

# El español como lengua extranjera en Portugal II:

retos de la enseñanza de lenguas cercanas



**Catálogo de publicaciones del Ministerio:**  
www.mecd.gob.es/

**Catálogo general de publicaciones oficiales:**  
www.publicacionesoficiales.boe.es

**DIRECTOR:**  
ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

**COORDINADORA:**  
JOANA LLORET CANTERO

**AUTORES:**  
M.<sup>a</sup> LUISA AZNAR JUAN, TAMARA FLORES, MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ, MARIA HELENA ALMEIDA BEIRÃO DE ARAÚJO E SÁ, ANTONIO CHENOLL, CARLOS DE MIGUEL MORA, FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ, DOLORES PEVIDA LLAMAZARES, EVA CABRAL DE OLIVEIRA, DOLORES GARCÍA CORDIDO, SELENE VÁZQUEZ RUIZ, MARTA PAZOS ANIDO, MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES, MARÍA JESÚS FUENTE ARRIBAS, MÓNICA BARROS LORENZO, MERCEDES RABADÁN ZURITA, ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO, MARTA SARACHO ARNÁIZ, MARÍA DE LAS MERCEDES FUENTES HURTADO, CECILIA CRIADO DE DIEGO, M.<sup>a</sup> ANTONIETA ANDIÓN HERRERO, XANDRA SANTOS PALMOU.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subsecretaría  
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: junio de 2016  
NIPO: 030-16-407-0  
ISBN: 978-989-98690-3-5  
Imagen de ilustración: <http://idoproject.com/blog/a-la-rica-sardina/>

## Contenido

<b>Prólogo</b> .....	4
<b>Actuación docente y discurso oral: estudio empírico sobre la estructura de la clase y la presentación de la información en los centros de enseñanza básica en Portugal</b> María Luisa Aznar Juan .....	5
<b>La gamificación en el aula de lengua extranjera</b> Mónica Barros Lorenzo .....	14
<b>El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación</b> Antonio Chenoll.....	26
<b>A Língua pela Literatura e a Expressão da Cultura</b> María de Lurdes Correia Fernandes.....	36
<b>Variación y variedad de diminutivos, pronombres OD/OI y formas de tratamiento en español-L<sub>2</sub>/LE para lusohablantes</b> Cecilia Criado de Diego / M. <sup>a</sup> Antonieta Andión Herrero .....	48
<b>Del autobús, tortilla y Sagrada Familia al camión, mole poblano y Teotihuacán: las variedades lingüísticas y culturales del español en la clase de E/LE</b> Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz / Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá.....	56
<b>Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta!</b> Francisco José Fidalgo Enríquez .....	68
<b>El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos</b> Tamara Flores Pérez.....	80
<b>El estudiante portugués de ELE- Errores típicos y forma de prevenirlos basándonos en la Psicología y en las Teorías del Aprendizaje</b> María Jesús Fuente Arribas.....	90
<b>Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia digital en la clase de ELE</b> María de las Mercedes Fuentes Hurtado .....	100
<b>El falso problema de los falsos amigos</b> Carlos de Miguel Mora .....	109
<b>Las competencias docentes del profesor de lenguas extranjeras: los documentos de referencia y las creencias del profesorado</b> Marta Pazos Anido .....	119
<b>La geografía en la clase de ELE: compartiendo y aprendiendo</b> Dolores Pevida Llamazares / Eva Cabral de Oliveira / Dolores García Cordido .....	133
<b>Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria</b> Rogelio Ponce de León Romeo .....	142
<b>¿Miedo en el aula? Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE</b> Mercedes Rabadán Zurita .....	153
<b>La selección del vocabulario en ELE: estado de la cuestión y nuevas metodologías</b> Xandra Santos Palmou.....	164
<b>¿Por qué enseñar Fraseología en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)?</b> Marta Saracho Arnáiz .....	179
<b>La presentación oral en E/LE. Hacia un modelo didáctico para su enseñanza en contexto escolar</b> Selene Vázquez Ruiz .....	186

## Prólogo

Ángel María Sainz García  
Consejero de Educación en Portugal

Hace dos años la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal publicaba el primer volumen de *El español como lengua extranjera: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Pretendíamos dar a conocer a los estudiosos de la enseñanza del español como lengua extranjera aquellas investigaciones y experiencias didácticas de quienes se movían en áreas de habla portuguesa. Al mismo tiempo deseábamos incentivar unos estudios que se orienten hacia este camino que, facilitado por la cercanía lingüística, no siempre nos ofrece su cara más amable.

