. 2. N°3. 2013.
- Bagno, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- Bagno, M. *Preconceito linguístico*. 56.<sup>a</sup> ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- Baiocato, I. *A alternância entre os modos subjuntivo e indicativo no português brasileiro: um estudo em cartas pessoais do século XX*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”: Araraquara, 2017.
- Bajtín, M. M. El problema de los géneros discursivos. En: Bajtín, M. M. *Las fronteras del discurso*. 1.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2011.
- Bakhtin, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- Baquero Velásquez, J. M., & Westphal Montt, G. F. Un análisis sincrónico del voseo verbal chileno y rioplatense. *Forma y Función*, 27(2), 11-40, 2014.
- Barallo, Marta. ¿Cómo aprende español los extranjeros? En: Acuña, Leonor; Baralo, Marta; Moure, José Luis. *¿Qué español enseñar a un extranjero?* 1.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2015.

- Barbosa, J. P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. En: Rangel, E. de O. Rojo, R. H. R. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- Barros, A. de J. P. de; Lehfeld, N. A. de S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- Bolivia. Artículo 5. *Constitución Política de la República plurinacional de Bolivia*. 2009.
- Bogdan, R. C. Biklen, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Brait, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, 8, pp. 187-206, 2000.
- Brasil. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acceso: 24 de septiembre de 2016.
- Bravo García, E. *El español internacional*. Madrid: Arco Libros, 2008.
- Byram, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- Calvet, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- Calvet, L. J. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola: 2011.
- Carricaburro, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2015.
- Casado Alves, M. da P. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. En: Rodrigues, R. H. Pereira, R. A. *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos do Pinhal: Pedro & João Editores, 2016.
- Chacón García, C. *Análisis demolingüístico del léxico hispánico: estudio aplicado a las "Nociones específicas" del Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016.
- Criado de Diego, C. Andión Herrero, M. A. Variación y variedad de diminutivo y pronombres. Aspectos de interés para la enseñanza de español a lusohablantes. *Calidoscópico*. Vol. 14, n.º 1, pp. 102-114, 2016a.
- Criado de Diego, C. Andión Herrero, M. A. Variación y variedad del diminutivo en español a través de dos corpus originales. Apuntes para su enseñanza como lengua extranjera. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. Vol. 15, n.º 1, pp. 87-108, 2016b.

- Coimbra, L. Chaves, L. S. *Cercanía joven: espanhol, 1º ano: ensino médio*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- Coimbra, L. Chaves, L. S. *Cercanía joven: espanhol, 2º ano: ensino médio*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- Coimbra, L. Chaves, L. S. *Cercanía joven: espanhol, 3º ano: ensino médio*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- Dapena, A. P. El español en contacto con el gallego. En: *Actas del II Congreso de la Lengua Española: "El español en la sociedad de información"*. Valladolid: IC, RAE y ASALE, 2001.
- De Jong, E. *Foundations for multilingualism in education: From principles to practice*. Philadelphia, PA: Caslon, 2011.
- Díaz, L. Liceras, J. M. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. In: Muñoz, C. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000.
- Drumond Alves, S. Aportes de la historia de la lengua a las clases de gramática. En: *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005.
- Duarte, D. F. Oliveira, L. C. de. Pontes, V. de O. Los usos del pretérito perfecto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica. *Domínios da Linguagem*. Vol. 10, n.º 3, Uberlândia, 2016.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University, 1995.
- Emmel, R. Araújo. M. C. P. de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. En: *Anais do IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.
- Fanjul, A. F. "Policêntrico" e "pan-hispânico". Descolamentos da vida política da língua espanhola. Em: Lagares, X. C. Bagno, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- Faraco, C. A. Zilles, A. M. *Para conhecer noma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- Fernández, C. R. *"Input" destacado y adquisición de la gramática*. Madrid: Arco Libros, 2016.
- Figueredo, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 14, n.º 1, pp. 67-92, 2011.

- Fontanella de Weinberg, M. B. La entonación del español de Córdoba (Argentina). *Thesaurus*. Tomo XXVI, n.º 1, Bogotá: 1971.
- Fontanella de Weinberg, M. B. El español de América. 2.ª ed. Madrid: Mapfre, 1993.
- Freitas, L. M. A. de. Marins, E. G. de. *Sentidos en lengua española*. 1.ª ed. Vol. 1. São Paulo: Richmond, 2016.
- Freitas, L. M. A. de. Marins, E. G. de. *Sentidos en lengua española*. 1.ª ed. Vol. 2. São Paulo: Richmond, 2016.
- Freitas, L. M. A. de. Marins, E. G. de. *Sentidos en lengua española*. 1.ª ed. Vol. 3. São Paulo: Richmond, 2016.
- Gabbiani, B. Las tecnologías de la información de la comunicación y la educación: ¿nuevas formas de mediación? In: Gimenez, T. Monteiro, M. C. de Góes. *Formação de professores de Línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010.
- García Mouton, P. *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros, 2014.
- Gassó, M. J. El voseo rioplatense en la clase de español. En: *Suplementos MarcoELE*. N.º 9, 1-26, 2009. Disponible en < <https://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>>. Acceso el 27/11/2018.
- Geraldi, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ et al. *O texto na sala de aula*. 39-46. São Paulo: Ática, 1984.
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- Gressler, L. A. *Introdução à pesquisa\_ projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.
- Gschwind-Holtzer, G. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue: De Vive Voix*. Paris: Hatier, 1981.
- Hall, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10.ª edición. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- Herdeiro, A. J., & Barbosa, P. O fenómeno do queísmo no falar bracarense: um estudo sociolinguístico. *Revista Diacrítica*, 29 (1), 327-351. 2015. Recuperado em 20 de novembro de 2020, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0807-89672015000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672015000100012&lng=pt&tlng=pt).
- Henríquez Ureña, Pedro. Observaciones sobre el español de América. *RFE*, VII: 357-390, 1921.

- Hirschman, S. *Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva*. Informe 2018.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Projeto pedagógico do curso superior de Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade presencial*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Natal, 2014.
- Irala, Valesca B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & ensino*. v7. n° II: 99-120, 2004.
- Junyent, M. C. Comellas, P. Barrieras, M. Cortès-Colomé, M. Monrós, E. Fidalgo, M. La diversidad lingüística: una invitación a reconocerla, comprenderla e incorporarla. Barcelona: Horsori Editorial, 2014.
- Kabatek, J. *Oralidad, proceso y estructura*. Pandora: Paris, 2002.
- Koch, P; Oesterreicher, W. *Lengua Hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos, 2007.
- Kornfeld, L. Kuguel, I. Un afijo re loco. En: Di Tullio, A. *El español de Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba, 2013.
- Kramsch, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (3): pp. 134-152. Set/Dez, 2017.
- Labov, W. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- Lacorte, M. Lingüística aplicada del español. Consideraciones generales. En: Lacorte, M. *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Leffa, V. J.; Irala, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. En: Leffa, V. J.; Irala, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. pp. 21-48. Pelotas: Educat, 2014.
- Ley N.º 11.892, Presidencia da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos, República Federativa do Brasil, 29 de diciembre de 2008.
- Lightbown, P. Spada, N. M. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Lipski, J. M. *El español de América*. Madrid: Cátedra, 2004.
- López Morales, H. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 2015.

- López Serena, A. La heterogeneidad interna del español meridional o atlántico: variación diacronómica vs. pluricentrismo. *Lexis*. Vol. XXXVII (1), pp. 95-161, 2013.
- Lucchesi, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- Lüdke, M; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.
- Kumaravadevelu, B. A lingüística aplicada na era da globalização. En: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- Manaa. G. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies*, n.º 4, p. 209-216, Algérie, 2009.
- Martín Martín, J. M. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.
- Martorelli, A. B. P. *Análisis del inventario de nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes: Implicaciones para la enseñanza del léxico en hablantes del portugués brasileño*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2015.
- McDonough, S. *Applied Linguistics in Language Education*. Londres: Arnold, 2002.
- Meyer, R. M. de B. Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. En: Meyer, R. M. de B. Albuquerque, A. *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.
- Molero, A. *El español de España y el español de América: vocabulario comparado*. Madrid: Grupo Editorial SM Internacional, 2008.
- Moita Lopes, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338, 1994.
- Moita Lopes, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. En: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006a.
- Moita Lopes, L. P. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. En: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006b.
- Mollica, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: Mollica, M. C.; Braga, M. L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

- Montes Giraldo, J. J. La identidad de las regiones colombianas reflejadas en la lengua. En Konder, P. Konder, M. Perl y K. Pörtl (Eds.) *Estudios de literatura y cultura colombianas y de lingüística afro-hispánica. Coloquio Internacional de Estudios Colombianistas*, pp. 89-102. Frankfurt am Main: Universität Mainz in Gernersheim, 1995.
- Moraes, S. P. de. *O uso concordado do verbo “haber” impessoal em Santiago do Chile: um estudo sociolinguístico*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.
- Moreno de Alba, J. G. *Introducción al español americano*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Moreira; H. y Caleffe, L. G. *Metodologia para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- Moreira da Silva, G. Aragão, C. O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. *Desenredo (PPGL/UPF)*, v. 9, p. 157-173, 2013.
- Moreno Fernández, F. Las áreas dialectales del español americano; historia de un problema. En: Moreno Fernández, F. *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993.
- Moreno Fernández, F. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: Sánchez Lobato, J.; y Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2004.
- Moreno Fernández, F. Sobre la existencia de [θ] en el español de América. *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Madrid: CSIC-UNED-Universidad de Valladolid, pp. 1089-1109, 2005.
- Moreno Fernández, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Moreno Fernández, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Letras, 2009.
- Moreno Fernández, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.
- Moreno Fernández, F. Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2012.
- Moreno Fernández, F. *La lengua española en su geografía: manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco Libros, 2014.
- Moreno Fernández, F. Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes. En: Informes del Observatorio / Observatorio's Reports, pp. 1-53. Recuperado de: <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/spanish.pdf>, 2017.



- Moure, José Luis. ¿Castellano, español o argentino? En: Acuña, Leonor; Baralo, Marta; Moure, José Luis. *¿Qué español enseñar a un extranjero?* 1.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2015.
- Oliveira, L. C. de. *Estágio de gramaticalização do pretérito perfeito composto no espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- Paiva, A. F. Viana, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. *AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese*, n. 11. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.
- Pinheiro-Correa, P. et al. *Confluencia*. 1.<sup>a</sup> ed. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2016.
- Pinheiro-Correa, P. et al. *Confluencia*. 1.<sup>a</sup> ed. Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2016.
- Pinheiro-Correa, P. et al. *Confluencia*. 1.<sup>a</sup> ed. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.
- Pinheiro-Mariz, J. Da necessidade de uma "Literatura-Mundo" no ensino do francês no Brasil. *Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)*, v. 42, pp. 341-361, 2011.
- Pinto, C. F. Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. En: Pinto, C. F. Irala, V. B. *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, pp 61-97, 2009.
- Porroche de Ballesteros, M. *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros, 2009.
- Preti, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- Prodanov, C. C. Freitas, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Rajagopalan, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. En: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- Ramírez, A. G. Dialectología y sociolingüística. En: Alvar, M. *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. pp. 37-48. Barcelona: Ariel, 2010.
- Rampton, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. En: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- Risager, K. *Language and culture: global flows and language complexities*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

- Real Academia Española (RAE); Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Nueva Gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Espasa Libros, 2018.
- Real Academia Española (RAE); Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. 5.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Espasa Libros, 2019.
- Rojó, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. En: Moita Lopes, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- Rona, J. P. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. En: Moreno Fernández, F. *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993.
- Saab, A. Zdrojewski, P. Dislocación y doblado pronominal en el español del Río de la Plata. En: Di Tullio, A. *El español de Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba, 2013.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. *Metodología de pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- Santos, S. M. dos. *Aprendizaje del léxico español mediante la cognición y el acceso sinónimo. Propuesta de diccionario de cognados sinónimos interlingüísticos español-portugués brasileño (DICOGSINTER)*. Tesis Doctoral del Programa oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas de la Universidad Complutense de Madrid, 2018.
- Santos Valdez, D. A. dos. Ensino de espanhol e filologia política. *Revista Labirinto*. Ano X, nº. 13. pp. 135-148, 2010
- Serrani, S. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita*. Campinas, SP. Pontes: 2005.
- Silva, P. de A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogos das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n.º 02, pp. 245-265, jul./dez. 2016.
- Tagliamonte, S. *Analysing sociolinguistic variation*. Nueva York: Cambridge University Press, 2006.
- Tarallo, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- Teixeira, S. P. L. *Por uma leitura crítica: os textos em inglês das provas de vestibular da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2000.

- Universidade Estadual da Paraíba. *Projeto pedagógico do curso de Letras Espanhol*. Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande, 2012.
- Universidade Estadual do Piauí. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol Presencial*. Universidade Estadual do Piauí: Teresina, 2015.
- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura de Letras em Língua Espanhola e respectivas literaturas*. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros, 2013.
- Universidade Federal da Bahia. *Projeto de reformulação curricular do curso de Letras*. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2005.
- Universidade Federal de Alagoas. *Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol*. Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2007.
- Universidade Federal de Campina Grande. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Espanhol*. Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, 2011.
- Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola na modalidade a distância*. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2014.
- Universidade Federal de Sergipe. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol Licenciatura*. Universidade Federal de Sergipe: Aracajú, 2013.
- Universidade Federal do Ceará. *Projeto político-pedagógico: curso de Letras Língua Espanhola e suas literaturas nas modalidades licenciatura e bacharelado no período noturno*. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2009.
- Universidade Federal do Maranhão. *Projeto Político Pedagógico Curso de Letras Licenciatura*. Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2009.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Projeto político pedagógico do curso de Letras*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2006.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Projeto do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e literaturas*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2008.
- Vaquero de Ramírez, María. *El español de América I : Pronunciación*. Arco Libros: Madrid, 1998.
- Vaquero de Ramírez, María. *El español de América II : Morfosintaxis y Léxico*. Arco Libros: Madrid, 2011.

- Venâncio da Silva, B. R. C. Alves, R. da S. El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. *Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español*. N.º 25; noviembre-diciembre, 2007.
- Venâncio da Silva, B. R. C.; Castedo, T. M. El componente audiovisual y la enseñanza de la diversidad lingüística del español. *Revista Litteris*, Vol. 2, pp. 44-54, 2009.
- Venâncio da Silva, B. R. C.; Pinto, C. F. C. La variación de las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular em publicidades de Montevideo. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos y Literarios*. n.º 8, pp. 375-396. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernácuñas, 2011.
- Venâncio da Silva, B. R. C. *Diversidade lingüística em textos literários de livros didáticos de espanhol*. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.
- Venâncio da Silva, B. R. C. Silva, G. M. Literatura en la enseñanza de español en un Curso de Guía de Turismo: reflexiones y propuestas didácticas. En: Moreira, G. L. Eres Fernández, G. *Enseñanza de español con fines específicos: El caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica*. Brasilia: Embajada de España en Brasil, 2019.
- Vilhena, K. B. F. *Sobre a homogeneização do espanhol nos livros didáticos nacionais*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso, 2008.
- Vilhena, K. B. F. Sobre a invisibilidade das variedades lingüísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, pp. 63-76, 2013.
- Weinreich, U. Is a Structural Dialectology Possible? *WORD*, 10: 2-3, pp. 388-400, 1954.
- Zamora Munné, J. C. Guitart, J. M. *Dialectología hispanoamericana: teoría – descripción – historia*. 2.ª ed. revisada. Salamanca: Publicaciones del Colegio de España, 1982.
- Zolin-Vesz, F. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- Zolin-Vesz, F. Lima, L. M. De. Ensino crítico de espanhol e pedagogia translíngue: aproximações. En: Jesus, D. M. de. Zolin-Vesz, F. Carbonieri, D. *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

## **APÉNDICE**

**APÉNDICE I – Cuestionario aplicado sobre variación lingüística y  
enseñanza de español aplicado con profesores del IFRN y IFRR**

**Cuestionario sobre variación lingüística y enseñanza de  
español para brasileños**

Estimado profesor,

Este cuestionario forma parte de la investigación sobre variación lingüística y enseñanza de español para brasileños. Tu participación será clave para entender las dificultades y creencias sobre la variación del español, así como la situación en la que se produce su aprendizaje en el aula de español en Brasil. Te agradecemos el tiempo que dedicarás para responder a este cuestionario y la colaboración en la investigación (el tiempo promedio para responder el cuestionario es de 8 minutos).

**BLOQUE "PERFIL DEL DOCENTE"**

---

**1. Tu sexo es: \***

*Mark only one oval.*

- Masculino  
 Femenino

**2. Tu edad está en el grupo de: \***

*Mark only one oval.*

- Menos de 21 años.  
 Entre 21 y 30 años.  
 Entre 31 y 40 años.  
 Entre 41 y 60 años.  
 Más de 61 años.

**3. La carrera de grado que has realizado es: \***

*Mark only one oval.*

- Licenciatura em Espanhol / Língua Espanhola  
 Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas Letras  
 com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas Letras com  
 Habilitação dupla (Português/Espanhol)  
 Otro \_\_\_\_\_

**4. Tu titulación más alta es: \***

*Mark only one oval.*

- Carrera de grado
- Especialización
- Máster / Maestría
- Doctorado

**5. ¿Cuánto tiempo has trabajado como profesor de lengua española? \***

*Mark only one oval.*

- Menos de 2 años.
- Entre 2 y 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Entre 10 y 20 años. Más
- de 20 años.

**6. ¿Cuánto tiempo has trabajado como profesor de lengua española en el Instituto Federal? (Si también has trabajado como “profesor sustituto”, puedes sumar el tiempo total o de diferentes periodos como “profesor efetivo”). \***

*Mark only one oval.*

- Menos de 2 años.
- Entre 2 y 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Entre 10 y 20 años.
- Más de 20 años.

**7. Eres profesor del: \***

*Mark only one oval.*

- IFRN
- IFRR

**8. Dentro del Instituto Federal, ¿en qué niveles de enseñanza has actuado? \***

*Tick all that apply.*

- Técnico Integrado Técnico
- Subsecente
- Enseñanza superior - Licenciatura em Espanhol ou Letras/ Espanhol (presencial o a distancia/en línea)
- Enseñanza superior - Otras carreras de grado
- Extensión - Cursos libres comunitarios de lengua española
- Otro \_\_\_\_\_

## **BLOQUE "VARIEDAD DEL PROFESOR"**

**9. Eres hablante de español: \***

*Mark only one oval.*

- Nativo  
 No nativo

**10. Tu variedad lingüística del español forma parte o se acerca al: \***

*Mark only one oval.*

- español de España en sus diversas variedades (península e islas) español  
 mexicano o centroamericano (desde México hasta Costa Rica)  
 español caribeño (Panamá, costas de Colombia y Venezuela (gran parte del país), Cuba, Puerto Rico y República Dominicana)  
 español andino (Colombia (sur), Ecuador, Perú, Bolivia) español  
 austral o rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay) español  
 chileno (Chile)  
 español ecuatoguineano (Guinea Ecuatorial)  
 español hablado por un brasileño sin una variedad definida

**11. ¿Has sentido algún tipo de prejuicio lingüístico hacia tu variedad del español? \***

*Mark only one oval.*

- Sí.  
 No.

**12. ¿Crees que las variedades del español...? \***

*Mark only one oval.*

- a) Tienen todas el mismo prestigio.  
 b) Tienen algunas más reconocimiento o fama que otras entre los profesores y los alumnos, pero todas el mismo prestigio.  
 c) Son más prestigiosas unas que otras.  
 d) Algunas no tienen prestigio.  
 Otro: \_\_\_\_\_



13. Si has marcado la opción B en la pregunta 12, escribe a qué variedad o variedades del español te refieres.

---

---

---

---

---

14. Si has marcado la opción C en la pregunta 12, escribe a qué variedad o variedades del español te refieres.

---

---

---

---

---

15. Si has marcado la opción D en la pregunta 12, escribe a qué variedad o variedades del español te refieres.

---

---

---

---

---

## **BLOQUE "VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL"**

---

16. ¿Has tenido alguna asignatura relativa a las variedades del español en las carreras de grado, posgrado, programas de maestría y/o doctorado que has realizado? \*

*Mark only one oval.*

- Sí.
- No.

17. Si has respondido "sí" en la pregunta 16, ¿cómo se llamaba la asignatura?

---

- 18. ¿Has impartido alguna asignatura relativa a las variedades del español en la Licenciatura em Espanhol o Letras/ Espanhol (presencial o a distancia/en línea) del Instituto Federal? \***

*Mark only one oval.*

- Sí.  
 No.

- 19. Si has respondido “sí” en la pregunta 18, ¿cómo se llamaba la asignatura?**

\_\_\_\_\_

- 20. ¿En qué medida te sientes/sentiste preparado/a para impartir una asignatura relativa a las variedades del español en la Licenciatura em Espanhol o Letras/ Espanhol (presencial o a distancia/en línea) del Instituto Federal? \***

*Mark only one oval.*

- Muy preparado/a.  
 Preparado/a.  
 Poco preparado/a.  
 No me siento preparado/a.

- 21. Justifica la respuesta que has dado a la pregunta 20.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 22. ¿Hasta qué punto piensas que es necesario tener formación sobre las variedades del español para impartir las clases en la enseñanza secundaria brasileña (Ensino Médio)? \***

*Mark only one oval.*

- Muy necesario.  
 Necesario.  
 Normal.  
 Poco necesario.  
 Innecesario.

- 23. De manera general, ¿sueles hablar de las diferencias lingüísticas a tus alumnos en función de las zonas geográficas o países de habla española? \***

*Mark only one oval.*

- Siempre.  
 Si se indica en el manual.  
 Solo si preguntan los alumnos.  
 De manera anecdótica.  
 Aprovecho el contexto.  
 Nunca.

- 24. Al inicio de los cursos, ¿informas a los alumnos de la variedad que van a necesitar? \***

*Mark only one oval.*

- Siempre.  
 Frecuentemente.  
 A veces.  
 Casi nunca.  
 Nunca.

- 25. ¿Con qué frecuencia el libro didáctico que usas para las clases de español en la enseñanza secundaria (*Ensino Médio*) trae información sobre variantes y variedades lingüísticas del español? \***

*Mark only one oval.*

- Siempre.  
 Frecuentemente.  
 A veces.  
 Casi nunca.  
 Nunca.

- 26. En el caso de que tus alumnos necesiten una variedad diferente a la tuya o a la representada en los materiales, ¿haces adaptaciones, buscas muestras de lenguas o, en general, preparas actividades o materiales para tus clases? \***

*Mark only one oval.*

- Sí.  
 No.

**27. Si has respondido “sí” en la pregunta 26, comenta los materiales que has usado como muestra de alguna(s) variedad(es) del español y la frecuencia con que lo haces.**

---

---

---

---

---

**28. ¿Consideras que hay alguna relación entre el conocimiento y las actitudes hacia las variedades, por una parte, y el desarrollo intercultural, por otra? \***

*Mark only one oval.*

- Sí.
- No.
- No lo sé / no tengo conocimientos suficientes para afirmarlo.

