



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Lingue e Letterature Europee e Americane  
Classe LM-37

Tesi di Laurea

# *La variedad lingüística española: una propuesta para el aula de ELE*

Relatrice  
Prof.ssa Giulia Nalesso

Laureanda  
Vanessa Mazzocca  
n° matr. 2091448 / LMLLA

Anno Accademico 2023 / 2024



*A me stessa,  
per la mia caparbia  
che mi ha accompagnata fino  
al raggiungimento di questo traguardo.*



# ÍNDICE

ABSTRACT .....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS .....	7
1.1. Premisa .....	7
1.2. La política lingüística europea sobre la enseñanza de las LE.....	8
1.3. El cerebro en el aprendizaje de una LE .....	10
1.4. La cultura en el aula de LE .....	15
1.5. Enseñanza de las LE .....	17
1.5.1. Enfoques y métodos de enseñanza .....	22
CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	27
2.1. La competencia lingüística .....	29
2.2. La competencia sociolingüística.....	31
2.2.1. Las variedades lingüísticas del español.....	33
2.2.1.1. Variación diastrática.....	34
2.2.1.2. Variación diafásica.....	36
2.2.1.3. Variación diatópica .....	38
2.2.1.4. Variación diacrónica .....	43
2.3. La competencia pragmática .....	48

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE.....	51
3.1. Expectativas sobre la recepción de la unidad didáctica.....	51
3.2. Propuesta práctica: la variación lingüística en el aula de ELE.....	52
3.2.1. Primera clase: presentación de la variación lingüística.....	53
3.2.2. Segunda clase: trabajo en el aula .....	55
3.2.3. Tercera clase: reflexión .....	60
3.3. Análisis de las reacciones de los participantes y discusión de las expectativas.....	61
CONCLUSIONES.....	75
RIASSUNTO.....	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95
Bibliografía .....	95
Sitografía.....	97
APÉNDICE.....	99
RINGRAZIAMENTI .....	119



## ABSTRACT

Esta tesis trata el tema de la variación lingüística del español, estructurándose entre una parte teórica y una parte práctica, en la que se intenta experimentar la posibilidad de adentrarse y enseñar la variedad lingüística de esta lengua a estudiantes nativos italianos, de cuarto y quinto año de escuelas secundarias.

La parte teórica se articula en dos capítulos: el primero se focaliza en la enseñanza de la lengua extranjera y en él que centramos la atención en el proceso de aprendizaje de un idioma; el segundo se dedica a la comunicación, factor importante para aprender una lengua y para expresarse. En esta parte se trata el tema de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, insertando un apartado sobre la variación lingüística, eje central de este elaborado y de la propuesta didáctica que aquí se plantea.

Al final, concluimos la tesis con un capítulo práctico en el que se propone una unidad didáctica formada por tres clases de la duración de dos horas y media: en la primera lección se presenta a los estudiantes una ficha con algunas preguntas en relación con la variación y, después, una breve explicación teórica; en la segunda lección se proponen ejercicios para averiguar si los estudiantes son capaces de detectar la variación en distintos textos; la tercera plantea una reflexión junto con los alumnos para individuar lo que han aprendido a lo largo de este ciclo de clases.





## INTRODUCCIÓN

Esta tesis expone una propuesta de unidad didáctica diseñada para estudiantes nativos italianos que cursan el cuarto y quinto año de escuela secundaria de segundo grado en Italia. El objetivo es intentar que aprendan nociones sobre la gran variedad lingüística del español, en particular relacionada con la geografía y la situación comunicativa, esto es, la variación diatópica y diafásica.

Es un elaborado que presenta una parte teórica y una práctica.

La parte teórica se estructura en dos capítulos: uno se enfoca en la didáctica de las lenguas extranjeras, profundizando en las normativas que la política lingüística europea prevé para la enseñanza de los idiomas y cómo esto ha contribuido a la promoción de la diversidad lingüística y cultural en el continente. A continuación, se centra la atención en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de una explicación básica del funcionamiento del cerebro y de las áreas que se activan a la hora de aprender un idioma en función de las edades en que desarrolla el proceso adquisicional.

Luego, se dedica espacio a la cultura en susodicho proceso, dado que la competencia intercultural se relaciona estrechamente con el aprendizaje lingüístico y, en consecuencia, con las variedades lingüísticas: para ello, se introduce este argumento porque creemos que es un constituyente fundamental de la enseñanza de un idioma y muchos profesores no le dedican el tiempo adecuado, dado que la consideran como un ámbito adicional al aprendizaje y no como parte integrante; también porque no muchos docentes tienen bastantes informaciones sobre la cultura, las costumbres, las tradiciones, etc. de los países donde se habla la lengua objeto de estudio, que tienen una importancia fundamental, ya que forman parte de la vida cotidiana y, por tanto, son unos componentes esenciales del aprendizaje de una lengua.

Seguidamente, se le dedica una parte a los factores, internos y externos, que entran en juego a la hora de aprender un idioma; los factores internos conciernen el aprendiz, mientras que los externos no dependen de quien aprende sino de todo lo que pasa en el entorno social, cultural, político en el que se aprende.

Al final, se cierra el capítulo focalizándose en los métodos de aprendizaje de una lengua, a saber, cómo los enfoques han cambiado en el tiempo y, por consecuencia, cómo

nos han llevado hoy a comprender y aprender cómo enseñar un idioma y qué aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera deben abordarse necesariamente en el aula.

El segundo capítulo se centra en la comunicación y en la competencia comunicativa. La comunicación es, en efecto, un acto fundamental, gracias a la cual es posible transmitir mensajes e informaciones entre los interlocutores. Para poder comunicar es necesario el uso del lenguaje y, por consecuencia, de una competencia comunicativa que, a su vez, comprende las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las tres son necesarias para comunicar eficazmente: la lingüística consiste en el conocimiento del idioma para poder comunicar; la sociolingüística se refiere al aprendizaje de los valores sociales y culturales; la pragmática consiste en saber utilizar adecuadamente los conocimientos adquiridos, de manera que no solo se conozca el idioma, sino que se sepa también adaptarlo a los contextos comunicativos en el que se puede desarrollar un intercambio comunicativo.

En este apartado, en particular en la sección que trata de la competencia sociolingüística, se presentan también las cuatro variedades lingüísticas que permiten definir una lengua en virtud del factor que en ella ejerce su influjo:

- diastrática, que se refiere al estrato social de las personas y, por ende, a su dominio lingüístico,
- diafásica, que hace referencia al contexto comunicativo, es decir, el uso de la lengua adecuado a este contexto,
- diatópica, que concierne la variación de un idioma en función del lugar en el que nos encontramos,
- diacrónica, que se relaciona al cambio de un idioma en el tiempo.

De ahí, se desprende que las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática forman parte de la más amplia competencia comunicativa y se deben alcanzar para poder hablar un idioma con suceso.

A continuación, se abre la parte práctica que consiste en una primera sección en que se explican las expectativas sobre la unidad didáctica que se desarrollará en este capítulo, especificando los prerrequisitos de los alumnos, como: el nivel de conocimiento requerido de la fonética-fonología de la lengua española, buenas competencias orales y de escucha,

conocimiento de la geografía del territorio hispanófono. De ahí, se presenta la unidad didáctica, estructurada en tres lecciones de la duración de dos horas y media, donde se intenta explicar y adentrar los alumnos en la variación lingüística, a través de ejercicios activos y de algunas partes de explicación teórica de la docente para que puedan aplicar lo que aprenden en las actividades. La primera lección prevé una parte inicial de preguntas sobre el mundo hispanohablante y sobre la variedad lingüística, después de esto se hará una explicación teórica sobre las variedades diastrática, diafásica, diatópica y una breve introducción a la variedad diacrónica que, sin embargo, no se abordará en cuanto –en nuestra opinión– necesita de un conocimiento aún más avanzado de la lengua. La segunda lección se desarrolla a partir de un quiz introductorio para retomar la explicación teórica anterior y, a continuación, los alumnos trabajan activamente con una conversación en español en la que deben analizar y decidir si se trata de una conversación formal, informal o coloquial y, después, se trabaja con una canción en la que intentarán individuar la variación diatópica del cantante y sus características más peculiares. Al final, se propone a los estudiantes elegir un país hispanohablante y hacer una pequeña búsqueda sobre algunos rasgos a nivel fonológico, morfológico y léxico, partiendo de los conocimientos adquiridos. En la tercera lección se hace una puesta en común para compartir los conocimientos adquiridos sobre los países que han elegido los estudiantes y, en conclusión, se hará una reflexión juntos sobre lo que han aprendido en estas tres clases. Cabe señalar, para terminar, que gracias a mi carrera universitaria he podido acercarme a la didáctica de ELE, pues he tenido la oportunidad de hacer una experiencia de prácticas en una escuela de segundo grado donde se estudia el español como lengua extranjera y gracias a esta, he podido presentar mi proyecto a algunas clases de este instituto. Esta ocasión me ha permitido recoger y analizar datos para comprender si es posible presentar un argumento de este tipo en grupos de alumnos de clases cuarta y quinta de este ciclo escolar.

La última parte de este capítulo se estructura con imágenes y gráficos sectoriales e histogramas en que se desarrolla y comenta un análisis del trabajo hecho, con consecutivo análisis de las reacciones por parte de los participantes a este proyecto para sondear la validez de la propuesta didáctica. Principalmente, ha sido objeto de estudio la competencia que los alumnos tenían en materia de variación lingüística y cómo han percibido esta unidad didáctica. Asimismo, se discuten si las expectativas iniciales que

nos planteamos han sido respetadas y sobre la posibilidad de presentar este trabajo solo a clases de los *licei* italianos, ya que se ha colaborado con un instituto profesional, cuyo objetivo primario no es el aprendizaje de un nivel avanzado del español, con lo cual en otros tipos de escuelas podría resultar más satisfactorio el planteamiento de este tema.

# CAPÍTULO 1. LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

## 1.1. PREMISA

En el siglo XIX, gracias a las interacciones entre los ciudadanos europeos, empieza a crecer la cantidad de personas que querían aprender lenguas extranjeras; por esto se comienzan a realizar estudios sobre el justo método para aprender y adquirir un idioma nuevo. Adquirir y aprender tienen una diferencia porque uno es natural y espontáneo, el otro es dirigido y consciente:

*adquirir* es un proceso subconsciente en el que las actividades lingüísticas se interiorizan de forma natural, a través de una comunicación natural; mientras que *aprender* es un proceso consciente, que se da en una situación formal o dentro de un programa de estudio individual. En este apartado se utilizan ambos términos con la única acepción de aprender.

Con el siglo XX el proceso de aprendizaje lingüístico empieza a ser estudiado más profundamente, lo cual es debido a los resultados sobre los métodos de enseñanza que se plantearon precedentemente. De ahí en adelante, los estudiosos comenzaron a profundizar todo lo que concierne la adquisición de lenguas extranjeras (métodos, técnicas, enfoques) y es importante que las investigaciones continúen por el hecho de que los factores internos y externos implicados en este proceso puedan progresar hasta crear un sistema diseñado ad hoc para cada estudiante y para que este procedimiento se mantenga actualizado según las generaciones.

Ante todo, al hablar de aprendizaje de una lengua no nativa, hay que distinguir la lengua extranjera (LE) de la segunda lengua (L2). La extranjera es definida por Santos Gargallo (1999: 21) como “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”. Por ende, en enseñanza de idiomas y en lingüística se puede definir la LE como la que se aprende en un contexto formativo (escuela, universidad, cursos de lenguas) pero que no se usa en la vida cotidiana del país en que se vive. Es esencial tener en cuenta que la motivación para aprender esta lengua puede no ser siempre muy elevada porque no es el idioma que es necesario para socializar y comunicar. Por otra parte, la segunda lengua, de nuevo definida por Santos Gargallo (1999: 21), es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”: según la glotodidáctica y la lingüística es el idioma que se aprende en un momento posterior con respecto a la lengua materna, y en un territorio considerado

extranjero para el aprendiente. Estudiar y aprender esta lengua es fundamental para poder vivir en aquel lugar. En este caso la motivación de aprendizaje surge del propio contexto, es decir, por la necesidad de socializar y comunicar.

## **1.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LE**

En Europa hay una coexistencia de diferentes idiomas por lo que el estudio y aprendizaje de una lengua extranjera es de fundamental importancia para promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad. A este propósito, la política lingüística de la Unión Europea (UE) afirma:

la diversidad lingüística es una realidad cuyo respeto constituye un valor fundamental de la Unión [...] la Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística. [...] la acción de la Unión se encaminará a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.

Según estas directrices es esencial promover la diversidad lingüística y cultural. Incluso, la Unión Europea se movió para desarrollar dentro de sus fronteras la didáctica de las lenguas difundiendo en Europa la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de los Estados miembros. Para ello, la política lingüística se compromete a asegurar el respeto de la diversidad lingüística permitiendo la coexistencia de distintas lenguas y culturas en una sociedad. Además, promueve el aprendizaje de una LE para garantizar una formación que sea parte integrante de cada individuo como persona y ciudadano europeo; se favorecen los conocimientos de otras lenguas europeas porque esto prioriza la comunicación y la interacción entre los europeos; fomenta la movilidad entre los países miembros permitiendo comprenderse y colaborar. En suma, el principal objetivo de esta política lingüística es que la diversidad no se convierta en un obstáculo, sino que debe ser una fuente de enriquecimiento.

Con respecto a estos objetivos prefijados por parte del Parlamento europeo, se ha llegado a algunos resultados que permiten mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el documento *La Política Lingüística* (2023: 1-6) se dice que:

el 22 de mayo de 2019 el Consejo adoptó una Recomendación relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En esta Recomendación el Consejo pide a los Estados miembros que sigan apoyando el aprendizaje de idiomas

durante la escolarización obligatoria, que permitan que más profesores de idiomas puedan formarse y enseñar en el extranjero, y que promuevan innovaciones pedagógicas [...].

La política lingüística europea se movió, por tanto, para proteger y promocionar el estudio de las lenguas extranjeras e incluso planteó el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2001) que se ocupa de presentar los principales aspectos para la enseñanza y el aprendizaje de LE.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes en su traducción al español del *Marco* (2002: 1) subraya que:

el Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

La publicación de MCER puede considerarse un jalón para la enseñanza de idiomas, permitiendo la protección de la diversidad lingüística y cultural y favoreciendo el plurilingüismo y la interculturalidad para llegar a una inclusión social a nivel europeo.

La Unión Europea también ha trabajado para incentivar proyectos de movilización como, entre otros, el Programa Erasmus+, el Programa Europa Creativa, el Día Europeo de las Lenguas, el concurso Juvenes Translatores.

La motivación por la cual el Parlamento Europeo ha adoptado esta política lingüística es la de demostrar que cada idioma de la UE tiene la misma importancia, de hecho, por ejemplo, los documentos del Parlamento son redactados en cada lengua de los Estados miembros e incluso cada diputado tiene derecho a hablar el idioma que quiere dentro del Parlamento Europeo. Todo esto responde también a la necesidad de promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad porque las competencias lingüísticas y de inteligibilidad cultural son indispensables para la movilidad, la mutua comprensión, la colaboración y para cruzar las fronteras.