Hoy presentamos este segundo volumen que, continuando en la misma línea, tiene la ambición de servir de ayuda a todos sus lectores, ya sean profesores, estudiantes o, simplemente, curiosos, en la no siempre fácil tarea de explicar y aplicar a la enseñanza del español, esta “cercana lejanía”, valga la paradoja, de estos dos parientes lingüísticos.

Hace un año, coincidiendo con la primera publicación, iniciábamos también una campaña de sensibilización que, bajo el lema de “juntos sumamos”, animábamos al estudio del español en Portugal, conscientes de que el conocimiento de ambas lenguas representará un espectacular salto, tanto cualitativo como cuantitativo, en el establecimiento de nuestras relaciones sociales, culturales y comerciales. También señalábamos entonces que su parentesco y proximidad podrían representar un aliciente inicial con rápidos frutos en la comprensión, incluso con escasa o reducida capacidad de producción lingüística. Pero en este camino en el que enseguida se percibe el aliento de la rosa no dejará de embaucarnos la dura realidad de la espina. Por ello, consideramos de extraordinaria importancia este proceso de investigación que permita no solo aprovechar las ventajas de la cercanía de las dos lenguas sino también controlar y reconvertir en transferencias provechosas aquellos aspectos negativos que se derivan de esta proximidad.

El presente volumen reúne un total de dieciocho trabajos que nos muestran un variado panorama de las investigaciones, experiencias y enfoques pedagógicos de aplicación en este campo de la enseñanza. Por ello me resulta especialmente grato mostrar mi agradecimiento y reconocer el esfuerzo realizado por sus autores. Con su misma ilusión y con no menos empeño desde la Consejería de Educación os invitamos a su lectura.

# **Del autobús, tortilla y Sagrada Familia al camión, mole poblano y Teotihuacán: las variedades lingüísticas y culturales del español en la clase de E/LE**

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz  
Profesor Adjunto en Instituto Politécnico de Porto e investigador  
en CIDTFF/Universidad de Aveiro

Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá  
Profesora Asociada con Agregación e investigadora en CIDTFF/Universidad de Aveiro

## **INTRODUCCIÓN**

Bajo un enfoque comunicativo experiencial (Fernández-Corbacho 2014) y una pedagogía emancipadora crítica (Jiménez Raya, Lamb & Vieira 2007), enriquecida por enfoques multisensoriales (Arslan 2009; García 2010), es nuestra intención con este artículo dar cuenta de un proyecto que contribuye a la implementación de prácticas que reflejan las variedades lingüísticas y culturales de *Hispanoamérica* (Liceras 1995; Beave 2000) en la clase de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Portugal.

Teniendo en cuenta una perspectiva metodológica cualitativa, se propone en este estudio analizar las representaciones de estudiantes y profesores portugueses sobre el lugar de *Hispanoamérica* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE (Altmann & Vences 2004; Pérez 2003; Alvar 2002), que surgen en los manuales más utilizados en la enseñanza secundaria (niveles iniciales) de la región de Aveiro. De hecho, a través de un estudio de caso (Benson, Chik, Gao, Huang & Wang 2009), vamos a tratar de poner atención a una muestra de posibles buenas prácticas y materiales didácticos y pedagógicos que se han desarrollado con los estudiantes de 11º grado, en el nivel de iniciación de español, en un grupo de escuelas de la región de Aveiro.

## **1. LA MISCEGINACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DE HISPANOAMÉRICA Y SU RELEVANCIA PARA LA CLASE DE ELE**

El posicionamiento del español como lengua internacional y el papel destacado que la comunidad de los pueblos hispanoamericanos tiene en la vitalidad y proyección de la lengua española en el mundo (Mora-Figueroa 1998) es cada vez mayor, por lo que están surgiendo algunos estudios relacionados con la pertinencia del estudio de las variedades lingüísticas y culturales del español en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, como ha dicho Pérez (2003), *Hispanoamérica* es una mezcla de razas y riqueza lingüística y cultural que empezó desde el descubrimiento del continente americano y que se ha profundizado hasta nuestros días, culminando en las relaciones culturales y comerciales entre el nuevo y el viejo continente (De la Vega 2001).

Por lo tanto, es pertinente que centremos nuestra atención en el concepto de *Hispanoamérica* y la importancia de su estudio. Por un lado, América Latina, incluyendo Brasil, no sólo tiene un consagrado patrimonio cultural y económico, sino también un fuerte potencial económico, con la creación e implementación del MERCOSUR y también como un importante centro de atracción turística.