## APÉNDICE II – Datos sobre variación lingüística de los géneros del discurso de Cercanía joven

Título	Volumen	Número	Página	Soporte	País y variedad del autor o de la fuente	Ejemplos de rasgos lingüísticos	Género del discurso
<i>300 Kilos</i>	1	1	13	Oral y escrito	España (variedad castellana)	Pronunciación apical de <s>, distinción de <s> e interdental y pronunciación africada de <ch>.	Canción
<i>¿Cómo escribir una postal?</i>	1	2	23	Escrito	EE. UU. (en español)	Sin rasgos dialectales.	Texto instructivo
<i>Visa para un sueño</i>	1	3	28	Oral y escrito	República Dominicana (variedad caribeña)	Seseo, pronunciación predorsal de <s> y léxico <i>visa</i> .	Canción
<i>Burocracia</i>	1	4	30	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo en presente de indicativo e imperativo, preferencia por el pretérito indefinido y el vocativo <i>che</i> .	Viñeta / Historieta
<i>Guantanamo</i>	1	5	38	Oral y escrito	Cuba (variedad caribeña)	Seseo, yeísmo y léxico <i>guajira</i> .	Canción
<i>Aquarela do Brasil</i>	1	6	39	Oral y escrito	Brasil (port)	Sin rasgos dialectales del español.	Canción

<i>Cualidades para ser un buen profesional</i>	1	7	43	Escrito	España (variedad castellana)	Uso de <i>tú</i> y <i>vosotros</i> y léxico <i>pillar</i> .	Texto instructivo
<i>Entrevista a Julio Cortázar en TVE</i>	1	8	47-48	Oral y escrito	España (variedad castellana) y Argentina (variedad rioplatense)	Tuteo y preferencia por la desinencia <i>-se</i> para el pretérito imperfecto de subjuntivo.	Entrevista
<i>Viajes</i>	1	9	49	Escrito	Argentina (español rioplatense).	Léxico <i>valijas</i>	Cuento
<i>Terapia</i>	1	10	50	Escrito	Argentina (español rioplatense).	Sin rasgos dialectales.	Cuento
<i>Tristeza del cronopio</i>	1	11	50	Escrito	Argentina (español rioplatense).	Sin rasgos dialectales.	Cuento
<i>Lectores opinan</i>	1	12	51	Escrito	Hispanoamérica	Uso de <i>acá</i> .	Foro
<i>Entrevista 1 (a Blanca Manchón)</i>	1	13	57	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia en sus respuestas por el pretérito perfecto (compuesto) del indicativo, desinencia <i>-se</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo y la expresión <i>¡qué va!</i>	Entrevista
<i>Entrevista 2 (a Blanca Manchón)</i>	1	14	58-59	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto (compuesto) del indicativo,	Entrevista

						expresión <i>echar de menos</i> y léxico <i>armario</i> .	
<i>Maradona se confiesa consigo mismo sobre su uso de drogas</i>	1	15	64-65	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el uso del voseo, pretérito perfecto simple (indefinido) y léxico <i>cancha</i> .	Noticia
<i>Mi equipo ideal de todos los tiempos</i>	1	16	71	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Léxico <i>arquero</i> .	Infográfico
<i>Entrevista a Messi</i>	1	17	72-73	Escrito y oral	Argentina (variedad rioplatense) y España (variedad castellana)	Messi: uso de <i>acá</i> , yeísmo rehilado sordo, aspiración y algunas veces pérdida de las <s> finales y seseo.  Entrevistador: tuteo, desinencia -s en la segunda persona del singular del pretérito perfecto simple ( <i>lesionastes, llegastes, tuvistes</i> ), uso de <i>vosotros</i> , uso de <i>aquí</i> y distinción de <s> e interdental.	Entrevista

<i>Diálogo sin título</i>	1	18	77	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>hinchada, estadio, autobús</i> y tuteo.	Diálogo
<i>¡Gooooooooool!</i>	1	19	78	Escrito y oral	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido), seseo, voseo en presente del indicativo e imperativo, aspiración de las <s> finales, yeísmo rehilado sonoro.	Narración de un partido de fútbol
<i>¿La última pasión verdadera? Historia del fútbol en América Latina en el contexto global</i>	1	20	80	Escrito	Alemán (en español)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto y uso de <i>allí</i> .	Artículo
<i>Errores que te impiden tener éxito en el trabajo</i>	1	21	83	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y expresión <i>a menudo</i> .	Texto informativo
<i>Sinopsis del libro Dios es redondo de Juan Villoro</i>	1	22	85	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>estadio</i> y expresión <i>a menudo</i> .	Sinopsis



<i>Sinopsis del libro 8.8: El miedo en el espejo</i>	1	23	85	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis
<i>Sinopsis del libro El Libro salvaje de Juan Villoro</i>	1	24	85	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis
<i>El hombre que Murió dos voces</i>	1	25	86-88	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>cancha</i> , <i>portero/arquero</i> , <i>balón/pelota</i> ..	Crónica
<i>Moacir Barbosa</i>	1	26	89	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Léxico <i>arquero</i> , <i>cancha</i> , <i>pelota</i> .	Crónica
<i>9:03 A.M. Radio Magallanes</i>	1	27	98-99	Escrito	Chile (variedad chilena)	Uso de <i>ustedes</i> para la segunda persona del plural, distinción de uso del pretérito perfecto simple (indefinido) y del pretérito perfecto compuesto, futuro simple, léxico <i>carabinero</i> en el apartado <i>vocabulario de apoyo</i> .	Discurso político
<i>Cómo se salvaron las últimas</i>	1	28	100	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales.	Testimonio

<i>palabras de Allende</i>							
<i>Yo pisaré las calles nuevamente</i>	1	29	103	Escrito y oral	Cuba (variedad caribeña)	Seseo, pronunciación africada de <ch> y <j> aspirada.	Canción
<i>A mi “yo”, a mi futuro “yo”, a mi último “yo”</i>	1	30	104	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo, uso del pretérito perfecto compuesto, verbo <i>enfadarse</i> en lugar de <i>enojarse</i> .	Carta
<i>35 años del golpe en Argentina</i>	1	31	106	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Infográfico
<i>Ausencias</i>	1	32	110	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Invitación a un evento
<i>Audio 01</i>	1	33	114	Oral	Argentina (variedad)	Seseo, aspiración de las <s> final y <j> aspirada	Invitación a un evento
<i>Audio 02</i>	1	34	114	Oral	Hispanoamericana	Seseo, fuerte conservación de <s> final, pronunciación y yeísmo.	Noticia
<i>Todavía nos falta</i>	1	35	116	Escrito y oral	Argentina (variedad rioplatense)	Seseo, pronunciación predorsal de <s> y aspiración de <s> en posición implosiva.	Invitación: transcripción de un vídeo.
<i>El abismo...</i>	1	36	116	Escrito y oral	Hispanoamericana	Seseo, pronunciación	Reportaje: transcri-

<i>Todavía estamos</i>						africada de <ch>, yeísmo y pronunciación predorsal de <s>.	pección de un vídeo.
<i>Analfabeto político</i>	1	37	119	Escrito	Alemania (trad. al español)	Sin rasgos dialectales.	Crónica
<i>Glosario de términos de derecho electoral</i>	1	38	121	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico del campo de las elecciones de México.	Glosario
<i>¿Qué es un debate y cuáles son sus características?</i>	1	39	123	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales.	Texto informativo
<i>Viñeta de Mafalda</i>	1	40	125	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales	Viñeta / Historieta
<i>Primero se llevaron los comunistas</i>	1	41	125	Escrito	Alemania (trad.)	Sin rasgos dialectales	Poema
<i>Cinco pasos para definir tu vocación</i>	1	42	131	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales	Texto instructivo
<i>Beatriz (una palabra enorme)</i>	1	43	133	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Léxico <i>churrascos</i> , <i>mamá</i> , <i>mami</i> , <i>pavada</i> , preferencia por la desinencia - <i>ra</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo.	Texto narrativo

<i>Sinopsis del libro Primavera con una esquina rota</i>	1	44	134	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por <i>aquí</i> .	Sinopsis
<i>Te quiero</i>	1	45	135	Escrito y oral	Uruguay (variedad rioplatense)	Voseo.	Poema
<i>Debaixo dos caracóis dos seus cabelos</i>	1	46	137	Escrito y Oral	Brasil (port)	Sin rasgos dialectales del español	Canción
<i>Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante</i>	2	1	13-16	Escrito	Paraguay (variedad rioplatense)	Léxico <i>brasileño</i> y de palabras con origen guaraní como <i>chipa</i> , <i>mburukuja</i> y topónimos propios.	Reportaje
<i>Poesía en lengua bubi</i>	2	2	33	Escrito y oral	Guinea Ecuatorial (variedad ecuatoguineana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto y distinción de <s> e interdental.	Entrevista
<i>Promoción de lenguas africanas: contexto político</i>	2	3	34-35	Escrito	Guinea Ecuatorial (variedad ecuatoguineana)	Sin rasgos dialectales.	Artículo científico
<i>Comentario de Ricardo Darín</i>	2	4	38	Escrito y oral	Argentina (variedad rioplatense)	Aspiración de <s> implosiva, yeísmo rehilado sonoro, seseo y elisión de la <d> final.	Comentario

<i>Comentario de Diego Forlán</i>	2	5	38	Escrito y oral	Uruguay (variedad rioplatense)	Yeísmo rehilado sordo, seseo, aspiración y elisión de <s> implosiva	Comentario
<i>Comentario de Fernando Schwartz</i>	2	6	38	Escrito y oral	España (variedad castellana)	Conservación de <s> en posición final y pronunciación apical, además de distinción de <s> e interdental	Comentario
<i>Comentario de Mario Vargas Llosa</i>	2	7	38	Escrito y oral	Perú (variedad andina)	Seseo y leves aspiraciones de <s> en posición implosiva y <j>.	Comentario
<i>Comentario de Antonio Skármeta</i>	2	8	38	Escrito y oral	Chile (variedad chilena)	Preferencia por <i>allí</i> , seseo, fuerte conservación en la pronunciación de <s> implosiva	Comentario
<i>Ubirajara. Leyenda tupí</i>	2	9	40	Escrito	Brasil (trad.)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria
<i>Literatura prehispánica</i>	2	10	42	Escrito	Colombia (variedad andina)	Sin rasgos dialectales	Texto explicativo
<i>Sinopsis del libro De una ciudad y otro asuntos –</i>	2	11	45	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria

<i>crónica fidedigna</i>							
<i>Sinopsis del libro El hombre que lo tenía todo todo todo</i>	2	12	45	Escrito	Guatemala (variedad mexicana-centroamericana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria
<i>Sinopsis del libro Memorial de Aires</i>	2	13	45	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria
<i>Sinopsis del libro La chica de la capa roja</i>	2	14	46	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria
<i>Sinopsis del libro Yinn. Fuego Azul.</i>	2	15	46	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria
<i>Sinopsis del libro La palabra reb(v)elada</i>	2	16	46	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Sinopsis literaria
<i>La Llorona o Cihuacóatl</i>	2	17	48	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico de origen náhuatl.	Testimonio
<i>La leyenda de La Llorona</i>		18	49	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, fuerte conservación de <s>implosiva, yeísmo, tuteo y expresión <i>mugres nervios</i> , preferencia por allá, léxico <i>mamá</i> y <i>papá</i> .	Leyenda

<i>La Llorona</i>	2	19	50	Escrito y oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, tuteo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto y pronunciación africada de <ch>.	Canción
<i>Cómo usar las redes sociales para buscar empleo</i>	2	20	53	Escrito	Colombia (variedad andina)	Tuteo y uso de <i>acá</i> .	Texto instructivo
<i>Mi novela favorita</i>	2	21	55	Escrito y oral	Perú (variedad andina)	Seseo, desinencia <i>-ra</i> para pretérito imperfecto del subjuntivo.	Comentario
<i>Fragmento del capítulo VIII de Don Quijote</i>	2	22	57-58	Escrito	España (variedad castellana)	Uso de <i>allí</i> , tuteo, <i>vosotros</i> para segunda persona del plural, preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para pretérito imperfecto del subjuntivo en los diálogos de los personajes y <i>-se</i> para pretérito imperfecto del subjuntivo en la voz del narrador, además de características del español arcaico.	Prosa

<i>Publicidad del día sin alcohol</i>	2	23	66	Escrito	España (variedad andaluza)	Tuteo en presente del indicativo e imperativo.	Publicidad
<i>Publicidad de un grupo de seguros</i>	2	24	66	Escrito	Paraguay (variedad rioplatense)	Preferencia por la forma del voseo coincidente con la tuteante del imperativo negativo.	Publicidad
<i>Publicidad de control de tráfico</i>	2	25	71	Escrito	Panamá (variedad caribeña)	Tuteo y léxico <i>manejo</i> .	Publicidad
<i>Publicidad de medio ambiente</i>	2	26	71	Escrito	Colombia (variedad andina)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Publicidad para sacar a niños de la calle</i>	2	27	72	Escrito	Costa Rica (variedad mexicana-centroamericana)	Voseo.	Publicidad
<i>Publicidad sobre racismo</i>	2	28	72	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Publicidad sobre homofobia</i>	2	29	73	Escrito	EEUU en español	Uso del léxico <i>homofóbico</i> .	Publicidad
<i>Publicidad sobre la no violencia a la mujer</i>	2	30	73	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales	Publicidad
<i>Publicidad sobre consumo de cigarrillo</i>	2	31	73	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales	Publicidad



<i>Publicidad sobre consumo de alcohol</i>	2	32	73	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo y léxico <i>molar</i> .	Publicidad
<i>Texto 1</i>	2	33	75	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto frente al simple (indefinido).	Noticia
<i>Texto 2</i>	2	34	75	Escrito	EEUU en español	Sin rasgos dialectales	Artículo periodístico
<i>Antes muerta que sencilla</i>	2	35	78	Escrito y oral	España (variedad andaluza)	La pista del libro no contiene la canción original. Sin embargo, en la canción original aparecen diversos rasgos fonéticos de la variedad andaluza tales como el seseo, sonido fricativo para el dígrafo <ch>, debilitamiento de <s> y <r> finales y de <d> intervocálicas. En lo gramatical, presencia del pretérito perfecto compuesto, construcción pa'la (para la)	Canción

						y léxico <i>pintalabios</i> .	
<i>Noticia sobre “Antes muerta que sencilla”</i>	2	36	79-80	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto frente al simple (indefinido).	Noticia
<i>Del verbo gustar</i>	2	37	83	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo	Poema
<i>Esplendor y decadencia, el ciclo de la vida</i>	2	38	85	Escrito	Colombia (variedad andina)	Expresión <i>hacer parte</i> en lugar de la más general <i>formar parte</i> .	Noticia
<i>Mercadillo sostenible</i>	2	39	88	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Publicidad
<i>SlowFashionSpain</i>	2	40	89	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo. La palabra “video” no aparece acentuada como la forma castellana que es “vídeo”.	Publicidad
<i>Tres distracciones a evitar en el trabajo</i>	2	41	95	Escrito	Argentina (Variedad rioplatense).	Voseo y futuro perifrástico. Léxico <i>almorzar</i> y <i>computadora</i> .	Texto instructivo
<i>Rotundamente negra</i>	2	42	99	Escrito	Costa Rica (Variedad mexicana-centroamericana)	Sin rasgos dialectales	Poema
<i>El cabello de Illari</i>	2	43	100-101	Escrito	Costa Rica (Variedad	Sin rasgos dialectales	Poema

					mexicana-centroamericana)		
<i>El pelo malo</i>	2	44	102	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Léxico <i>lacio</i> para <i>liso</i> .	Artículo de opinión
<i>La twittertura asalta la red</i>	2	45	103	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>red</i> para referirse a <i>Internet</i> .	Noticia
<i>Los transgénicos no admiten generalizaciones</i>	2	46	110-111	Escrito	Ecuador (variedad andina)	Léxico <i>maíz</i> y <i>fréjol</i> .	Artículo de opinión
<i>La alimentación de nuestros niños</i>	2	47	117	Escrito	Venezuela (variedad caribeña)	Léxico <i>lonchera</i> .	Artículo de opinión
<i>Transgénicos en el plato</i>	2	48	118	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto en lugar del pretérito simple (indefinido).	Artículo de opinión
<i>Radio Visión Juvenil (reportaje sobre tienditas)</i>	2	49	125-126	Escrito y oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>pesera</i> , <i>misceláneas</i> , <i>aparadores</i> , <i>papas</i> , <i>computadora</i> , <i>micro</i> , uso de diminutivos ( <i>tienditas</i> , <i>cerquita</i> ) y aumentativos ( <i>tendajos</i> ), seseo, fuerte pronunciación	Reportaje de la radio

						apical de /s/, elisión de vocales, estructura <i>pa'lo</i> .	
<i>Mayonesa adelgazante</i>	2	50	128	Escrito	México (variedad mexicana- centroameri- cana)	Uso excesivo de diminutivos y léxica <i>elote</i> , <i>gringa</i> , <i>platicar</i> , <i>deveras</i> y <i>maíz</i> .	Ensayo
<i>¿Qué es gastronomía?</i>	2	51	130	Escrito	España (variedad castellana)	Expresión <i>a menudo</i> , preferencia por el pretérito perfecto compuesto frente al pretérito simple (indefinido).	Artículo de opinión
<i>Beneficios del trabajo en equipo</i>	2	52	135	Escrito	Costa Rica (variedad mexicana- centroameri- cana)	Sin rasgos dialectales.	Texto instructivo
<i>Es triste comer de frac</i>	2	53	137- 139	Escrito	Colombia (variedad andina)	Léxico referente a las comidas chilenas: <i>porotos</i> , <i>choclo</i> y <i>empanadas</i> .	Ensayo
<i>El gran mantel</i>	2	54	138	Escrito	Chile (variedad chilena)	Léxico <i>almuerzo</i> , <i>papas</i> y <i>fresas</i> .	Poema
<i>Oda a la cebolla</i>	2	55	140	Escrito	Chile (variedad chilena)	Uso del pretérito indefinido.	Poema

<i>Oda al tomate</i>	2	56	141	Escrito	Chile (variedad chilena)	Léxico <i>papas</i> .	Poema
<i>Viñeta 1</i>	3	1	10	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito indefinido.	Viñeta
<i>Viñeta 2</i>	3	2	10	Escrito	Ecuador (variedad andina)	Sin rasgos dialectales.	Viñeta
<i>Yo reutilizo, ¿y tú?</i>	3	3	16	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo y léxico <i>frigorífico, ordenador, vaquero, abrigo y bolso</i> .	Publicidad
<i>5 ideas para disminuir la contaminación electrónica</i>	3	4	17	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo	Publicidad
<i>Gaturro</i>	3	5	20	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Expresiones <i>tomar algo o pavear</i> .	Viñeta
<i>El maravilloso mundo de las redes sociales</i>	3	6	20	Escrito	España (variedad castellana)	Expresión <i>echar al traste</i> y tuteo.	Viñeta
<i>Nada ha cambiado</i>	3	7	22	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto.	Viñeta
<i>Redes sociales</i>	3	8	22	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>currar, comer</i> (para <i>almorzar</i> ), <i>pillar</i> y <i>autobús</i> .	Viñeta

<i>Tabla de equivalencias del tiempo en internet</i>	3	9	23	Escrito	España (variedad castellana)	Diminutivo “segundín”.	Viñeta
<i>Sobre las redes sociales y adicciones</i>	3	10	23	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>móvil</i> .	Artículo de opinión
<i>Videosjuegos, ¿adicción o afición?</i>	3	11	27-28	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto y léxico <i>tragaperras</i> .	Editorial
<i>Evolución tecnológica: los videojuegos</i>	3	12	30-31	Escrito	España (variedad castellana)	Expresión <i>echar un vistazo</i>	Infográfico
<i>Cartel de la Feria de ciencia y tecnología juvenil 2012</i>	3	13	35	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>En Orán comienza hoy la feria provincial de ciencia y tecnología juvenil 2012</i>	3	14	35	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Noticia
<i>La recuperación de tecnologías andinas</i>	3	15	40	Escrito	Perú (variedad andina)	Sin rasgos dialectales.	Informe

<i>Ventajas de aprender un idioma</i>	3	16	45	Escrito	Español de España (variedad castellana)	Preferencia por <i>vosotros</i> , pretérito perfecto compuesto y léxico <i>montón</i>	Texto instructivo
<i>Gaturro</i>	3	17	46	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo y el léxico <i>computadora</i>	Viñeta
<i>Gaturro</i>	3	18	47	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido), léxico <i>auto</i> , <i>lavavajilla</i> , <i>celular</i> y <i>computadora</i>	Viñeta
<i>El móvil</i>	3	19	47-48	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>móvil</i> , <i>autobús</i> y <i>chaqueta</i>	Cuento
<i>La evolución del teléfono</i>	3	20	50	Escrito	Hispanoamérica	Léxico <i>celular</i> y preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido)	Artículo de opinión
<i>Números</i>	3	21	51	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>móvil</i> , <i>coche</i> , <i>DNI</i> , <i>talla</i> , <i>metro</i> , <i>calcetines</i> y <i>tanatorio</i>	Cuento
<i>El número</i>	3	22	53	Escrito y oral	España (variedad castellana)	Uso de <i>allí</i> , distinción de /s/ e interdental, fuerte conservación en las consonantes finales	Fragmento de cortometraje

<i>Crítica sobre Diez minutos</i>	3	23	53	Escrito	España (variedad castellana)	Expresión <i>echar de menos</i>	Fragmento de una sinopsis
<i>Entrevista con jóvenes</i>	3	24	59	Escrito y oral	Perú (variedad andina)	Seseo, conservación en la pronunciación de consonantes	Fragmento de una entrevista.
<i>Orientación vocacional</i>	3	25	59	Escrito y oral	Perú (variedad andina)	Seseo, conservación en la pronunciación de consonantes, tuteo, debilitamiento de las vocales átonas	Fragmento de una charla
<i>Equipo Chile Inside</i>	3	26	66	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales	Texto explicativo
<i>Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración</i>	3	27	69-71	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto y léxico <i>paro</i>	Texto argumentativo
<i>Viñetas prejuicios con inmigrantes</i>	3	28	73	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>pillar</i> .	Viñetas
<i>Imagen social y laboral de las personas con discapacidad en España</i>	3	29	77	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Fragmento de artículo científico



<i>Idear y perseguir metas: una de las claves del éxito en la vida</i>	3	30	85	Escrito	No identificada	Sin rasgos dialectales	Texto instructivo
<i>El Método Grönholm</i>	3	31	88-91	Escrito	España (variedad castellana)	Uso de <i>vosotros</i> y preferencia por el pretérito perfecto compuesto. Léxico <i>mentolín</i> .	Fragmento de una obra de teatro
<i>El Método Grönholm</i>	3	32	91	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto.	Reseña
<i>Festeja 200 representaciones El Método Grönholm</i>	3	33	92	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto, léxico <i>naca</i> .	Reseña
<i>Comentario</i>	3	34	94	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Uso de <i>allí</i> .	Comentario
<i>Sinopsis</i>	3	35	94-95	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto.	Sinopsis
<i>Resumen</i>	3	36	95	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) y léxico <i>almuerzo</i>	Resumen

<i>Reseña</i>	3	37	96	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto	Reseña
<i>Viñeta A</i>	3	38	102	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>niñera</i>	Viñeta
<i>Viñeta B</i>	3	39	102	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Viñeta
<i>Viñeta C</i>	3	40	103	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto	Viñeta
<i>Juguetes: más sexistas, imposible</i>	3	41	104-105	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto, desinencia <i>-se</i> para el pretérito imperfecto de subjuntivo, léxico <i>tienda, conducir</i> (para vehículos), <i>coche</i> y <i>cursi</i>	Crónica
<i>Jugar para ser iguales</i>	3	42	109	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Folleto
<i>Educación en valores</i>	3	43	109	Escrito	Francia (trad.)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto	Narración
<i>Chicazos y chicazas</i>	3	44	110	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto, léxico <i>molar, cursi, tías</i>	Comentario de un blog

						(fuera del ámbito de la familia) y <i>nena</i>	
<i>Ley contra la violencia a la mujer y a la familia</i>	3	45	116	Escrito	Ecuador (variedad andina)	Sin rasgos dialectales	Ley
<i>Viñeta Forges</i>	3	46	118	Escrito	Español de España (variedad castellana)	Tuteo	Viñeta
<i>Cartales sobre maltrato a la mujer</i>	3	47	119	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Publicidad
<i>Programa nacional de salud sexual</i>	3	48	120	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales	Publicidad
<i>Mil millones de adolescentes</i>	3	49	122	Escrito y oral	Ecuador (variedad andina)	Conservación en la pronunciación de consonantes, seseo, mayor uso de la formalidad	Diálogo
<i>Programa Nacional de Educación Sexual Integral</i>	3	50	123	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo	Viñeta
<i>Infecciones de transmisión sexual</i>	3	51	124	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo	Publicidad
<i>Tú eliges</i>	3	52	124	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Uso de tuteo en Santa Cruz - Argentina	Publicidad

						(documento de la UNESCO)	
<i>¿Cómo se transmite el VIH?</i>	3	53	125	Escrito	Costa Rica (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>piscina</i>	Publicidad
<i>Forma joven</i>	3	54	125	Escrito	España (variedad andaluza)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto	Publicidad
<i>Inteligencia emocional en el trabajo</i>	3	55	139	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Texto instructivo
<i>Besos</i>	3	56	145	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales	Poema
<i>El primer beso</i>	3	57	147	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Tuteo y preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido)	Poema
<i>Um beijo</i>	3	58	148	Escrito	Brasil (port)	No se aplica	Poema
<i>Remorso</i>	3	59	149	Escrito	Brasil (port)	No se aplica	Poema