### 1.3. EL CEREBRO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LE

Aprender una lengua extranjera aporta beneficios de carácter personal, cognitivo, social, cultural y empresarial. En este caso ponemos el acento en las ventajas que atañen al individuo: cognitivas, sociales y culturales.

El conocimiento de una o más lenguas extranjeras mejora la capacidad cognitiva porque estudiar un idioma activa diferentes áreas cerebrales, que mejoran nuestras habilidades. Esto es posible gracias al cerebro, que maneja diferentes flujos de informaciones al mismo tiempo y gracias a esta enorme cantidad de datos se da un aumento de las sinapsis de la materia gris, que es la zona involucrada en el aprendizaje de idiomas.

En particular, aprender un idioma extranjero desde pequeños tiene ventajas desde el punto de vista neurológico, cognitivo, económico, cultural y relacional; como afirma en la revista *Domino de las ciencias: Bilingüismo: Ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo* (2021: 1793),

una ventaja innegable que conlleva el aprendizaje de un segundo idioma es la mejora que los alumnos logran en relación con la competencia comunicativa que proporciona la educación bilingüe, ya que permite a los estudiantes no solo aprender otro sistema cultural sino principalmente una nueva forma de pensar, convirtiéndose en cultura un excelente medio para que los niños aprendan el idioma en una etapa temprana, una forma de comunicarse, mejorando las capacidades de pensamiento que les permiten pensar con mayor flexibilidad.

Cada niño es capaz de aprender y hablar todas las lenguas a las cuales está expuesto desde su nacimiento. En realidad, una lengua se aprende antes del nacimiento: parece que a partir del sexto mes de embarazo el feto es capaz de comprender la curva entonativa, es decir la prosodia, de la lengua que después será su lengua materna; claramente si se expone a otras lenguas adquirirá más curvas entonativas. Es obvio, por tanto, que un niño bilingüe tiene más capacidades cognitivas con respecto al niño monolingüe porque será expuesto simultáneamente a varios fenómenos. El niño monolingüe almacena los elementos de la lengua materna en diferentes áreas del cerebro y los elementos de la lengua extranjera se encuentran en otro lugar y por esto cuando hable tendrá que buscar en diferentes sitios de su mente; mientras que el niño bilingüe organiza los elementos de las lenguas que aprende en una única parte del cerebro y así será más fácil recuperarlos. Con todo y con esto, sería mejor aprender más idiomas durante la infancia por el hecho de que en esta fase se da una lateralización cerebral más completa y el aprendizaje será

más rápido. De esta manera, podemos aclarar que la competencia lingüística será parecida a la primera lengua solo si se aprende antes de la pubertad; es más fácil con respecto a un adulto, porque el cerebro de un niño es maleable (Graffi, Scalise 2013: 296).

A este respecto, hay tres periodos de aprendizaje de una lengua, y dependiendo de la edad cambia lo que se aprende, cómo se aprende, y dónde se almacenan los elementos lingüísticos. Los tres periodos, en virtud de la capacidad de adquisición de los sonidos de la lengua meta, se dividen en:

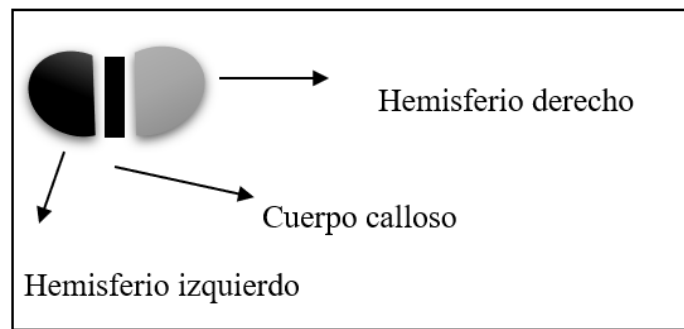
- de 0 a 8 años: los niños aprenderán una lengua con más facilidad y tendrán resultados mejores en el plano fonético;
- de 9 a 18-20 años: los adolescentes tendrán algunos problemas desde el punto de vista de la fonética;
- los mayores de 20 años tendrán muchas dificultades a nivel fonético.

Pero, por otro lado, los adolescentes y los adultos tendrán una mayor capacidad metalingüística con resultados mejores en los campos sintácticos y pragmáticos.

Graffi y Scalise afirman que:

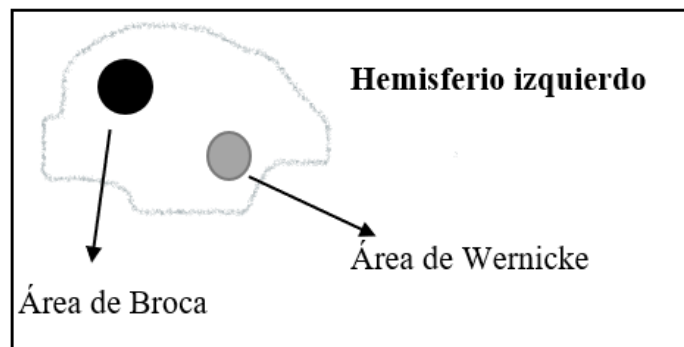
Paul Broca nel 1861 inaugura lo studio scientifico delle basi neurologiche del linguaggio, ponendo le fondamenta di quello che rimane tutt'oggi il metodo principe per la ricerca in quest'ambito. A questo approccio insostituibile si sono in seguito aggiunte altre metodiche, che consentono di studiare le relazioni tra funzionamento cerebrale e processi di elaborazione linguistica [...]. A questo tipo di osservazioni si devono le prime fondamentali scoperte sulla specializzazione dell'emisfero sinistro per il linguaggio e sul ruolo di regioni circoscritte in aspetti specifici dell'elaborazione linguistica. [...] Tali osservazioni hanno consentito inoltre di stabilire le prime correlazioni, necessariamente grossolane, tra alcuni aspetti dell'elaborazione linguistica e regioni specifiche dell'emisfero dominante, quali il rapporto tra produzione e area frontale ventrolaterale (area di Broca) o tra comprensione e giro temporale superiore (area di Wernicke).

De hecho, las partes del cerebro se dividen en izquierda y derecha. Ambos hemisferios del cerebro son importantes para poder aprender a leer, escribir, hablar y comprender un idioma (Imagen 1):



**Imagen 1:** División del cerebro (fuente: elaboración propia)

La parte izquierda y derecha se llaman hemisferio izquierdo y hemisferio derecho, y los dos son divididos en el medio por el cuerpo caloso, que abunda en terminaciones nerviosas. El hemisferio derecho es la parte simultánea, analógica, emotiva y visiva, ve las cosas como un conjunto; el hemisferio izquierdo es el que se ocupa de segmentar, es secuencial, lógico y racional. La parte izquierda se divide en el área de Broca y el área de Wernicke, y son las partes del cerebro que se dedican al lenguaje, pero no solo estas (Imagen 2):



**Imagen 2:** Áreas del lenguaje en el hemisferio izquierdo (fuente: elaboración propia)

González y Hornauer-Hughes (2014: 144-145) describen el área de Broca y el área de Wernicke como sigue:

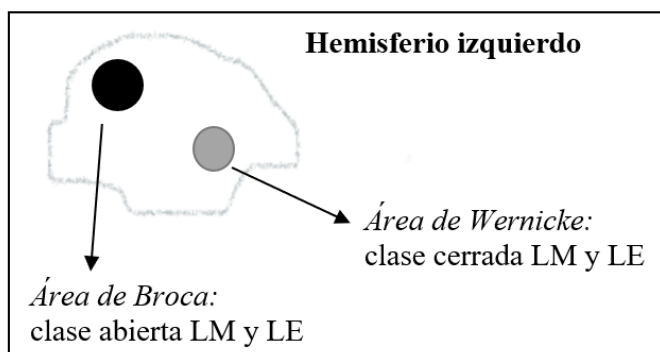
Área de Broca [...] las funciones de estas áreas son: la formulación verbal (morfosintaxis) que corresponde a la expresión de estructuras sintácticas, y cumplen un rol en el procesamiento de verbos. Además, tiene una participación en la planificación y programación motora para la articulación del habla. Esta área está relacionada con procesos de secuenciación (eje sintagmático). [...]

[...] Área de Wernicke: las funciones de estas áreas son la comprensión auditiva y el procesamiento de la selección del léxico (eje paradigmático).

En esta tesis nos interesamos en particular por estas partes del cerebro y los subsiguientes periodos de adquisición de una lengua porque según el momento en el que se estudia una lengua las clases de palabras son almacenadas de manera diferente en la mente, como ocurre con la fonética.

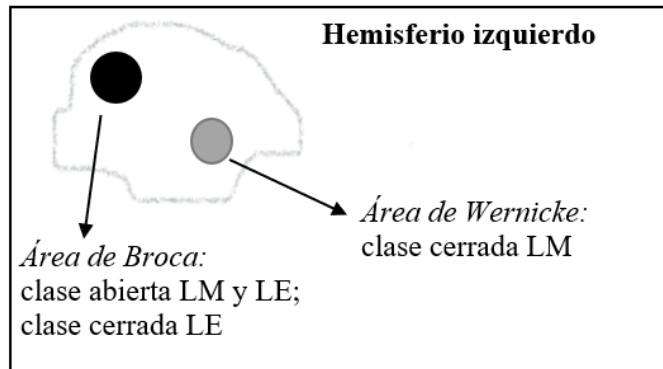
Cabe señalar, a este respecto, que las palabras se dividen en cerradas y abiertas. Las cerradas, que coinciden con las palabras gramaticales o palabras funcionales, son términos que sirven para crear un sintagma y tienen una independencia semántica; estas expresiones no tienen un significado propio y se aprenden a usar cuando se empieza a construir frases complejas; son un grupo de unidades léxicas al que no se pueden añadir nuevos elementos. En la clase cerrada encontramos todas las palabras que son relacionadas con la morfosintaxis, como artículos, pronombres, preposiciones y conjugaciones. En cambio, la clase de palabras abiertas o lexicales se refiere a una entidad del mundo es decir que el cerebro puede asociar la palabra a una imagen o a un concepto. Son vocablos que los niños empiezan a aprender desde pequeños; a esta clase de palabras se le puede añadir nuevos miembros y son las clases de los nombres, verbos, adjetivos y adverbios.

A partir de lo dicho antes, cuando se aprende una lengua extranjera antes de los 8 años las palabras abiertas de la lengua madre (LM) y de la lengua extranjera se encontrarán en el área de Broca; mientras que las palabras cerradas de la LM y de la LE estarán en el área de Wernicke (Imagen 3):



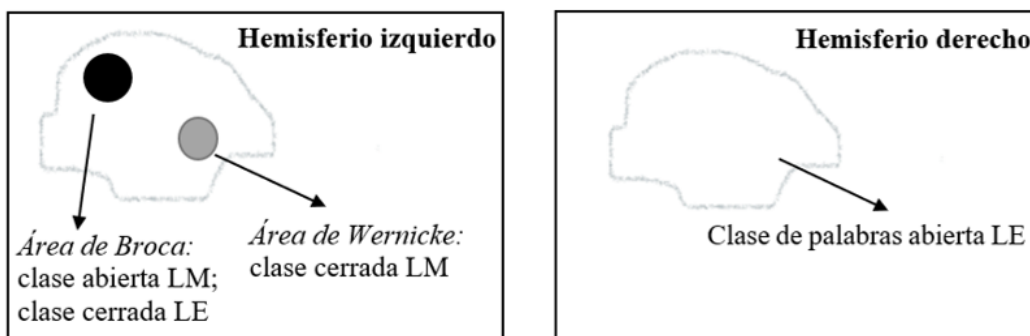
**Imagen 3:** Aprendizaje LE antes de los 8 años (fuente: elaboración propia)

Quien aprende una lengua extranjera ante de los 18-20 años almacena las clases de palabras de manera diferente, es decir las clases de palabras abiertas de la LM y de LE y la clase de palabras cerradas de la LE se encontrarán en el área de Broca; en cambio la clase de palabras cerrada de la LM estará en el área de Wernicke (Imagen 4):



*Imagen 4: Aprendizaje LE entre los 9 y los 18 – 20 años (fuente: elaboración propia)*

Los que aprenden una lengua extranjera después de los 20 años, dividirán las clases de esta manera: la clase de palabras abiertas de LM y la clase de palabras cerradas de LE en el área de Broca; la clase de palabras cerradas de LM en el área de Wernicke; en fin, la clase de palabras abiertas de la LE se encontrarán en el hemisferio derecho del cerebro (Imagen 5):



*Imagen 5: aprendizaje LE después de los 20 años (fuente: elaboración propia)*

Como escriben Graffi y Scalise: algunos estudios demuestran que los bilingües tienen ventajas con respecto a los monolingües:

I bambini bilingui sono più abili nei compiti che richiedono riflessione metalinguistica e più abili a gestire più attività contemporaneamente. Quanto agli adulti, sembra che il bilinguismo li preservi più a lungo dall'invecchiamento cognitivo e che ritardi significativamente l'emergere di sintomi nelle persone affette dal morbo di Alzheimer. [...] I bambini che sono esposti precocemente a due o più lingue raggiungono le diverse fasi di sviluppo in ognuna delle lingue seguendo la stessa tabella maturazionale dei bambini monolingui.

Todas estas demostraciones sirven para explicar cómo el aprendizaje de una LE en edad infantil permite categorizar las palabras de manera más eficaz y tener resultados fonéticos, morfológicos y léxicos parecidos a un hablante nativo; mientras que con el

avance de la edad será más complicado lograr estos resultados, pero como afirmado antes obtendrán éxitos mejores por lo que concierne la parte sintáctica y pragmática.

#### 1.4. LA CULTURA EN EL AULA DE LE

Desde el punto de vista social y cultural estudiar una LE significa también aprender las rutinas culturales de esas lenguas, no solo las normas lingüísticas. No siempre en las clases de lenguas extranjeras se presentan a los estudiantes la cultura y las costumbres del idioma que estamos enseñando, esto es, no se dedica atención a las competencias sociolingüística y pragmática, esto porque no siempre hay un conocimiento profundizado de estos temas por parte de los profesores y porque a veces se consideran como argumentos menos importantes con respecto a los elementos lingüísticos y se les dedica poco tiempo, aunque forman parte de la competencia comunicativa (MCER, 2001). Por esto es necesario no solo centrarse en la parte lingüística, es decir, enseñar la lengua solo como instrumento de comunicación; es preciso centrarse también en la enseñanza de prácticas sociales y de valores culturales porque sin estos no se alcanza la mencionada competencia comunicativa sino solo la lingüística (véase §2).

En efecto, el objetivo de aprender una o más lenguas extranjeras es que el estudiante desarrolle capacidades en distintas lenguas y culturas cultivando la curiosidad. Según Marvin Harris en su libro *Antropología cultural* (2004: 4): “cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)”, por lo que esta definición está en línea con las pautas de aprendizaje lingüístico europeas. En el marco de la didáctica de las LE, se puede definir la “cultura” con tres acepciones diferentes. Según Mônica Lemos en el texto *¿Por qué hablar de interculturalidad en la clase de lengua extranjera?* (2004: 267), se retoma un concepto de Lodes Miquel y Neus Sans (2004) que “distinguen la cultura en tres grupos: *Cultura con mayúscula, cultura a secas y cultura con k*”. Lemos aclara las definiciones de estos diferentes tipos de cultura como sigue:

La cultura con mayúscula sería la de las manifestaciones artísticas (literatura, música u otras artes) que no siempre es compartida del mismo modo por todos los individuos. La cultura con k sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, por ejemplo, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua

variación. A esos dos tipos de cultura ellas van a llamarlos “dialectos culturales”. Lo que llaman cultura a secas sería todo lo que abarca el comportamiento cultural, los cumplidos sociales, prácticas culturales cotidianas.