Según Pérez (2003: WEB), no podemos pasar por alto el gran dinamismo cultural y económico de Hispanoamérica en la clase de E/LE, que hace que sea casi imprescindible para trabajar en el aula «estas variedades lingüísticas que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica». Aquí también, como nos dice Alvar (2002: 251), los aspectos culturales «es Europa trasferida y América trasvasada», puesto que los intercambios culturales no se han detenido desde el primer momento que las culturas estuvieron en contacto por primera vez, mediante la adaptación de canciones y bailes de España, las obras de arquitectura y vanguardias en la literatura, por ejemplo.

Sin embargo, no debemos olvidar que, según lo indicado por Marín (2001: 70-73),

“la intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla e inmediata que la que se da entre un australiano y un escocés, un irlandés y un sud-africano (...). Los pueblos que hoy hablan español llevan alrededor de quinientos años en la esfera cultural de esta lengua (...).”

Como Lhote (1995) refiere aceptando la variedad dentro de la misma lengua es ser un oyente atento. Según lo indicado por Pérez (2003: WEB), debemos crear un modelo de enseñanza y aprendizaje holístico y de usos panhispánicos, basado en

“la enseñanza de un español capaz de dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos desde un punto de partido común (...). Los estudiantes deben aspirar a ser plurilingües dentro de una lengua histórica, es decir, a hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de habla” (idem).

## **2. DEL “FLAMENCO”, “MÓVIL” Y “TÚ” A LA “CUMBIA”, “CELULAR” Y “VOS”: LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES DEL ESPAÑOL EN LA CLASE DE ELE**

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2010), el español tiene en nuestros días más de 450 millones de hablantes o aprendices nativos. Por otra parte, sabemos que el español está presente en más de veinte países, como idioma cooficial, cada uno de los cuales tiene una determinada variación lingüística y cultural.

De hecho, hay que poner atención a las variedades fonéticas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Según Fernández (2010), podemos dividir las variedades diatópicas en dos áreas: España y América Latina. En cuanto a España, el autor propone una subdivisión basada en estándares utilizados en los principales centros urbanos, siendo capaz de encontrar variantes de la lengua española en: región andaluz, región castellana y región canaria. A su vez, teniendo en cuenta las variaciones de la zona de América Latina, podemos subdividir el área en las siguientes regiones: a) Caribe (Cuba, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela y Colombia), b) México y América Central (Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua y México), c) Andes (Venezuela andina, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), d) Río de la Plata y Chaco (Argentina, Paraguay y Uruguay) Chile.

Según Mollica (2007: 09), la enseñanza de estas variedades lingüísticas es relevante en el contexto de hoy porque «todas las lenguas tienen un dinamismo inherente, lo que

significa que son heterogéneas». Además, el profesor debe demostrar que la variedad existe y también suele ser una opción válida (cf. Bortoni-Ricardo 2005: 42), creando oportunidades de contacto con las palabras, expresiones, acentos, entre otros, que no forman parte de la norma, sino parte de usos diatópicos del español.

Según Bortoni-Ricardo (2005), la variación lingüística debe cumplir dos funciones: por un lado, aumentar la eficacia de la comunicación por el alumno en un contexto específico; por otro lado, les permite experimentar la identidad cultural y social del hablante nativo de la variante lingüística de la lengua meta.

En el trabajo de clase, y teniendo en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje en Portugal, el manual de enseñanza también se ve como una de los más importantes recursos que influencia las prácticas de aprendizaje. De acuerdo con Pontes (2009), en los manuales las normas de las regiones españolas todavía prevalecen sobre las variedades de *Hispanoamérica* e incluso cuando existen son trabajadas de una manera superficial, como curiosidades o incluso como notas de pie (cf. Kraviski 2007). Además, según Pontes (2009), no se pone en práctica un enfoque comunicativo experiencial, que implique un trabajo eficaz con el lenguaje, que lleve el estudiante a reflexionar sobre los usos y adecuación al contexto.

Trabajar con las variantes lingüísticas del español no es una tarea fácil debido a la escasez de materiales didácticos creados para este fin. Sin embargo, es importante que el profesor fomente un contacto significativo que va mucho más allá de la exploración de curiosidades relativas al vocabulario o expresiones que surgen a menudo fuera de contexto.

Can & Pontes (2013: 186-188) formulan algunas recomendaciones que nos parecen relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, a saber: a) exploración de la variación diafásica con respecto al uso de los pronombres de tratamiento «tú», «usted», «vosotros» y «ustedes» en situaciones formales e informales, mediante el análisis del corpus sociolingüístico de la Ciudad de México, que se puede hacer a través de la página web <http://lef.colmex.mx>; b) el análisis de la variación diatópica con respecto al uso del pretérito indefinido y el pretérito perfecto en los periódicos de diferentes países de América Latina, que se pueden acceder en <http://periodicos.ws> y <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>; c) la exposición a la variación diatópica, mediante el análisis de los nombres de la ropa y variantes de uso de «usted» y «tú» en la música o comerciales (español de Argentina y español ibérico).