### APÉNDICE III – Datos sobre variación lingüística en las explicaciones de Cercanía joven

Vol.	N.º	Pág.	Tipo de variación	Explicación
1	1	15	Ortográfica	Diferentes nombres de las letras y las grafías de <x/j> en palabras de origen mexicano.
1	2	16-17	Gramatical	Explicación sobre las diferentes formas de tratamiento de segunda persona del mundo hispano. Todos los cuadros de conjugación contemplan las personas <i>vos</i> y <i>vosotros</i> . Explicaciones sobre el ustededeo y el voseo. Problemas encontrados: generaliza el uso de <i>vosotros</i> a toda España. No especifica que el fenómeno del ustededeo se da en más países a parte de Chile y Colombia. Se valora que se mencione que hay diferentes formas de voseo según la región.
1	3	26-27	Léxica	Explicación sobre los nombres de los documentos de identidad en sus respectivos países.
1	4	36-37	Léxica	Explicación sobre los diferentes medios de acuerdo con el país. Problema: describe <i>buseeta</i> como un bus en Colombia, cuando se refiere a un autobús de proporción menor.
1	5	67	Gramatical	Explicación sobre la segunda persona del singular <i>vos</i> y sus conjugaciones verbales. Se hace hincapié en el origen de Maradona para la elección de ese pronombre de tratamiento.
1	6	70	Fonética	Explicación y ejercicios sobre la pronunciación del dígrafo <ll> y de la letra <y> de Messi. Explicación con audios de las palabras que poseen esos fonemas con la forma que pronuncian Messi y el entrevistador catalán. Ejercicio 2 - pronunciar palabras con las dos variantes fonéticas. Ejercicio 3 – ejercicio de ortografía con los <ll> y <y>. El libro adopta la forma yeísta, pues considera

				que no hay diferencias en la pronunciación en ambas grafías.
1	7	71	Léxica	Campo semántico del fútbol. Solo hace mención a Venezuela con el léxico <i>bola</i> . A las demás palabras, no se las ubica de acuerdo con sus regiones.
1	8	75	Léxica	Variantes léxicas para <i>balonvolea</i> y <i>baloncesto</i> en el cuadro El español alrededor del mundo, sin mencionar dónde se utilizan.
1	9	76	Léxica	Diferentes formas de decir las horas en el mundo hispano, sin hacer referencia a los países que las utilizan. También refuerza que se puede preguntar la hora con el verbo tener, en las tres segundas personas del singular ( <i>tú, vos, usted</i> ).
1	10	118	Fonética	Explicación fonética sobre seseo, distinción y ceceo. Las autoras diferencian los usos a través de audios y parten del seseo para explicar el sonido interdental del español. Nos parece positiva esa propuesta, ya que parten de un fenómeno más general y con proximidad geográfica inmediata con Brasil. Para la explicación del sonido interdental, las autoras afirman que el seseo es de uso corriente en países hispanohablantes de América y en algunas zonas de España como Andalucía y Canarias. Sin embargo, no toda Andalucía es seseante, puesto que también encontramos ceceo y diferenciación. Las autoras hacen con que los alumnos intenten pronunciar de las dos formas y luego, en el ejercicio 4, les pide que señalen si los audios son seseantes o distinguidores. En el apartado a quien no lo sepa, las autoras tratan el fenómeno del ceceo como un fenómeno no normativo del español, aunque no indica en que zonas se produce dicho fenómeno.
2	1	13	Léxica	Explicación sobre el término <i>brasileño</i> que es frecuente en países como Argentina, Bolivia y Perú.

2	2	20	Gramatical	Explicación sobre los posesivos. Se incluye los posesivos de <i>vos</i> y de <i>vosotros</i> .
2	3	36	Léxica	Explicación sobre africanismos y una actividad para relacionarlos a las imágenes correspondientes.
2	4	68	Léxica	Explicación sobre donde se utiliza la variante léxica <i>campera</i> y presentación de la variante léxica <i>chaqueta</i> del español de España.
2	5	68-70	Gramatical	Explicación sobre el imperativo afirmativo y negativo de todas las personas, incluyendo <i>vos</i> y <i>vosotros</i> . Explicación del imperativo de <i>ir</i> con la persona <i>vos</i> con la forma <i>andá</i> y sobre la posibilidad de utilizar las formas con <i>-és</i> y <i>-ás</i> para el imperativo negativo del <i>vos</i> .
2	6	84	Fonética	En el apartado <i>Oído perspicaz: el español suena de muchas maneras</i> , se explican las diferencias entre los sonidos de la erre simple y vibrante de manera general. No hacen referencia al sonido rehilado de la erre presente en las zonas andinas. Sin embargo, se trabaja la supresión de <r> final de infinitivos, presentes en diversas variedades del español, como la andaluza, ya que los ejemplos son extraídos de la canción <i>Antes muerta que sencilla</i> .
2	7	86	Léxica	Variación lingüística en el campo semántico de las prendas de vestir. El término variedades es empleado de forma incorrecta, puesto que las autoras deberían haber utilizado variantes o variación.
2	8	120-122	Léxica	Variación lingüística en el campo de la alimentación. Ejercicios con alimentos y explicación sobre algunas comidas en diferentes países hispanohablantes.
2	9	124	Léxica	Variación léxica sobre los pequeños negocios de barrios por países con sus respectivas fotos. Algunas variantes están en desuso y otras están siendo utilizadas con cada vez menos frecuencia.

3	1	21	Léxica	Variación léxica para la palabra viñeta.
3	2	38	Léxica	Explicación sobre diferentes fórmulas para contestar el teléfono en los países hispanohablantes.
3	3	77	Léxica	Explicación sobre el término <i>discapacidad</i> en la variedad mexicana.
3	4	128-130	Gramatical	Explicación sobre los pronombres de completo directo e indirecto. Pequeña mención sobre el leísmo.
3	5	130	Fonética	Explicación sobre las diferentes formas de pronunciar la <x> al final de sílaba y seguida de consonante.



## APÉNDICE IV – Clasificación de los ejercicios respecto al componente “variedades” de Cercanía joven

(A) Ejercicio que no presenta rasgos de la variación del español y “por ende” no los trabaja:

Vol.	Núm.	Pág.	Apartado del libro	Tipo de variación	Contenido
1	1	11	¡Para empezar!	No se aplica	Preguntas sobre el mapa de los países hispanohablantes.
1	2	14	Comprendiendo la voz del otro	No se aplica	Preguntas pos audición de la canción 300 kilos.
1	3	16	Vocabulario en contexto	No se aplica	Léxico de los países y nacionalidades.
1	4	18	Conociendo el género	No se aplica	Ejercicios sobre el género postal.
1	5	19 - 20	Planeando ideas	No se aplica	Ejercicios sobre las postales de diferentes sitios turísticos hispanohablantes.
1	6	20	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio con el léxico que aparecen en las postales.
1	7	35	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicio con los pronombres interrogativos y signos de explicación e interrogación.
1	8	37	Rueda vida: comunicándose	No se aplica	Ejercicio de expresión oral: rol entre funcionario de la aduana y un estudiante.
1	9	37	¡A concluir!	No se aplica	Ejercicio para que los estudiantes comenten las preguntas que han salido en el ejercicio anterior.
1	10	44-53	PROYECTO 1	No se aplica	Ejercicios sobre literatura y viajes. Elaboración de un folleto turístico.

1	11	55	¡Para empezar!	No se aplica	Preguntas sobre las fotos y las portadas de revistas del ciclista Lance Armstrong.
1	12	56	Almacén de ideas	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la deportista Blanca Manchón
1	13	60	Tejiendo la comprensión	No se aplica	Preguntas sobre las entrevistas a Blanca Manchón
1	14	60	Después de leer	No se aplica	Preguntas para ampliar el tema de los deportes, poslectura.
1	15	61-63	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios sobre los tiempos del pretérito del indicativo. No hacen mención alguna a los fenómenos de variación en este tema gramatical. Lo único que contempla la variación es sobre el <i>vos</i> aparece en las tablas de conjugación compartiendo espacio con el <i>tú</i> pues poseen las mismas formas verbales para esos tiempos.
1	16	64	Conociendo el género	No se aplica	Ejercicios para conocer el género entrevista.
1	17	67	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para ampliar el léxico del <i>dopping</i> en el mundo del deporte. Ejercicio de revisión de la entrevista que han escrito los alumnos.
1	18	68	¿Qué voy a escuchar?	No se aplica	Preguntas sobre las portadas de revistas de deportes.
1	19	70	Comprendiendo la voz del otro	No se aplica	Preguntas después de la audición de la entrevista a Messi.
1	20	77	¡A concluir!	No se aplica	Actividad para realizar una encuesta sobre las preferencias del grupo sobre le tema deportes.

1	21	95	¡Para empezar!	No se aplica	Preguntas sobre las imágenes de la película El gran dictador de Charles Chaplin
1	22	96-97	Almacén de ideas	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la foto de tres políticos hispanoamericanos.
1	23	99-100	Tejiendo la comprensión	No se aplica	Preguntas sobre el discurso de Salvador Allende.
1	24	100	Después de leer	No se aplica	Preguntas sobre el testimonio de Hernán Brahona.
1	25	106-107	Escritura	No se aplica	Presentación del género infográfico. Texto en ese género con informaciones sobre la dictadura argentina. Preguntas sobre el texto. Producción escrita: elaborar un infográfico de la dictadura chilena.
1	26	108	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios de ampliación del léxico referente a la dictadura.
1	27	108-109	Gramática en uso	No se aplica	Presentación y ejercicios sobre los temas cuantificadores y clase de palabras.
1	28	110-113	¿Qué voy a escuchar?	No se aplica	Ejercicios de precalentamiento para la comprensión auditiva. Invitación de una exposición de fotos titulada Ausencias del fotógrafo argentino Gustavo Germano. Preguntas a través de algunas fotografías de la exposición.
1	29	115	Comprendiendo la voz del otro	No se aplica	Preguntas sobre las fotos que aparecen en el libro. Tema de cultura argentina: Plaza de Mayo, Madres de la Plaza de mayo y dictadura.
1	30	116-117	Vocabulario en contexto	No se aplica	Presentación del léxico del ámbito familiar. Ejercicios con texto sobre la dictadura

					argentina. En el ejercicio 2 se muestran fotos de parejas homosexuales famosas (Ricky Martin, Elton John y Ellen Degeneres), algunas con sus hijos. Se hacen preguntas sobre el tema.
1	31	118	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios con los adverbios todavía y aún.
1	32	119-129	Lluvia de ideas	No se aplica	Ejercicio de lectura en voz de un texto de Bertolt Brecht sobre política. Preguntas sobre el texto. En el apartado a quien no lo sepa se habla del sistema electrónico de votación. En el ejercicio 2 aparece un infográfico sobre voto informado. En el ejercicio 3, aparece un texto adaptado sobre el voto obligatorio, el cual los alumnos tienen que clasificar si los argumentos son a favor o en contra del voto obligatorio.
1	33	122-123	Gramática en uso	No se aplica	Presentación y ejercicios sobre el tema comparativos.
1	34	123-124	Rueda viva: comunicándose	No se aplica	Ejercicios para la preparación y realización de un debate sobre el voto obligatorio y voluntario.
1	35	125	¡A concluir!	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora con la viñeta/historieta de Mafalda y el poema de Martin Niemöller.
1	36	126-127	Culturas en diálogos: aquí y allá, todo en el mundo	No se aplica	Ejercicio con las imágenes de películas latinoamericanas – La historia oficial (ARGENTINA), El año que mis padres fueron de vacaciones (BRASIL) y En el tiempo de las mariposas (ESTADOS UNIDOS).

					Propuesta de muestra de cine con los alumnos.
2	1	17-19	Tejiendo la comprensión	No se aplica	Ejercicio de comprensión lectora del reportaje sobre Paraguay. Explicaciones sobre la Guerra de Paraguay y sobre el pintor argentino Cándido López.
2	2	19	Después de leer	No se aplica	Audio en portugués y guaraní. Preguntas sobre las relaciones entre Brasil y Paraguay.
2	3	28	Habla	No se aplica	Ejercicios sobre el trabajo del traductor e interprete y para hacer la traducción de un audio en portugués.
2	4	29	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios con el léxico de espacios de una ciudad y puntos turísticos.
2	5	30	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicio con adverbios y locuciones adverbiales de lugar.
2	6	31	Rueda vida: comunicándose	No se aplica	Ejercicio para presentar puntos turísticos de Rio de Janeiro.
2	7	31	¡A concluir!	No se aplica	Ejercicios para reflexionar sobre las dificultades de la actividad anterior y si a los alumnos les gustó dicha propuesta.
2	8	36	Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes	No se aplica	Ejercicios para trabajar los sonidos de la <i>d</i> , <i>t</i> y <i>ch</i> en comparación con el portugués. El ejercicio no tiene en cuenta la variedad del portugués del alumno. Además, tampoco muestra la forma de pronunciar fricativa el dígrafo <i>ch</i> .

2	9	40-41	Escritura	No se aplica	Ejercicios para conocer el género sinopsis literaria y para elaborar una a partir del libro <i>Cuando no había agua y otras leyendas indígenas</i> .
2	10	42-44	Revisión y reescritura	No se aplica	Ejercicio para profundizar el tema de la literatura indígena y de reescritura de la sinopsis literaria.
2	11	45-46	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio para rellenar huecos en sinopsis literarias con palabras relativas al campo semántico de la literatura.
2	12	47	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios para trabajar adjetivos.
2	13	67	Después de leer	No se aplica	Ejercicios sobre el tema publicidad y consumismo.
2	14	75-76	¿Qué voy a escuchar?	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora de los dos textos de la página 75.
2	15	79-80	Comprendiendo la voz del otro	No se aplica	Ejercicios sobre el tema de la canción <i>Antes muerta</i> que sencilla y de la noticia sobre la cantante.
2	16	89	¡A concluir!	No se aplica	Ejercicios sobre una publicidad de moda sostenible.
2	17	90-92	Culturas en diálogo_ aquí y allá, todos en el mundo	No se aplica	Ejercicios sobre la diversidad étnica y la venta de muñecas.
2	18	96-105	PROYECYO 2	No se aplica	Ejercicios con textos literarios para la realización de un sarao en el aula o virtual.
2	19	106-107	¡Para empezar!	No se aplica	Ejercicios sobre cuadros de artistas hispanohablantes con la temática de la gastronomía.

2	20	108-112	Lectura	No se aplica	Ejercicios de precalentamiento, lectura y poslectura de un texto sobre alimentos transgénicos
2	21	112-114	Gramática en uso	No se aplica	Explicaciones y ejercicios sobre marcadores textuales
2	22	115-116	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio sobre términos de la biología y animales
2	23	117-119	Escritura	No se aplica	Ejercicios para la elaboración de un artículo de opinión
2	24	119-120	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios con más marcadores textuales
2	25	126	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para ampliar el léxico de las categorías de la alimentación y tipos de embalaje, medidas, etc.
2	26	127	Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes	No se aplica	Ejercicios para trabajar los sonidos de la g y la j. No se hace distinción entre sus variantes peninsular y atlánticas.
2	27	127	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios y explicaciones sobre marcadores conversacionales.
2	28	129	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios y explicaciones sobre los conectores copulativos y disyuntivos.
2	29	136-145	PROYECTO 3	No se aplica	Lecturas y ejercicios para la escritura de una oda sobre alimentos.
3	1	10-11	¡Para empezar!	No se aplica	Ejercicios sobre viñetas y fotos sobre los desarrollos tecnológicos y su impacto en nuestra vida.
3	2	18	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio para trabajar el campo semántico de los electrodomésticos.

3	3	19	Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes	No se aplica	Ejercicios para la trabajar los sonidos de la b y la v en español, teniendo en cuenta que para los brasileños esos sonidos son diferentes. No hace mención a que los hispanohablantes de diferentes regiones y por hipercorrección, pueda aproximarse al sonido de la v fricativa.
3	4	24	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios para trabajar el neutro <i>lo</i> .
3	5	29	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para trabajar el vocabulario del campo semántico de las enfermedades.
3	6	32-33	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios para trabajar los adjetivos.
3	7	36-37	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para ampliar el vocabulario sobre inventos tecnológicos.
3	8	56-57	¡Para empezar!	No se aplica	Ejercicios sobre el mundo del trabajo a partir de obras de arte de dioses de la mitología.
3	9	58-60	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva sobre la vocación y el mundo laboral.
3	10	60-61	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio para ampliar el campo semántico de las profesiones y carreras.
3	11	65	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios para reconocer las consonantes nasales. No se hace especial atención para las variedades caribeñas que poseen más consonantes nasales.
3	12	66-67	Habla	No se aplica	Ejercicios para desarrollar la expresión oral a través del tema del trabajo voluntario en Chile.



3	13	66-67	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para trabajar expresiones que se refiere a ayudar a alguien.
3	14	67	Gramática en uso	No se aplica	Explicación y ejercicio para trabajar el uso de subjuntivo para expresar opinión y juicio de valor.
3	15	74	Gramática en uso	No se aplica	Explicación y ejercicios sobre los adverbios terminados en -mente.
3	16	75	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio para relacionar la imagen a los nombres de las áreas profesionales.
3	17	76-77	Escritura	No se aplica	Ejercicios para la elaboración de un texto argumentativo sobre el tema personas con discapacidad en el mundo laboral.
3	18	78-79	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para ampliar el léxico de las profesiones y los símbolos de la discapacidad
3	19	79	Gramática en uso	No se aplica	Ejercicios para enseñar a citar a expertos, marcando las diferencias entre “según” y “segundo”, puesto que en portugués son la misma palabra.
3	20	80-82	Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo	No se aplica	Ejercicios sobre algunos cuadros de pintores latinoamericanos.
3	21	100-101	¡Para empezar!	No se aplica	Ejercicios sobre género y sexualidad.
3	22	102-110	Lectura	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora con viñetas, imágenes y una crónica sobre juguetes sexistas.

3	23	114-118	Escritura	No se aplica	Ejercicios para la elaboración de un folleto contra la violencia hacia la mujer.
3	25	118	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios para ampliar el campo semántico de la violencia.
3	26	119	Gramática en uso	No se aplica	Explicación y ejercicios sobre los pronombres relativos.
3	27	120-125	Escucha	No se aplica	Ejercicios de con textos y audio sobre educación sexual.
3	28	126-127	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicios sobre el campo semántico de la educación sexual.
3	29	131-133	Habla	No se aplica	Ejercicios para la presentación en el aula de diferentes temas.
3	30	131	Vocabulario en contexto	No se aplica	Ejercicio para ampliar el campo semántico del cuerpo humano.
3	31	140-151	PROYECTO 3	No se aplica	Ejercicios con textos literarios y obras de arte con la finalidad de realizar un videopoema y un audiopoema.

(B) Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español pero no los trabaja y no reflexiona sobre ella:

Vol.	Núm.	Pág.	Apartado del libro	Tipo de variación	Contenido
1	1	21-22	Gramática en uso	Léxica	Los ejercicios son gramaticales, pero aparecen palabras propias de determinadas zonas hispanohablantes como <i>ordenador</i> (zona castellana), <i>centro comercial</i> (zona castellana), <i>apartamentos</i> (zona castellana y otras), <i>cuadras</i> (español de América),

					además de contenidos culturales de Argentina como Buenos Aires y Calle Corrientes.
1	2	29-30	Vocabulario en contexto	Gramatical	Ejercicios con datos personales, meses del años y con la viñeta de Mafalda sobre el tema burocracia. En la viñeta, aparecen rasgos del español rioplatense como el voseo en presente del indicativo y en imperativo, y el vocativo <i>che</i> . Para responder a las preguntas, los alumnos no necesitan saber sobre variación.
1	3	44-53	PROYECTO 1	Fonética – Gramatical	Ejercicios sobre literatura y viajes. Audio con una entrevista entre el escritor argentino Julio Cortázar y el periodista español Joaquín Soler Serrano. Las características de español de España aparecen más claras que en el habla del argentino, como por ejemplo uso del tuteo y preferencia de la desinencia -ese para el pretérito imperfecto de subjuntivo. Elaboración de un folleto turístico.
1	4	57	Red (con)textual	Gramatical y léxica	Ejercicios para elegir el título de las entrevistas de la deportista Blanca Manchón. Preferencia por el pretérito perfecto del indicativo y la expresión <i>tener mucho arte</i> .
1	5	72-73	Gramática en uso	Gramatical	Ejercicio para rellenar los huecos con los pasados. Uso de la <i>ese</i> final en los verbos en pretérito indefinido ( <i>lesionastes, firmastes, llegastes y tuvistes</i> ) por parte del entrevistador español. En

					el ejercicio 3 se les pide a los alumnos que digan la función del pretérito perfecto simple. No hace mención a preferencias por variedades.
1	6	84-93	PROYECTO 2	Léxica	Se propone el acercamiento entre la literatura y el fútbol, a través de textos de Juan Villoro (México) y Eduardo Galeano (Uruguay). La propuesta final es producir una antología ilustrada de textos literarios que tengan el fútbol como temática.
1	7	101	Vocabulario en contexto	Gramatical	Ejemplos de frases con el tuteo (Pueblo, escucha: métete a la lucha) y de vosotros (Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir).
1	8	114	Escuchando diversidad de voces	Fonética	Comprensión auditiva: audio texto 1 en variedad rioplatense (variación fonética). audio del texto 2 en español hispanoamericano neutro (no identificamos la variedad). preguntas sobre el audio en los ejercicios 1, 2 y 3.
1	9	121	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicios con el léxico con el campo semántico del voto. Texto de una página de la UNAM de México con el glosario términos de derecho electoral. En el apartado A quien no lo sepa aparece la explicación sobre la palabra <i>sufragio</i> .
1	10	132-139	PROYECTO 3	Gramatical y léxica.	El proyecto 3 trata el tema de la dictadura a través de textos del escritor de Uruguay Mario Benedetti (variedad rioplatense). El texto Te quiero

					aparece el voseo. También se propone la versión cantada del poema con un español neutro de Hispanoamérica.
2	1	10-11	¡Para empezar!	Fonética	Preguntas sobre el concepto de lengua. Audio con hablantes del español de Colombia.
2	2	32-35	Escucha	Fonética	Presentación del libro de Justo Bolekia Boleká de poesía en lengua bubi. Audio de una entrevista con dicho autor de Guinea Ecuatorial.
2	3	38-39	Gramática en uso	Fonética	Ejercicios para trabajar los sufijos <i>-dad</i> y <i>-tad</i> a través del audio de diferentes hispanohablantes conocidos: Ricardo Darín (Argentina), Diego Forlán (Uruguay), Fernando Schwartz (España), Mario Vargas Llosa (Perú) y Antonio Skármeta (Chile).
2	4	54-61	PROYECYO 1	Fonética, gramatical y léxica	El proyecto 1 trata el tema de Don Quijote a través de imágenes, comentarios de Vargas Llosa en versión escrita y auditiva, fragmentos de la obra y propuesta de actividades para conocerla.
2	5	63	¡Para empezar!	Léxica	Ejercicios sobre moda y consumo. Uso del léxico <i>teléfono móvil</i> de la variedad castellana.
2	6	64-65	Lectura	Léxica	Preguntas sobre imágenes de publicidades. Preferencia por las variantes léxicas <i>periódicos</i> y <i>autobuses</i> .
2	7	71-74	Escritura	Gramatical y léxica.	Ejercicios para trabajar el género publicidad. Muestras de publicidad de diferentes países con uso de tuteo, voseo, léxico <i>manejo</i> para el tránsito

					y verbo <i>molar</i> (variedad castellana). Producción de una publicidad para combatir el prejuicio.
2	8	81	Vocabulario en contexto	Léxica	La palabra <i>colorete</i> en algunos países significa <i>pintalabios</i> , algo que puede ocasionar problemas en el ejercicio.
2	9	82-83	Gramática en uso	Gramatical	El verbo <i>gustar</i> aparece el pronombre <i>vos</i> y <i>vosotros</i> en los ejercicios.
2	10	85	Habla	Léxica	Preguntas sobre el texto. Uso de la variante <i>talla</i> frente a <i>talle</i> del español rioplatense.
2	11	88	Rueda viva: comunicándose	Léxica	Ejercicio para practicar en un diálogo las prendas que desean comprar en un mercadillo. Utilizan variantes léxicas como <i>falda</i> , <i>pantalón vaqueros</i> y <i>camiseta</i> presente en el español de España y suéter de algunas variedades de Hispanoamérica.
2	12	128-129	Habla	Léxica	Ejercicios para hablar sobre las preferencias sobre comprar en <i>tienditas /mercadillos</i> o los grandes supermercados y para explicar las ventajas y desventajas de cada uno.
2	13	129	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicios con los compuestos químicos de 3 frutas, las cuales 2 posee diferentes nombres en los países hispanohablantes ( <i>piña/ananá</i> y <i>plátano/banana/banano</i> ).
2	14	130-132	Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo	Léxica	Ejercicios con textos y imágenes de platos típicos de países hispánicos y de Brasil. Aparecen algunos alimentos que tienen diversas variantes como frijoles, cerdo,

					pimentón, dulce de leche y aguacate. Muchas de esas variantes ya han sido trabajadas a lo largo de la unidad.
3	1	12-13	¿Qué voy a escuchar?	Léxica	Ejercicios de precalentamiento para la escucha de un audio sobre el medio ambiente.
3	2	13	Escuchando la diversidad de voces	Fonética	El audio con una hablante con la variedad castellana. Algunas características: /s/ apical, Distinción de /s/ e interdental Conservación en la pronunciación de las consonantes Ejercicios con preguntas de comprensión auditiva y del campo semántico de los desastres naturales.
3	3	14-15	Gramática en uso	Gramatical	Presentación del tema gramatical del condicional simple. En las tablas de conjugación aparecen las personas <i>vos</i> y <i>vosotros</i> y se enseñan algunas expresiones para sugerir actitudes.
3	4	15-17	Comprendiendo la voz del otro	Gramatical y léxico	Ejercicios sobre la reutilización de productos electrónicos. En los ejercicios aparecen dos publicidades, una tuteante y otra voseante. Cuadro con las definiciones de achicharrarse y aparece una definición coloquial en el español de Cuba.
3	5	20-25	Escritura	Léxica	Los ejercicios tienen como objetivo final la producción de una viñeta en español. A lo largo de las actividades aparecen viñetas de diferentes

					países con algunas marcas de variación y una explicación sobre las variantes léxicas para ese tipo de ilustración.
3	6	40-42	Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo	Léxica	Ejercicios sobre las tecnologías andinas. En los ejercicios, aparece el léxico <i>maíz</i> .
3	7	46-55	PROYECTO 1	Léxica	Ejercicios para la producción de un cuento. Aparecen palabras de diferentes variedades como <i>móvil</i> , <i>auto</i> , <i>autobús</i> y <i>tanatorio</i> .
3	8	62-65	Gramática en uso	Gramatical	Ejercicios para trabajar el presente de subjuntivo. En los cuadros de conjugación aparecen los verbos en <i>vos</i> y <i>vosotros</i> , aunque no se hace ninguna atención a las formas de presente de subjuntivo propias del voseo en contextos informales.
3	9	68-73	Lectura	Léxica	Ejercicio de comprensión lectora sobre el tema de la inmigración y el mundo del trabajo a través de textos y viñetas que abordan este tema. Uso de la palabra “discapacidad”. Más adelante, hacen aclaraciones sobre las variantes de ese término.
3	10	85-99	PROYECTO 2	Gramatical y léxica	Ejercicios sobre la obra de teatro <i>El Método Gtönholm</i> y su adaptación al cine. La tarea final consiste en una representación teatral de un fragmento de la obra con contiene algunas características del español de España.