La *cultura con mayúscula* es definida como una cultura con un acceso limitado, solo una minoría la conoce e incluye la historia, las artes y las grandes gestas de una comunidad. Se refiere a una cultura de tipo “enciclopédico”, es decir, que tiene que ver con cuestiones relacionadas con la historia, el arte, la mitología etc. Por otra parte, *cultura con “k”* son los conocimientos utilizados solo en determinados contextos, por ejemplo: la jerga y el argot que son compartidos solo por algunos grupos de la población. Por último, la *cultura a secas* es compartida por toda la sociedad de un lugar, comprendiendo todas las creencias y las presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la sociedad, las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas.

Asimismo, forma parte de la cultura de una lengua también la comunicación no verbal, en otras palabras, todo lo que concierne el uso del cuerpo para comunicar como, por ejemplo: el tono de voz, la postura, los gestos, la mirada, la distancia entre los interlocutores. Cuando nos comunicamos con una persona, solo el 7% de la comunicación es verbal y el 58% es expresado a través del cuerpo, es decir, por medio de la comunicación no verbal.

En definitiva, aprender la cultura de una lengua es fundamental para poder tener competencias comunicativas y también para poder adentrarse en un país extranjero de manera más eficaz y sin un choque cultural debido a la incompetencia en ámbito cultural y social. La cultura comprende la adquisición de diferentes conocimientos, como, por ejemplo: la comunicación no verbal, la presencia de jergas y argots, la presencia de diferentes variedades lingüísticas a nivel diatópico y el conocimiento sobre los diferentes registros utilizados estudiando las frases hechas, los modismos o las expresiones idiomáticas. Aprender una lengua, por ende, no es un conocimiento solo lingüístico, sino que comprende también el conocimiento cultural y literal es decir llegar a tener una competencia comunicativa completa.

## 1.5. ENSEÑANZA DE LAS LE

El proceso de adquisición de una lengua extranjera es influenciado por múltiples factores que son variados y se relacionan entre ellos. El *Manual del Profesor de ELE* de Cestero y Penadés (2017: 92) divide los factores en tres grupos:

- las características del aprendiz: edad, motivación, aptitud, inteligencia, personalidad, actitud, estrategias de aprendizaje, etc.;
- factores macroambientales: situación de aprendizaje (natural/formal), ambiente en que la L2 se usa, presencia o no de elementos extralingüísticos, modelo de lengua que ofrece el aprendiz;
- factores microambientales (frecuencia de uso de las estructuras lingüísticas, interacción en situaciones comunicativas reales, etc.).

De hecho, los factores pueden ser internos, es decir que se relacionan con el aprendiz, y externos, que no dependen de quien aprende una lengua sino de todo lo que pasa en el entorno social, cultural, político en el que se estudia. Los factores internos o individuales dependen de las características del discente y, como aclara Gómez Molina en el susodicho *Manual* (2017: 94), se relacionan con factores de naturaleza neurológica, que es lo que se ha tratado en el párrafo precedente (véase §1.3.), o sea el grado de especialización hemisférica; pero no solo, se hace referencia también a factores de naturaleza cognitiva como la aptitud, los estilos de aprendizaje y la memoria; e incluso a factores de carácter afectivo como la motivación y los rasgos de la personalidad; las estrategias de aprendizaje son también factores implicados en la adquisición de una lengua extranjera. De entre estos condicionantes, en el estudio de lenguas extranjeras la edad del estudiante es un factor determinante porque diferentes análisis han demostrado como los niños aprenden con más facilidad la fonética que los adultos, como aclarado antes; por otro lado, el adolescente/adulto tiene una mayor conciencia de las reglas sintácticas y pragmáticas de una LE. Los estudios sobre el cerebro aclaran que una de las motivaciones por las que los niños aprenden mejor que los adultos depende de un proceso de lateralización, es decir que una parte del cerebro se especializa en ejecutar determinadas funciones según un proceso genéticamente determinado pero que necesita de un tiempo para cumplirse en su totalidad. La lateralización lingüística se da en el hemisferio izquierdo (área de Broca y área de Wernicke) y una vez terminada parece imposible adquirir una lengua al nivel de la lengua materna, de hecho, en este momento



empieza el *periodo crítico*. Hay dos posiciones sobre este periodo: la primera lo individualiza en una sola edad, es decir, antes de los 10-12 años, la otra se inclina por individualizar diferentes etapas, cada una de las cuales condiciona ámbitos del desarrollo lingüístico en este orden: fonética, sintaxis y aspectos semánticos-pragmáticos. Siendo los niños más desinhibidos parece que no suelen presentar actitudes negativas al afrontar una LE; es más, los niños suelen adaptar estrategias de adquisición lingüísticas en LE similares a las de la L1; al contrario, los adultos, que tienen capacidades de resolución de problemas, no son capaces de aprovechar de su sistema de adquisición lingüística preadquirido. Para terminar, por lo que concierne el input, los jóvenes reciben informaciones menos complejas, en mayor cantidad y con una exposición a la lengua más prolongada. Basándose en lo que terminamos de aclarar, existen diferentes explicaciones que se han aportado sobre la edad como factor relevante en el aprendizaje de una LE o L2. Gómez Molina (2017: 96 – 97), explica cuáles son estas posiciones:

- a. Explicación socio-psicológica. Los adultos están más inhibidos que los niños y ellos les haría resistirse a la socialización; de ahí que puedan preferir hablar una L2 con acento identificándose como hablantes de una L1 diferente.
- b. Explicación cognitiva. Los niños emplearían un dispositivo de adquisición lingüística (DAL) de la L2 igual al de la L1, mientras que los adultos utilizarán sus capacidades para solucionar los problemas lingüísticos.
- c. Explicación del input. Los aprendices jóvenes reciben un input menos complejo (relacionado con el aquí – ahora) que los adultos. Pero si bien los aprendices jóvenes reciben un input más simple, el de los adultos puede ser mejor porque posiblemente lo negociarán.
- d. Explicación neurológica. Lennenberg (1967) aportó pruebas que demostraban que las dos mitades del cerebro se especializaban en funciones diferentes en torno a la pubertad; de ahí que antes de los 12-14 años existe un periodo crítico durante el cual el cerebro es más dúctil y permite transferir funciones de un hemisferio al otro.

Otro factor individual importante en el aprendizaje de una LE o de una L2 es la aptitud, definida por Gómez Molina (2017: 96) como:

la habilidad para asimilar material lingüístico descontextualizado y procesar la lengua con eficacia [...] la aptitud es de naturaleza estable y, tal vez, innata, por lo que parece difícil que pueda modificarse mediante la instrucción o que pueda quedar condicionada por factores situacionales.

La aptitud es una inclinación individual que entra en juego cuando se aplican las destrezas para aprender una LE: depende del carácter del individuo (por esto se considera un factor interno), de sus habilidades lingüísticas, como la capacidad para distinguir los

sonidos, la sensibilidad gramatical y la asociación de los elementos lingüísticos entre sí (es decir utilizar aquellas herramientas necesarias para expresarnos y para dar coherencia a un texto como, por ejemplo, los conectores discursivos). La aptitud, además, es algo innato, pero también adquirido a nivel social (nos referimos, por ejemplo, a: la clase social y el nivel de instrucción de los padres). Estas aclaraciones se basan en unas definiciones de Skehan (1980, 1998), el cual especifica:

- la habilidad de codificación fonética (capacidad auditiva) → esta habilidad desempeña un papel muy importante en las etapas iniciales del aprendizaje, pues resulta de capital importancia convertir el input acústico en input procesable: además, de esta habilidad depende el material o datos lingüísticos que el aprendiz tiene disponibles para un procesamiento posterior;
- habilidad lingüística analítica (sensibilidad gramatical y capacidad de análisis) → esta habilidad se refiere a la capacidad del individuo para inferir reglas, para extrapolar las reglas inferidas a otros casos y para formular generalizaciones;
- habilidad de memoria → habilidad para aprender por repetición materiales de lenguas extranjeras, para almacenar nueva información y recuperar la información almacenada; también memoria asociativa para almacenar y activar el vocabulario.

Otro factor, la motivación, es definido por Larrenua Vagara (2015: 7) como “el proceso que inicia, guía, y mantiene un comportamiento orientado a un objetivo. Es aquella fuerza que nos hace actuar”. Por su parte, Gómez Molina (2017: 94) destaca que existen dos tipos: una psicosocial que sostiene que la motivación tiene componentes de orden afectivo y psicológico, es decir las actitudes lingüísticas y el esfuerzo/deseo de lograr un objetivo; una cognitiva, o sea que atañe a los procedimientos implicados en los procesos mentales que estimulan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Centrando la atención en la perspectiva psicosocial, Gardner (1985) afirma que existe un tipo de motivación específica del aprendizaje de lenguas extranjeras determinada por las actitudes adoptadas por el deseo de aprender y poder utilizar una lengua y por el esfuerzo que el aprendiz está dispuesto a hacer. Por lo que concierne la perspectiva cognitiva se hace referencia a la motivación como conjunto de procedimientos que son implicados en la activación, dirección y mantenimiento de procesos mentales que están dirigidos a lograr un objetivo.

Asimismo, existen motivaciones culturales e instrumentales. Las culturales se dividen en motivación integradora, intrínseca y extrínseca. La integradora consiste en la inserción del hablante de LE en la sociedad de la lengua meta (por ejemplo, el uso de la lengua para encontrar un trabajo en aquel país) y también el deseo por parte del hablante

de comunicarse con los nativos (por ejemplo, un individuo empieza a hacer más viajes o establece más contactos de trabajo); la motivación intrínseca está relacionada con los estímulos propios de la lengua extranjera, es decir, si nos parece fácil, si nos gusta etc. Esta motivación es más fuerte y por esto favorece un mejor aprendizaje. Por último, la extrínseca consiste en el estudio de una lengua extranjera por obligación sería una motivación instrumental que se divide en: genérica, es decir la necesidad de encontrar algo relacionado con las necesidades de mejorar nuestra condición social; y motivación instrumental particular que consiste en ser motivado a aprender la LE para superar un obstáculo. De nuevo, según Gómez Molina (2017: 97- 98), junto a la edad, la aptitud y la motivación existen otros factores internos a los que se da menos importancia pero que son relevantes y que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar una lengua extranjera, que son: la personalidad, la actitud y la memoria. Los estudios sobre la personalidad han detectado la presencia de diferentes componentes:

- La autoestima, o sea cómo un estudiante se percibe en sí mismo.
- La extroversión, característica que indica que una persona es sociable y confía mucho en sí misma siendo capaz de comunicarse con los demás con fluidez (los estudios han demostrado como un estudiante extrovertido aprende más rápidamente que los aprendientes introvertidos).
- La ansiedad, que es un estado de aprensión y miedo, se puede dividir en: ansiedad lingüística o sea cuando un estudiante tiene una reacción de ansiedad al enfrentarse con el uso de la LE; ansiedad facilitadora, que crea en el alumno un estado de atención vigilante que agiliza el aprendizaje; y por último una ansiedad debilitadora que limita la posibilidad de avanzar en la competencia.
- La predisposición para correr riesgos, es decir la capacidad para dominar las situaciones de ansiedad, la propensión a no tener miedo de intervenir o de interactuar con alguien.
- La empatía, que es la capacidad de comprender un estado de ánimo o una situación de otra persona y consiste en ponerse en el lugar de otro.

La actitud es otro componente que para aprender una LE es necesario, porque según la actitud que tenemos frente al proceso de aprendizaje podemos influir en nuestra manera de aprender.

Al final, también la memoria es un condicionante muy fuerte. Ya hemos visto como

la mente y la conformación del cerebro impactan en el aprendizaje de lengua, por lo que la memoria almacena las informaciones y las recupera para utilizarlas cuando son necesarias. Esta usa dos diferentes estructuras cerebrales para procesar el input: una es la memoria a corto plazo –u operativa– que elabora las informaciones durante cuarenta o sesenta segundos, así que tiene una capacidad limitada y combina lo nuevo que aprende con lo que ya está almacenado. La otra es la memoria a largo plazo –o episódica– que procesa las informaciones para almacenarlas de manera prolongada en el tiempo.

Pasando a los factores externos, o sea elementos que se relacionan con el ambiente de aprendizaje, pero que no dependen del estudiante sino del entorno, pueden mejorar o limitar su percepción tanto a nivel social como institucional. En el aprendizaje de lenguas extranjeras son la lengua meta, el input, el aprendiz y el profesor o los interlocutores con los cuales deberá comunicarse, por lo que la interacción es otro elemento que debemos tener en cuenta. A esto se integra todo el contexto social en el que se desarrolla el proceso<sup>1</sup>. De entre estos, el profesor es el principal responsable de la clase y del ambiente que allí se crea: está claro que, si el clima es distendido y acogedor, teniendo en cuenta las necesidades, los objetivos, la motivación y la participación de los alumnos, el aprendizaje será más eficaz. Además, la situación social del estudiante es un elemento que forma parte de los factores externos, porque si un alumno está bien insertado en la sociedad de la LE alcanzará resultados mejores. Es más, el input se define como el material lingüístico a disposición del aprendiente y es un elemento clave que le permite empezar a desarrollar y verificar hipótesis que luego serán formuladas cuando utilizará la lengua. El profesor en el aula de LE desempeña un rol importante porque es el responsable de la facilitación de información adecuada al nivel de lengua que se está aprendiendo, proporcionado de manera controlada. En efecto, el material que se presenta debe ser comprensible y permitir el desarrollo de los conocimientos. El input es comprensible cuando es (Gómez Molina 2017: 93):

modulado y adaptado a las capacidades del aprendiz [...] es esencial en el proceso de adquisición y para que haya un aprendizaje progresivo de la interlengua, el input no solo ha de estar adaptado, sino que ha de mostrar cierto grado de dificultad o de novedad en vocabularios, sintaxis, morfología, etc., que el aprendiz pueda resolver: ‘i + 1’.

---

<sup>1</sup> Moreno (2004: 287-304) afirma que lo sociolingüístico, es decir lo que está relacionado con una de las ramas de la lingüística que se ocupan de los factores sociales de la lengua, está implicado en los procedimientos de adquisición de LE o L2, en su enseñanza y aprendizaje.

Como aclarado antes, el input es importante para aprender una lengua y debe ser modulado según los aprendientes que tengamos delante y del nivel que estos tengan, de hecho Krashen (1982) establece que el input presentado debe corresponderse con la fórmula  $i + 1$ : esto significa que debe proporcionarse un input (i) que no esté al mismo nivel de lengua que tienen los estudiantes, sino que debe ser un input de un nivel superior (+1) al que ya tienen para que los conocimientos aumenten; el (i+1) se refiere a estructuras que aún los estudiantes no conocen y que aprenderán si serán expuestos a este. En suma, después de la exposición al input, el aprendiz debe comprenderlo, es decir la información ha de ser procesada (*intake*), luego es necesario producir un enunciado (*output*) que sea comprensible en la lengua meta.