Una vez que los profesores no saben todas las variantes lingüísticas del español, deben enseñar las que consideren más frecuentes o más importantes para la región en que el estudiante se encuentra o encontrará (cf. Pinto 2006). De hecho, en las palabras de Pinto (idem) se puede dividir la enseñanza de las variedades de español, teniendo en cuenta dos tipos: las llamadas zonas de contacto directo y zonas de contacto indirecto. Las primeras son las áreas con las cuales un alumno se pondrá en contacto con más frecuencia, dada la proximidad de la frontera con un país hispanohablante. Las últimas son las zonas donde no hay contacto directo y fronterizo con un país hispanohablante. Por lo tanto, se recomienda la adopción de una variedad específica, teniendo en cuenta la incorporación, de manera integrada, de otras variedades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los intereses personales de los alumnos para el aprendizaje de idiomas pueden ser distintos unos de los otros, lo que requiere una exploración más holística del tratamiento de variantes lingüísticas (viajes, trabajo, estudio, entre otras razones) (cf. Coan & Pontes 2013: 189).

Es evidente la importancia de desarrollar competencias multiculturales en la clase de E/LE. De hecho, es relevante trabajar la cultura en el aula, ya que se relaciona directamente con la lengua, lo que permite una comprensión del uso efectivo y apropiado del lenguaje. A partir del estudio de los aspectos culturales los estudiantes tienen la oportuni-

dad de contacto directo con las creencias, formas de trabajo, aspectos morales, normas y conocimientos compartidos por una comunidad específica.

Según López (2013), en el aula se debe trabajar las variantes culturales del español

“de una forma adecuada, no dándoles textos demasiado localistas o técnicos a hablantes de nivel medio. Hay lecturas graduadas muy interesantes que cumplen muy bien esta labor, o listados de términos básicos de cada zona del español. De todos modos, es un punto a discutir. No es cuestión de hablarles como a los tontos o con frases de libros que nunca se utilizan, sino incrementar cada vez más su competencia y la velocidad de habla, teniendo en cuenta la razón y las características de aprendizaje según su procedencia.”

De hecho, compartimos las palabras del autor cuando recomienda el uso de lecturas graduadas para el trabajo efectivo de las variantes culturales.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) se hace referencia a la necesidad de un trabajo sistemático que tenga en cuenta las variedades culturales que, además de los contenidos culturales españoles, incluye contenidos acerca de los países hispanoamericanos y sus variantes culturales, que a su vez se subdividen en los aspectos siguientes: a) «Conocimientos generales de los países hispánicos»; b) “acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”; y c) «productos y creaciones culturales”.

Una vez más los manuales son un recurso muy importante en la exploración de estos contenidos. Según Van Dijk (2004), hay algunas características que pueden ser utilizadas para clasificar cómo las diferentes culturas de los países hispanohablantes están trabajadas en los manuales de E/LE, a saber: a) la exclusión, ya que hay muchas culturas que no surgen reflejadas en los libros; b) la diferenciación, ya que la mayoría de las culturas emergen en oposición a una cultura que sea diferente, surgiendo una cultura como más importante que otra; c) exotización, ya que se pone énfasis en todo lo que sea diferente de la norma; d) estereotipización, por el abordaje y la representación del Otro de una manera basada en ideas fijas; e) la falta de voz de algunas culturas y subculturas que hablan español.

Según Andrade (2011: 35), los diferentes países hispanohablantes son presentados en los manuales de una forma poco equilibrada, siendo

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

Al mismo tiempo, hay países como España que son presentados de una manera positiva, mientras que los países hispanoamericanos son representados a través de los aspectos más negativos. De hecho, hay un etnocentrismo claro que favorece el trabajo de algunas culturas en la clase de E/LE. Según Cerdeira & Vincent (2009: 369), el

“etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural.”

Más que los manuales, tenemos a nuestra disposición un amplio catálogo de materiales con los que podemos trabajar las culturas hispanoamericanas en la clase de E/LE:

“la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC, ese mundo en constante actualización que crece y se expande en todos los ámbitos, incluido el de la educación (Mercau 2014: 7).”



Gracias a las influencias amerindias, a los esclavos africanos y a los colonizadores españoles y europeos, hay aspectos culturales que causan cierta extrañeza y curiosidad, ya que “si presentamos en clase una *guajira*, una *chacarer* o una *cueca*, seguramente la primera reacción de los alumnos sea de extrañeza” (Mercau 2014: 40). Sin embargo, hay que tener en cuenta que “es imprescindible integrar los contenidos culturales a las actividades diarias de clase, intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico” (Lerner 2000: WEB).