3	11	111-112	Gramática en uso	Gramatical	Explicaciones y ejercicios sobre el uso de los diminutivos. Aparece la palabra <i>celularucho</i> en los ejemplos de oraciones.
3	12	113	Vocabulario en contexto	Léxica	Las autoras no hacen referencia a la diversidad lingüística que se encuentra en el mundo de los juguetes. Por ejemplo, podríamos ver algunas variantes para <i>columpio</i> (hamaca), <i>canicas</i> (bolitas, metras), <i>saltar la cuerda</i> (la soga), <i>escondite</i> (a las escondidas), <i>cometa</i> (papagayo, barrilete, papalote, etc.), <i>videojuego</i> (consola), <i>rayuela</i> (golosa, avión), <i>hula-hula</i> (hula-hop, aro), <i>cubito de playa</i> (tobo de playa).
3	13	131	Gramática en uso	Léxica	Explicación y ejercicios sobre los verbos de cambio. Algunas expresiones no se utilizan en todo el mundo hispano, como por ejemplo: <i>ponerse morado</i> (variedad castellana), <i>cubito de arena</i> (castillo de arena), <i>rompecabezas</i> (puzzle).

(C) Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español y que presupone conocimientos de variedad en el alumno:

Vol.	Núm.	Pág.	Apartado del libro	Tipo de variación	Contenido
1	1	17	Gramática en uso	Gramatical	Ejercicio con la conjugación del verbo ser y estar. El alumno necesita conocer la conjugación del <i>vos</i> para la realización de esa tarea.
1	2	24	Almacén de ideas	Léxica	Ejercicio con la variación léxica de los documentos.

1	3	25	Red (con)textual	Léxica	Ejercicio de lectura de documentos de diferentes países hispanohablantes. El primer documento, de Chile, trae el léxico Cédula de Identidad.
1	4	28-29	Después de leer	Léxica	Ejercicios con preguntas sobre la canción <i>Visa para un sueño</i> , cuyo objetivo no es la variación aunque el alumno tenga que saber el significado de la palabra <i>visa</i> para responder a las preguntas.
1	5	36-37	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicio con diferentes tipos de alojamiento y medios de transporte. En el ejercicio de medios de transporte, los alumnos deben relacionar al medio de transporte a la imagen correspondiente. Además, en el mismo ejercicio, hay una explicación sobre los diferentes medios de acuerdo con el país. Problema: describe <i>buseta</i> como un bus en Colombia, cuando se refiere a un autobús de proporción menor.
1	6	61	Vocabulario en contexto.	Léxica	Ejercicios para trabajar expresiones, dos de ellas, del español de España: <i> echar de menos</i> y <i> ¡qué va!</i> Ejercicio con sinónimos de <i> echar de menos</i> : <i> añorar</i> y <i> extrañar</i> . No mencionan cuestiones dialectales relacionadas a esas expresiones.
1	7	66	Taller de escritura	Gramatical	Reescribir la noticia de Maradona en formato de una entrevista estándar. Algunas preguntas en la noticia utilizan la segunda persona del singular <i>vos</i> .

1	8	69	Escuchando la diversidad de voces	Gramatical y léxica	Ejercicios de comprensión auditiva con una entrevista con Lionel Messi. Uso de <i>acá</i> y del pretérito perfecto simple (indefinido) por parte de Messi y de <i>tú/vosotros</i> y del léxico <i>balón</i> por parte del entrevistador.
1	9	74-75	Habla	Léxica	Fotos con el nombre y la nacionalidad de diversos iberoamericanos. En el ejercicio 3, utiliza las variantes <i>balonvolea</i> y <i>baloncesto</i> (variantes léxicas del español de España) y luego presentan en el cuadro El español alrededor del mundo otras variantes léxicas, sin mencionar dónde se utilizan.
1	10	76-77	Gramática en uso	Léxica y gramatical.	Presentan la forma más general de hablar sobre las horas y luego en el cuadro El español alrededor del mundo muestran diferentes formas de presentar las horas, en preguntas y respuestas. Incluso ejemplifica con el pronombre de tratamiento <i>vos</i> la pregunta de las horas.
1	11	77	Rueda viva: comunicándose	Léxica	Ejercicio para proponerles a los alumnos que organicen una quedada para ver un evento deportivo. La guía didáctica propone que los profesores hagan hincapié en las formas verbales que los alumnos utilicen, si las de <i>tú</i> o <i>vos</i> , puesto que se trata de un diálogo informal.
1	12	78-80	Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo	Gramatical y léxica.	Comprensión auditiva con una narración de un gol con español de Argentina. Presencia de voseo en presente

					del indicativo e imperativo. Léxico de Argentina: <i>piola</i> , <i>villero</i> . Aspectos culturales: Boca, mate cocido. Ejercicio 1 de comprensión auditiva. Ejercicio 2 con fotos de barrios de Buenos Aires. Ejercicio 3 con equipos fútbol de Brasil y de Argentina con un texto sobre la historia del fútbol en América Latina (léxico).
1	13	101-105	Gramática en uso	Gramatical y léxica.	Explicaciones y ejercicios sobre el futuro simple y la perífrasis de futuro. El cuadro de conjugación y el ejercicio 3 incluye <i>vos</i> y <i>vosotros</i> como formas pronominales para trabajar los verbos en futuro simple. El ejercicio 5 trae una canción del cubano Pablo Milanés (variación fonética) para que el alumno la escuchen y rellenen los huecos que faltan con los verbos en futuro simple. Canción con aspectos culturales de Chile – la caída de Allende. El ejercicio 6 que consiste en una carta para completar con el futuro, aparecen rasgos del español de España tales como tuteo, uso del pretérito perfecto compuesto, verbo <i>enfadarse</i> en lugar de <i>enojarse</i> . No hacen mención a los usos por regiones del futuro simple y de la perífrasis de futuro.
2	1	19-22	Gramática en uso	Gramatical	Ejercicios gramaticales sobre elementos cohesivos, los posesivos y los demostrativos. Se trabaja el posesivo de <i>vos</i> y de <i>vosotros</i> .
2	2	48-50	Culturas en diálogo: aquí y	Fonética y léxica	Ejercicios con textos escritos y orales de la variedad

			allá, todos en el mundo		mexicana-centroamericana de leyendas mexicanas. Tabla con diferentes variantes léxicas para La Llorona. Canción La Llorona de Chavela Vargas como ejemplo de canciones rancheras.
2	3	67	Tejiendo la comprensión	Léxica	Uso del léxico <i>campera</i> para responder la pregunta 5.
2	4	68-70	Gramática en uso	Gramatical	Ejercicios para trabajar el imperativo afirmativo y negativo en todas las personas del singular y del plural.
2	5	77-78	Escuchando diversidad de voces	Fonética y gramatical	Ejercicios con la canción de <i>Antes muerta que sencilla</i> de María Isabel. El primer ejercicio cuenta con las variantes léxica de productos femeninos ( <i>pintalabios, anillo</i> ) y el segundo ejercicio es la comprensión oral con la canción, cuya variedad es la andaluza.
2	6	86	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicios para identificar las prendas de ropa. Preferencias por la variedad castellana.
2	7	87	Gramática en uso	Léxica	El primer ejercicio se trata de relacionar la persona del dibujo a la descripción. Aparecen variantes léxicas como <i>gafas</i> y <i>lacio</i> .
2	8	120-122	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicios para relacionar los alimentos con sus respectivos nombres. Algunos alimentos traen diversas variantes lingüísticas, aunque no se especifica el lugar.
2	9	123, 125	Escucha	Fonética, gramatical y léxica	Ejercicio diversos para la comprensión oral de un reportaje de un programa de radio. La parte de

		y 126			<p>precalentamiento es sobre las pequeñas tiendas de barrio. Aparece la palabra <i>miscelánea</i>, típica del español mexicano-centroamericano.</p> <p>En la parte de escucha, hay ejercicios de comprensión auditiva y para expresar la opinión sobre el tema tratado.</p> <p>En el audio aparece contemplada la variedad mexicana. Hemos identificado los siguientes fenómenos lingüísticos:</p> <p>Variación léxica: <i>pesera, misceláneas, aparadores, papas, computadora</i></p> <p>Variación gramatical: uso de diminutivos (<i>tienditas</i>) y aumentativos (<i>tendajos</i>).</p>
3	1	26-31	Lectura	Léxico	Ejercicios de precalentamiento y poslectura. Aparece la palabra <i>tragaperra</i> para responder a una de las preguntas.

(D) Ejercicio que presenta rasgos de la variación cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje:

Vol.	Núm.	Pág.	Apartado del libro	Tipo de variación	Contenido
1	1	12	¿Qué voy a escuchar?	Léxica	Preguntas de precalentamiento sobre la canción 300 kilos. Ejercicio con definición de la palabra <i>coyote</i> y su uso específico en México (variación léxica).
1	2	26-27	Tejiendo la comprensión	Léxica	Ejercicios con preguntas sobre los documentos. La pregunta 7 exige conocimiento de variación al pedirles a los alumnos que relacionen cada

					nombre de los documentos de identidad a sus respectivos países.
1	3	33	Gramática en uso	Gramatical	El ejercicio 7 propone la práctica de las tres segundas personas del singular ( <i>tú, vos, usted</i> ).
1	4	34	Lluvia de ideas	Gramatical	Ejercicio para reflexionar sobre la formalidad e informalidad con <i>vos, tú y usted</i> .
1	5	38-39	Culturas en diálogo: aquí y allá, todo en el mundo	Léxica	Ejercicios con las canciones Guantanamera y <i>Aquarela do Brasil</i> y diferentes imágenes. Una de las preguntas se refiere a las palabras guajira y guantanamera.
1	6	64	Planeando las ideas	Gramatical	Preguntas sobre la noticia de Maradona. Se les pide a los alumnos que identifiquen si el lenguaje era formal o informal (voseo).
1	7	70	Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes	Fonética	Explicación y ejercicios sobre la pronunciación del dígrafo <ll> y de la letra <y> en el habla Messi. Explicación con audios de las palabras que poseen esos fonemas con la forma que pronuncian Messi y el entrevistador catalán. Ejercicio 2 - pronunciar palabras con las dos variantes fonéticas. Ejercicio 3 – ejercicio de ortografía con los <ll> y <y>. El manual adopta la forma yeísta, pues considera que no hay diferencias en la pronunciación en ambas grafías.
1	8	118	Oído perspicaz: el español suena	Fonética	Explicación fonética sobre seseo, distinción de /s/ e interdental y ceceo. Las

			de maneras diferentes		<p>autoras diferencian los usos a través de audios y parten del seseo para explicar el sonido interdental del español. Nos parece positiva esa propuesta puesto que parten de un fenómeno más general y con proximidad geográfica inmediata con Brasil. Para la explicación del sonido interdental, las autoras afirman que el seseo es de uso corriente en países hispanohablantes de América y en algunas zonas de España como Andalucía y Canarias. Sin embargo, no toda Andalucía es seseante, ya que también encontramos diferenciación y ceceo. Las autoras hacen con que los alumnos intenten pronunciar de las dos formas y luego, en el ejercicio 4, les pide que señalen si los audios son seseantes o distinguidores. En el apartado a quien no lo sepa, las autoras tratan el fenómeno del ceceo como un fenómeno no normativo del español, aunque no indica en que zonas se produce dicho fenómeno.</p>
2	1	23-27	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicio con palabras del español de América originarias de lenguas indígenas como <i>papa, pololo, ananá, jaguar, piñén, guagua</i> (para niños), el vocativo <i>che</i> , etc.
2	2	36-37	Vocabulario en contexto	Léxica	Ejercicio con africanismos.
2	3	84	Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes	Fonética	Ejercicio para trabajar la supresión de la <r> final de infinitivos, presentes en diversas variedades del



					español, como la andaluza, ya que los ejemplos son extraídos de la canción <i>Antes muerta que sencilla</i> .
3	1	34-39	Habla	Gramática	Ejercicios para hacer una llamada telefónica a un amigo argentino. El ejercicio final propone que uno de los dos sea el argentino y discute la cuestión de la formalidad o informalidad con los pronombres <i>tú</i> o <i>vos</i> .
3	2	130	Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes	Fonética	Explicación sobre las diferentes formas de pronunciar la <x> al final de sílaba y seguida de consonante.

## APÉNDICE VI – Datos sobre variación lingüística de los géneros del discurso de Confluencia

Título	Volumen	Número	Página	Soporte	País y variedad del autor o de la fuente	Ejemplos de rasgos lingüísticos	Género del discurso
<i>Soy las muchas personas que conocí</i>	1	1	13	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por el pretérito simple (indefinido) y por la terminación <i>-ra</i> del imperfecto del subjuntivo; léxico <i>trastes</i> (indicada en el glosario como una variante mexicana).	Testimonio
<i>Ecoaldea instalada en Vilcabamba plantea una forma de vida saludable que atrae extranjeros</i>	1	2	15-17	Escrito	Ecuador (variedad andina)	Léxico <i>Suramérica, plátano, almuerzo, jugo e inodoro</i> .	Noticia
<i>Cada día somos más</i>	1	3	20	Escrito y oral	Argentina (variedad rioplatense)	Seseo, <i>ustedes</i> para la segunda persona del plural en	Canción

						situaciones informales y yeísmo rehilado sordo.	
<i>Diarios de motocicleta</i>	1	4	21	Escrito	Latinoamérica	Tuteo.	Cartel de película
<i>Únete contra la violencia hacia las niñas y las mujeres</i>	1	5	22	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Tuteo.	Publicidad
<i>Bailes latinos</i>	1	6	22	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales. Algunos errores ortográficos.	Publicidad
<i>Zona vigilada</i>	1	7	23	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Aviso
<i>Tu voz es tu voto</i>	1	8	23	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir</i>	1	9	23	Escrito	España (variedad castellana)	Uso de <i>vosotros</i> .	Cartel
<i>Leer te abre caminos</i>	1	10	24	Escrito	Perú (variedad andina)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Somos iguales y diferentes</i>	1	11	25	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad

<i>Cuentacuento</i>	1	12	25	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Ancianos y niños forman un "Presente Perfecto"</i>	1	13	27	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y leísmo.	Reportaje
<i>O mundo segundo os brasileiros: Barcelona, Espanha</i>	1	14	28-29	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, pérdida de vocales átonas, conservación en la pronunciación de la /s/ finales, preferencia por <i>ustedes</i> para la segunda persona del plural.	Reportaje
<i>Portada "La Razón"</i>	1	15	40	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Titulares de un periódico
<i>Portada "El Periódico"</i>	1	16	40	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto.	Titulares de un periódico
<i>Portada "Expansión"</i>	1	17	41	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Titulares de un periódico
<i>Portada de "El País"</i>	1	18	41	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Titulares de un periódico

<i>La agenda setting</i>	1	19	42	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto y uso de <i>vosotros</i> .	Blog.
<i>Mudanzas</i>	1	20	44	Oral	Variedades hispanoamericanas y del portugués brasileño.	El audio cuenta con la rápida felicitación de diversos oyentes de la Radio Ambulante de Perú.	Programa de radio
<i>Quiero ser honesto con el lector</i>	1	21	45	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Pie de foto de un periódico
<i>Lo han llevado en secreto</i>	1	22	46	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y léxico <i>alcalde</i> y <i>ayuntamiento</i> .	Noticia
<i>La televisión /2</i>	1	23	50	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales,	Relato breve
<i>Entrevista con Hugo Muleiro</i>	1	24	52	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Yeísmo rehilado, seseo, aspiración de las /s/ finales y uso del marcador discursivo <i>este</i> .	Entrevista

<i>Las modificaciones corporales en el México Prehispánico</i>	1	25	66	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Palabras del náhuatl y diminutivo <i>pedrecilla</i> .	Reportaje
<i>Rosa para la niña y azul para el niño: ¿aún sigue el sexismo en la publicidad?</i>	1	26	70-72	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Blog
<i>Jóvenes de Juigalpa opinan sobre el uso de tatuajes y “pirsin”</i>	1	27	75	Oral	Nicaragua (variedad mexicana-centroamericana)	Pronunciación débil de algunas vocales átonas, leve aspiración /s/ finales, seseo y pérdida de la /d/.	Entrevista
<i>Gráficos de la Confederación de Consumidores y Usuarios</i>	1	28	77	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>zumo</i> .	Gráfico
<i>Cuestionario sobre hábitos alimentarios de la familia</i>	1	29	78-80	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>patatas, refrescos, gusanitos, chuches, gominolas, regaliz, piruleta</i> ,”	Cuestionario

						<i>alubias, zumo, bollos, pipas y maíz.</i>	
<i>Mi belleza</i>	1	30	84	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Sin rasgos dialectales.	Poema
<i>La gran historia: operaciones de estética como símbolo de imperialismo</i>	1	31	86	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, debilitamiento de las vocales átonas, fuerte conversación de las /s/ finales, yeísmo y preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo para acciones durativas.	Entrevista
<i>Un mundo para Julius</i>	1	32	100	Escrito	Perú (variedad andina)	Léxico <i>resondrar, traje, lacio, mejillas</i> , uso de diminutivos, ustedeo, uso del anglicismo <i>Darling</i> .	Prosa
<i>Tú y usted: el lenguaje clasista</i>	1	33	101	Audio	España (variedad castellana)	Uso de <i>vosotros</i> , distinción /s/ e interdental, conversación de /s/ apical, pronunciación velar sorda de <j, g+e/i>, léxico <i>tronco</i> y uso de <i>aquí</i> .	Opinión

<i>La casa de Bernarda Alba: acto primero</i>	1	34	103	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo y uso de <i>vosotros</i> .	Teatro
<i>5 cosas que dicen los mexicanos para evitar decir "no"</i>	1	35	108 - 109	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>elevador, camiones, marcos</i> y tuteo.	Reportaje
<i>Palabra de Chile</i>	1	36	110 - 111	Escrito	España (variedad castellana).	Uso de <i>ustedes</i> , preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y extrañeza del autor del uso de los diminutivos excesivo de los chilenos.	Blog
<i>Saludos excesivos</i>	1	37	112	Oral	Colombia (variedad andina)	Aunque se trate de una extranjera, ella hace uso de un español con acento colombiano: fuerte tensión del grupo /ks/, uso del pretérito perfecto compuesto del indicativo, tuteo, yeísmo, seseo,	Testimonio



						conversación de /s/ final.	
<i>Futuros amantes</i>	2	38	13	Escrito	Portugués (Brasil)	No se aplica	Canción
<i>Juana Azurduy y el camino de la igualdad</i>	2	39	14	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Blog
<i>Yma Súmac: "Nunca fui una santa"</i>	2	40	16-17	Escrito	Perú (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, uso de la expresión así <i>nomás, allí y cachetada</i> .	Entrevista
<i>Hijos de la guerra – Memoria histórica – Guerra Civil Española</i>	2	41	18	Oral	España (variedad castellana)	Conversación de /s/ final, yeísmo, distinción de /s/ e interdental, pronunciación interdental de la /d/ en final de palabra, fuerte y pronunciación velar sorda de <j, g+e/i>.	Testimonio
<i>Entrevista a Manuel Jesús Prieto</i>	2	42	21-22	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, preferencia por la desinencia <i>-ra</i>	Entrevista

						para el pretérito imperfecto del subjuntivo, uso de <i>allí</i> .	
<i>“Guerrero Chimalli” costó 30 mdp; tiene una historia similar a la Torre Eiffel, dice el autor</i>	2	43	23-24	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Entrevista
<i>Cómo trabaja nuestra memoria</i>	2	44	26	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto y laísmo.	Artículo de divulgación científica
<i>Funes el memorioso</i>	2	45	28	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Uso de <i>ustedes</i> , preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo y léxico <i>vaciadero</i> y <i>pizarrón</i> .	Prosa
<i>Día mundial del Alzheimer</i>	2	46	30	Oral	España (variedad castellana)	Preferencia por la desinencia <i>-se</i> para el imperfecto de subjuntivo, conservación de /s/ final, tuteo,	Publicidad

						distinción de /s/ e interdental y pronunciación velar sorda de <j, g+e/i>.	
<i>La evolución de la escuela</i>	2	47	43	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y uso de <i>aquí</i> .	Ensayo académico
<i>Segregar por sexo no es ciencia, es prejuicio</i>	2	48	44	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Reportaje
<i>Unidos por una escuela intercultural</i>	2	49	45	Oral	Perú (variedad andina)	Uso de <i>nomás</i> , seseo, yeísmo, omisión de artículo, uso marcador del discurso <i>este</i> , preferencia por la perífrasis de futuro, conversación y pronunciación marcada de /s/.	Reportaje
<i>El efecto Quijote</i>	2	50	47	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Microrrelato
<i>El dinosaurio</i>	2	51	48	Escrito	Honduras (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por <i>allí</i> .	Microrrelato