En este marco, Long (1985) elabora la *hipótesis de la interacción*, la cual coincide con los postulados de Krashen sobre el input comprensible, pero aclara que no es suficiente solo un tipo de input para el aprendizaje de lenguas, sino que se necesita una interacción a través de la participación en un discurso, una conversación. Gracias a las interacciones el input puede modularse llegando a ser comprensible (por ejemplo, menor velocidad de producción, articulación más cuidada, expresiones bien formadas, etc.). A través de la interacción en la lengua meta, el aprendiz puede sentir la necesidad de mejorar su producción oral porque ve una diferencia entre su manera de producir el mensaje y la de un nativo o de un usuario competente. Además, gracias a la interacción con la lengua objeto se evita la fosilización de la (inter)lengua, es decir si el alumno no siente la presión por producir enunciados correctos no se comprometerá a realizarlos de manera adecuada, llegando así a un bloqueo de su competencia. Algunos estudios, han demostrado como el input combinado con la interacción favorece una mejor comprensión y elaboración lingüística del estudiante; Burón López (2022: 11), citando a Vygotsky sostiene que “la interacción social es clave para que se adquiera el lenguaje, [...] y resalta la importancia de lo social, por lo tanto, el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento”.

### **1.5.1. ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

El proceso que utilizamos para aprender un idioma tiene una importancia fundamental, dado que una lengua forma parte de la vida de cada persona y es

indispensable para vivir en una sociedad permitiéndonos de comunicar con la gente y con el entorno y de expresarnos, de transmitir pensamientos, sentimientos e ideas.

El diccionario de la lengua española (DLE) define el *idioma* como “lengua de un pueblo o de una nación, o común a varios. Modo particular de hablar de algunos o en algunas ocasiones”; luego define la *lengua* como “sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con la escritura”; en fin, define el *lenguaje* como “facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos”. Estas definiciones permiten comprender como el lenguaje tiene una importancia relevante en la vida de cualquier persona y por eso es aún más significativo desarrollar procesos adecuados para adquirir el lenguaje antes oral y después escrito.

Es sabido que para aprender un idioma se pueden utilizar diferentes enfoques o métodos, el Centro Virtual Cervantes aclara la diferencia entre estos dos términos:

un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Los enfoques son principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje.

El enfoque es considerado como un acto, una idea que constituye la base teórica de los principios metodológicos y de las prácticas de enseñanza, mientras que el método es la teoría de enseñanza de la lengua, es organizado, coherente y con la intención de finalizar una tarea. En este elaborado estos dos términos se utilizan sin distinción y con el único significado de procedimientos y programas establecidos para llevar a cabo una tarea.

Los principales métodos y enfoques para la enseñanza de las LE son:

- método tradicional o de gramática y traducción;
- método natural o directo;
- método estructural;
- método humanista o alternativo.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Los cuatro métodos serán explicados a partir de informaciones tomadas en el libro *Le sfide di Babele* de P. E. Balboni (2010: 233 – 244) y en el *Manual del profesor de ELE* al capítulo de M. García García y F. Álvarez López (2017: 527 – 544).

### Método tradicional o de gramática y traducción

Balboni (2010: 233-234) y García García con Álvarez López (2017: 527-531) afirman que el enfoque formalista se fue desarrollando en el siglo XVII para la enseñanza de lenguas clásicas (latín y griego). Se trata de un método en el que los alumnos son considerados como una tabula rasa, mientras que el docente es fuente de información y enseña el idioma a través de reglas gramaticales. Como resultado, el estudiante es incapaz de entender y hablar la lengua extranjera porque nunca la utiliza en situaciones concretas de comunicación. Este enfoque se sigue utilizando hoy en día, pero es perjudicial para el alumno porque se centra únicamente en la gramática y en las reglas que se aprenden de memoria y no son descubiertas por el estudiante, lo que impide que entren en juego los procesos cognitivos y lingüísticos que subyacen a la adquisición de la lengua. Este método es ventajoso para los docentes porque la preparación de los materiales reduce al mínimo el esfuerzo de los profesores.

### Método natural o directo

Es un método que nace en el siglo XIX en un momento de renovación pedagógica, lo que cambia con este enfoque es que se da más importancia a la lengua hablada en situaciones cotidianas y la gramática, a diferencia del método de gramática y traducción, es descriptiva y no normativa. Además, se cree que la lengua se debe asimilar como un niño que aprende su lengua materna, es decir, que se aprende:

- por imitación, que significa escuchar y repetir un modelo;
- por inducción, que consiste en el aprendizaje de las reglas de forma inconsciente, es decir, descubrimiento de la lengua mediante la práctica;
- por asociación, que concierne la asociación de palabras y oraciones con pensamientos, ideas, acciones y acontecimientos.

Para el desarrollo de este método la técnica más utilizada coincide con la conversación y la cultura aparece de manera implícita en la lengua, porque se tratan los modelos culturales que emergen espontáneamente sin alguna planificación. Este enfoque depende mucho de la destreza del profesor que tiene que dirigir la conversación durante

la clase de forma improvisada y resulta difícil aplicarla con grupos numerosos dado que la conversación se debería realizar con mucha gente y no todos escuchan o participan de la misma manera (Balboni 2010: 234-235; García García y Álvarez López 2017: 531-536).

### Método estructural

Este método incluye tres enfoques: audio-oral, estructuro-global audiovisual y situacional. El objetivo del método estructural es *conocer* el idioma y no *saber cosas* sobre el idioma; el hecho de *conocer* el idioma consiste en la capacidad de construir estructuras gramaticales correctas y pronunciar adecuadamente las palabras.

Asimismo, en el método *audio-oral* el profesor es el controlador de la clase y se ocupa de favorecer un modelo de lengua, de fomentar la participación de los alumnos y de corregirlos, desempeña un papel activo, pero tiene poca libertad porque tiene que adaptarse a los materiales preparados por los expertos. En este método los alumnos trabajan activamente, repitiendo, memorizando o respondiendo; en este caso la cultura es poco relevante. Por otra parte, el método *estructuro-global audiovisual* ha sido definido como global por el hecho de que el aprendizaje prevé la coexistencia simultánea de todos los factores verbales y no verbales (individuales, sociales y estructurales), por esto, este enfoque intenta transmitir la lengua con un soporte visual (diálogos de los manuales ilustrados con imágenes, dibujos etc.) y al soporte visual se le asocia un estímulo acústico de manera que el estudiante, después de repetidas audiciones, aprenda de memoria. El último, el método *situacional*, consiste en que las estructuras lingüísticas no se pueden estudiar, ni aprender, separadas del contexto de uso. El alumno forma parte activa del proceso de adquisición y el docente trabaja como guía y tutor; en concreto, se desarrolla a través de ejercicios de situación, de repetición, a saber, todo lo que pueda recrear una situación en que se desarrolla una comunicación.

### Método humanista o alternativo

Se trata de métodos que ponen atención al bienestar del aprendiz como individuo en vez de dar importancia a la parte lingüística. En este caso los alumnos trabajan



activamente y deciden de qué hablar y qué quieren aprender; el profesor se pone silencioso renunciando a la corrección para dejar espacio para que los estudiantes descubran la lengua por sí mismos, es un proceso de tipo inductivo. El docente, por ende, se ocupa de crear una atmosfera que sea relajante, agradable y libre de estrés, de manera que los aprendices trabajen como los niños: sin esfuerzo, de manera natural y casi inconscientemente. Esta práctica tiene una nota negativa: solo se puede adoptar con grupos pequeños y las informaciones sobre la cultura del idioma que se está aprendiendo no son relevantes.

## CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La comunicación es un acto fundamental gracias a la cual es posible transmitir mensajes e informaciones entre los interlocutores; para poder comunicar es necesario el uso del lenguaje y, por consecuencia, de una competencia comunicativa. Por ello, la comunicación necesita de dos sujetos: un emisor, es decir, lo que transmite el mensaje y un receptor, o sea, el que recibe el mensaje. Asimismo, para que la comunicación resulte eficaz, es importante seguir algunas reglas definidas por el filósofo y lingüista inglés Halbert Paul Grice. El habla de cuatro *máximas*:

- Máxima de la cantidad: significa dar informaciones coherentes, apropiadas al mensaje y no excesivas.
- Máxima de la calidad: no se debe falsificar, siempre se debe decir la verdad.
- Máxima de la relación: comentar de forma pertinente y adecuada al contexto.
- Máxima de la expresividad: ser claro, expresarse de forma comprensible y evitar las ambigüedades.

Cabe señalar, además, que la comunicación puede ser principalmente de dos tipos: comunicación verbal (CV) y comunicación no verbal (CNV). La CV se refiere al lenguaje humano, se manifiesta oralmente y nace de la necesidad de comunicar; es un acto que ha sido posible gracias a la evolución del aparato fonatorio. La CNV es todo lo que concierne el lenguaje del cuerpo, es decir, el tono de voz, la postura, los gestos, la mirada, las expresiones faciales y la distancia entre los interlocutores. La mayor parte del mensaje se transmite a través de la comunicación no verbal. Por tanto, tener una adecuada competencia comunicativa consiste en ser capaces de producir enunciados comprensibles siguiendo algunas reglas, que no son solo lingüísticas, como habilidades gráficas, fonéticas, morfosintácticas y lexicales, sino también reglas extralingüísticas de natura social, cultural y pragmática.

Sabemos que el lenguaje es fundamental para comunicarse, pero es también central en la enseñanza, especialmente en la enseñanza de idiomas, donde resulta esencial para aplicar enfoques adecuados para desarrollar la competencia comunicativa en el estudiante.

L. Bermúdez y L. Gonzáles (2011: 97-98) afirman que el concepto de competencia evoluciona con Noam Chomsky que planteó un proceso que se basa en la relación de estímulo-respuesta, sin tomar en consideración el proceso creativo. En 1965, de hecho, Chomsky propuso el término competencia lingüística definida como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”, pero este concepto toma en consideración solo la competencia lingüística que no constituye, por sí sola, una buena comunicación. Así que, el concepto de competencia comunicativa empieza a difundirse en 1970 gracias a Hymes que critica el concepto de competencia analizado por Chomsky: él concibe la idea de competencia como un conjunto de aspectos lingüísticos, sociales y psicológicos. En efecto, Chomsky afirmaba que el lenguaje consistía en la capacidad de los hablantes de producir y comprender, en la propia lengua materna, un número infinito de enunciados y reconocer cuales son gramaticales y agramaticales. Hymes, por su parte, amplía este concepto, asociando la competencia a la dimensión social y a la habilidad de uso de un idioma, dando importancia a los aspectos culturales y sociales de la comunicación.

Por ende, cuando se enseñan los idiomas hay que ser conscientes de que es necesario desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. A este propósito, Balboni (2010:73) afirma que:

- la nozione di competenza comunicativa rimanda a capacità di:
- Saper fare lingua: padroneggiare le abilità linguistiche [...].
  - Saper fare con la lingua: capacità di usare la lingua come strumento di azione [...].
  - Saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali [...].
  - Sapere la lingua: capacità di usare le grammatiche, capacità fonologiche, grafemiche, lessicali, morfo-sintattiche, testuali [...].

En suma, la competencia comunicativa comprende las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Ante todo, la competencia lingüística, según J.F. Pardo (1987: 328) se refiere “al hecho de que los interlocutores deben dominar, conocer la lengua en la cual se han de comunicar. [...] En la caracterización de la competencia lingüística entra todo lo relacionado con las propiedades del signo, tanto desde el punto de vista de la expresión como del contenido”. La segunda competencia es la sociolingüística que forma parte de la competencia comunicativa que “se refiere al aprendizaje de aspectos pragmáticos del discurso como son: los valores culturales, de las

normas en los contextos sociales” (Mercedes, Ávila, Fernández 2021: 113). Esta competencia se relaciona también con la enseñanza de la cultura de una lengua extranjera, y con las capacidades de dominar diferentes variedades lingüísticas incluso mediante el uso de expresiones idiomáticas y proverbios. Por último, la competencia pragmática se refiere “al uso de la lengua, es decir, escoger los elementos lingüísticos específicos basándonos en criterios lingüísticos o extralingüísticos existentes en nuestra lengua y, por ende, en nuestra cultura” (Barquero 2020: 5). Consiste en saber utilizar los conocimientos adquiridos para poder utilizar la lengua adaptándola a los contextos comunicativos.

Para resumir, las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática forman parte de la competencia comunicativa y es importante que una persona alcance estas competencias de manera que pueda hablar un idioma con éxito (MCER, 2001).

## **2.1. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

La competencia lingüística es definida por E. F. Matínez y S. Di Lorenzo (2017: 39) como “la interpretación de las normas lingüísticas, o sea que consiste en la formulación de frases correctas, que utilizan adecuadamente las reglas gramaticales, el vocabulario, la pronunciación, la entonación y la formación de oraciones”.

Hymes, por ende, ha representado un cambio en la enseñanza de la competencia comunicativa, porque hasta los años '70 del siglo XX se utilizaban enfoques de tipo gramaticales, pero de ahí en adelante se empiezan a utilizar enfoques funcionales. En los enfoques gramaticales el estudiante tiene una función pasiva, dado que este se basa en la explicación de reglas lingüísticas sin permitir al aprendiente participar a situaciones concretas de comunicación, de manera que desarrolle en forma natural sus habilidades lingüísticas. Con el enfoque nocional-funcional, que tiene más una valencia instrumental que formativa, el estudiante trabaja de manera activa centrando la importancia en el hecho de que debe conocer la lengua de manera que puede utilizarla en situaciones comunicativas concretas, por ejemplo, el país de origen de dicho idioma, y no debe solo tener un conocimiento formativo. En este caso, el idioma no se enseña solo de manera formal, es decir, a través de explicaciones teóricas (por ejemplo: definición de nombre y adjetivo), sino también de manera comunicativa, o sea a través de actos lingüísticos (por ejemplo: expresiones que se utilizan para saludar, presentarse). El enfoque formalista, en

la enseñanza de la competencia lingüística, corre paralelo a la competencia pragmática (cohesión y coherencia de lo que se dice, perdonanza del discurso). En opinión de S. Villullas Guerrero (2021: 10) “en la escuela, la asignatura de lengua se centra en la parte teórica, sin embargo, no se trabaja la lengua como un instrumento útil para la comunicación, y los alumnos no pueden llegar a comprender la importancia que realmente tiene la lengua.”

Hoy, la enseñanza de la competencia lingüística, en particular de la gramática, se basa en un enfoque de tipo deductivo, que consiste en explicar las estructuras y el funcionamiento de la lengua; esto claramente pone el estudiante como sujeto pasivo del aprendizaje llevando con el tiempo a una disminución de su motivación. Es un método utilizado porque permite a los docentes preparar el trabajo anteriormente, de manera que resulte más fácil de gestionar su trabajo, pero llevando a una desmotivación del estudiante. Si, en cambio, como anticipado anteriormente, se utiliza un método nocional-funcional también por la didáctica de la gramática con un enfoque de tipo inductivo, a través de la estimulación en los alumnos de una reflexión, por medio del descubrimiento de las reglas para llegar juntos a dar una definición de dicha regla, se podría obtener una participación más activa y crear una mayor motivación.