De hecho, como veremos en el capítulo siguiente, ayudamos a los alumnos a conectarse con el Otro, con ellos mismos y con el contenido a través de un enfoque experiencial.

### **3. CAMINOS HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN TRABAJO CON LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES DEL ESPAÑOL EN CLASE: UN ESTUDIO DE CASO**

En nuestro estudio de caso hemos definido las preguntas de investigación siguientes: a) ¿Qué representaciones tienen los alumnos sobre las variedades culturales y lingüísticas de *Hispanoamérica* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español en la escuela secundaria portuguesa?; b) ¿Cómo surgen las variedades lingüísticas y culturales de los españoles en los manuales de Educación Secundaria portugueses?; c) ¿Qué prácticas pueden ser movilizadas en las escuelas para la (re)construcción de las representaciones y conocimiento del español y sus variedades?

El corpus esencial de nuestro trabajo está en las respuestas a cuestionarios<sup>1</sup>, análisis de manuales, en la reflexión crítica en notas de campo y también en el análisis de trabajo de proyectos y fichas de autoevaluación producidas por una muestra de 41 alumnos del 11º grado de una escuela de secundaria en la región de Aveiro.

#### **3.1. Las representaciones de los alumnos sobre su relación con el mundo hispanoamericano**

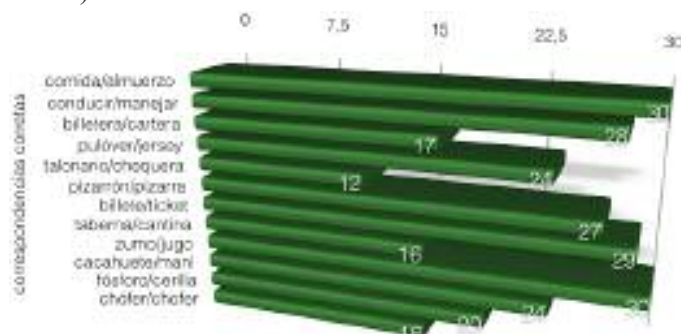
El cuestionario fue implementado en las primeras semanas del inicio del proyecto y sirvió el propósito de comprender mejor el perfil sociobiográfico y el perfil sociolingüístico de los alumnos. En la tercera parte del cuestionario los estudiantes revelaron su relación con el mundo hispanohablante, especialmente, los aspectos relacionados con las variedades lingüísticas y culturales del español de América. Es esta la parte que nos interesa. De hecho, no vamos a analizar de manera exhaustiva los resultados debido al espacio reducido que tenemos.

En cuanto a las representaciones culturales los estudiantes: a) revelan gusto por los países como Venezuela, México, Argentina y Cuba; b) asocian positivamente la conquista de América a un encuentro de culturas, pero muchos de los estudiantes revelan que reconocen este evento como una pérdida de identidad y algunos incluso como un logro; c) señalan como aspectos positivos del conjunto de países hispanoamericanos estados de ánimo como la amabilidad y la felicidad, la comida rica, pero picante, el entretenimiento y el turismo; d) dan a conocer los aspectos negativos que se asocian determinados países hispanoamericanos como el crimen, la pobreza y los cárteles de la droga; e) dan a conocer hechos históricos, tales como la fecha de la llegada de Colón y la existencia ya de algunas culturas precolombinas.

---

<sup>1</sup> Se puede consultar el cuestionario aquí: <https://app.box.com/s/t7pf8f5sqgnp0yv32778r4t5wbg0etc8>

De hecho, con respecto a las representaciones de naturaleza lingüística, podemos decir que muchos de los estudiantes: a) consideran que el español ibérico y el de América Latina no son la misma lengua, así como dicen que el castellano y el español no son el mismo idioma, lo que revela alguna desconocimiento sobre los términos y su origen; b) muestran que las principales diferencias entre el español ibérico y el español de América están en la pronunciación y vocabulario; c) son capaces de identificar algunas palabras de origen americano sin gran dificultad, haciendo la correspondencia correcta con su congénere ibérica (Gráfico 1).