<i>La oveja negra</i>	2	52	49	Escrito	Honduras (variedad mexicana-centroamericana)	Sin rasgos dialectales.	Microrrelato
<i>El miedo</i>	2	53	51	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales	Microrrelato
<i>Celebración de la desconfianza</i>	2	54	51	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Uso de <i>ustedes</i> y expresión <i>al ratito nomás</i> .	Microrrelato
<i>Proyecto Inti Huasi</i>	2	55	52-53	Escrito	Hispanoamérica	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto, desinencia <i>-ra</i> para el imperfecto del subjuntivo.	Reportaje
<i>Não é portunhol</i>	2	56	55	Escrito	Brasil (portugués)	No se aplica	Reportaje
<i>Educación pública. Un derecho. Un orgullo.</i>	2	57	57	Oral	Chile (variedad chilena)	Seseo, algunos aspiran /s/ final, yeísmo, aspiración suave de <j, g+e/i> y elisión de /r/ final de infinitivo.	Publicidad
<i>El Sur también existe</i>	2	58	71	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Preferencia por <i>aquí</i> .	Poema
<i>La escuela del Sur</i>	2	59	74	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto	Ensayo

						compuesto del indicativo, uso de <i>aquí</i> y tuteo.	
<i>Los nadies</i>	2	60	75	Oral	Uruguay (variedad rioplatense)	Yeísmo rehilado sonoro, aspiración de /s/ final y seseo,	Crónica
<i>Poesía burlesca (fragmento)</i>	2	61	78	Escrito	Castellano arcaico	No se aplica.	Poema
<i>Soneto</i>	2	62	79	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Poema
<i>20</i>	2	63	80	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales .	Poema
<i>Emigrantes</i>	2	64	83	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Construcción <i>pa'</i> en lugar de <i>para</i> , tuteo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, pérdida de la /d/ intervocálica.	Canción
<i>Los problemas de vivir en una comuna periférica</i>	2	65	85	Escrito	Chile (variedad chilena)	Léxico <i>comunas</i> , <i>tacos</i> y la expresión <i>de a poco</i> .	Nota

<i>Cruzar la frontera para refugiarse en Chile</i>	2	66	87-88	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales.	Noticia
<i>La jaula de oro</i>	2	67	90	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, fuerte conservación de /s/ final de sílaba, yeísmo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y fuerte conservación de consonantes.	Canción
<i>Doña Barbara</i>	2	68	103	Escrito	Venezuela (variedad caribeña)	Expresión coloquial <i>se hizo un ovillo</i> , <i>pa' que</i> en lugar de <i>para que</i> , desinencia <i>-ra</i> para pretérito imperfecto de subjuntivo, elisión de /d/ final, elisión de /d/ intervocálica, uso excesivo de <i>pues</i> al final de frase, elisión de /s/ final, elisión de /r/ final, uso del futuro perifrástico, léxico "taita".	Prosa

<i>Entrevista a Compay Segundo</i>	2	69	105	Oral	Cuba (variedad caribeña) y Chile (variedad chilena)	<p><b>Hablante cubano</b></p> <p>Aspiración y pérdida de /s/ final, confusión de las laterales /l/ y /r/, seseo, yeísmo, uso de ustedes, aspiración de &lt;j,g+e/i&gt;</p> <p><i>Hablante chileno</i></p> <p>Asibilación del grupo &lt;tr&gt;; aspiración y pérdida de /s/ final, seseo, yeísmo, asibilación de /r/, preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo, pérdida de /d/ final, aspiración de &lt;j,g+e/i&gt;</p>	Entrevista
<i>Prólogo (Lazarrillo de Tormes)</i>	2	70	108	Escrito	Español arcaico	No se aplica.	Prólogo
<i>Introducción (Once escritores venezolanos)</i>	2	71	109	Escrito	Venezuela (español caribeño)	Preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para el pretérito imperfecto del indicativo y	Prólogo

						por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	
<i>¿El doblaje de los Simpson es mejor en español de España que en latino!?</i>	2	72	112	Escrito	Español de Latinoamérica	Características del lenguaje de Internet.	Foro
<i>Las telenovelas no quieren acentos. ¿A ti qué te parece)</i>	2	73	114	Escrito	Español de EE.UU.	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido)	Reportaje
<i>Perú es el principal receptor de migrantes españoles</i>	2	74	117	Oral	Perú (variedad andina) y España (variedad castellana)	<b>Hablante peruano</b> Seseo, conservación de /s/ final, yeísmo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y léxico <i>suramericano</i> .  <b>Hablante español</b> Distinción de /s/ e interdental,	Noticia



						conservación de /s/ final y yeísmo.	
<i>Lo que no supo Supa</i>	3	75	14-15	Escrito	Perú (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Blog
<i>El Paraíso</i>	3	76	19	Escrito	Chile (variedad chilena)	Elisión de la /d/ intervocálica y de final de palabra, acortamiento de palabras ( <i>ná</i> en lugar de <i>nada</i> ), léxico <i>guen</i> , <i>carro</i> y uso de diminutivos.	Prosa
<i>Entrevista a Hilaria Supa</i>	3	77	21	Oral	Perú (variedad andina)	Seseo, conservación de /s/ final, marcador discursivo <i>este</i> , <i>pa</i> en lugar de <i>para</i> , yeísmo, asibilación de /r/, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Entrevista
<i>Carta de Julio Cortázar</i>	3	78	24	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto	Carta

						compuesto del indicativo.	
<i>Blog de Viviana Marcela Iriart</i>	3	79	25	Escrito	Venezuela (variedad caribeña)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo.	Blog
<i>Carta de un cubano a Harry Potter</i>	3	80	26-27	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, léxico <i>moropo</i> , preferencia por <i>aquí</i> , <i>soya</i> , tuteo, verbo <i>coger</i> sin conotación sexual.	Carta
<i>Carta de un niño cubano a Harry Potter</i>	3	81	29	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Léxico <i>barbacoa</i> , <i>pa</i> en lugar de <i>para</i> , <i>beca</i> , <i>auto</i> y tuteo.	Canción
<i>Paraules al vent (traducción al castellano)</i>	3	82	31	Escrito	Texto en catalán con traducción al español de España (variedad castellana)	Preferencia por vosotros.	Poema
<i>Puerto Rico me haces falta</i>	3	83	38	Escrito	Puerto Rico (variedad caribeña)	Tuteo, expresión <i>echar de menos</i> , preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para el	Poema

						pretérito imperfecto del subjuntivo.	
<i>Canção do Exílio</i>	3	84	38	Escrito	Brasil (portugués brasileño)	No se aplica.	Poema
<i>Tabla Greenpeace</i>	3	85	51	Escrito	General	Léxico <i>maíz, fresa, jitomate, cacahuete, papa, soya, aguacate, chile, frijol, chícharo y durazno.</i>	Tabla
<i>Alimentos orgánicos : más saludables ¿y caros?</i>	3	86	53	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Conservación de /s/ final, pérdida de vocales átonas, yeísmo, seseo, leve asibilación de /r/.	Reportaje
<i>Los alimentos orgánicos ¿son de 'calidad superior' ?</i>	3	87	53	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Perdida de /d/ final, aspiración de la /s/ y seseo.	Reportaje
<i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i>	3	88	55	Escrito	España (variedad castellana)	Desinencia <i>-se</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo, preferencia por <i>allí</i> .	Crónica
<i>As laranjeiras</i>	3	89	57-58	Escrito	México (variedad mexicana-	Preferencia por el pretérito perfecto	Crónica

					centroamericana)	compuesto del indicativo, preferencia por <i>aquí</i> y léxico <i>salón</i> .	
<i>Confirman que los pañales de tela y los pañales desechables tienen el mismo impacto en el medio ambiente (aunque...)</i>	3	90	61-62	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, preferencia por <i>allí</i> y <i>aquí</i> , uso de <i>vosotros</i> .	Blog
<i>Falta de agua</i>	3	91	64	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales	Reportaje
<i>Agujero de récord amenaza la capa de ozono en Antártida este diciembre</i>	3	92	65-66	Oral	Hispanoamérica	Seseo, yeísmo y conservación de /s/ final.	Noticia
<i>Semana trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego</i>	3	93	80-81	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo,	Reportaje

<i>Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con esclavitud en EE.UU. durante el siglo XIX</i>	3	94	83-84	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales.	Reportaje
<i>La polémica jornada laboral</i>	3	95	85	Oral	España (variedad castellana)	Conservación de /s/ final, distinción de /s/ e interdental, fuerte pronunciación total de <j, g+e/i> y yeísmo.	Reportaje
<i>Diez pasos para tener éxito en una entrevista de trabajo</i>	3	96	87-88	Escrito	Perú (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, tuteo y léxico <i>celular</i> .	Reportaje
<i>Receta de arroz a la naranja</i>	3	97	89-93	Escrito	Colombia (variedad andina)	Tuteo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, léxico <i>zum</i> o,	Receta

						<i>pocillo y tintero.</i>	
<i>Instrucciones para subir una escalera</i>	3	98	95	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Cuento
<i>Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso en Brasil</i>	3	99	97-98	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Noticia
<i>Modalidades</i>	3	100	99-100	Escrito	Colombia (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Informativo
<i>Tu empresa en un día</i>	3	101	101	Oral	Chile (variedad chilena)	Tuteo y seseo.	Publicidad
<i>Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil</i>	3	102	115 - 117	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Léxico: <i>chabón, guita, yuta, laburo, pibes, gardeliano, milonguero.</i>	Reportaje
<i>El Rincón del Buen Decir: cuando hablamos de ellas</i>	3	103	118 - 119	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto del indicativo y expresión <i>dejar en el tintero.</i>	Artículo
<i>Beatriz (una</i>	3	104	121	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Seseo, aspiración de /s/ final de sílaba, yeísmo	Lectura de un texto literario

<i>palabra enorme)</i>						rehilado sordo, preferencia por la desinancia <i>-ra</i> para pretérito imperfecto del subjuntivo, uso de artículos delante de nombres propios, diminutivo en <i>-ina</i> , léxico <i>vuelto, mami, mamá, papá, alunada, pavada.</i>	
<i>1. Latinoamericano</i>	3	105	123	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Nota
<i>Acuarela</i>	3	106	128 - 129	Escrito	Brasil (versión en español)	No se aplica.	Canción
<i>Foro Acuarela de Palabras</i>	3	107	129 - 130	Escrito	Diferentes variedades	El post de un español se identifica por el uso de <i>vosotros.</i>	Foro
<i>El dueño de la verdad tropical</i>	3	108	132 - 133	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Entrevista
<i>Acuarela</i>	3	109	134	Oral	Brasil (canción en español)	El cantante brasileño tiene una pronunciación	Canción.

					cantada por un brasileño)	próxima al yeísmo rehilado de la variedad rioplatense.	
<i>Restos do carnaval</i>	3	110	139	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Prosa
<i>Restos del carnaval</i>	3	111	140	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, preferencia por <i>allí</i> y léxico <i>pintalabios</i> .	Prosa



## APÉNDICE VII – Datos sobre variación lingüística en las explicaciones de Confluencia

Vol.	N.º	Pág.	Tipo de variación	Explicación
1	1	33	Léxica	Explicación sobre gentilicios y algunas variantes.
1	2	34	Gramatical	Explicación sobre leísmo, la cuestión de la norma lingüística y queísmo.
1	3	58	Gramatical	Explicación sobre <i>vosotros/as</i> . El pronombre <i>vos</i> no aparece en la tabla de conjugación.
1	4	91	Léxica	Explicación de las variantes <i>pirsin</i> y <i>piercing</i> .
1	5	91	Léxica	Explicación sobre la variación léxica en general, haciendo un puente intercultural con el portugués, a través de las variantes <i>bezote</i> y <i>bezonte</i> .
1	6	117-118	Gramatical	Explicación sobre las formas verbales de <i>vosotros</i> .
1	7	119	Gramatical	Explicación sobre los diferentes formas y usos de los diminutivos en el español.
2	8	37	Gramatical	Explicación sobre el uso condicional del pretérito imperfecto.
2	9	37	Gramatical	Explicación sobre laísmo.
2	10	98	Fonética	Explicación sobre el seseo (parte 1): concepto.
2	11	98	Fonética	Explicación sobre la elisión de la /d/ intervocálica.
2	12	105	Fonética	Explicación sobre la neutralización de las líquidas /l/ y /r/.
2	13	124-125	Fonética	Explicación sobre aspiración y pérdida de la /s/.

2	14	125	Fonética	Explicación sobre el seseo (parte 2): ampliación del fenómeno, zonas seseantes, distinguidoras y ceceantes.
3	15	40	Fonética	Explicación sobre algunos fenómenos de simplificación en la formación de palabras
3	16	40	Léxica	Explicación sobre variantes léxicas del spanglish.
3	17	109-110	Gramatical	Explicación sobre el imperativo con pequeña mención a las formas voseantes y las formas de <i>vosotros</i> .

## APÉNDICE VIII – Clasificación de los ejercicios respecto al componente “variedades” de Confluencia

(A) Ejercicio que no presenta rasgos de la variación del español y “por ende” no los trabaja:

Vol.	N.º	Pág.	Apartado del libro	Tipo de variación	Contenido
1	1	12	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto que se ubica en la apertura de la unidad 1.
1	2	12	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
1	3	14	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
1	4	14	Poslectura	No se aplica	Preguntas que siguen la temática presentada en el texto 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
1	5	14-15	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 2 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
1	6	17	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
1	7	18	Poslectura	No se aplica	Preguntas que siguen la temática presentada en el texto 2 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
1	8	18-19	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para trabajar la canción de León Gieco <i>Cada día somos más</i> (Para entrar en materia).
1	9	19-20	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva sobre el audio 1 de la unidad 1, la canción <i>Cada día somos más</i> de León Gieco (Para entrar en materia).

1	10	20	Posaudición	No se aplica	Actividad de posaudición para trabajar en parejas el tema de la canción sobre ideales o causas para luchar (Para entrar en materia)..
1	1	21-26	Para investigar el género afiche	No se aplica	Explicaciones sobre el género afiche seguido de algunos ejemplos y ejercicios de sistematización.
1	11	26	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento con un enigma de una obra clásica para trabajar el texto 1 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
1	12	27	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
1	13	28	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir la temática del texto sobre el lugar de los ancianos y los niños (Para pensar y debatir).
1	14	28	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para trabajar el audio <i>O mundo segundo os brasileiros: Barcelona, Espanha</i> (Para pensar y debatir).
1	15	28-29	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva sobre el audio 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
1	16	29	Posaudición	No se aplica	Actividad en grupo para discutir si vale la pena juntarse en torno a un proyecto o reivindicación.
1	17	29-30	Para escribir un afiche	No se aplica	Actividad de expresión escrita: etapas para la realización de un afiche en grupo.
1	18	30	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para decidir el tema de interés social que representará el grupo para una intervención en la escuela.
1	19	32	Para disfrutar	No se aplica	Apartado cultural con preguntas sobre los cuadros de Tarsila do

					Amaral (Brasil) y Antonio Berni (Argentina).
1	20	38	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto que se ubica en la apertura de la unidad 2 y su relación con una viñeta de un dibujante italiano.
1	21	39-40	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento con una viñeta para trabajar el texto 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
1	22	40-42	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 2, que cuentan con varios titulares de las portadas de periódicos españoles (Para entrar en materia).
1	23	42-43	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
1	24	43	Poslectura	No se aplica	Preguntas que siguen la temática de los textos 1 y 2 de la unidad 2 sobre los medios de comunicación (Para entrar en materia).
1	25	45-49	Para investigar el género pie de foto	No se aplica	Explicaciones sobre el género pie de foto seguido de algunos ejemplos de periódicos y otros medios de comunicación y ejercicios de sistematización.
1	26	49-50	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la televisión para trabajar el texto 1 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
1	27	50	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de una unidad 2 (Para pensar y debatir).
1	28	51	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir con la temática de la televisión propuesta por el texto 1 y de la viñeta de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
1	29	52	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre comunicación democrática.

1	30	52-53	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva del audio 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
1	31	53	Posaudición	No se aplica	Actividad en grupo sobre el valor de la información en los días actuales.
1	32	53	Para escribir un pie de foto	No se aplica	Actividad de expresión escrita: etapas para escribir un pie de foto.
1	33	54-55	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para la realización de una exposición fotográfica y la escritura de sus pies de fotos en la escuela.
1	34	57	Para disfrutar	No se aplica	Discusión sobre museo físico y virtual a través de fotos de La Maja Vestida de Goya en el Museo del Prado y de su página de Internet.
1	35	64	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto que se ubica en la apertura de la unidad 3 y sobre otras fotos de la España Rural (Galicia).
1	36	65-66	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre las modificaciones corporales para trabajar el texto 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
1	37	66-68	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
1	38	68-70	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir con la temática de la modificación corporal a través de datos y fotos de indígenas brasileños y peruanos.
1	39	70	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre estereotipos para trabajar el texto 2 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
1	40	70-73	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 3 (Para entrar en materia).

1	41	73-74	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir la temática de los estereotipos con una viñeta que reproduce la imagen de Conchita Wurst y una noticia de un periódico brasileño en portugués sobre el apoyo de los alumnos de una escuela brasileña hacia una compañera trans.
1	42	74	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre el uso de <i>pirsin</i> y tatuajes para trabajar el audio 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
1	43	75	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
1	44	75	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir el tema del uso de <i>pirsin</i> y <i>tatuajes</i> .
1	45	75-82	Para investigar el género cuestionario	No se aplica	Explicaciones sobre el género cuestionario, presentación de modelos y ejercicios para sistematizar ese género. Explica el uso de <i>usted</i> en el cuestionario como una marca de la formalidad.
1	46	83	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre el canon de belleza para trabajar el texto 1 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
1	47	84-85	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
1	48	85	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema del canon de belleza y discriminación en la sociedad actual.
1	49	85	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la cirugía estética para trabajar el audio 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).

1	50	86	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir)
1	51	86	Posaudición	No se aplica	Actividad para discutir en grupo el concepto de belleza en Brasil.
1	52	87	Para escribir un cuestionario	No se aplica	Etapas para elaborar un cuestionario sobre la diversidad en el entorno escolar abordando los temas de la unidad 3.
1	53	87-88	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para aplicar el cuestionario y elaborar gráficos (de forma interdisciplinar con la asignatura de matemáticas) y hacer las conclusiones de los resultados obtenidos.
1	54	90	Para disfrutar	No se aplica	Discusión sobre esculturas humanas en museos de Canadá y Dinamarca.
1	55	96	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto que se ubica en apertura de la unidad 4.
1	56	96-97	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre normas y reglas de convivencia para trabajar los textos 1 y 2 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
1	57	97-98	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
1	58	98-99	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 4 (Para entrar en materia). El texto es un fragmento de la gramática de Manuel Seco, cuyo tema es la formalidad e informalidad en español. No hacen mención al voseo, ni al ustedeo. El autor hace hincapié en el uso más general de los pronombres de segunda persona: <i>tú</i> – informalidad / <i>usted</i> – formalidad (Para entrar en materia).
1	59	99	Poslectura	No se aplica	Actividad para reflexionar sobre cómo se da la cuestión de la formalidad y la



					informalidad en el portugués brasileño. El autor establece así un puente intercultural entre la cultura hispana y brasileña, aunque da grandes explicaciones ni hace matices sobre los fenómenos de variación existentes (Para entrar en materia).
1	60	99	Prelectura / Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la formalidad y la informalidad en el portugués brasileño y en el español para trabajar el texto 3 y el audio 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
1	61	102-107	Para investigar el género diálogo teatral	No se aplica	Explicación sobre el género del discurso diálogo teatral, a través de un fragmento de la obra La Casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca. Los autores elaboran preguntas sobre aspectos de la obra y ponen ejemplos de teatros de España y Argentina. Trabajan el uso de <i>tú</i> y <i>usted</i> , aunque de manera más general.
1	62	107	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre las formas de expresar ironía, cariño y decir “no” en portugués para trabajar el texto 1 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
1	63	108-109	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
1	64	110	Poslectura	No se aplica	Discusión sobre el fenómeno de la cortesía en diferentes culturas (Para pensar y debatir).
1	65	110	Prelectura	No se aplica	Actividad para reflexionar sobre el efecto de los diminutivos (Para pensar y debatir).
1	66	111	Preaudición	No se aplica	Actividad para reflexionar sobre los saludos para trabajar el audio 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
1	67	113	Para escribir un	No se aplica	Etapas para la escritura de un diálogo teatral.

			diálogo teatral		
1	68	114	Para movilizar el entorno	No se aplica	Escritura de un diálogo teatral a partir de la temática de la unidad 4: la (des)cortesía. Se propone la representación entre todos de la obra.
1	69	116	Para disfrutar	No se aplica	Discusión sobre la arquitectura a través de dos imágenes: un edificio gubernamental de Kiev (Ucrania) y el Centro Histórico de San Cristóbal de las Casas (México).
2	70	12	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto que se ubica en la apertura de la Unidad 1 sobre las Madres de la Plaza de Mayo.
2	71	12-13	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento con un fragmento de la canción en portugués “Futuros amantes” de Chico Buarque para trabajar el texto 1 de la unidad 1 sobre Juana Azurduy y otras figuras femeninas históricas (Para entrar en materia).
2	72	13-15	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de una unidad 1 (Para entrar en materia).
2	73	15	Poslectura	No se aplica	Pregunta sobre alguien del entorno del alumno que considere un héroe (Para entrar en materia).
2	74	15	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre el <i>Museu da Imagem e do Som</i> de Río de Janeiro para trabajar el texto 2 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
2	75	17	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 1, una entrevista con Yma Súmac (Para entrar en materia).
2	76	18	Poslectura	No se aplica	Discusión en grupo sobre a quién los alumnos le rendirían un homenaje (Para entrar en materia).

2	77	18	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la memoria histórica para trabajar el audio 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
2	78	18-19	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 1 de la unidad 1 titulado “Hijos de la guerra – memoria histórica – Guerra Civil Española” (Para entrar en materia).
2	79	19	Posaudición	No se aplica	Discusión en grupo sobre la importancia de los relatos de vida (Para entrar en materia).
2	80	19-25	Para investigar el género entrevista	No se aplica	Explicación sobre el género entrevista con dos ejemplos y preguntas que ayudan a sistematizar la forma y el lenguaje que se utiliza en dicho género.
2	81	25	Prelectura	No se aplica	Preguntas para responder oralmente sobre la memoria y el olvido y si los alumnos reconocen el género del texto 1 de la unidad 1 (Para pensar y debatir)
2	82	26-27	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
2	83	27	Poslectura	No se aplica	Actividad para escribir un acontecimiento que el alumno haya vivido y compararlo con los demás compañeros (Para pensar y debatir).
2	84	27	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre el término <i>memorioso</i> y para reconocer el género del texto 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
2	85	27-29	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
2	86	30	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para investigar sobre el Alzheimer para

					trabajar el audio 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
2	87	30	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral sobre el audio 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
2	88	30	Posaudición	No se aplica	Actividad para apuntar en el cuaderno las memorias que fundamentan la identidad de los alumnos.
2	89	31	Para escribir una entrevista	No se aplica	Actividad con las etapas para escribir una entrevista.
2	90	32	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para realizar una entrevista, cuyo tema será la memoria en el espacio escolar.
2	91	34-35	Para disfrutar	No se aplica	Preguntas sobre las sensaciones que causan las fotos de la pintora mexicana Frida Kahlo.
2	92	42	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto que se ubica en la apertura de la unidad 2 de estudiantes de enseñanza secundaria de Cuba.
2	93	42	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre el tema de la escuela y los textos académicos para trabajar el texto 1 y 2 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
2	94	43-44	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
2	95	44-45	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
2	96	45	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre escuelas bilingües y entrevistas grabadas para trabajar el audio 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia).

2	97	45	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia)
2	98	46	Poslectura / Posaudición	No se aplica	Preguntas sobre seguir el tema de la segregación y de la escuela que los alumnos desearían.
2	99	46-51	Para investigar el género microrrelato	No se aplica	Explicación del género del discurso microrrelato con ejemplos, incluso de escritores conocidos como Eduardo Galeano o Augusto Monterroso. Los autores del manual hacen preguntas de comprensión de los microrrelatos y para sistematizar el género.
2	100	51-52	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre modelos de escuelas para trabajar el texto 1 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
2	101	52-54	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
2	102	54	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de la escuela, el contacto con la naturaleza y diferentes formas de educar (Para pensar y debatir).
2	103	54	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la experiencia de los alumnos en regiones de frontera y sobre el contacto con hablantes del español para trabajar el texto 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
2	104	55-56	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir). A pesar de explicar el concepto de “portuñol” como una variedad de la región de frontera, no se trabaja el componente “variedades” y su función es aportar un poco más de información para formular una pregunta de comprensión lectora.