S. Villullas Guerrero (2021: 10) afirma también que los docentes deberían trabajar la competencia lingüística con actividades que sirvan cada día a los alumnos, o sea que resulten interesantes para su vida real; incluso deberían realizarse actividades que sean socialmente útiles, tratando diferentes contextos comunicativos así que reflexionen sobre la lengua.

Señalamos, para terminar, que el desarrollo de la competencia lingüística no comprende solo el conocimiento del léxico, la morfología y la sintaxis, sino que concierne también los factores culturales, “la competencia lingüística se centra principalmente en el conocimiento y en las habilidades necesarias para producir mensajes correctamente expresados, en los registros orales y escritos. Es la corrección lingüística de acuerdo con las variedades diatópicas de una lengua (norma general y normas dialectales)”. De hecho, cuando se aprende una lengua extranjera sería importante tener conocimientos sobre la cultura del idioma que se está aprendiendo. Lamentablemente, la cultura no se enseña tan fácilmente en la escuela, porque según algunos, no existe un vínculo entre lengua y cultura.

## 2.2. LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La competencia sociolingüística, como anticipado anteriormente, forma parte de la competencia comunicativa y consiste en la capacidad que una persona ha adquirido para poder producir enunciados correctos y comprender de manera adecuada un idioma, conociéndolo en diferentes aspectos, como por ejemplo, los contextos de uso que dependen de diferentes factores como: el contexto comunicativo (variedad diafásica), el lenguaje utilizado por un hablante según su dominio lingüístico (variedad diastrática), la influencia histórica (variedad diacrónica), el lugar en el que nos encontramos (variedad diatópica).

Para el MCER (2001),

la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática conforman las «competencias comunicativas de la lengua» e incluyen el dominio de las siguientes áreas: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales [...], las expresiones de sabiduría popular [...], las diferencias de registro, los dialectos y los acentos [...] en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

Cuando se aprende una lengua es importante ser conscientes de la existencia de diferentes variedades de la lengua, que dependen de diferentes factores internos y externos que condicionan la comunicación. Es fundamental aclarar que estos factores influyen en la comunicación a segunda del registro que se utiliza, de la zona geográfica en la que nos encontramos, del contexto en la que se desarrolla un enunciado y de la ruta histórica que ha habido el idioma.

La dimensión sociolingüística, como hemos podido averiguar, forma parte de la educación lingüística, pero es aún poco tratada, por el hecho de que no es fácil trabajar con la variación de la lengua, sobre todo para los docentes y en todos los niveles de dominio lingüístico, incluso porque se dispone de poco material al respecto y muchos enseñantes no son suficientemente formados sobre este tema.

En este contexto, cabe subrayar que las variedades lingüísticas son cuatro: variedad funcional o diafásica, variedad sociocultural o diastrática, variedad geográfica o diatópica y variedad histórica o diacrónica. A continuación (véase §2.2.1.), proporcionamos una explicación teórica de las variedades lingüística del español, ya que tener una competencia sociolingüística permite al estudiante comunicar en contextos específicos y apreciar la identidad cultural del hablante nativo – según los objetivos de la presente tesis.

El Centro Virtual Cervantes afirma que algunos especialistas han tratado la competencia sociolingüística, pero en trabajos relacionados principalmente con los proyectos del Consejo de Europa. Estos trabajos se han desarrollado cambiando el enfoque o la terminología en la definición del concepto de competencia sociolingüística, porque unas veces la tratan como una competencia sociocultural, otras veces la asocian a la competencia discursiva y otras le confieren una identidad propia. A este respecto, C. Martínez Pasamar (2005: 461) aclara que los profesores y los autores de materiales deben reflexionar sobre los aspectos sociolingüísticos y sociales implicados en la enseñanza de lenguas. Afirma también “que es muy diferente la exposición a que se enfrenta el alumno en situación de inmersión en una comunidad de hablantes de la lengua meta de los estímulos o la enseñanza explícita que recibe el aprendiz que realiza el proceso en su propio país”. Por esto propone trabajos audiovisuales y enumera una serie de reglas que se deberían respetar a la hora de explotar o analizar trabajos audiovisuales para mejorar la competencia sociolingüística de los aprendices:

- El mensaje: literalidad, interferencias (presupuestos, sobrentendidos), sentido.
- Elementos paralingüísticos: gestos, movimientos, distancia entre los participantes, actitudes.
- Elementos que determinan registro: relación entre los participantes en el acto comunicativo, finalidad comunicativa de la interacción, canal empleado, predominio de una secuencia (narración, descripción, argumentación...).
- Elementos del marco enunciativo: época, momento del año, momento del día; lugar/-res en que transcurre la acción, ambiente, vestuario, música, ruidos, etc.
- Aspectos culturales en sentido amplio (sociedad, vida cotidiana, etc.).
- Aspectos artísticos.

Se considera este listado como “óptimo para las situaciones en que el aprendizaje se realiza en situación de no inmersión, especialmente si la distancia cultural entre la sociedad de la lengua materna y la lengua meta es grande”.

Para poder desarrollar esta parte de la competencia comunicativa sería aconsejable que el alumno trabaje activamente, de manera que pueda sumergirse en la situación comunicativa e intente descubrir la lengua por sí mismo (método de tipo inductivo). Un enfoque directo, coadyuvado por la presencia de un enseñante (mejor nativo), podría ser adecuado en cuanto se ponen los estudiantes delante de una situación de comunicación real.

Asimismo, el enfoque comunicativo-formativo de la tradición italiana, aunque la escuela todavía tiende a desconfiar del alumno autónomo, podría utilizarse, ya que sitúa la cultura en el centro, no obstante, exista una tendencia a sustituir la cultura cotidiana por la cultura cortesana (es decir, la literatura), intentando así dar un valor formal a la enseñanza de idiomas. En este marco, proponer, por ejemplo, trabajos en grupos o en parejas es útil para desarrollar la competencia sociolingüística mediante ejercicios en los que se plantean a los alumnos una serie de expresiones idiomáticas, verbos, frases que luego deben incluirse en una conversación de manera que cada miembro ponga a disposición de los demás sus habilidades y conocimientos.

### **2.2.1. LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DEL ESPAÑOL**

Según un informe del Instituto Cervantes:

más de 496 millones de personas tienen el español como lengua materna. La lengua española presenta una demografía muy amplia, tanto que es lengua oficial en veintidós países: España (Europa); Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela (América); y Guinea Ecuatorial (África). Además de estos países, se habla español en partes de Estados Unidos y también en Israel y Filipinas, aunque como lengua minoritaria.

Dada la gran demografía del mundo hispanohablante, es claro que hay una diversidad lingüística que presenta rasgos a nivel fonético, léxico y morfosintácticos porque no todos utilizan el idioma de la misma manera, pero cada uno tiene su propio repertorio lingüístico que utiliza según sus orígenes, sus conocimientos y sus capacidades. Los españoles saben que la lengua no es uniforme, cambia según los hablantes, los contextos y las zonas de uso.

La variación lingüística es definida por Moreno Fernández (2020: 3) como:

la cualidad de las lenguas por la que es posible utilizar diferentes variantes o formas para expresar unos mismos significados. [...] La variación es uno de los factores que contribuyen a los cambios lingüísticos, que pueden llevar a la aparición de lenguas diferentes. Y la variación u el cambio a menudo están a su vez correlacionados con factores culturales, sociales, contextuales, que afectan a las lenguas en su evolución y distribución espacial.

Esta variación depende de diferentes factores, internos y externos a la propia lengua, y gracias a estos podemos dividir en cuatro tipos las variedades lingüísticas. El Centro Virtual Cervantes apunta: “la variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos



de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza”. Por esto distinguimos entre:

- variedad funcional o diafásica, que se refiere a las modalidades lingüísticas que conciernen la situación comunicativa;
- variedad sociocultural o diastrática, que se refiere a las diferentes modalidades de utilizar el lenguaje según el nivel de instrucción de los hablantes;
- variedad geográfica o diatópica, que es el uso de la lengua de un determinado lugar geográfico;
- variedad histórica o diacrónica, que se refiere a las evoluciones sufridas por la lengua en el tiempo.

### **2.2.1.1. VARIACIÓN DIASTRÁTICA**

La variación diastrática o sociocultural depende de factores internos al hablante, es decir, características propias de cada sujeto que permiten que el idioma varíe. Los condicionantes internos que influyen en la variación son el sexo, la edad, la clase social, el nivel de instrucción, la profesión, la raza y etnia que permiten identificar una persona como miembro de un determinado grupo. Todos los factores que enumeramos permiten distinguir tres niveles de lenguas: alto o culto, medio o popular y bajo o vulgar. Cada persona debería desarrollar la capacidad de pasar de un uso lingüístico al otro sin dificultad, adaptándose a la situación de comunicación, pero no es algo simple dado que aplicar el justo nivel depende de factores internos y por esto de la competencia lingüística propia de cada interlocutor.

#### Nivel alto o culto

El nivel culto es caracterizado por un lenguaje formal y preciso, generalmente utilizado en contextos académicos, profesionales y literarios. Este presenta un vocabulario amplio y específico, utilizando términos técnicos con estructuras gramaticales complejas. Se utiliza para poder comunicar de manera clara, demostrando un conocimiento lingüístico elevado y adecuado al contexto. El uso de este nivel, sobre

todo en ámbitos escolares, permite utilizar el lenguaje de manera apropiada al contexto de manera que los estudiantes entiendan correctamente lo dicho y transmitan formalidad en su discurso: por esto el lenguaje culto, a menudo, se asocia a la credibilidad y la competencia intelectual. Por otra parte, el nivel culto puede aparecer rígido porque excluye quien no está formalizado e institucionalizado, dificultando así la comprensión y limitando el acceso a las informaciones.

### Nivel medio o popular

Es un nivel caracterizado por un uso frecuente de interjecciones, exclamaciones y oraciones inacabadas. Presenta un léxico más pobre con respecto al culto y abundancia de frases hechas. Se trata de un nivel utilizado por quien tiene un estrato social medio-bajo y es aplicado generalmente en contextos informales y familiares. Sus características principales son la espontaneidad y la expresividad. O. Castellero Mimenza (2019) afirma que el nivel popular es también llamado lenguaje del pueblo, y se caracteriza por un uso lingüístico poco elaborado, ya que se utiliza en la vida cotidiana, con los familiares y los amigos.

### Nivel vulgar

Es definido como un nivel de lengua que presenta frecuentes transgresiones de la norma, presentando vulgarismos. Como los dos niveles descritos antes, es determinado por la formación lingüística del hablante y, en este caso, el interlocutor es escasamente institucionalizado: tiene un bajo conocimiento del lenguaje, lo que conlleva a cierta dificultad o incapacidad para cambiar de registro en función de la situación, llevando a una menor posibilidad de comunicar o a una comunicación menos exitosa si tenemos en consideración la adecuación al contexto.

Es posible que el nivel vulgar se confunda con el nivel popular, pero en realidad los dos tienen una característica que los diferencian (Moreno Fernández, 2007: 52):

mientras que lo popular – y suele – estar dentro de lo correcto, lo admitido, lo consentido, lo aceptado socialmente, lo vulgar no. Los usos vulgares son usos que rompen la norma social institucionalizada, la norma lingüística o ambas; son usos a menudo incorrectos, no admitidos como adecuados, no consentidos en ciertos contextos y situaciones y no aceptado abiertamente.

En la comunicación cotidiana es mucho menos frecuente el uso de un nivel de lengua alto o culto, favoreciendo el uso de un nivel medio, dada la posibilidad de utilizar frases simples, con un léxico accesible y comprensible por parte de todos.

En definitiva, cuando hablamos de nivel culto, popular y vulgar podemos afirmar que derivan de un proceso de variación que se manifiesta tanto en la lengua oral como en la escrita, y es propio del uso de estos niveles que dependen los factores internos al hablante, lo que lleva a la creación de las variedades lingüísticas.

### 2.2.1.2. VARIACIÓN DIAFÁSICA

La variación diafásica o funcional es definida por el Centro Virtual Cervantes como:

las modalidades lingüísticas que se eligen determinadas por la situación de comunicación. Según el medio empleado (oral o escrito), la materia abordada (corriente o de especialidad), según la relación que exista entre los interlocutores (de solidaridad o jerarquía) y la función perseguida, se distingue entre diversos registros: registro *coloquial, formal, familiar, especializado, elaborado, espontáneo*, etc. [...].

El registro es considerado por M. V. Calvi, B. Hernán-Gómez Prieto y E. Landone (2017: 23) como la dimensión primaria de la variación lingüística y a partir de esta se ordenan las demás variedades. La diafásica depende del contexto comunicativo, pero también del hablante y de su habilidad para emplear el registro o el estilo adecuado, en función de la situación comunicativa en la que se encuentra. En efecto, de entre muchos, podemos referirnos a tres registros principales: el formal, el coloquial y el informal.

Todo esto no consiste en un código o en un modelo que el hablante debe tener, sino que el uso que de ese código se hace dependiendo del receptor, de la relación que se establece entre los interlocutores, del canal que se emplea y del entorno. Se denomina, por tanto, registro aquel conjunto de características lingüísticas que permiten al hablante adecuar el uso de la lengua dependiendo de la situación comunicativa. Los factores que permiten elegir el registro adecuado son:

- el medio o canal empleado, es decir, oral o escrito;
- la atmósfera, que consiste en la relación que se crea entre los interlocutores y, según la situación, se crean las condiciones de comunicación que se definen como tales y se diferencian entre situaciones formales e informales.

## Situaciones formales

Las situaciones formales se caracterizan por una expresión lingüística cuidada, con léxico elevado y con normas de cortesía. Es un registro utilizado en contextos con un alto grado de formalidad, se aprende durante toda la formación escolar y por esto implica cierta instrucción para poderlo utilizar, practicar, hablar y escribir. G. H. Mondragón Guzmán (2011) declara que el registro formal:

es la forma privilegiada de hablar y escribir en la universidad, pero también es el registro que debemos utilizar en el ámbito laboral profesional, o para dirigimos a algún tipo de autoridad en la vida civil. Las situaciones formales de comunicación que se nos presentan en la vida, en general, exigen que quien habla o escribe utilice correctamente el idioma, por lo que es recomendable escuchar o leer textos elaborados en este registro, así como practicar el habla y las escrituras formales, porque no se aprende a ser correctos en el uso del idioma estudiando las reglas, sino sólo hablando y escribiendo constantemente en este registro.

Los rasgos principales de este registro son: el uso de oraciones completas y ordenada, con un vocabulario amplio.

## Situaciones informales

Las situaciones informales se caracterizan por una atmósfera más relajada; se utiliza un código menos formal, o coloquial, definido como (Briz, 2019: 26):

nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que el vulgarismo y los dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios.

El uso del coloquial no se refiere a ninguna clase social, todos lo utilizan dependiendo de su propio repertorio lingüístico y del grado de formación (claro que quien usa un registro coloquial y tiene una formación baja cometerá algunos errores, mientras quien es institucionalizado lo utilizará más correctamente). Es un registro que se detecta en situaciones cotidianas, que tiene un carácter familiar: se caracteriza por (Briz, 2019: 32-34) una interlocución en presencia, inmediata y actual, dinámica con alternancia de turnos y cooperativa; la inmediatez comunicativa; la falta de planificación. El mismo A. Briz afirma (2019: 34): “la ausencia de planificación o, más exactamente, la obligada planificación rápida, y, así pues, el escaso control de la producción del mensaje, el tono

informal, determinan una sintaxis no convencional y una estructura gramatical específica” y esto lleva a un escaso control de la producción del mensaje.