[Gráfico de los autores]

Gráfico 1 - Correspondencias correctas entre palabras del español ibérico y del español americano

También vale la pena señalar que, en general, los estudiantes son capaces de identificar de una manera algo fácil diferencias en relación con el vocabulario, pero tienen dificultades con respecto a la gramática y fenómenos como el *voseo*, como verificamos en el gráfico siguiente:

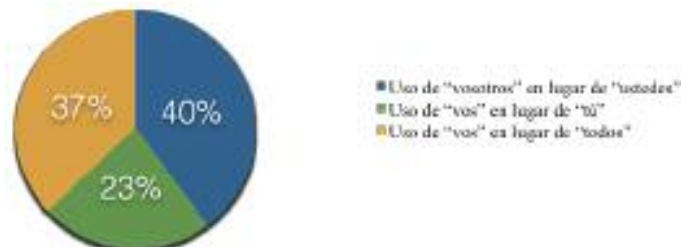


Gráfico 2 - Representaciones culturales sobre el voseo [Gráfico de los autores]

### 3.2. Las representaciones sobre el mundo hispanoamericano en los manuales de enseñanza secundaria

Para el análisis de las representaciones sobre el mundo hispanoamericano elegimos aquellos manuales que suelen ser los más elegidos en la región de Aveiro: *Contigo.es 1*, *Endirecto.com 1*, *Endirecto.com 2* y *ES-PA-ÑOL Tres Pasos*. En un primer análisis general verificamos que los manuales que hemos estudiado se estructuran de manera similar con 8 a 11 unidades.

En cuanto a las variedades lingüísticas los manuales *Endirecto.com 1*, *Endirecto.com 2* y *ES-PA-ÑOL Tres Pasos* trabajan temas como la pronunciación y la gramática, y en particular el *voseo*, pero nunca de una manera explícita. Esperábamos un trabajo más sistemático dentro de las variedades lingüísticas en todo el manual. En el manual *ES-PA-ÑOL Tres Pasos* vemos un intento de tratar las cuestiones culturales relacionadas con el personaje de Mafalda, en la cual viene el fenómeno lingüístico del «voseo» sin ningún tipo de contexto y aclaración de las normas y usos del sistema:



Figura 1 - Mafalda y el “voseo” trabajado de manera implícita (ES-PA-ÑOL Tres Pasos)

También en *Endirecto.com 1* surge una referencia al voseo sin explicaciones gramaticales con la canción “El hijo de Hernández” por El Cuarteto de Nos.

Las variedades culturales ya son trabajadas de una manera más sistemática. En nuestra opinión, los manuales *Endirecto.com 1* y *Endirecto.com 2* son los que hacen el trabajo más sistemático de las variedades culturales del español, más allá de la presentación de algo estereotipado aspectos, como puede verse a través del texto que sigue en relación con el pueblo mapuche:



Figura 2 - Texto sobre el pueblo Mapuche (*Endirecto.com 1*)

Hay varias referencias al pueblo Mapuche en el manual que abarcan temas como la familia y el papel de la mujer en la sociedad. Este tipo de contenido contrasta con los ejercicios que se encuentran en el manual *Contigo.es 1*, con visiones un poco estereotipadas, como en el ejemplo siguiente:



Figura 3 - Productos y sus nacionalidades (*Contigo.es 1*)

Podemos decir que: a) los manuales tienen más temas relacionados con las variedades culturales que lingüísticas; b) las cuestiones relacionadas con las variedades lingüísticas son tratadas de manera informativa y casi siempre implícitamente; c) las variedades culturales son trabajadas a través de unidades relacionadas con la geografía o artes; d) algunos manuales revelan un esfuerzo para trabajar temas relacionados con la sociedad de las ciudades y/o países hispanoamericanos, incluyendo algún contenido sobre la vida de las comunidades amerindias.

### **3.3. Las variantes colombiana, cubana y argentina en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE**

Con la unidad “Un diario, muchos viajes” hemos trabajado temas relacionados con ciudades que una chica colombiana, Alicia, ha visitado. A través del diario de Alicia y del contacto con materiales auténticos y significativos los alumnos trabajaron durante las cuatro sesiones los temas siguientes: a) vocabulario/expresiones relacionadas con el tema de las ciudades; b) las variedades lingüísticas del español con respecto a la variante colombiana, cubana y argentina; c) las ciudades españolas, su ubicación y sus monumentos o atracciones, con un enfoque en Barcelona; d) la lectura crítica de un capítulo del libro “Guantanameras” (Figura 4), a través del cual conoceremos mejor La Habana; e) otras ciudades latinoamericanas como Cuzco, Buenos Aires, San Antonio de Areco, a través de fotografías, vídeos y una *WebQuest*; f) los tipos de música latinoamericana; g) un pueblo precolombino, los Incas.