2	105	56	Poslectura	No se aplica	Actividad para reflexionar sobre cómo se puede aumentar el contacto de los alumnos con la lengua española fuera de clases (Para pensar y debatir).
2	106	56	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre publicidad y educación pública para trabajar el audio 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
2	107	57	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
2	108	57	Posaudición	No se aplica	Preguntas para discutir en grupo sobre los problemas de inclusión en el entorno escolar con relación a la publicidad del audio 2 (Para pensar y debatir).
2	109	58	Para escribir un microrrelato	No se aplica	Actividad con las etapas para escribir un microrrelato.
2	110	58-60	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para escribir un microrrelato y exponerlos en formato de tendedero por la escuela.
2	111	62-63	Para disfrutar	No se aplica	Preguntas sobre las fotos que contemplan diferentes modelos de arquitectura de espacios educativos.
2	112	68	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la imagen ubicada en la apertura de la Unidad 3 con un grupo de música llamado Colectivo Dynamite. En la pregunta 3, el autor proponen una comparación entre ese grupo y de otro grupo presentado en una nueva foto, la del Coro Filarmónico Juvenil de Bogotá.
2	113	69-71	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento con diferentes mapas para trabajar el texto 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).

2	11 4	71- 72	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
2	11 5	72	Poslectura	No se aplica	Actividad para discutir con dos compañeros para comparar diferentes barrios de su entorno y elegir un mapa que les favorezca.
2	11 6	72	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre la brújula y los puntos cardinales para trabajar el texto 2 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
2	11 7	73- 74	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 3 (Para entrar en materia)
2	11 8	74	Poslectura	No se aplica	Actividad interdisciplinar con la lengua portuguesa, ya que presenta movimientos en la literatura y en la música brasileña (Para entrar en materia).
2	11 9	75	Preaudición	No se aplica	Actividad de precalentamiento sobre el tema de ser alguien/nadie y las periferias para trabajar el audio 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
2	12 0	76	Posaudición	No se aplica	Actividad para elaborar una lista de características de las personas que Eduardo Galeano las describe como los nadie en el audio 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
2	12 1	76- 85	Para investigar el género poesía	No se aplica	Explicación sobre el género poesía con ejemplos de poemas del siglo XV y actuales, además de relacionar ese género al RAP. Los autores proponen preguntas en cada uno de los textos para sistematizar las cuestiones relativas a la forma y al contenido.
2	12 2	84	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre los problemas de movilidad urbana para trabajar el texto 1 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).

2	12 3	84- 86	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
2	12 4	86	Poslectura	No se aplica	Preguntas que siguen la temática en la movilidad urbana, ahora enfocadas al entorno del alumno (Para pensar y debatir).
2	12 5	86	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre inmigración y refugiados para trabajar el texto 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
2	12 6	88	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora sobre el texto 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
2	12 7	89	Poslectura	No se aplica	Los autores presentan un mapa con los refugiados de 79 nacionalidades que encontraban en Brasil en 2013 y hacen preguntadas sobre si hay refugiados en el entorno de los alumnos y qué se puede hacer para recibirlos mejor (Para pensar y debatir).
2	12 8	89- 90	Preaudición	No se aplica	La actividad de precalentamiento se trata de una explicación sobre el género musical corrido, presentan a los cantantes de la canción corresponden al audio 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir) y les piden a los alumnos que hagan hipótesis sobre el título de la canción.
2	12 9	91	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de vivir en el exterior y la integración de los inmigrantes (Para pensar y debatir).
2	13 0	92	Para escribir un rap	No se aplica	Actividad con las etapas para escribir un rap.
2	13 1	92	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para escribir un rap y organizar un recital en la escuela.



2	13 2	94- 95	Para disfrutar	No se aplica	Preguntas sobre las fotos que contemplan diferentes grafitis.
2	13 3	102	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto en la apertura de la unidad 4 con un grupo de murga uruguayo (Para entrar en materia).
2	13 4	104- 105	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento sobre cantantes caribeños y tipos de voces para trabajar el audio 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
2	13 5	106- 111	Para investigar el género prólogo	No se aplica	Explicación sobre el género prólogo con ejemplos y preguntas que ayudan a sistematizar la forma y el lenguaje que se utiliza en dicho género.
2	13 7	116- 117	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir) sobre un noticiero televisivo.
2	13 8	118- 119	Para escribir un prólogo / introducción	No se aplica	Actividad con las etapas para escribir un prólogo de su propia antología literaria.
2	13 9	119- 120	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para seleccionar los textos que más les gustaron a los alumnos de los dos primeros volúmenes de la colección y otros, además de escribir un prólogo.
2	14 0	122- 123	Para disfrutar	No se aplica	Preguntas sobre dos cuadros de arte pop de Lichtenstein.
3	14 1	12	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto de una asamblea zapatista en México que se ubica en la apertura de la unidad 1.
3	14 2	13- 14	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).

3	14 3	14- 17	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
3	14 4	17	Poslectura	No se aplica	Actividades sobre prejuicios y tópicos hacia los indígenas y extranjeros.
3	14 5	21	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia).
3	14 6	21- 22	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de la esterilización y problemas sociales (Para entrar en materia).
3	14 7	22- 29	Para investigar el género carta	No se aplica	Explicación sobre el género carta con algunos ejemplos y preguntas para sistematizar el género.
3	14 8	33	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva del audio 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir).
3	14 9	34	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir reflexionando sobre las dificultades en el aprendizaje de lenguas.
3	15 0	35- 36	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para hacer una versión bilingüe de una carta abierta para publicarla en diferentes medios o intervenir en el espacio escolar a través de carteles bilingües.
3	15 1	38	Para disfrutar	No se aplica	Disfrutar de los textos con la misma temática.
3	15 2	44	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto de apertura de la unidad 2 que cuenta con mujeres en el momento de la recolección de los estigmas o pistilos de las flores de azafrán.
3	15 3	44	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento del texto 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia).

3	15 4	45- 46	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
3	15 5	46	Poslectura	No se aplica	Actividad para discutir en grupo si los alumnos conocen algún poema o canción que tratan de hacer una denuncia e intentar encontrar temas que pueden ser tratados en ese tipo de texto.
3	15 6	51- 52	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
3	15 7	52	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema sobre alimentación sana y la realización de un esbozo de una campaña de hábitos alimenticios saludables.
3	15 8	52- 53	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir dos audios de la comprensión auditiva 1 de la unidad 2 (Para entrar en materia).
3	15 9	53- 54	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral de los dos audios sobre alimentos orgánicos (Para entrar en materia).
3	16 0	54	Posaudición	No se aplica	Pregunta para seguir el tema de la alimentación sana.
3	16 1	54- 60	Para investigar el género crónica	No se aplica	Explicación sobre el género crónica a través de ejemplos y de ejercicios para sistematizar ese género.
3	16 2	60	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 1 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
3	16 3	60- 63	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).

3	16 4	63	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir con el tema del consumo de agua y energía (Para pensar y debatir).
3	16 5	63	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
3	16 6	63- 64	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
3	16 7	64	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de la falta de agua en el entorno del alumno.
3	16 8	65	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
3	16 9	65- 66	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 2 (Para pensar y debatir).
3	17 0	66	Posaudición	No se aplica	Actividad en grupo para seguir con el tema de los daños que pueden provocar el agujero en la capa de ozono.
3	17 1	66- 67	Para escribir una crónica	No se aplica	Actividad que propone etapas para escribir una crónica.
3	17 2	67- 68	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para reunir las crónicas y montar un cartonero.
3	17 3	71- 72	Para disfrutar	No se aplica	Preguntas sobre dos fotografías con obras de la artista visual brasileña Vik Muniz.
3	17 4	78- 79	Apertura de la unidad	No se aplica	Preguntas sobre la foto de la apertura de la unidad 3 de un proyecto de mujeres albañiles y de imágenes de documentos españoles sobre la “labor femenina”.

3	17 5	79	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
3	17 6	79- 82	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
3	17 7	82	Poslectura	No se aplica	Preguntas de seguir el tema de las manifestaciones (Para entrar en materia).
3	17 8	82	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento del texto 2 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
3	17 9	83- 84	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
3	18 0	84- 85	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de los derechos y leyes para los trabajadores y erradicación del trabajo esclavo.
3	18 1	85	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
3	18 2	85	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 1 de la unidad 3 (Para entrar en materia).
3	18 3	86	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de la flexibilidad laboral (Para entrar en materia).
3	18 4	86- 96	Para investigar el género “instrucciones”	No se aplica	Explicaciones sobre el género “instrucciones” a través de ejemplos y ejercicios para sistematizarlo.
3	18 5	96	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 1 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).

3	18 6	97- 98	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
3	18 7	99	Poslectura	No se aplica	Preguntas de seguir el tema de las mujeres en el mercado laboral (Para pensar y debatir).
3	18 8	99	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento del texto 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
3	18 9	99- 100	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
3	19 0	100	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema del teletrabajo y los cambios en el futuro mercado laboral.
3	19 1	101	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
3	19 2	101- 102	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 3 (Para pensar y debatir).
3	19 3	102	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de la micro y pequeñas empresas (Para pensar y debatir).
3	19 4	102- 103	Para escribir instrucciones	No se aplica	Actividad que propone etapas para escribir instrucciones para la organización de talleres.
3	19 5	103- 104	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Actividad para reunir talentos para la organización de talleres para la comunidad.
3	19 6	106- 107	Para disfrutar	No se aplica	Preguntas a partir de muestras de encajes de bolillo de Colombia y de España.

3	19 7	117	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento del texto 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
3	19 8	118- 120	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
3	19 9	120	Poslectura	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de las palabras y sus significados (Para pensar y debatir).
3	20 0	120- 121	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
3	20 1	121	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva del audio 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
3	20 2	122	Posaudición	No se aplica	Preguntas para seguir el tema de la libertad y refranes (Para entrar en materia).
3	20 3	127	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para trabajar el texto 1 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
3	20 4	127- 131	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
3	20 5	131	Poslectura	No se aplica	Actividad para seguir el tema de la traducción (Para pensar y debatir).
3	20 6	132	Prelectura	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para trabajar el texto 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
3	20 7	132- 133	Lectura	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
3	20 8	134	Poslectura	No se aplica	Actividad para seguir el tema de la verdad (Para pensar y debatir).

3	209	134	Preaudición	No se aplica	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
3	210	134-135	Audición	No se aplica	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
3	211	135	Posaudición	No se aplica	Actividades para que los alumnos imaginen su futuro (Para pensar y debatir).
3	212	135-136	Para escribir una entrada de diccionario	No se aplica	Actividad que propone etapas para escribir un diccionario.
3	213	136-137	Para movilizar mi entorno	No se aplica	Elaboración de un diccionario del grupo con las palabras elegidas de acuerdo con las experiencias.
3	214	139-140	Para disfrutar	No se aplica	Actividad para leer el texto “Restos do Carnaval” de la escritora ucraniana-brasileña Clarice Lispector en la versión original en portugués y su traducción al español.

(B) Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español pero no los trabaja y no reflexiona sobre ella:

Vol.	N.º	Pág.	Título	Tipo de variación	Contenido
3	1	46-51	Prelectura	Léxica	Preguntas de precalentamiento para trabajar el texto 2 de la unidad 2 (Para entrar en materia). La pregunta número 5 es una actividad de relacionar imágenes de alimentos con sus respectivas palabras. Los autores del manual utilizan algunas variantes utilizadas en la América Hispánica como <i>chiles</i> , <i>duraznos</i> , <i>frijol</i> , <i>papas</i> y <i>soya</i> . También han elegido algunas variantes que no son



					generales tales como <i>maíces</i> , <i>fresas</i> y <i>chicharos</i> . Las únicas variantes que los autores presentan son <i>tomate/jitomate</i> y <i>cacahuetes/maníes</i> .
--	--	--	--	--	--

(C) Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español y que presupone conocimientos de variedad en el alumno:

Vol.	N.º	Pág.	Título	Tipo de variación	Contenido
3	1	114	Apertura de la unidad	Léxica	Preguntas sobre la foto de la apertura de la unidad 4 de una manifestación de periodistas en México y una viñeta sobre la ley mordaza. El autor explica la expresión <i>llevar suelto</i> y la ubica en la variedad castellana para elaborar una pregunta.

(D) Ejercicio que presenta rasgos de la variación cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje:

Vol.	Num.	Página	Título	Tipo de variación	Contenido
1	1	99-101	Lectura	Gramatical	Preguntas de comprensión lectora del texto 3 de la unidad 4, de las cuales dos tienen relación con el fenómeno del <i>ustedeo</i> (Para entrar en materia)
1	2	101-102	Audición	Gramatical	Preguntas de comprensión auditiva a partir del audio 1 de la unidad 4 sobre los usos de <i>tú</i> y <i>usted</i> en España. Los jóvenes muestran la variación que ocurre en España y matizan sus usos, tratando de no separarlos en formas exclusivas para la formalidad o la falta de respeto (Para entrar en materia)
1	3	110-111	Lectura	Gramatical	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir). Los autores

					proponen preguntas sobre los usos de los diminutivos para españoles y chilenos, además de hacer un puente intercultural con su uso en el portugués brasileño.
1	4	111	Poslectura	Gramatical	Actividad en grupo para reflexionar a partir de los textos 1 y 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir) sobre la cortesía en portugués y en español.
1	5	112	Audición	Léxica	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir). La extranjera habla sobre el uso excesivo de saludos en Colombia y da ejemplos de esas fórmulas, cuyos ejemplos aparecen en forma de preguntas por los autores del manual.
1	6	112	Posaudición	Léxica y gramatical	Preguntas sobre la cuestión de los saludos y la diversidad de formas que hay en el mundo hispano a través de los textos y los audios de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
2	7	75-76	Audición	Fonética	Preguntas de comprensión oral con el audio 1 de la unidad 3 con la voz de Eduardo Galeano leyendo un fragmento de la crónica Los Nadies. La pregunta 3 tiene como objetivo trabajar la aspiración de /s/ final en el español uruguayo (Para pensar y debatir).
2	8	90-91	Audición	Fonética	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 3, una canción de cantantes que hablan la variedad mexicana-centroamericana. Los autores presentan el fenómeno del seseo a través de la muestra del audio y les pide a los alumnos en la pregunta 7 que identifiquen en

					la canción casos del seseo (Para pensar y debatir).
2	9	102	Prelectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de precalentamiento sobre las diferentes formas de hablar de la gente para trabajar el texto 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia).
2	10	102	Lectura	Fonética y actitudes hacia las variedades	Ejercicios para identificar rasgos, sobre todo fonéticos, del español hablado por los personajes de Doña Bárbara y para discutir el prejuicio lingüístico de los personajes en la obra.
2	11	104	Poslectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas para reflexionar sobre las diferencias lingüísticas, la norma y el prejuicio.
2	12	105-106	Audición	Fonética	Preguntas de comprensión oral del audio 1 de la unidad 4. En casi todas las preguntas se explotan el tema de la variación fonética: Pregunta 2 – La sustitución de las laterales /l/ por /r/ Pregunta 3 – Pérdida o aspiración de /s/ Pregunta 4 – Identificación del sonido sibilante de la /s/ Pregunta 5 – Pérdida de /d/ final
2	13	106	Posaudición	Fonética	Preguntas sobre cantantes brasileños y sobre fenómenos de variación lingüística en el portugués brasileño semejantes al de la pregunta 5 referente al apartado audición (Para entrar en materia).
2	14	111	Prelectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de precalentamiento sobre si hay más de una manera correcta de hablar un idioma y si identifican el género del texto 1

					de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
2	15	112-113	Lectura	Actitudes hacia las variedades	El texto 1 de la unidad 4 (Para pensar y debatir) se trata de un foro donde la gente opina sobre el doblaje español y “latino” de la serie de dibujos americanos Los Simpsons. La comprensión lectora trata sobre las actitudes de los que han escrito en el foro hacia las diferencias que hay entre las variedades lingüísticas e intenta criticar la dicotomía que realizan entre el español de España y de América. Además, propone que se verifique las diferencias lingüísticas que hay cuando se escribe en géneros digitales.
2	16	113	Poslectura	Actitudes hacia las variedades	Actividad para seguir el tema de los acentos que propone la reflexión sobre qué variedades no son elegidas o representadas por los grandes medios de comunicación en Brasil y cuál sería la razón.
2	17	113	Prelectura	Actitudes hacia las variedades	Actividad de precalentamiento para discutir la neutralización de los acentos en los medios de comunicación y su implicación hacia la comprensión del otro para trabajar el texto 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir).
2	18	114-116	Lectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de comprensión lectora sobre el texto 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir). Las preguntas sugieren una crítica hacia la neutralización o reducción del acento.
2	19	116	Poslectura	Actitudes hacia las variedades	Actividad para seguir el tema de la diversidad lingüística a través de una pregunta sobre prejuicio lingüístico y un ejercicio en

					grupo para que los alumnos escriban una consigna para una imagen que haga hincapié en la diferencia como algo positivo.
2	20	117-118	Audición	Fonética	Preguntas de comprensión oral del audio 2 de la unidad 4 (Para pensar y debatir) con un noticiero. Las preguntas 4, 5, 6 y 7 tratan el tema del seseo y de la distinción de /s/ e interdental con la muestra del noticiero que se trata de una pequeña entrevista entre una española (variedad castellana – distinguidora) y un peruano (variedad andina – seseante). Todos los ejercicios son de reconocimiento de esos fonemas.
2	21	118	Posaudición	Actitudes hacia las variedades	Actividad que hacen hincapié que las variedades seseantes y distinguidoras son igual de aceptables. Les pide a los alumnos que indiquen si prefieren sesear o distinguir. Además, proponen que los alumnos hagan una lista de diferencias lingüísticas entre las variedades del portugués.
3	22	120	Prelectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de precalentamiento para introducir el texto 2 de la unidad 1 (Para entrar en materia). La primera pregunta trata sobre la representación de los diferentes acentos o formas de hablar de Brasil en la televisión, puesto que en el texto 2 aparecerán palabras no normativas del español.
3	23	19-20	Lectura	Fonética y Actitudes hacia las variedades	Preguntas de comprensión lectora del texto 2 de la unidad 1 (Para entrar en materia). Las preguntas 5, 6 y 7 se refieren al habla de uno de los personajes

					del texto literario, puesto que presenta rasgos de un español que se aleja de un modelo normativo o culto. El ejercicio les pide a los alumnos que encuentren ejemplos de esas palabras y qué puedan deducir una hipótesis para explicar los fenómenos de variación. Además, la pregunta 7 intenta reflexionar sobre los usos no normativos y la facilidad o dificultad que el personaje tiene al expresarse, para mostrar que aunque tenga rasgos de una lengua popular en su habla, no quiere decir que no sepa expresarse con fluidez.
3	24	21	Poslectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas para seguir el tema del prejuicio lingüístico en la sociedad brasileña.
3	25	21-22	Audición	Fonética y actitudes hacia las variedades	Preguntas de comprensión auditiva sobre el audio 1 de la unidad 1 (Para entrar en materia). En la pregunta 4 se trata los fenómenos de variación fonética y en la pregunta 5 sobre el marcador discursivo <i>este</i> , común a variedades hispanoamericanas.
3	26	30	Prelectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de precalentamiento sobre los derechos lingüísticos para introducir el texto 1 de la unidad 1 (Para pensar y debatir). La pregunta 2 relaciona los derechos lingüísticos a lo que ha sido discutido durante toda la unidad con respecto a las variedades sin prestigio y lenguas indígenas.
3	27	30-31	Lectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de comprensión lectora de un fragmento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos y de un

					poema de Miquel Martí i Pol (Para pensar y debatir). La pregunta 5 pretende que el alumno relacione los derechos lingüísticos a las variedades de una misma lengua.
3	28	31-32	Poslectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas para seguir el tema de la discriminación lingüística (Para pensar y debatir).
3	29	32-33	Preaudición	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de precalentamiento para introducir el audio 2 de la unidad 1 (Para pensar y debatir). Preguntas sobre las actitudes de los alumnos hacia la diversidad lingüística, tanto en la misma lengua, como en una misma lengua.
3	30	34-35	Para escribir una carta abierta	Actitudes hacia las variedades	Explicación y etapas para la elaboración del género del discurso carta abierta. Uno de los temas es el del prejuicio lingüístico.
3	31	115	Prelectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de precalentamiento para trabajar el texto 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia) sobre jergas y expresión locales.
3	32	115-117	Lectura	Actitudes hacia las variedades	Preguntas de comprensión lectora del texto 1 de la unidad 4 (Para entrar en materia) sobre el lunfardo y la identidad y diversidad lingüística de los hablantes argentinos.
3	33	117	Poslectura	Actitudes hacia las variedades	Actividad en grupo para entrevistar personas mayores sobre sus usos lingüísticos de cuando eran jóvenes (Para entrar en materia).