El último de los tres factores que permiten elegir un registro adecuado es el dominio (o ámbito) de la comunicación que consiste en las situaciones comunicativas que son ligadas a una actividad social. Cada situación corresponde a distintas variedades funcionales, conocidas como usos específicos de la lengua, que corresponden al registro coloquial, como ya hemos mencionado, que se identifica como un conjunto de rasgos lingüísticos caracterizadores de aquellas situaciones que se desarrollan en el ámbito de la conversación cotidiana, a través de un canal oral y con cierto grado de informalidad.

Además, cuando se habla de variedad diafásica se incluyen también las jergas y los argots. El DLE define las jergas como:

Lenguaje especial y no formal que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios. Lenguaje especial utilizado originalmente con propósitos crípticos por determinados grupos, que a veces se extiende al uso general; p. ej., la jerga de los maleantes.

Por su parte, Moreno Fernández (2007: 57) define las jergas como: “un conjunto de carácter lingüístico específico de un grupo de hablantes dedicados a una actividad determinada.” Las jergas, por ende, son variedades específicas del lenguaje utilizadas en un contexto concreto y dentro de un determinado ámbito; se consideran como un lenguaje informal y su uso permite individuar una identidad sociolingüística o la pertenencia a un determinado grupo. Es difícil que las personas que se encuentran fuera de estos contextos sean capaces de entenderlas.

Por otro lado, los argots difieren de las jergas por el hecho de que son utilizados por grupos marginales que tienen como objetivo dificultar la comprensión del discurso a personas ajenas a ese contexto. La característica principal del argot es que los términos utilizados tienen un tiempo, después del cual, la palabra utilizada desaparece para ser sustituida con otra voz con el mismo significado: esto ocurre porque los grupos no quieren que las personas afuera de la compañía entiendan lo que se dice.

### **2.2.1.3. VARIACIÓN DIATÓPICA**

Como anticipado (véase 2.2.1.), el español es la segunda lengua más hablada al mundo y por esto se diferencia por algunos rasgos principales en los países donde es

lengua nacional ligados a factores geográficos, por esto se dice que es una lengua diversificada.

La variación diatópica o geográfica consiste en la diferencia que presenta un idioma en un determinado territorio, lo que permite identificar a un hablante según su proveniencia. El Centro Virtual Cervantes define las variedades geográficas como: “los usos lingüísticos que se emplean en un determinado territorio. En español, los dialectos meridionales (andaluz, extremeño, murciano, canario, español de América) presentan rasgos lingüísticos diferenciados de las variedades regionales septentrionales”. A tal propósito, Moreno Fernández (2020: 11-15) afirma que el español tiene una larga historia ligada a su geografía: es un idioma que ha conocido diferentes contextos y ha coexistido con diferentes lenguas y variedades lingüísticas. Para ello, las situaciones y la historia social de la lengua española permiten comprender como este idioma ha atravesado diferentes etapas, desde su nacimiento hasta su consolidación como lengua internacional, y los contactos con las lenguas vecinas han sido un factor fundamental para la construcción de la lengua actual y de sus variedades.

Ante todo, los factores que llevaron a la configuración del español como lo conocemos hoy son: la demografía de la península, la economía que, gracias al oro, permitió la creación de una fuerza naval y es propio gracias a tal fuerza y a los contactos entre los marineros que se ha enriquecido, influenciando una variedad con la otra, lo que desembocó en distintos dialectos con rasgos fonológicos, morfológicos y léxicos propios.

La difusión del español en América se debe a un proceso de ocupación (la conquista) entre 1492 y 1550 por parte de los españoles, hasta llegar a las últimas zonas pobladas por hispanohablantes en el Cono Sur, en el siglo XVII, y Argentina, en el siglo XIX. Las políticas administrativas, judiciales, educativas y religiosas españolas influenciaron el territorio americano causando una desaparición de las lenguas originarias y se introdujo el español como idioma principal. Esto contribuyó a una primera configuración de las variedades americanas de la lengua, pues la presencia de los pobladores que procedían de España dio lugar a una nivelación lingüística que originó algunos rasgos fónicos y gramaticales que siguen utilizándose. En efecto, todas las lenguas se correlacionan con factores extralingüísticos (como la geografía). Moreno Fernández (2020: 16) afirma que:

los componentes variables de cada lengua – sean fónicos, gramaticales o léxicos – se actualizan de modo distinto en cada área geográfica, dependiendo de circunstancias tales como las distancias relativas, la dificultad de las comunicaciones entre áreas, los contactos lingüísticos con otras lenguas o la historia y la sociología de cada territorio. Siendo así y dado que el español es una lengua cuyo dominio casi alcanza el 10% de la superficie de la Tierra, no es de extrañar que la geografía se correlacione con sus principales variedades.

Refiriéndonos, de nuevo, a Moreno Fernández (2020: 36) dividimos el español de España en tres zonas principales: la castellana, la andaluza y la canaria; la península se puede dividir en zona castellana y andaluza gracias al sistema montañoso de la Sierra Morena (norte de Andalucía) donde se diferencian las hablas andaluzas de la castellana; mientras que la zona canaria ha adquirido una propia personalidad lingüística gracias a su posición estratégica.

Vemos en detalle los rasgos principales de estas áreas:

### 1. Zona castellana

Esta modalidad se detecta en la zona norte de la península ibérica y en las Islas Baleares. Sus rasgos más típicos son:

- distinción fonológica entre /s/ y /θ/;
- pronunciación de la fricativa sorda /x/ ['ka:xa];
- tuteo;
- presencia de laísmo, leísmo y loísmo;
- uso de palabras “típicas” españolas como: *albornoz* para indicar la ‘bata de baño’; *boleto* para indicar el ‘billete’.

### 2. Zona andaluza

Comprende las zonas del sur de España, que coinciden con Andalucía, Murcia y Extremadura, y se caracteriza por:

- seseo en zonas urbanas, que significa pronunciar el fonema de la fricativa interdental sorda /θ/ como fricativa alveolar sorda /s/;
- ceceo en zonas rurales, o sea pronunciar el fonema fricativo alveolar sordo /s/ como fricativa interdental sorda /θ/;
- aspiración o pérdida de /s/ a final de sílaba;

- aspiración o pérdida de /d/ a final de sílaba;
- yeísmo generalizado, que consiste en no distinguir la pronunciación entre el fonema lateral palatal /ʎ/ y el fonema fricativo palatal /j/;
- pronunciación fricativa de *che*: [mu.ˈʃa.ʃo] por decir ‘muchacho’;
- aspiración de la /x/: [ˈka:ha] para decir ‘caja’;
- tuteo;
- ausencia de leísmo, laísmo y loísmo;
- uso de voces típicamente españolas y de andalucismos, por ejemplo, de la palabra *gabarra* para indicar ‘molestia’ y de *harda* para indicar el ‘costal’.

### 3. Zonas canaria

Esta zona está constituida por las Islas Canarias de la península ibérica y los rasgos principales son:

- seseo;
- yeísmo;
- aspiración o pérdida de /s/ a final de sílaba;
- tendencia a la pronunciación con oclusión más prolongada y sonorizada de *che*: [mu.ˈtja.tjo] por decir ‘muchacho’;
- tuteo;
- uso de voces típicamente españolas, léxico americano y palabras de origen guanche: *andoriña* en vez de ‘golondrina’ y *guagua* para indicar el ‘autobús’.

Como afirmado antes, el español es un idioma extenso también en el continente americano, donde presenta su propia fisionomía y sus particularidades. Es un idioma que deriva de un proceso histórico independiente y también paralelo a lo que se ha desarrollado en la península ibérica. Las variedades lingüísticas del español americano son cinco y presentan rasgos que las diferencian unas de las otras, son: caribeña, mexicana y centroamericana, andina, rioplatense y chilena (Moreno Fernández, 2020: 70-122).

Vemos, ahora, los rasgos principales de estas áreas:



### 1. Zona caribeña

Comprende los siguientes países y zonas: Cuba, Puerto Rico, la zona costera de Colombia y Venezuela. Se trata de una variedad que ha sufrido de la influencia del español y de las lenguas indígenas que allí se hablaban antes de la conquista y por esto no es uniforme. Los rasgos principales a nivel fonológico son: seseo, yeísmo, aspiración de /x/, debilitación de /s/ a final de sílaba, nasalización de las vocales, debilitación de /d/ a final de sílaba, rotacismo (uso del fonema /l/ en vez del fonema /r/, o sea que dicen *pier* en vez de ‘piel’). A nivel morfosintáctico se caracteriza por el fenómeno del tuteo. El léxico difiere en algunas palabras por influencia con las lenguas nativas, por ejemplo: *ají* en vez de ‘guindilla’, *quimbambas* en vez de ‘lugar lejano’.

### 2. Zona mexicana y centroamericana

Reúne las zonas de México, Guatemala, Belice, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Esta variedad presenta a nivel fónico: la aspiración de /x/ y la tendencia a pronunciar relajado el fonema /j/. A nivel morfológico se caracteriza por el uso tanto del tuteo como del voseo, dependiendo de las zonas; la diptongación de las vocales /e/ y /o/ que se convierten en /i/ y /u/ (por ejemplo: ‘teatro’ = *tiatro*; ‘poeta’ = *pueta*); en la parte de Centroamérica se utiliza el diminutivo -ito (ejemplo: gatito, niño) y se tiende a posponer los pronombres posesivos (la mi casa) o bien se repiten dos veces en el mismo enunciado (mi casa mía). A nivel léxico, algunas palabras que denotan cierta influencia de las lenguas nativas son: *tiznado* para indicar a un ‘borracho’, *alberca* para indicar la ‘piscina’.

### 3. Zona andina

Incluye Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y las zonas oeste de Venezuela. A nivel fonológico se nota la conservación de /s/ a final de sílaba y la presencia del yeísmo. A nivel gramatical también en esta zona se detecta la posposición del pronombre posesivo y otra característica es el uso de ‘muy’ con los superlativos (ejemplo: está muy riquísimo).

Por lo que concierne el léxico encontramos palabras como *combazo* para indicar un ‘puñetazo’, *andinismo* para indicar una ‘escalada’.

#### 4. Zona rioplatense

Se halla en toda la zona vinculada a la cuenca del Río de la Plata incluyendo Argentina, Uruguay, Paraguay y otras zonas limítrofes. Esta variedad presenta yeísmo, tendencia a la pérdida o asimilación de la /s/ a final de sílaba y también la pérdida o asimilación de la /d/, solo en las palabras que terminan en -ado (ejemplo: *comprado* se pronuncia como [kom.ˈpra.o]). Otro fenómeno muy presente es la aspiración de la /x/. Esta variedad se caracteriza, a nivel morfológico, por el uso del voseo y también el uso del prefijo *re-* como superlativo (ejemplo: ellas eran reamigas). A nivel léxico se utiliza la palabra *colectivo* para referirse al ‘autobús’ y la palabra *laburo* para indicar el ‘trabajo’.

#### 5. Zona chilena

Abarca la zona de Chile, que presenta rasgos fónicos de aspiración de /s/ a final de sílaba y pronunciación de *ch* como [j] (lo correcto sería [ˈmu.tʃo], mientras que en la variedad chilena se pronuncia [ˈmu.ʃo]). A nivel gramatical se alternan el tuteo y el voseo. Algunas palabras características son: *al tiro* para decir ‘de inmediato, enseguida’ y *pololo/a* para indicar ‘novio/a’.

Se desprende que el español no es un idioma uniforme, tiene muchas variedades que se diferencian entre sí, pero esto no significa que las personas que hablan variedades diferentes no se puedan comprender: el español presenta un alto índice de comprensión entre hablantes de zonas distintas debido al hecho de que se comparten los componentes más básicos del idioma.

#### **2.2.1.4. VARIACIÓN DIACRÓNICA**

La variación diacrónica o histórica se define como la variación de la lengua en el tiempo. G. Resnik (2018: 1) afirma que:

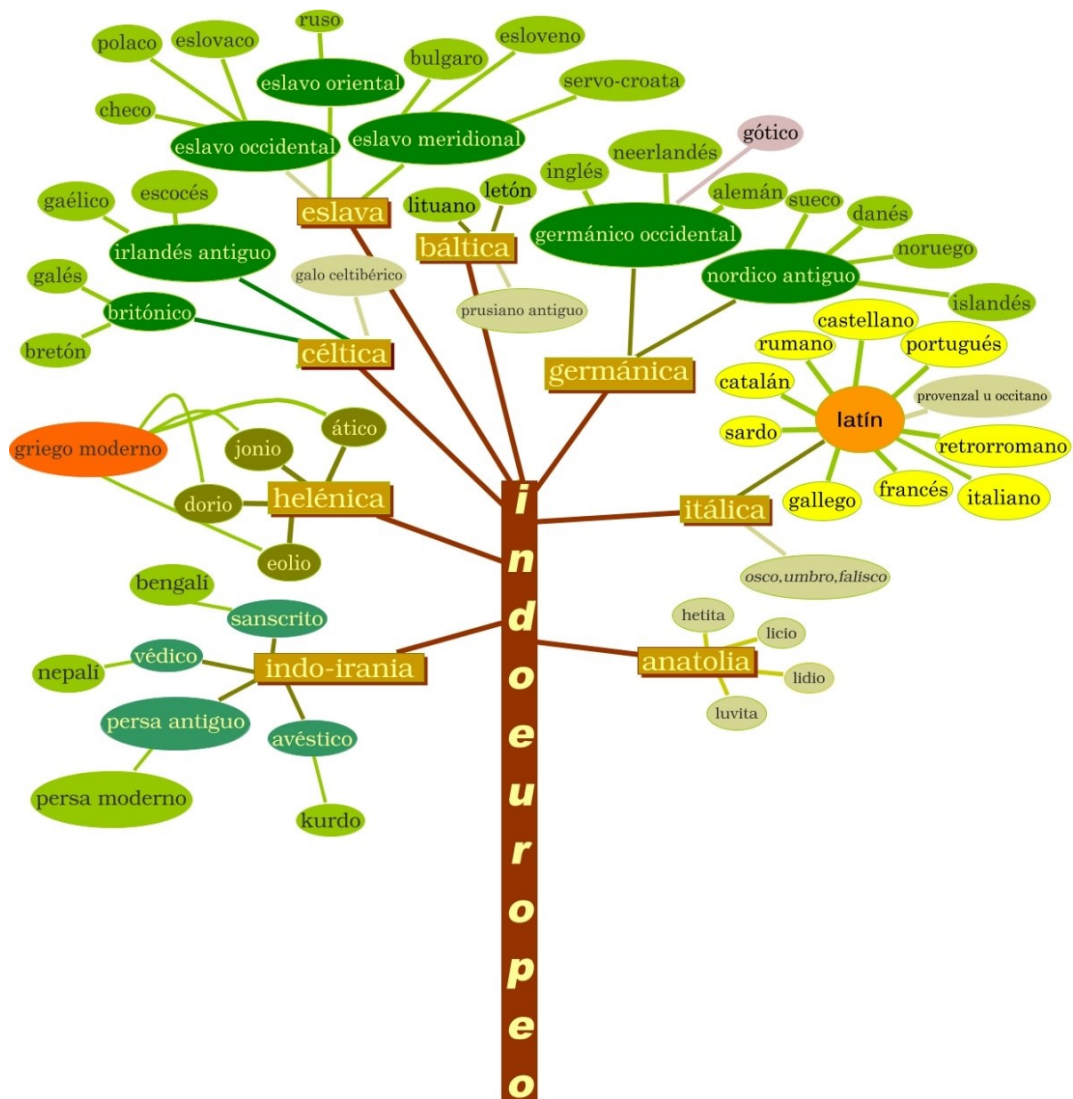
estudiar el cambio lingüístico a lo largo de distintos períodos de tiempo nos ayuda a describir la lengua de cada momento, lo que permite comprender mejor las obras escritas durante ese período y el contexto histórico-cultural en general. Además, estos estudios diacrónicos nos permiten entender mejor el funcionamiento del sistema lingüístico en general, a partir de la identificación de zonas especialmente dinámicas y aspectos más conservadores de cada lengua, o de tipos de lengua, o de todas las lenguas. La búsqueda de estos núcleos cambiantes es entonces la otra cara de la moneda de la búsqueda de los aspectos universales e invariantes del lenguaje, que siempre han interesado a la lingüística.