Creemos que el estudio de las variantes lingüísticas y culturales de los españoles, se puede conseguir con: a) ejercicios de correspondencia de palabras, entre la variante ibérica y otra variante hispanoamericana (Figura 4); b) actividades de búsqueda y tratamiento de la información mediante el uso de aplicaciones y herramientas de la Web 2.0 como *Glogster*, *Kahoot!* (el ejemplo que hemos utilizado puede ser encontrado aquí: <https://play.kahoot.it/#/k/26c94b5a-ef39-4821-9c3e-233a7b5331e1>) y *WebQuests* (el ejemplo que hemos creado y utilizado puede ser encontrado aquí: <http://zunal.com/webquest.php?w=277991>); c) tareas de revisión de obras literarias o lecturas graduadas, ricas en contenidos culturales y con las voces de los actores sociales de las culturas de los países hispanohablantes; d) tareas de producción semi-reales escritas y orales, simulando situaciones cotidianas propias de los alumnos (Figura 5); e) muestras de audio y vídeo para dar a conocer los propios contextos de interacción de las personas, sus sociedades y culturas; e) situaciones de exposición de muchas maneras (recorriendo a todos los sentidos) para despertar los alumnos en otro tipo de sensaciones basadas en la emoción y el afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. En el extracto de "Guantanameras" se utilizan palabras expresiones que se hacen notar en Cuba. Analiza los dos columnas y deduce su significado.

	
ella 1	a. conducir
futa bomba 2	b. auribus
mirijita 3	c. allí
manaja 4	d. ¿Dónde hay?
Gallego 5	e. papaya
guagua 6	f. Inmigrante español
¿Ovón? 7	g. Estadounidense
gringo 8	h. mirijita

2. Rellena la tabla siguiente con información sobre La Habana que encuentras en el artículo de "Guantanameras".

Condiciones de vida	
Historia	
Economía	
Religión	
Salud	
Monumentos destacados	
Gastronomía	
Artes	

Figura 4 - Ejercicios de comprensión de "Guantanameras"

A través de una ficha de autoevaluación<sup>1</sup> y algunos trabajos de grupo<sup>2</sup> hemos conseguido verificar qué aprendizajes han hecho los alumnos. Respecto a la ficha de autoevaluación, hemos concluido que la gran parte de los alumnos consigue decir palabras/expresiones en la variante de español colombiano o cubano, reconocer el voseo y sus reglas gramaticales (Figura 6) y hablar sobre los temas culturales que uno encuentra en "Guantanameras". En los trabajos de grupo hay ya algún cuidado en buscar las variedades lingüísticas del país/ciudad que los alumnos han estudiado.



Figura 5 - Ejemplo de una postal creada por una de las alumnas

Asimismo, creemos que, a través de estrategias desafiantes, basadas en la pedagogía de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez 2015), los alumnos son capaces de tomar las medidas necesarias para desarrollar sus conocimientos culturales y lingüísticos (cf.

<sup>2</sup> Se puede ver un ejemplo de la ficha de autoevaluación en este enlace: [https://app.box.com/s/wkur1dn8619zrfzx5rojmqdheqv3760\\_n](https://app.box.com/s/wkur1dn8619zrfzx5rojmqdheqv3760_n)

<sup>3</sup> Se puede descargar unos de los trabajos aquí: <https://app.box.com/s/ogk7f7flor6turjyne4n6829706o06h3>

Byram *et al* 2002; Cruz 2011), en una sociedad donde el lenguaje hipertexto prevalece con el uso de las herramientas Web 2.0. Asimismo, es necesario pasar de una enseñanza unisensorial a una enseñanza multisensorial, movida por las experiencias ofrecidas por los cinco sentidos (Arslan 2009).

b) ¿Conoces a Mafalda, otro de los símbolos argentinos? En las sílabas pasa o mona, refleja el texto con la información que falta.



Mafalda es la niña que da nombre a la era cibernética. Creada por Quino desde 1964 a 1973 presentando reflexos, se convirtió del dibujante "la clase media latinoamericana y la juventud progresista" preocupada por la paz y la humanidad.

c) En las relaciones formales se usa una unidad tanto en España como en Hispanoamérica. Sin embargo, en las relaciones informales o de confianza, en España se emplea más un tipo de lenguaje que en Hispanoamérica. Además el uso de este lenguaje se ha generalizado en las regiones de América y Uruguay, y otros países. En el contexto de la permisividad social, en un principio, tratamos a los demás de usted y como forma de respeto. Hoy en día, se utiliza más el tú y el tuteo. Se utiliza más el tú y el tuteo en la última sílaba de: pagar - pagar - pagar - pagar - pagar - pagar - pagar - pagar.