3	34	122-127	Para investigar el género “entrada de diccionario”	Actitudes hacia las variedades	Explicación sobre el género entrada de diccionario y muestras con preguntas para sistematización. Una de las preguntas se refieren a la nota del Diccionario Latinoamericano de la Lengua Española que habla de la “supuesta unidad de la lengua”.
---	----	---------	--	--------------------------------	--



## APÉNDICE IX – Datos sobre variación lingüística de los géneros del discurso de Sentidos en lengua española

Título	Volumen	Número	Página	Soporte	País y variedad del autor o de la fuente	Ejemplos de rasgos lingüísticos	Género del discurso
<i>Me gritaron negra</i>	1	1	11-12	Oral	Perú (variedad andina)	Seseo, conservación de /s/ final de sílaba, yeísmo, preferencia por el pretérito perfecto simple indefinido del indicativo.	Poema
<i>Soy un niño terrible, soy un niño aymara</i>	1	2	13-14	Escrito	Bolivia (variedad andina)	Preferencia por <i>aquí</i> y léxico <i>ñusta</i> y <i>amauta</i> .	Poema
<i>Nelida Karr, la nueva voz de Guinea Ecuatorial</i>	1	3	16-17	Escrito	España (variedad castellana) y Guinea Ecuatorial (variedad ecuatoguineana)	Sin rasgos dialectales.	Reportaje
<i>Oswaldo Guayasamín: el vuelo del ave blanca</i>	1	4	20	Oral	Ecuador (variedad andina)	Seseo, yeísmo y leve aspiración de /s/ final de sílaba.	Reportaje
<i>Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros</i>	1	5	21	Oral	Hispanoamérica general	Seseo, conservación de /s/ final de sílaba y uso de <i>allí</i> .	Discurso

<i>Soy loco por ti, América</i>	1	6	23	Escrita	Portugués, español y portugués.	No se aplica.	Canción
<i>Primeras letras</i>	1	7	27	Oral	Uruguay (variedad rioplatense)	Aspiración de /s/ final de sílaba, yeísmo rehilado sordo.	Ensayo
<i>La historia que pudo ser</i>	1	8	27	Oral	Uruguay (variedad rioplatense)	Aspiración de /s/ final de sílaba, seseo, yeísmo rehilado sordo.	Ensayo
<i>Las venas abiertas de América Latina</i>	1	9	28	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	No se aplica.	Ensayo
<i>Malinche</i>	1	10	29	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>elote</i> , <i>maíz</i> , preferencia por la desinencia <i>-se</i> para el imperfecto del subjuntivo y <i>-ra</i> .	Novela
<i>Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana</i>	1	11	34-35	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>acta de nacimiento</i> , <i>aquí</i> , <i>allá</i> , <i>licencia de manejo</i> , preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Noticia
<i>La lectura te hace bien</i>	1	12	36	Escrito	Chile (variedad chilena)	Léxico <i>municipalidad</i> .	Publicidad
<i>Campaña nacional de alfabetización y</i>	1	13	37	Escrito	México (variedad mexicana-	Sin rasgos dialectales.	Publicidad

<i>abatimiento del regazo educativo</i>					centroamericana)		
<i>Los niños invisibles de América Latina</i>	1	14	37	Escrito	República Dominicana (variedad caribeña).	Tuteo, presencia del <i>tú</i> explícito antes del verbo conjugado y léxico <i>cédula de identidad</i> .	Noticia
<i>50 haitianos entran a Brasil ilegalmente cada día</i>	1	15	38-39	Escrito	República Dominicana (variedad caribeña)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y léxico <i>bus</i> .	Noticia
<i>Aumenta flujo de migrantes indocumentados que buscan llegar a Europa</i>	1	16	42	Oral	Venezuela (variedad caribeña)	Seseo, leve aspiración de /s/ final, aspiración de <j/g+e/i>, preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo.	Noticia
<i>La literatura renacentista</i>	1	17	44	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Esquema
<i>La literatura renacentista (I): poesía profana</i>	1	18	45	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Esquema
<i>La violación de los derechos humanos</i>	1	19	45	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Esquema

<i>Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades</i>	1	20	46	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Ensayo
<i>Ciudadanía e identidad</i>	1	21	46	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales.	Coloquio
<i>Exposición oral</i>	1	22	47	Oral y escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, conservación de /s/ final y pronunciación debilitada de vocales átonas.	Exposición oral
<i>Certidão de nascimento</i>	1	23	50	Escrito	Brasil	No se aplica.	Acta de nacimiento
<i>Acta de nacimiento</i>	1	24	51	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>acta de nacimiento</i> .	Acta de nacimiento
<i>Podrán solicitar acta de nacimiento personas en situación de calle</i>	1	25	52-53	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>acta de nacimiento</i> .	Noticia
<i>Sin acta de nacimiento, 10 millones de mexicanos</i>	1	26	54-55	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Léxico <i>acta de nacimiento</i> y uso del pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Noticia
<i>Las apariencias engañan</i>	1	27	58	Escrito	General	Sin rasgos dialectales.	Publicidad

<i>Campaña mundial por la educación</i>	1	28	59	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Publicidad
<i>No al trabajo infantil</i>	1	29	60	Escrito	Colombia (variedad andina)	Preferencia por <i>aquí</i> .	Publicidad
<i>Juguetes para educar</i>	1	30	60	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Publicidad
<i>Hay salida a la violencia de género</i>	1	31	60	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Publicidad
<i>Campaña de sensibilización contra la discriminación</i>	1	32	61-62	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Publicidad
<i>La discriminación empieza en ti</i>	1	33	65	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo y preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Texto informativo
<i>Yo soy tú, mézclate</i>	1	34	66	Oral	España (variedad castellana)	Distinción de /s/ e interdental, yeísmo y tuteo	Publicidad
<i>Yo me declaro</i>	1	35	67	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Tuteo y preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido).	Publicidad
<i>Chile necesita más defensores y</i>	1	36	68	Oral	Chile (variedad chilena)	Aspiración de /s/ implosiva, aspiración de <j, g+e/i> seseo y	Publicidad

<i>defensoras de derechos humanos</i>						elisión de /d/ final.	
<i>Campaña contra acoso escolar</i>	1	37	69	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Seseo, aspiración de /s/ implosiva, yeísmo rehilado sordo, voseo y <i>doble ve</i> para la letra <i>w</i> .	Publicidad
<i>Acoso</i>	1	38	72-73	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, leísmo, tuteo y léxico <i>gafas</i> .	Texto informativo
<i>Diversidad es oportunidad</i>	1	39	77	Oral	Hispanoamérica general	Seseo, conservación de /s/ final, y tuteo.	Publicidad
<i>Campaña contra el bullying escolar</i>	1	40	77	Oral	Perú (variedad andina)	Aspiración de /s/ final tuteo y uso de <i>acá</i> .	Publicidad
<i>Pautas para alumnos y alumnas ante el acoso escolar</i>	1	41	78	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Texto explicativo
<i>Yo soy tú</i>	1	42	80	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Publicidad
<i>Acoso escolar (bullying)</i>	1	43	81-82	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Tuteo,	Texto instructivo

<i>Yo soy tú</i>	1	44	82	Oral y escrito	No identificado	Seseo y tuteo.	Canción
<i>Poné los seis sentidos</i>	1	45	83	Oral y escrito	El Salvador (variedad mexicana-centroamericana)	Conservación de /s/ final y voseo.	Publicidad
<i>Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios</i>	1	46	93	Escrito	España (variedad castellana)	Tuteo.	Relato histórico
<i>Brevísima relación de la destrucción de las Indias</i>	1	47	94	Escrito	España (variedad castellana)	Pocas formas arcaizantes.	Relato histórico
<i>Feliz día de la raza</i>	1	48	95	Escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>El descubrimiento de américa</i>	1	49	96	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por <i>-ra</i> para el imperfecto de subjuntivo y la forma <i>-se</i> .	Texto informativo
<i>Crónica de las Indias</i>	1	50	99	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo y conservación de /s/ final.	Documental
<i>Resumen I</i>	1	51	102	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Sin rasgos dialectales.	Resumen
<i>Popol Vuh</i>	1	52	105	Oral	México (variedad	Conservación de /s/ final, pérdida	Resumen

					mexicana-centroamericana)	de la /d/ intervocálica, seseo y debilitamiento de vocales átonas.	
<i>Fray Bartolomé de las Casas</i>	1	53	106	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Sin rasgos dialectales.	Artículo
<i>Llegada de Colón y conquista</i>	1	54	108	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Sin rasgos dialectales.	Artículo
<i>Conquista de América</i>	1	55	109-111	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por <i>-se</i> para el imperfecto del subjuntivo.	Artículo
<i>El sur también existe</i>	1	56	113	Escrito	Uruguay (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Poema
<i>¿De dónde soy si soy yo en todos sitios?</i>	1	57	116-177	Oral y escrito	España (variedad castellana)	Distinción de /s/ e inerdental, pronunciación apical y conservada de /s/, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Poema
<i>El mundo</i>	1	58	119	Oral y escrito	Uruguay (variedad rioplatense)	Aspiración de /s/ implosiva, yeísmo rehilado sordo, seseo, uso de diminutivos y preferencia por <i>allá</i> .	Ensayo



<i>Reseña de Los Hijos de los días</i>	1	59	121	Escrito	Internacional	Sin rasgos dialectales.	Reseña
<i>El descubrimiento</i>	1	60	121	Oral	Uruguay (variedad rioplatense)	Aspiración de /s/ implosiva, yeísmo rehilado sordo y preferencia por la desinencia <i>-ra</i> del imperfecto del subjuntivo.	Ensayo
<i>Extranjeros</i>	1	61	122-123	Oral y escrito	España (español canario)	Seseo, elisión de /r/ final de infinitivos, aspiración de <j, g+e/i> y uso de <i>allá</i> y <i>aquí</i> .	Canción
<i>Educación sin fronteras: presentación</i>	2	1	12-13	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Texto informativo
<i>Misión, visión, valores y principios</i>	2	2	13-14	Escrito	España (variedad castellana)	Léxico <i>superviviencia</i> .	Texto informativo
<i>Valores y principios de Educación Sin Fronteras</i>	2	3	15-16	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Texto informativo
<i>Liniers</i>	2	4	16	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo	Viñeta
<i>La práctica nos enseña</i>	2	5	17	Escrito	Brasil (traducido al español)	No se aplica.	Ensayo

<i>Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad</i>	2	6	19-22	Escrito	Bolivia (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Texto informativo
<i>La escuela EIB (Educación Intercultural Bilingüe)</i>	2	7	24	Oral	Perú (variedad andina)	Debilitación de <ll> seseo, conversación de /s/ inplosiva, elisión de /r/ de infinitivos y tuteo.	Mensaje institucional
<i>Escuela Normal Superior de Monterrey</i>	2	8	29	Oral	Colombia (variedad andina)	Seseo, yeísmo, y conservación de /s/ final.	Mensaje institucional
<i>Coordinación general de educación intercultural y bilingüe</i>	2	9	32-34	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Sin rasgos dialectales.	Mensaje institucional
<i>Educo</i>	2	10	32-34	Escrito	España (variedad castellana)	Leísmo	Mensaje institucional
<i>Fundación Escuelitas Rurales</i>	2	11	35	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Mensaje institucional
<i>Prisma</i>	2	12	37	Escrito	Perú (variedad andina)	Sin rasgos dialectales.	Mensaje institucional
<i>Interculturalidades</i>	2	13	41	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Publicidad
<i>Mitos e lendas da</i>	2	14	42	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Noticia

<i>cultura indígena</i>							
<i>Interculturalidad</i>	2	15	42	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Sin rasgos dialectales.	Artículo
<i>Día de respeto a la diversidad cultural</i>	2	16	48	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>12 de octubre – día internacional de la interculturalidad plurinacionalidad</i>	2	17	48	Escrito	Ecuador (variedad andina)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Los pueblos indígenas de América Latina</i>	2	18	49	Escrito	Hispanoamérica	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Infográfico
<i>Somos un país multicolor, somos iguales y distintos</i>	2	19	56	Oral	Ecuador (variedad andina)	Seseo y conservación de /s/ final.	Cuña radial
<i>Desarrollo, una imposición desde la visión occidental</i>	2	20	57	Oral	Guatemala (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, conservación de /s/ final, elisión de /r/ final en infinitivo, debilitamiento de vocales átonas y tuteo	Cuña radial
<i>La mundialización y las</i>	2	21	59	Escrito	General	Preferencia por el pretérito perfecto	Informe

<i>poblaciones indígenas</i>						compuesto del indicativo .	
<i>¿Racistas?</i>	2	22	61	Oral	Hispanoamérica	Seseo, conservación de /s/ final y aspiración de <j, g+e/i>	Cuña radial
<i>Diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad</i>	2	23	64	Escrito	Cuba (variedad caribeña)	Sin rasgos dialectales .	Artículo
<i>Breve reseña de la historia del rock brasileño</i>	2	24	72-75	Escrito	Hispanoamérica	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, tuteo y léxico <i>San Pablo</i> (para la ciudad de <i>São Paulo</i> ).	Reseña
<i>Comida</i>	2	25	76	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica	Canción
<i>Liniers</i>	2	26	77	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo.	Viñeta
<i>Gaturro</i>	2	27	77	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Viñeta
<i>São Paulo, capital del arte urbano</i>	2	28	79-81	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, uso de <i>aquí</i> y léxico <i>fútbol</i> .	Reseña

<i>Días de cine recomienda Arraianos</i>	2	29	84	Oral	España (variedad castellana)	Conversación de /s/ final, distinción de /s/ e interdental, pronunciación glotal de <j, g+e/i> y partes del audio en gallego.	Reseña
<i>Voces femeninas</i>	2	30	89	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Brasileño hablando español.	Lista de canciones comentadas
<i>Música brasileña</i>	2	31	89	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Aspiración de la /s/ implosiva, seseo, yeísmo rehilado sordo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Lista de canciones comentadas
<i>Samba do approach</i>	2	32	92	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Canción
<i>Caetano Veloso, un reformista de la música brasileña</i>	2	33	92-93	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Reseña
<i>Problemas en las viviendas de América Latina y el Caribe</i>	2	34	98	Escrito	Hispanoamérica	Sin rasgos dialectales.	Infográfico
<i>Vivir en situaciones precarias ante la falta</i>	2	35	100-101	Escrito	Ecuador (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del	Reportaje

<i>de viviendas</i>						indicativo y léxico <i>sacar</i> (en lugar de <i>quitar</i> ).	
<i>Si América Latina y el Caribe fueran 100 personas</i>	2	36	104	Escrito	General	Preferencia por el imperfecto del subjuntivo <i>-ra</i> y léxico <i>móvil</i> .	Infográfico
<i>América Latina, más urbanizada y más desigual</i>	2	37	106-107	Escrito	General	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Reportaje
<i>“Favela tour” gana cada vez mais adeptos</i>	2	38	109	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Reseña
<i>¿Tienen futuro las villas argentinas?</i>	2	39	110	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Aspiración de /s/ implosiva), yeísmo rehilado sordo, seseo, asibilación de /r/, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, construcción <i>pa’ que</i> , uso de <i>allí</i> , léxico <i>villa miseria, favelas, barrio</i> .	Reportaje
<i>Comentarios en el diario La Nación el 5/10/2011</i>	2	41	112	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo y uso también del compuesto.	Comentarios críticos

						Léxico <i>villa</i> <i>miseria</i> .	
<i>Desde la calle La Próspera, del Barrio Unión (Caracas, Venezuela)</i>	2	42	115	Oral	Venezuela (variedad caribeña)	Seseo, aspiración de /s/ implosiva, debilitamiento de /d/ intervocálica, elisión completa de /s/ final, elisión de /r/ final de infinitivos, elisión de /d/ intervocálica, elisión de /d/ en final de palabra, aspiración de <j, g+e/i>, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, uso de <i>acá</i> y <i>más nada</i> .	Denuncia
<i>Desde la comuna de Calbuco (región de Los Lagos, Chile)</i>	2	43	116	Oral	Chile (variedad chilena)	Aspiración de /s/ implosiva, seseo, elisión total de /s/ final, aspiración de <j, g + e/i>, pérdida de /d/ intervocálica, pérdida de /d/ en intervocálica, voseo chileno contrucción <i>pa'</i> en lugar de <i>para</i> , preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, uso	Denuncia

						de <i>nomás</i> y léxico <i>almuerzo</i> .	
<i>Rio de Janeiro avanza en la urbanización de sus favelas</i>	2	44	120	Escrito	Colombia (variedad andina)	Usos de los pretéritos simple y compuesto de acuerdo con los marcadores temporales acabados y no acabados, además de su relación con el presente.	Reportaje
<i>Persiste desigualdad social en México: ONU</i>	2	45	123	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Uso de los pretéritos simple y compuesto de acuerdo con su relación con el presente.	Noticia
<i>Portunholando</i>	2	46	124-125 / 128-129	Escrito	Uruguay en Portuguol	No se aplica.	Ponencia
<i>Palabra torta</i>	2	47	125	Escrito	Uruguay en portuguol	No se aplica.	Poema
<i>Confieso que he vivido</i>	2	48	126	Escrito	Chile (variedad chilena)	Verbo <i>caer</i> sin pronombre, uso de diminutivos, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y léxico <i>patatas, maíz, frijolitos</i>	Memoria
<i>Poema 57</i>	2	49	130	Escrito	Uruguay en portuguol	No se aplica.	Poema
<i>Liniers</i>	2	50	130	Escrito	Argentino (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Viñeta



<i>Língua</i>	2	51	133	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Canción
<i>Max Aguirre</i>	3	1	10	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Uso de diminutivos.	Viñeta
<i>¿Muerde?</i>	3	2	10	Escrito	General	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo.	Chiste
<i>Turma da Mônica</i>	3	3	11	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Viñeta
<i>¡Cuánta bondad!</i>	3	4	12	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido), desinencia <i>-ra</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo.	Viñeta
<i>Cuestionario de Liniers</i>	3	5	14	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo en presente del indicativo y en imperativo, preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo y léxico <i>choto</i> .	Viñeta
<i>Aquí está la fórmula del humor</i>	3	6	15	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, desinencia <i>-se</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo y uso de <i>aquí</i> .	Reportaje

<i>El colmo</i>	3	7	19	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto, léxico <i>gasolina</i> y expresión <i>¡vaya!</i>	Viñeta
<i>Liniers</i>	3	8	19	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Léxico <i>mesa de luz</i> .	Viñeta
<i>Gaturro</i>	3	9	20	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo en presente del indicativo.	Viñeta
<i>Juguetes de playa</i>	3	10	21	Oral	España (variedad castellana)	Yeísmo, distinción de /s/ e interdental, conservación de /s/ implosiva, tuteo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto y léxico <i>móvil</i> y <i>madres</i> .	Monólogo de humor
<i>Una maleta no se llena de ropa: se llena de "por si acaso"</i>	3	11	22	Oral	España (variedad castellana)	Pronunciación glotal de <j, g+e/i>, conservación de /s/ final, tuteo, preferencia por la desinencia <i>-ra</i> del pretérito imperfecto del subjuntivo, léxico <i>jersey</i> y expresión <i>mal rollo</i> .	Monólogo de humor
<i>Liniers</i>	3	12	24	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Sin rasgos dialectales.	Viñeta

<i>Max Aguierre</i>	3	13	25	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto simples (indefinido) del indicativo.	Viñeta
<i>Quino</i>	3	14	26	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo en presente del indicativo, preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo y léxico <i>papá</i> .	Viñeta
<i>Tute</i>	3	15	26	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Léxico <i>má</i> .	Viñeta
<i>Gaturro</i>	3	16	27	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Uso excesivo de diminutivos.	Viñeta
<i>Eisner</i>	3	17	28	Escrito	Estados Unidos (traducido al español)	Sin rasgos dialectales.	Viñeta
<i>Consejos periodísticos</i>	3	18	28	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Texto instructivo
<i>El club de la comedia</i>	3	19	32-33	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, tuteo y léxico <i>coger</i> (para <i>agarrar</i> ), <i>tío</i> ( <i>hombre</i> ), <i>bodrio</i> , <i>tacos</i> (para <i>años</i> ), <i>mondorrios</i> , <i>cacho</i> (para <i>trozo</i> ).	Monólogo de humor

<i>Gaturro</i>	3	20	33	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo en imperativo y léxico <i>auto</i> .	Viñeta
<i>Una historia sorprendente</i>	3	21	35	Escrito	No identificado	Uso excesivo de diminutivos.	Cuento
<i>Acerca de OIT</i>	3	22	39	Escrito	General	Sin rasgos dialectales.	Presentación institucional
<i>Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico</i>	3	23	41-43	Escrito	General	Preferencia por el pretérito perfecto copuesto del indicativo.	Entrevista
<i>El capital: crítica de la economía política</i>	3	24	47	Escrito	Alemania (traducción al español)	Sin rasgos dialectales.	Ensayo
<i>Aumento del empleo vulnerable y la pobreza</i>	3	25	48-49	Escrito	General	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Entrevista
<i>Equidad de género en México</i>	3	26	52	Oral	México (variedad mexicana-centroamericana)	Seseo, debilitamiento de vocales átonas, tuteo, preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo y uso del marcador discursivo <i>este</i> .	Entrevista

<i>¿Qué es una carta de presentación?</i>	3	27	54	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Texto informativo
<i>Carta de presentación I</i>	3	28	55	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Carta de presentación
<i>Carta de presentación II</i>	3	29	56	Escrito	España (variedad castellana)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y leísmo.	Carta de presentación
<i>Videocurrículum de presentación</i>	3	30	59	Oral	España (variedad valenciana)	Distinción de /s/ e interdental, pronunciación glotal de <j, g+e/i> y tuteo. Obs.: No se identifican rasgos del valenciano	Videocurrículum
<i>Andrea Lomba: Administración y Dirección de Empresas – Videocurrículum</i>	3	31	60	Oral	España (variedad gallega)	Distinción de /s/ e interdental, conservación de /s/ final, pronunciación glotal de <j,g+e/i>, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, léxico <i>permiso de conducir</i> , <i>coche</i> y uso de <i>aquí</i> . Obs.: no se identifican	Videocurrículum

						rasgos del español hablado en Galicia, salvo una suave tonada en pocos momentos.	
<i>Erradicación del trabajo infantil: costos y beneficios</i>	3	32	62-63	Escrito	General	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Entrevista
<i>Carta de presentación A</i>	3	33	65	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Carta de presentación
<i>Carta de presentación B</i>	3	34	65	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Carta de presentación
<i>Diez datos del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud</i>	3	35	69	Escrito	General	Sin rasgos dialectales.	Texto informativo
<i>Hacia una puericultura ética</i>	3	36	70-72	Escrito	España (variedad castellana)	Leísmo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, desinencia -se para el pretérito imperfecto del subjuntivo.	Ensayo
<i>Crianza, socialización y derechos</i>	3	37	75	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Artículo

<i>humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial</i>							
<i>O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e os animais (1500-1800)</i>	3	38	76	Escrito	Inglaterra (traducido al portugués)	No se aplica.	Ensayo
<i>Alimentación de la madre y composición de la leche materna</i>	3	39	76-77	Escrito	General	Leísmo, preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo y léxico <i>mamá</i> .	Mensaje en grupo de Facebook
<i>Lactancia y salud</i>	3	40	79-81	Escrito	España (variedad castellana)	Gramatical: preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo, léxico <i>madre</i> .	Ensayo
<i>Amamentação. Um ganho para a vida toda.</i>	3	41	84	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica-	Publicidad
<i>Violencia obstétrica</i>	3	42	85	Escrito	México (variedad mexicana-	Seseo, conservación de	Informe

					centroamericana)	/s/ final, yeísmo y tuteo.	
<i>Violencia obstétrica es también violencia de género</i>	3	43	86	Escrito	General	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Retratos de violencia obstétrica</i>	3	44	87	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Publicidad
<i>Chile crece contigo</i>	3	45	89-90	Escrito	Chile (variedad chilena)	Tuteo, preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo, léxico <i>mamá</i> , <i>papá</i> , <i>guagua</i> ( <i>niño</i> ), <i>jardines infantiles</i> , <i>talla</i>	Folleto
<i>La importancia de la lactancia materna</i>	3	46	92	Audio	Argentina (variedad rioplatense)	Aspiración de /s/ implosiva, seseo, yeísmo rehilado sordo, voseo y léxico <i>mami</i> , <i>mamás</i> .	Informe
<i>Educación sexual integral es tu derecho</i>	3	47	94-95	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Voseo en presente del indicativo, en imperativo y como complemento preposicional. Léxico <i>mamá</i> , <i>papá</i> .	Folleto
<i>Errores de diagnóstico y problemas aparentes</i>	3	48	96-97	Escrito	España (variedad castellana)	Uso de <i>vosotros</i> , preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para el imperfecto de subjuntivo,	Ensayo



						preferencia por el pretérito perfecto del indicativo y léxico <i>habitación, mamá.</i>	
<i>Ley n° 11.645</i>	3	49	100	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Ley
<i>Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil</i>	3	50	101-104	Escrito	Brasil (en español)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Artículo de opinión
<i>Derecho de admisión</i>	3	51	105	Escrito	Chile (variedad chilena)	Sin rasgos dialectales.	Viñeta
<i>Si yo fuera los indios, las lenguas</i>	3	52	106	Escrito	Brasil (en español)	Preferencia por la desinencia <i>-ra</i> para el pretérito imperfecto del subjuntivo.	Crónica
<i>Campaña europea contra la intolerancia en Internet</i>	3	53	106	Escrito	España (variedad castellana)	Sin rasgos dialectales.	Publicidad
<i>Crítica ao dia da consciência negra</i>	3	54	107	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Publicidad
<i>Resposta à crítica ao dia da consciência negra</i>	3	55	107	Escrito	Brasil (en portugués)	No se aplica.	Publicidad

<i>El clamor de los indígenas</i>	3	56	108-109	Escrito	Brasil (en español)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo y por la desinencia <i>-se</i> para el imperfecto de subjuntivo.	Artículo
<i>Foro Nueva Independencia. Mesa 1: De Túpac Katari a Evo Morales.</i>	3	57	112	Oral	Argentina (variedad rioplatense) y Brasil (en español) – hemos analizado solamente los hablantes argentinos.	Seseo, aspiración de /s/ implosiva, uso excesivo de diminutivo). Su yeísmo no es rehilado porque es de la región del Chaco. Uso de <i>ustedes</i> para la segunda personal del singular en situaciones de informalidad media y léxico <i>charlar</i> .	Mesa redonda
<i>Dengue y zika</i>	3	58	113-114	Escrito	República Dominicana (variedad caribeña)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Carta del lector
<i>Ciencia hoy</i>	3	59	114	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Cartas del lector
<i>De la Universidad a los Andes</i>	3	60	115	Escrito	Colombia (variedad andina)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Cartas del lector