Es esencial estudiar el cambio que la lengua sufre en el tiempo, porque permite comprender cómo ha evolucionado y cómo se ha diferenciado de las demás. El cambio de una lengua a nivel diacrónico no es algo perceptible por los hablantes que lo viven, sino que es algo imperceptible y solo se nota con los siglos.

En *Introducción a la lingüística hispánica* de J. I. Hualde, A. Olarrea, A.M. Escobar y C. E. Travis (2010: 279-308) se afirma que, si hablamos de variación diacrónica del español, lo primero, que debemos tener en cuenta es de dónde viene el español, para estudiar como evolucionó.

El español deriva del latín, que empezó a hablarse en la península con la llegada de los romanos y evolucionó hacia variedades vulgares (hasta llegar al panorama lingüístico de España que conocemos hoy) debido al contacto de las lenguas que allí se utilizaban. Con la caída del imperio romano se rompió la comunicación entre diferentes provincias y, separándose se produjeron cambios lingüísticos, evolucionando del latín hacia dialectos locales que dieron lugar a distintas lenguas románicas.

Las lenguas que evolucionan del latín se conocen como un conjunto más grande que son las lenguas indoeuropeas, es decir que todas las lenguas de Europa junto con otras de Irán y de India forman una única gran familia que es el indoeuropeo y estas lenguas derivan todas de un antepasado común que es el protoindoeuropeo. Las lenguas del protoindoeuropeo se agrupan en familias más pequeñas formadas de idiomas que son estrictamente relacionados (Imagen 6):



**Imagen 6:** *Lenguas indoeuropeas (Fuente: IHMC Public Cmaps)*

El español en el tiempo vio variaciones a nivel fonológico, morfológico, léxico y sintáctico. Según J. I. Hualde, A. Olarrea, A.M. Escobar y C. E. Travis (2010: 279-308) los principales cambios a nivel fonológico fueron:

- La desaparición de la /f/ latina que se convierte en /h/ (ejemplo: lat. filu > cast. med. [hílo] > esp. mod. [ílo] = *hilo*). La /f/ latina se conserva delante del diptongo /ue/ (fuego) y de las líquidas /l/ y /r/ (flor).
- La evolución de las sibilantes: el español tenía tanto la fricativa sorda /s/ como la fricativa sonora /z/, con el tiempo estos sonidos se convirtieron en (Imagen 7):



- -rr- se mantiene como vibrante múltiple.
- En lo que concierne a las consonantes, los grupos pl- y cl- se convierten en /k/ en posición inicial (pluvia > lluvia; clamare > llamar).

Contamos, asimismo, con otros rasgos fonológicos que se pueden mencionar. Por ejemplo, en lo que al nivel morfosintáctico se refiere, algunas evoluciones que sufrió el latín hacia el español fueron:

- La pérdida de los casos, la pérdida del género neutro y el mantenimiento del masculino y femenino.
- Cambios de algunas formas del plural.
- Creación de paradigmas verbales nuevos, como el tiempo futuro y el modo condicional.
- El verbo *haber*, que en latín y en castellano medieval era un verbo de posesión, hoy se considera verbo auxiliar.

Para terminar, en lo que afecta al cambio léxico y semántico, J. I. Hualde, A. Olarrea, A.M. Escobar y C. E. Travis (2010: 309-324) afirman que con el tiempo algunas palabras se perdieron y otras se incorporaron al léxico. Es más, los vocablos también cambian de significado con el tiempo y con el contacto con otras lenguas. El contacto con el árabe, por ejemplo, fue de importancia fundamental para el español porque se tuvo la posibilidad de incorporar nuevas unidades léxicas que designaban nuevas realidades (por ejemplo: *alcachofa*, *azúcar*). No solo la influencia con el árabe, sino también, en las zonas de Latinoamérica la influencia de las lenguas indígenas llevó a una introducción de palabras nuevas.

En suma, la variación diacrónica es un elemento esencial para comprender la historia de la lengua y como esta ha evolucionado en el tiempo para llegar hasta hoy; permite darse cuenta de que la lengua continúa su cambio en los siglos, no es algo inmóvil, sino que siempre está evolucionando sin que las personas se den cuenta de esta transformación.

### 2.3. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

La competencia pragmática es la relación entre los signos y los interlocutores, o sea la capacidad en la ejecución lingüística (la performance), que no es codificable en el sistema lingüístico, dado que depende de los hablantes y de la situación comunicativa. S. Gutiérrez Ordóñez (2005: 29) afirma que:

las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de la lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. Tienen también que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, ironía y la parodia.

Levinson (1983: 35) define la competencia pragmática como “el estudio de las relaciones entre el idioma y el contexto como fundamentales para explicar la comprensión del idioma”. Por otra parte, Hymes (1972: 277) declara que “un hablante que utiliza las reglas gramaticales sin saber cómo, cuándo y de qué hablar en una situación determinada, no puede considerarse perfectamente competente” por esto la competencia pragmática es relevante a la hora de aprender una LE puesto que es necesaria para hablar una lengua de manera adecuada, no solo por su corrección lingüística, sino también por su adecuación al contexto y la capacidad de manejar actos y funciones comunicativas.

El MCER (2002: 120-122) afirma que las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario, o alumno, de:

- organizar, estructurar y ordenar, son principios que constituyen las destrezas necesarias para alcanzar una competencia discursiva;
- desempeñar funciones comunicativas, esto es, tener una competencia funcional;
- secuenciar el discurso según esquemas de interacción y transacción, o sea, una competencia organizativa.

En primera instancia, la *competencia discursiva* consiste en la capacidad del usuario en ordenar las oraciones para producir fragmentos coherentes de lengua. Esta capacidad comprende: el conocimiento del orden de las oraciones y de la capacidad de controlarlas dependiendo de los temas tratados. La capacidad de estructurar el discurso en función de la organización temática, de la coherencia y cohesión, de la ordenación lógica, del estilo, del registro y del principio de cooperación de Grice: realizar una intervención, en la etapa que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que

se participa, observando las *máximas* explicadas anteriormente de calidad, cantidad, relación y expresividad (véase §2).

Por lo que concierne la organización del texto es necesario conocer las normas de: descripción, narración y exposición; argumentación; secuenciación.

A continuación, la *competencia funcional*, como afirma el MCER (2002: 122-125):

supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es solo cuestión de saber que formas lingüísticas expresan determinadas funciones concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión.

Los factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional de los interlocutores son: la fluidez y la precisión.

Por último, la *competencia organizativa* consiste en conocer los esquemas de interacción social, como las secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en el turno de palabra.

Para resumir, podemos afirmar que desarrollar la competencia pragmática significa alcanzar una buena habilidad en el uso adecuado de los recursos lingüísticos, de la alternancia de turnos de palabra, de las destrezas lingüísticas aprendidas. También está relacionada con el control del discurso, es decir, que sea cohesionado y coherente, que utilicen correctamente los marcadores lingüísticos, las normas de cortesía, los de registro, etc. La competencia pragmática es fundamental en la comunicación dado que se refiere al uso concreto de la lengua para actuar en un contexto social.

Cabe señalar que, en las escuelas italianas, la pragmática se enseña muy poco porque para aprenderla son necesarios intercambios auténticos con la lengua que se está aprendiendo. Para ello, Trubnikova e Garofolin (2020) proponen un modelo para la enseñanza de la competencia pragmática en las escuelas:

“Modello didattico-pragmatico pentafasico” costituito, come dice il nome, da cinque fasi: motivazione ed elicitazione delle pre-conoscenze, presentazione e analisi di esempi, produzione guidata, formalizzazione, produzione libera e confronto cross culturale. È un modello induttivo che mira allo sviluppo della competenza metapragmatica anche attraverso momenti di spiegazione esplicita, analizzando forma e funzione degli enunciati. In questo modello lo studente è al centro, e diventa esso stesso ricercatore, mentre il docente assume un ruolo di facilitatore del processo di apprendimento.

Otras soluciones podrían ser:



- utilizar un enfoque de tipo situacional, que consiste en insertar la lengua en una situación comunicativa y en utilizar técnicas de escucha (película o vídeo) y de interacción;
- aplicar un enfoque comunicativo humanístico-afectivo en el que la lengua se considera una herramienta pragmática de comunicación y donde se aprovechan técnicas de comprensión de textos y posteriormente se interacciona con material auténtico como: situaciones reales de comunicación, a través de intercambios interculturales con lectores que trabajan en el aula, o bien con alumnos de otras nacionalidades con el objetivo de reforzar las competencias pragmáticas de la comunicación.

## CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE

### 3.1. EXPECTATIVAS SOBRE LA RECEPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En esta última parte se presentará una unidad didáctica basada en la variación lingüística del español y apta, según las expectativas iniciales, a clases de cuarto y de quinto año de escuelas superiores según el sistema italiano. Es una propuesta que se estructura en tres lecciones en que: por una parte, el profesor trabajará activamente en clase (véase § 3.2.1.) y explicará a nivel teórico que es la variación lingüística y, por otra parte, serán los alumnos los que trabajarán activamente (véanse §3.2.2. y 3.2.3.) a través de las herramientas dadas en la primera parte, jugarán con: enigmas, quiz, una conversación y una canción.

Se trata de una unidad didáctica pensada para alumnos que tienen una competencia intermedia de español, es decir, un nivel B1-B2 y como establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 26) consiste en:

B1 es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

B2 es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Además, se requiere un conocimiento básico sobre el territorio de España y de América Latina y sería deseable que todos sepan contestar en español a eventuales preguntas escritas u orales sin demasiada dificultad.

Algunas expectativas personales sobre la presentación en el aula son que:

1. Los alumnos saben interactuar en lengua española y pueden comprender al profesor, dado que todo el trabajo será desarrollado en lengua española.

2. El profesor debe ser en grado de implicar a los estudiantes así que puedan adentrarse en el argumento y que todo el trabajo dé sus resultados.
3. Sería útil, en el desarrollo de la parte práctica, que el enseñante sea en grado de crear un ambiente acogedor, relajado y divertido así que los estudiantes aprendan más y que les pueda quedar un hermoso recuerdo de estas lecciones.
4. Por último, que los aprendientes no tengan miedo en contestar a las preguntas, no es una unidad didáctica creada para evaluar sus competencias, sino que se ha planteado para proporcionarles nuevos conocimientos sobre la vida cotidiana del mundo hispánico sin que sean evaluados y que, en futuro, puedan aplicar lo que aprenden en una realidad hispanohablante y que suscite también el interés de algunos aprendientes que seguirán, quizás, informándose sobre este argumento.

### **3.2. PROPUESTA PRÁCTICA: LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ELE**

Destinatarios: grupos de cuarto y quinto año de escuelas secundarias de segundo grado. Estudiantes nativos italianos, un total de 80 alumnos.

Nivel de ELE: B1 / B2.

Prerrequisitos: conocimiento avanzado de la fonética-fonología de la lengua española; buenas competencias orales y de escucha. Conocimiento de la geografía del territorio español, de España y de América Latina.

Objetivos lingüísticos:

- *Competencia pragmática:* adquisición de competencias sobre el registro coloquial y sobre el uso de este registro en la mayoría de los contextos en los que puede desarrollarse un intercambio comunicativo.
- *Competencia fonético-fonológica:* adquisición de conocimientos a nivel fonético-fonológico de los países de Hispanoamérica.

Duración: dos horas y media, divididas en dos clases de una hora cada una y una de media hora.

### 3.2.1. PRIMERA CLASE: PRESENTACIÓN DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

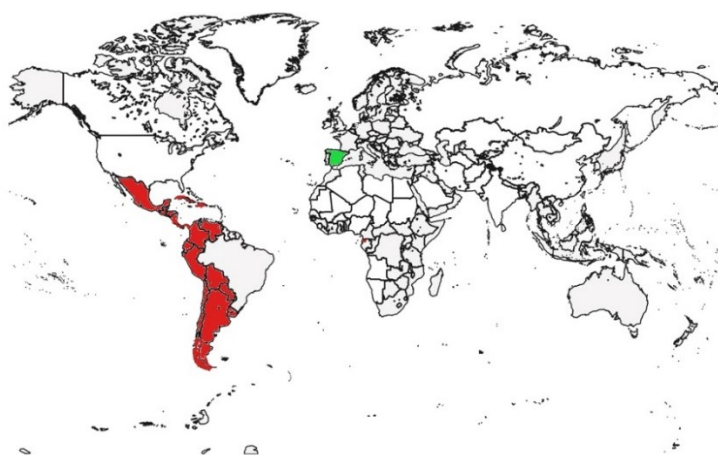
En esta primera clase, a la que se dedica una hora lectiva, se invitan a los alumnos a rellenar una ficha con algunas preguntas sobre un nuevo tema, que nunca se había tratado en sesiones posteriores, ya que no hace parte de la programación curricular tradicional: la variación lingüística. Después de haber formulado las preguntas, se hace una puesta en común donde la docente escucha las respuestas y posteriormente efectúa una introducción teórica sobre el asunto.

#### Ejercicio 1

#### FICHA SOBRE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

*Intenta responder a estas preguntas de manera personal<sup>3</sup>*

1. ¿Según tu opinión el español se habla solo en España?
2. ¿Conoces otros países donde se habla español?
3. En caso afirmativo, ¿cuáles?
4. ¿El español es igual en todas partes de España o como el italiano puede tener variantes/dialectos?



*Imagen 9: Zonas hispanohablantes (fuente: elaboración propia)*

5. ¿La zona verde qué representa? Y la roja, ¿qué zona toma en consideración?

<sup>3</sup> <https://form.jotform.com/240982415407053> (Véase apéndice: imágenes 24-25)

6. ¿Conoces el territorio español?
7. ¿Pensabas que había tantas zonas en las que se habla español?<sup>4</sup>

### POSIBLES RESPUESTAS

En la pregunta 1, puede que los estudiantes de cuarto y quinto año sepan que el español se habla en otros países, pero es difícil que sepan cuáles son.