¿CÓMO SE LLAMA?  
MAMA, MAMA, ¿CÓMO SE LLAMA?

d) Las formas verbales del presente simple con vos en otras regiones son similares al infinitivo. Con la ayuda de las formas que encontrarás en las sílabas refleja la tabla.

infinitivo	vos	vos
	¿Qué haces?	
¿Cómo te ves?	Tú ansas	
	¿Te lo imaginas?	

Figura 6 - Ejercicios sobre el voseo [Ejercicios de los autores]

De hecho, nuestros alumnos fueron capaces de ponerse en contacto con otras formas de ver el mundo de una manera interdisciplinaria, a través de estrategias y materiales multimedia que estimulan el desarrollo de diferentes tipos de destrezas. Conscientes de que cada clase es un evento (cf. Geraldini 2000), hemos tratado de provocar en los alumnos un sentido que oscila entre el asombro y extrañeza y, concomitantemente, cuestionamiento de las lenguas y sus culturas.

## CONCLUSIONES

Con este artículo hemos intentado evidenciar el lugar de *Hispanoamérica* en la enseñanza-aprendizaje de E/LE en el contexto de la educación secundaria pública portuguesa, tratando de comprender, por un lado, cuáles son las representaciones de las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas que son llevadas hacia este contexto por los alumnos. Por otra parte, hemos tratado de poner atención a las prácticas y materiales que pueden promover una visión más amplia y menos estereotipada de las variedades lingüísticas y culturales del español.

Hemos verificado que los alumnos muestran un sincero deseo de aprender más acerca de Hispanoamérica. Sin embargo, dan a conocer sus representaciones algo estereotipadas y limitadas sobre el tema, que son coherentes con las que surgen en los manuales (cf. Merca 2014 ; Coello 2011).

Creemos que es necesario involucrar a los alumnos en tareas multisensoriales con documentos reales y en contacto con las variedades culturales y lingüísticas del español para contribuir a su competencia multilingüe, dentro de un mismo idioma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altmann, W., & Vences, U. (2004): *¿América latina en la enseñanza del español. Encuentro o encontronazo? Theorie und Praxis des moderen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- Alvar, M. (2002): *Español en dos mundos. Temas de Hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arslan, K. (2009): Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. Disponible el día 10/10/2014 en <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>.
- Beave, T., & Garrido, C. (2000): *El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Disponible el día 01/11/2014 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0181.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf).
- Bortoni-Ricardo, S. (2014): *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Cerdeira, P., & Vicente, J. (2009): Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado & M. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 363-370.
- Downes, S. (2006): *Learning networks and connective knowledge*. Disponible el día 10/12/2014 en <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.
- Fernández-Corbacho, A. (2014): *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009): Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 79-90.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coan, M., & Pontes, V. (2013): Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, 9 (18), pp. 179-191.
- Coello, P. (2011): Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo. *Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cruz, M. (2011): *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- De la Vega, I. (2001): *Comentarios reales*. Madrid: Cátedra.
- Geraldi, J. (2000): *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernández, M. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible el día 05/01/2015 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Instituto Cervantes (2010): *Español una lengua viva*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kraviski, E. (2007): *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Lerner, I. (2000). *La clase es un tango*. Disponible el día 14/12/2014 en [https://www.edinumen.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=83&catid=11&Itemid=51](https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=11&Itemid=51).
- Lhote, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Liceras, J., Carballo, A., & Droege, S. (1995): El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11/12, pp. 291-308.
- López, F. (2013): La cultura del hispanohablante y el enfoque en las clases de español. *Actas XLII AEPE*. Disponible el día 14/12/2014 em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_42/congreso\\_42\\_13.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_13.pdf).
- Marín, F. (2001): De lenguas y fronteras: el espanGLISH y el portuñol. *Nueva Revista*, marzo-abril 2001, pp. 70-79.
- Mercau, C. (2014): *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidade de Oviedo.

- Mollica, M. (2007): *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto.
- Mora, C. (2013): *Gamificación: lo cognitivo, lo emocional y lo social*. Disponible el día 10/05/2015 en <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-cognitivo-lo-emocional-y-lo-social/>.
- Mora-Figueroa, S. (1998): *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez, M. (2003): *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pinto, C. (2006): Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender?. *Actas del III Simposio Internacional De Didáctica Del Español Para Extranjeros "José Carlos Lisboa"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 135-147.
- Pontes, V. (2009): *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Salvador, G. (2001): El español en España y el español en América. *Nueva Revista*, marzo-abril, pp. 58-60.
- Siemens, G. (2004): *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Disponible el día 15/10/2014 en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Van Dijk, T. (2004): *Racism, Discourse, and Textbooks The coverage of immigration in Spanish textbooks*. Disponible el día 10-10-2014 en <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Racism,%20discourse,%20textbooks.htm>.