<i>Jornada Pósteres: supernumerarios – Curso de Odontología General en Salud Pública – 15-11-2012</i>	3	61	118	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Seseo, aspiración de /s/ implosiva, elisión de /s/ final yeísmo rehilado sordo, leve tonada cordobesa, preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido) del indicativo y uso del marcador del discurso <i>este</i> .	Ponencia
<i>Jornada Pósteres: supernumerarios – Curso de Odontología General en Salud Pública – 28-12-2012</i>	3	62	118	Oral	Argentina (variedad rioplatense)	Seseo, aspiración y pérdida de /s/ final, yeísmo rehilado, alargamiento de vocales pretónicas (típico del habla de Córdoba), elisión de /r/ final de infinitivos.	Ponencia
<i>Habilidades sociales: las relaciones interpersonales en la infancia</i>	3	63	120	Escrito	España (variedad andaluza)	Preferencia por el pretérito perfecto compuesto del indicativo.	Póster
<i>FEOS, SUCIOS Y MALOS y una “inofensiva” Carta de Lectores</i>	3	64	122-123	Escrito	Argentina (variedad rioplatense)	Preferencia por la desinencia - <i>ra</i> .	Artículo

<i>La rana que quería ser una rana auténtica</i>	3	65	129	Escrito	Honduras (variedad mexicana-centroamericana)	Sin rasgos dialectales.	Fábula
<i>Oda al hombre sencillo</i>	3	66	133	Escrito	Chile (variedad chilena)	Tuteo.	Poema
<i>Al pie desde su niño</i>	3	67	136	Escrito	Chile (variedad chilena)	Preferencia por el pretérito perfecto simple (indefinido), verbo <i>caer</i> sin pronombre y uso de <i>allí</i> .	Poema
<i>Canto negro</i>	3	68	139	Oral y escrito	Cuba (variedad caribeña)	Audio hablado por el narrador del libro. Léxico afronegrismos.	Poema
<i>Justicia, tierra y libertad</i>	3	69	140	Escrito	México (variedad mexicana-centroamericana)	Tuteo.	Canción

## APÉNDICE X – Datos sobre variación lingüística en las explicaciones de Sentidos en lengua española

Vol.	Núm.	Página	Tipo de variación	Explicación
1	1	70	Gramatical	Breve explicación sobre el voseo como forma de tratamiento utilizada en varias regiones de Hispanoamérica.
1	2	76	Gramatical	Voseo en imperativo afirmativo y negativo.
2	1	121	Gramatical	Explicación sobre el uso de los pretéritos indefinido y perfecto del indicativo y su variedad en los países hispanos. Además, trata el tema de la variación por medio de un fragmento de un texto de Silva-Corvalán.
3	1	19	Léxica	Explicación sobre el término <i>tebeo</i> en el español de España

## APÉNDICE XI – Clasificación de los ejercicios respecto al componente “variedades” de Sentidos en lengua española

(A) Ejercicio que no presenta rasgos de la variación del español y “por ende” no los trabaja:

Vol.	Núm.	Página	Apartado del libro	Tipo de variación	Contenido
1	1	10-11	En foco	No se aplica	Ejercicios para relacionar artistas hispanohablantes con sus profesiones por medio de fotos.
1	2	11-12	Me gritaron negra...	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva del audio “Me gritaron negra”.
1	3	12-13	Desafío	No se aplica	Preguntas sobre Perú.
1	4	15	Desafío	No se aplica	Preguntas sobre Bolivia.
1	5	16-17	Todos somos uno...	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora del texto “Nelida Karr, la nueva voz de Guinea Ecuatorial”.
1	6	17	Desafío	No se aplica	Preguntas sobre Guinea Ecuatorial.
1	7	18	La ternura...	No se aplica	Preguntas sobre cuadros de Oswaldo Guayasamín, paisajes de Guayaquil y un ejercicio de comprensión auditiva sobre la vida del pintor.
1	8	20	Desafío	No se aplica	Preguntas sobre Ecuador.
1	9	21	Medio pan y un libro	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva del audio “Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros”.
1	10	22	Desafío	No se aplica	Preguntas sobre España
1	11	22-24	Un poquito más...	No se aplica	Preguntas de comprensión lectora de la canción “Soy loco por ti, América”.

1	12	24-25	Proyecto	No se aplica	Proyecto para conocer características de los países hispanohablantes.
1	13	41-44	Escucha	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva del audio “Aumenta el flujo de migrantes indocumentados que buscan llegar a Europa” y sobre el género noticia.
1	14	44-47	Escribe	No se aplica	Ejercicios para sistematizar el género “esquema”.
1	15	47-49	Habla	No se aplica	Ejercicios para elaborar una exposición oral.
1	16	50-55	El estilo del género	No se aplica	Presentación de los géneros “acta de nacimiento” y “noticia”. Ejercicios para sistematizar el género noticia y para practicar el pretérito indefinido.
1	17	58-59	En foco	No se aplica	Preguntas sobre afiches contra el racismo.
1	18	68-72	Escucha	No se aplica	Preguntas de comprensión auditiva sobre el tema del acoso.
1	19	72-74	Proyecto	No se aplica	Ejercicio para conocer y planificar una campaña contra el acoso escolar.
1	20	76-79	Habla	No se aplica	Ejercicios para producir una campaña contra el <i>bullying</i> escolar.
1	21	86-88	En foco	No se aplica	Ejercicios que introduce el tema de la conquista de América y la forma de aprender historia.
1	22	89-99	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora de textos sobre la conquista de América.
1	23	98-102	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva del programa documental sobre las Crónica de las Indias.

1	24	102-104	Escribe	No se aplica	Ejercicios para conocer y sistematizar el género resumen enciclopédico.
1	25	104-107	Habla	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva que tienen como objetivo la presentación de un resumen oral.
1	26	108-111	El estilo del género	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora con diferentes artículos y de sistematización de los pretéritos indefinido e imperfecto del indicativo.
1	27	112-122	Entreculturas	No se aplica	Ejercicios con productos culturales estudiados a lo largo de las 4 unidades.
2	1	10-11	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre diferentes modelos de escuelas.
2	2	12-23	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora de textos sobre asociaciones sin ánimo de lucro.
2	3	24-26	Escucha	No se aplica	Comprensión auditiva por medio del audio de una presentación institucional de una escuela intercultural.
2	4	26	Proyecto	No se aplica	Presentación de la propuesta para preparar una presentación oral y escrita sobre la escuela.
2	5	27-29	Escribe	No se aplica	Ejercicios para preparar la presentación escrita, repasando verbos en el presente y en el pretérito indefinido del indicativo.
2	6	29-31	Habla	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva con la presentación institucional de una escuela colombiana y para sistematizar el género presentación institucional.
2	7	40-42	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre interculturalidad.



2	8	43-56	Lee	No se aplica	Ejercicios sobre el uso de diccionarios y el concepto de cultura.
2	9	56-57	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva de dos documentos auditivos sobre interculturalidad y pueblos indígenas.
2	10	57-61	Escribe	No se aplica	Ejercicios de expresión escrita para elaborar un mapa semántico.
2	11	61-63	Habla	No se aplica	Ejercicios para la elaboración de una cuña radial.
2	12	70-71	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre las actividades de odio
2	13	71-83	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora con textos sobre la música.
2	14	83-86	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva de una reseña de la película gallega Arraianos.
2	15	87	Proyecto	No se aplica	Ejercicios para preparación de una reseña.
2	16	87-89	Escribe	No se aplica	Ejercicios de revisión de una reseña escrita.
2	17	89-91	Habla	No se aplica	Ejercicios para preparar una lista de canciones comentadas oralmente.
2	18	96-97	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre ciudades y viviendas.
2	19	97-109	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora con textos que discuten la cuestión de las viviendas precarias en Latinoamérica.
2	20	110-111	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva sobre el futuro de las villas miserias en Buenos Aires.

2	21	111-115	Escribe	No se aplica	Ejercicios para escribir un comentario crítico.
2	22	115-119	Habla	No se aplica	Ejercicios para elaborar un video-denuncia.
3	1	10-11	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre el humor por medio de una viñeta y un chiste escrito.
3	2	11-20	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora por medio de diversas viñetas y un reportaje sobre el humor.
3	3	20-23	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva por medio de dos monólogos de humor y que pretenden sistematizar ese género.
3	4	23-24	Proyecto	No se aplica	Preparación de un monólogo de humor y historietas en un festival en la escuela.
3	5	24-29	Escribe	No se aplica	Ejercicios para preparar una historieta.
3	6	29-31	Habla	No se aplica	Ejercicios para preparar un monólogo de humor.
3	7	38-40	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre el mundo del trabajo.
3	8	40-52	Lee	No se aplica	Ejercicios sobre la temática del mundo del trabajo y para conocer el género entrevista.
3	9	52-54	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva con un audio sobre equidad de género.
3	10	54-58	Escribe	No se aplica	Ejercicios para elaborar una carta de presentación.
3	11	59-61	Habla	No se aplica	Ejercicios con el propósito de elaborar un videocurrículum como actividad de expresión oral.

3	12	68-69	En foco	No se aplica	Ejercicios sobre la salud en la infancia.
3	13	69-84	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora por medio de textos sobre el campo de la salud y de repaso de tiempos verbales y conectores.
3	14	84-87	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva con un audio sobre la violencia obstétrica y con campañas de ese tema.
3	15	88	Proyecto	No se aplica	Propuesta de proyecto para la elaboración de un folleto.
3	16	89-92	Escribe	No se aplica	Ejercicios para escribir un folleto informativo.
3	17	92-93	Habla	No se aplica	Ejercicios para presentar un informe oral.
3	18	94-97	El estilo del género	No se aplica	Ejercicios gramaticales con ejemplos de géneros como folleto y ensayo científico.
3	19	100	En foco	No se aplica	Ejercicios para activar el conocimiento de los alumnos sobre los pueblos originarios y la cultura afrobrasileña.
3	20	101-110	Lee	No se aplica	Ejercicios de comprensión lectora con textos sobre los pueblos originarios en Brasil y América Latina.
3	21	111-113	Escucha	No se aplica	Ejercicios de comprensión auditiva con un audio de una ponencia.
3	22	113-117	Escribe	No se aplica	Ejercicios para conocer el género “cartas del lector”.
3	23	117	Proyecto	No se aplica	Propuesta de elaboración de un seminario y póster sobre la cultura afrobrasileña o de los pueblos originarios.

3	24	118-121	Habla	No se aplica	Ejercicios de expresión oral para presentar una ponencia en un seminario.
3	25	122-127	El estilo del género	No se aplica	Ejercicios para sistematizar algunos tiempos verbales del modo subjuntivo.

(B) Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español pero no los trabaja y no reflexiona sobre ella:

Vol.	Núm.	Página	Título	Tipo de variación	Contenido
1	1	13-15	Soy un niño...	Léxica	Hay palabras andinas en el ejercicio 3 como <i>ñusta</i> y <i>amauta</i> .
1	2	32-33	En foco	Léxica	Ejercicio con titulares, fotos y un artículo de la UNICEF. Aparece <i>acta de nacimiento</i> en titulares de periódicos mexicanos presentes en el ejercicio.
1	3	33-34	Lee	Léxica	Ejercicios sobre los hábitos de lectura de noticias de la actualidad y de comprensión lectora. Aparece la palabra <i>auto</i> en un titular de un periódico peruano.

(C) Ejercicio que presenta rasgos de la variación del español y que presupone conocimientos de variedad en el alumno:

Vol.	Núm.	Página	Título	Tipo de variación	Contenido
1	1	59-68	Lee	Léxica	Ejercicios con diversas campañas contra la discriminación. El ejercicio 3 del apartado “Reflexiona” hemos encontrado la palabra <i>morochita</i> . Aparece un cuadro donde se explica que es una variación en países como Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay.

2	1	32-37	El estilo del género	Gramatical	Ejercicios de comprensión lectora con textos de presentaciones institucionales y de conjugación verbal con las personas <i>vos</i> y <i>vosotros</i> .
3	1	62-65	El estilo del género	Gramatical	Ejercicios para sistematizar el género carta de presentación y conjugar verbos en el condicional con las personas <i>vos</i> y <i>vosotros</i> .

(D) Ejercicio que presenta rasgos de la variación cuyo objetivo es la reflexión sobre la variedad y su aprendizaje:

Vol.	Núm.	Página	Título	Tipo de variación	Contenido
1	1	74-76	Escribe	Gramatical	Para la elaboración de una campaña contra el acoso, se enseña las formas verbales del imperativo afirmativo y negativo de las segundas personas del singular <i>tú</i> y <i>vos</i> .
1	2	80-83	El estilo del género	Gramatical	Ejercicios de conjugación de <i>tú</i> y <i>vos</i> en el imperativo afirmativo y negativo.
2	1	120-123	El estilo del género	Gramatical	Ejercicios para identificar las funciones de los pretéritos indefinido e imperfecto del indicativo, cuestiones relativas a la variación lingüística y a las conjugaciones en las personas <i>vos</i> y <i>vosotros</i> .
3	1	32-35	El estilo del género	Léxica	Ejercicios con expresiones idiomáticas de España. También trabajan los pronombres complemento. No las identifica a qué variedad pertenece.

## APÉNDICE XII – Test sobre norma, variación e interferencias destinado a los profesores de español de escuelas públicas de Rio Grande do Norte (Brasil)

Estimado profesor,

Este cuestionario forma parte de una de las etapas de la investigación "Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños". Te agradecemos el tiempo que dedicarás para responder a este test/sondeo y la colaboración en la investigación (el tiempo promedio para responder el cuestionario es de 13 minutos).

1) ¿Has estudiado la carrera de grado para la formación de profesores de español (nivel superior)? Si la respuesta es *sí*, ¿dónde? Si es *no*, ¿qué carrera has realizado?

---



---

2) Si has estudiado una carrera de grado para la formación de profesores de español, ¿había alguna asignatura sobre variedades del español? Si la respuesta es *sí*, ¿cuál?

---

3) ¿Cuál es tu titulación más alta?

(  ) Doctorado (  ) Máster / Maestría (  ) Especialización (  ) Grado

Hemos seleccionado rasgos lingüísticos en los niveles fonético y gramatical para que los clasifiques de acuerdo con las etiquetas **a**, **b** y **c**. Lee atentamente lo que significa cada etiqueta.

<b>a</b>	El rasgo es <b>GENERAL</b> en español (compartido por la mayoría de los hispanohablantes).
<b>b</b>	El rasgo es <b>EXCLUSIVO</b> de <u>algunos</u> hispanohablantes/zonas lingüísticas/países específicos.
<b>c</b>	El rasgo <b>NO</b> corresponde al español (es un error por interferencia del portugués o de otras lenguas extranjeras y yo se lo corregiría al alumno).

Marca con una ✓ en la etiqueta correspondiente.

	RASGOS FONÉTICOS	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>
1.	<i>muchacho</i> mu[ʃ]a[ʃ]o (pronunciación fricativa de “ch”)			
2.	<i>teatro</i> t[i]atro (conversión de hiatos en diptongos)			
3.	<i>lluvia</i> [ʃ]uvia (pronunciación fricativa rehilada sorda de “ll”)			
4.	<i>tía</i> [tʲ]ía (palatalización de /t/)			
5.	<i>estoy</i> e[h]toy (aspiración de /s/)			
6.	<i>ferrocarril</i> fe[ε]oca[ε]il (pronunciación asibilada sonora de “rr”)			
7.	<i>gatos</i> gat[ɔ] (apertura de la vocal en plurales)			
8.	<i>cantar</i> canta[Ø] (elisión de “r” final)			
9.	<i>tres</i> [tz]es (sonido fricativo asibilado de “tr”)			
10.	<i>amor</i> amo[l] (confusión entre las líquidas “r-l”)			
11.	<i>fuera</i> [h]uera (pronunciación aspirada de “f”)			
12.	<i>Panamá</i> pan[ã]má (nasalización de vocales en entorno nasal)			
13.	<i>esencia</i> e[θ]enθia (ceceo: pronunciación de “s” como /θ/)			
14.	<i>caza</i> ca[s]a (seseo: pronunciación de /θ/ como “s”)			
15.	<i>varonil</i> varoni[w] (pronunciación de “l” final como “u”)			

Marca con una ✓ en la etiqueta correspondiente.

	RASGOS GRAMATICALES	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>
16.	<b><i>Hoy he estado en el Museo de Dalí.</i></b> (Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito perfecto compuesto del indicativo)			
17.	<b><i>Hoy estuve en el Museo de Picasso.</i></b> (Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito indefinido o pretérito perfecto simple del indicativo)			
18.	<b><i>Ayer he ido a Asturias.</i></b> (Marcador de tiempo <u>acabado</u> acompañando al pretérito perfecto del indicativo)			
19.	<b><i>¿Qué tú me recomiendas para yo entender la lingüística?</i></b> (Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales)			
20.	<b><i>Tú tenés poca memoria.</i></b> (Tuteo pronominal con voseo verbal)			
21.	<b><i>Vos tienes mucha memoria.</i></b> (Voseo pronominal con tuteo verbal)			
22.	<b><i>Tú es de Costa Rica, ¿no?</i></b> (Uso pronominal de <i>tú</i> con verbo en tercera persona)			
23.	<b><i>Mi amor, usted se ha olvidado las llaves en casa.</i></b> (Ustedeo: segunda persona del singular <i>usted</i> en situaciones informales)			
24.	<b><i>Lo conozco a Juan.</i></b> (Repetición del objeto directo)			
25.	<b><i>Le vi por la calle.</i></b> ( <i>Leísmo masculino</i> )			
26.	<b><i>Señores, ustedes entren por aquí.</i></b> (Segunda persona del plural <i>ustedes</i> en situaciones formales).			
27.	<b><i>Es una mi amiga.</i></b> (Combinación de artículo indefinido con posesivo)			
28.	<b><i>La María se vio obligada a disculparse.</i></b> (Artículo delante de nombre propio que <u>no</u> lleva adjetivo o modificador)			
29.	<b><i>El Perú es un país muy diverso.</i></b> (Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador)			
30.	<b><i>¿Qué tú quieres?</i></b> (Inversión sujeto-verbo en preguntas)			



Después de haber clasificado los fenómenos lingüísticos anteriores, marca con una X si los enseñarías o no a tus alumnos en las clases de español, sin importar que sean generales o dialectales.

RASGOS FONÉTICOS Y GRAMATICALES	¿Lo enseñarías?	
	Sí.	No.
1. Pronunciación fricativa de “ch”: <i>muchacho</i> mu[ʃ]a[ʃ]o		
2. Conversión de hiatos en diptongos: <i>teatro</i> t[i]atro		
3. Pronunciación fricativa rehilada sorda de “ll”: <i>lluvia</i> [ʃ]uvia		
4. Palatalización de /t/: <i>tía</i> [t̪]ía		
5. Aspiración de /s/: <i>estoy</i> e[h]toy		
6. Pronunciación asibilada sonora de “rr”: <i>ferrocarril</i> fe[ɾ]oca[ɾ]il		
7. Apertura de la vocal en plurales: <i>gatos</i> gat[ɔ]		
8. Elisión de “r” final: <i>cantar</i> canta[Ø]		
9. Sonido fricativo asibilado de “tr”: <i>tres</i> [tʃ]es		
10. Confusión entre las líquidas “r-l”: <i>amor</i> amo[l]		
11. Pronunciación aspirada de “P”: <i>fuera</i> [h]uera		
12. Nasalización de vocales en entorno nasal: <i>Panamá</i> pan[ã]má		
13. Ceceo: <i>esencia</i> e[θ]enθia		
14. Seseo: <i>caza</i> ca[s]a		
15. Pronunciación de “l” final como “u”: <i>varonil</i> varoni[w]		
16. Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito perfecto del indicativo: <i>Hoy he estado en el Museo de Dalí.</i>		
17. Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito indefinido del indicativo: <i>Hoy estuve en el Museo de Picasso.</i>		
18. Marcador de tiempo <u>acabado</u> acompañando al pretérito perfecto del indicativo: <i>Ayer he ido a Asturias.</i>		
19. Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales: ¿Qué tú me recomiendas <u>para yo entender</u> la lingüística?		
20. Voseo pronominal con tuteo verbal: <i>Tú tenés poca memoria.</i>		
21. Tuteo pronominal con voseo verbal: <i>Vos tienes mucha memoria.</i>		
22. Uso pronominal de <i>tú</i> más verbo en la tercera persona del singular: <i>Tú es de Costa Rica, ¿no?</i>		
23. Ustedeo: <i>Mi amor, usted se ha olvidado las llaves en casa.</i>		
24. Repetición del objeto directo: <i>Lo conozco a Juan.</i>		
25. Léismo masculino: <i>Le vi por la calle.</i>		
26. Segunda persona del plural <i>ustedes</i> en situaciones formales: <i>Señores, ustedes no pueden pasar por aquí.</i>		
27. Combinación del artículo indefinido con posesivo: <i>Es una mi amiga.</i>		
28. Artículo delante de nombre propio que <u>no</u> lleva adjetivo o modificador: <i>La María se vio obligada a casarse.</i>		
29. Artículo delante de nombres de algunos países (sin adjetivo o modificador): <i>El Perú es un país muy diverso.</i>		
30. Inversión sujeto-verbo en preguntas: ¿Qué tú quieres?		

**APÉNDICE XIII – Solucionario del test sobre norma, variación e interferencias destinado a los profesores de español de escuelas públicas de Rio Grande do Norte (Brasil)**

1.	b	<i>muchacho</i> mu[ʃ]a[ʃ]o (pronunciación fricativa de “ch”)
2.	b	<i>teatro</i> t[i]atro (conversión de hiatos en diptongos)
3.	b	<i>lluvia</i> [ʃ]uvia (pronunciación fricativa rehilada sorda de “ll”)
4.	c	<i>tía</i> [tʲ]ía (palatalización de /t/)
5.	b	<i>estoy</i> e[h]toy (aspiración de /s/)
6.	b	<i>ferrocarril</i> fe[ɛ]oca[ɛ]il (pronunciación asibilada sonora de “rr”)
7.	b	<i>gatos</i> gat[ɔ] (apertura de la vocal en plurales)
8.	b	<i>cantar</i> canta[Ø] (elisión de “r” final)
9.	b	<i>tres</i> [tʁ]es (sonido fricativo asibilado de “tr”)
10.	b	<i>amor</i> amo[l] (confusión entre las líquidas “r-l”)
11.	b	<i>fuera</i> [h]uera (pronunciación aspirada de “f”)
12.	a	<i>Panamá</i> pan[ã]má (nasalización de vocales en entorno nasal)
13.	b	<i>esencia</i> e[θ]enθia (ceceo: pronunciación de “s” como /θ/)
14.	a	<i>caza</i> ca[s]a (seseo: pronunciación de /θ/ como “s”)
15.	c	<i>varonil</i> varoni[w] (pronunciación de “l” final como “u”)
16.	b	<i>Hoy he estado en el Museo de Dalí.</i> (Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito perfecto compuesto del indicativo)
17.	b	<i>Hoy estuve en el Museo de Picasso.</i> (Marcador de tiempo <u>no acabado</u> acompañando al pretérito indefinido o pretérito perfecto simple del indicativo)
18.	b	<i>Ayer he ido a Asturias.</i> (Marcador de tiempo <u>acabado</u> acompañando al pretérito perfecto del indicativo)
19.	b	<i>¿Qué tú me recomiendas para yo entender la lingüística?</i> (Infinitivo con sujeto pronominal en cláusulas preposicionales)
20.	b	<i>Tú tenés poca memoria.</i> (Tuteo pronominal con voseo verbal)
21.	b	<i>Vos tienes mucha memoria.</i> (Voseo pronominal con tuteo verbal)
22.	c	<i>Tú es de Costa Rica, ¿no?</i> (Uso pronominal de <i>tú</i> con verbo en tercera persona)
23.	b	<i>Mi amor, usted se ha olvidado las llaves en casa.</i> (Ustedeo: segunda persona del singular <i>usted</i> en situaciones informales)
24.	b	<i>Lo conozco a Juan.</i> (Repetición del objeto directo)
25.	b	<i>Le vi por la calle.</i> (Leísmo masculino)
26.	a	<i>Señores, ustedes entren por aquí.</i> (Segunda persona del plural <i>ustedes</i> en situaciones formales).
27.	b	<i>Es una mi amiga.</i> (Combinación de artículo indefinido con posesivo)
28.	b	<i>La María se vio obligada a disculparse.</i> (Artículo delante de nombre propio que <u>no</u> lleva adjetivo o modificador)
29.	a	<i>El Perú es un país muy diverso.</i> (Artículo definido delante de nombre de algunos países sin adjetivo o modificador)
30.	b	<i>¿Qué tú quieres?</i> (Inversión sujeto-verbo en preguntas)