Por lo que concierne la pregunta 2, los alumnos saben que hay algunas diferencias de pronunciación de algunas palabras, como, por ejemplo, el 'yo' se puede pronunciar [jo] o [ʒo] y que por eso tienen dos maneras de pronunciación, pero no saben que son dos variedades distintas.

Pregunta 3: los alumnos pueden enumerar algunos países en que se habla español.

Por lo que atañe a la pregunta 4: la mayoría de los aprendientes serán en grado de afirmar que, como el italiano, también el español tiene variantes.

En la pregunta 5, reconocerán a España (zona verde) y después de haber visto el mapa, probablemente, algunos de ellos sabrán reconocer que la parte roja es la zona de Latinoamérica.

Preguntas 6 y 7: conocen el territorio español, pero difícilmente son conscientes de cuáles son las zonas en América donde se habla español; en relación con la pregunta 7, las respuestas se quedarán en el medio, es decir, que alguien afirmarán que sí, saben que hay tantas zonas en que se habla español, mientras que otros afirmarán que no, porque no todos los alumnos conocen bien la geografía y no todos son conscientes, o no se dan cuenta, de que el español se extiende también afuera de la península española.

## **Ejercicio 2**

### EXPLICACIÓN TEÓRICA

La profesora explica la variación lingüística, definiendo qué es la variedad diastrática, diafásica, diatópica y diacrónica de manera simple y resumida. En el específico se darán informaciones sobre:

---

<sup>4</sup> Véase apéndice: imágenes 26-27-28

- La variedad diastrática que se refiere al estrato social, es decir a las características del hablante y estas características se pueden distinguir en tres lenguajes: culto, popular y vulgar (véase §2.2.1.1.).
- La variedad diafásica hace referencia a la situación comunicativa, es decir, formal, coloquial e informal, especificando que el uso de un registro u otro depende de la situación comunicativa en la que nos encontremos (véase §2.2.1.2.).
- La variedad diatópica representa los cambios de una lengua en función de dónde nos encontremos. En esta parte se da una pequeña explicación de qué son el ceceo, el seseo, el yeísmo, la aspiración de /s/ y de /d/; luego se explican el tuteo, el voseo; por último, se destaca la existencia de una gran variación del léxico (véase §2.2.1.3.).
- La variedad diacrónica, a saber, la variación de la lengua en el tiempo. Simplemente se aclara que existe y que es una variación que se puede notar solo a lo largo del tiempo y de los siglos, pero en esta no se profundiza, porque como dijimos antes es algo muy difícil de comprender si no se tiene un nivel avanzado de lengua (ejemplo de la aspiración de /f/ latina explicado – véase §2.2.1.4.)<sup>5</sup>.

### 3.2.2. SEGUNDA CLASE: TRABAJO EN EL AULA

Esta segunda clase se desarrollará en una hora y en esta parte se propone un juego para averiguar si los alumnos se acuerdan de lo que explicamos en la lección pasada y, luego, se propondrán ejercicios donde serán los estudiantes los que trabajen e intenten buscar la variación de la lengua española divididos en grupos.

#### Ejercicio 1

Juego: resumen de *La variación lingüística del español – Escape misterioso* realizado en la aplicación web Genial.ly.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Véase apéndice: imágenes de 29 a 43

<sup>6</sup> <https://app.genial.ly/editor/65d601359f14b40014da4684> (Véase apéndice: imágenes de 44 a 63)

## Ejercicio 2

Se propone a los estudiantes una conversación de tipo coloquial y se les hace unas preguntas para sondear si han entendido de qué se trata.

**Lee esta pequeña conversación y responde a las preguntas, después se hará una intervención conjunta.**

[Hablan Soledad y otras reclusas. Se encuentran en la iglesia, Antonia y una reclusa comen las partículas aún no consagradas y Soledad interviene]:

**Antonia:** Niña, ¿qué haces? Comparte, coño.

**Reclusa:** Está riquísimo.

**Soledad:** ¿Qué mierda hacen? Este es el cuerpo de Cristo, no una bolsa de chuches.

**Reclusa:** Ay, Sole, no te pongas así, que aún no están consagradas.

**Antonia:** Ni que fueran tuyas

[Sole encuentra la botella de vino]

**Soledad:** Pero qué mogollón de tiempo hacía que no veía una de estas.

[y bebe de la botella el vino. Anabel, otra reclusa intenta quitarle la botella de vino]

**Anabel:** ¡Eh, eh, eh! Sole, trae, trae, trae. Que beber sola da mal fario.

**Antonia:** Sí, pero te la estás hincando sola, guapa. Dame.<sup>7</sup>

### PREGUNTAS

1. ¿Se trata de una conversación formal, coloquial o informal?
2. ¿Cuáles son las palabras, los elementos que hacen deducir que se trata de una conversación coloquial?
3. ¿Estamos en un contexto carcelario, es posible, según tu opinión, tener una conversación formal en este contexto?
4. ¿Por qué?<sup>8</sup>

### POSIBLES RESPUESTAS

1. Es una conversación coloquial por el hecho de que estamos delante de un ámbito carcelario y, en consecuencia, las personas que se encuentran en este lugar utilizan una jerga carcelaria, por esto se habla de registro coloquial que tiende al informal.

<sup>7</sup> Daniel Écija, Esther Martínez Lobato, Álex Pina, Iván Escobar. “Vis a Vis – el precio del rescate”, (2015 – 2019). Estación 1, Episodio 2 “Cosiendo a Campanilla”, minuto 11 (*Véase apéndice: imágenes de 64 a 68*).

<sup>8</sup> [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6fw8TIBpxTFPVp-mrTKltFpGMAVbgdHbj9NgIzxuj2NsUnA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6fw8TIBpxTFPVp-mrTKltFpGMAVbgdHbj9NgIzxuj2NsUnA/viewform?usp=sf_link)

2. Las palabras que ayudan a comprender que se trata de una conversación coloquial pueden ser: “*coño, ¿Qué mierda hacen? mogollón, beber sola da mal fario, te la estás hincando sola*” (los estudiantes pueden individuar estas palabras/frases). Además, el hecho de que utilizan términos vulgares en un contexto como la iglesia nos hace entender que estamos delante de una conversación coloquial porque afuera en un contexto social cristiano ninguna persona utilizaría vulgaridades.
3. Dentro del contexto carcelario es difícil encontrar personas que sepan utilizar un registro formal (en particular hablando con otros reclusos); puede que en contextos formales consigan adaptarse a la situación comunicativa, pero probablemente presentan carencias lingüísticas (esto dependiendo de la formación de cada persona).<sup>9</sup>

### Ejercicio 3

Se propone a los estudiantes que escuchen una canción y que intenten buscar cuáles son las variaciones de nivel diatópico. La canción propuesta pertenece al género del reggaetón, porque a estos informantes sabemos que les gusta mucho y queremos maximizar su atención y participación, pero este género musical puede considerarse no adecuados al contexto en el que nos encontramos por los conceptos sexuales y machistas que están en el texto (haremos un pequeño paréntesis sobre este género musical, aclarando que deben aprender a filtrar las letras de las canciones). Para ello, intentamos buscar una canción de este género, que pueda adaptarse al grupo-clase y al contexto escolar en la medida de lo posible.<sup>10</sup>

PROFESORA: Siendo Farruko un artista de Puerto Rico, presenta características típicas de la variedad caribeña, y los rasgos principales de esta variedad son:

- nasalización de las vocales (casi con la pérdida de la nasal /n/),
- aspiración de la /s/ intervocálica o al final de palabra,
- debilitación de /d/ entre vocales,
- seseo,

---

<sup>9</sup> Véase apéndice: imágenes 69 y 70

<sup>10</sup> Véase apéndice: imágenes 71-72-73



- lambdacismo, que es la pronuncia de la liquida /l/ como vibrante /r/.

**Escuchad la canción e intentad encontrar algunos de estos rasgos fonológico.<sup>11</sup>**

**Canción:** *Pepas* de Farruko (<https://www.youtube.com/watch?v=y8trd3gjJt0>)

**Letra:**

<b>Canción original</b>	<b>Canción gramaticalmente correcta</b>
<p><i>“No me importa lo que de mí se diga Viva usted su vida, que yo vivo la mía Que solo es una, disfruta el momento Que el tiempo se acaba y pa'trás no vira</i></p> <p><i>Bebiendo, fumando y jodiendo Sigo vacilando de party to' los día' Síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (Farru) Síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (la rola y pepa)</i></p> <p><i>Pepa y agua pa' la seca To' el mundo en pastilla' en la discoteca Pepa y agua pa' la seca To' el mundo en pastilla' en la di'coteca</i></p> <p><i>Desacata'o Empastilla'o Qué maldita nota Arcoiris Fa-Fa-rru'</i></p> <p><i>Sube las mano' y las botella' pa' arriba (jblep!)</i></p> <p><i>Siempre la movie la tenemo' prendi'a Hoy vamo' a darle hasta que se haga de día Sigo rulay y 'toy en la mía Salió el sol, wol</i></p> <p><i>Tráeme la hookah y el alcohol Y préndelo, woh-oh-oh Esto se salió de control Y síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (la rola y pepa)</i></p> <p><i>Pepa y agua pa' la seca To' el mundo en pastilla' en la di'coteca (desacata'o)</i></p> <p><i>Pepa y agua pa' la seca To' el mundo en pastilla' en la discoteca (empastilla'o)</i></p> <p><i>Fa-Fa-rru' Qué maldita nota Arcoiris</i></p>	<p><i>“No me importa lo que de mí se diga Viva usted su vida, que yo vivo la mía Que solo es una, disfruta el momento Que el tiempo se acaba y para atrás no vira</i></p> <p><i>Bebiendo, fumando y jodiendo Sigo vacilando de party todos los días Síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (Farru) Síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (la rola y pepa)</i></p> <p><i>Pepa y agua para la seca Todo el mundo en pastillas en la discoteca Pepa y agua para la seca Todo el mundo en pastillas en la discoteca</i></p> <p><i>Desacitado Empastillado Qué maldita nota Arcoiris Fa-Fa-rru'</i></p> <p><i>Sube las manos y las botellas para arriba (jblep!)</i></p> <p><i>Siempre la movie la tenemos prendida Hoy vamos a darle hasta que se haga de día Sigo rulay y estoy en la mía Salió el sol, wol</i></p> <p><i>Tráeme la hookah y el alcohol Y préndelo, woh-oh-oh Esto se salió del control Y síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (la rola y pepa)</i></p> <p><i>Pepa y agua para la seca Todo el mundo en pastillas en la discoteca (desacitado)</i></p> <p><i>Pepa y agua para la seca Todo el mundo en pastillas en la discoteca (empastillado)</i></p> <p><i>Fa-Fa-rru' Qué maldita nota Arcoiris</i></p>

<sup>11</sup> <https://app.wooclap.com/KLPKCE?from=instruction-slide>

<p><i>No me importa lo que de mí se diga Viva usted su vida, que yo vivo la mía Que solo es una, disfruta el momento Que el tiempo se acaba y pa'trás no vira Bebiendo, fumando y jodiendo Sigo vacilando de party to' los día' Y síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (Farru) Síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (la rola y pepa)</i></p> <p><i>Pepa y agua pa' la seca To' el mundo en pastilla' en la di'coteca Pepa y agua pa' la seca To' el mundo en pastilla' en la di'coteca</i></p> <p><i>Desacata'o Empastilla'o Qué maldita nota Arcoiris Fa-Fa-rru'</i></p> <p><i>Dimelo, Chino The Most Winning Victor Cárdenas White Star Sharo Towers La Uno, Seis, Siete La Uno, Seis, Siete”<sup>12</sup></i></p>	<p><i>No me importa lo que de mí se diga Viva usted su vida, que yo vivo la mía Que solo es una, disfruta el momento Que el tiempo se acaba y para atrás no vira Bebiendo, fumando y jodiendo Sigo vacilando de party todos los días Y síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (Farru) Síguelo, oh-oh-oh, oh-oh-oh, oh-oh (la rola y pepa)</i></p> <p><i>Pepa y agua para la seca Todo el mundo en pastillas en la discoteca Pepa y agua para la seca Todo el mundo en pastillas en la discoteca</i></p> <p><i>Desacitado Empastillado Qué maldita nota Arcoiris Fa-Fa-rru'</i></p> <p><i>Dimelo, Chino The Most Winning Victor Cárdenas White Star Sharo Towers La Uno, Seis, Siete La Uno, Seis, Siete”</i></p>
--	--

### SOLUCIONES:

- presenta aspiración de /s/ intervocálica y a final de palabra;
- debilitación de /d/ intervocálica;
- pronuncia de las vocales /a/ y /o/ que preceden un sonido nasal como nasalizada, es decir /ã/ y /õ/, la /n/ no se pronuncia (nasalización de las vocales);
- pronuncia de /x/ débil, es decir se pronuncia con una aspiración faríngea (ej. generalmente se pronuncia [‘ka.xa] pero la variedad caribeña pronuncia [‘ka.ha];
- Truncamiento de palabra debido a la neutralización de los sonidos líquidos /l/ y /r/ típica del habla del Caribe (ej. *para* se trunca con *pa*’).<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Carlos Efrén Reyes Rosado. <https://www.youtube.com/watch?v=y8trd3gjJt0>

<sup>13</sup> Véase apéndice: imagen 74

Seudónimo : Farruko. *Pepas* (2021).

## Ejercicio 4

En esta última fase se les pide a los alumnos que, como trabajo para casa, elijan un país del mundo hispanoamericano y busquen sus rasgos fonéticos, morfológico y léxicos para analizar aquella variedad.

***En grupos elegid un país del mundo hispanoamericano e intentad encontrar algunos rasgos de tipo fonológico (sonidos), morfológico (gramática) y léxico en internet (más o menos 6 – 7 líneas). En la próxima lección vamos a comentarlo juntos.***

Países en que se habla español: España, México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Puerto Rico, República Dominicana, Cuba y Guinea Ecuatorial.<sup>14</sup>

### 3.2.3. TERCERA CLASE: REFLEXIÓN

***Hagamos una pequeña reflexión juntos.***

- ¿Qué has aprendido en estas dos lecciones?
- ¿Hay algo que te ha llamado a la atención?
- ¿Qué te ha llamado la atención?
- ¿Te han gustado estas clases?
- ¿Conocías algún tipo de variación lingüística?<sup>15</sup>

PROFESORA: creo que estas lecciones han suscitado en vosotros/as algo, y seguramente cuando vayáis a escuchar canciones, ver vídeos o películas en español prestaréis más atención a estos particulares. Espero que cuando vayáis a España o a Hispanoamérica seréis capaces de reconocer algunos de estos rasgos. De hecho, espero que estas clases estimulen, en algunos entre vosotros/as, interés; un interés que desencadena el deseo de

---

<sup>14</sup> Véase apéndice: imagen 75

<sup>15</sup> [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZyH0HCUL-93ZmFCgLKeqrY8OHTAVkeELVOIo8-cnHXCDL6w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZyH0HCUL-93ZmFCgLKeqrY8OHTAVkeELVOIo8-cnHXCDL6w/viewform?usp=sf_link) (Véase apéndice: imágenes de 76 a 79)

buscar otras informaciones sobre la variedad lingüística, y seguramente alguien lo hará simplemente escuchando una canción; ahora prestaréis más atención a la variación.

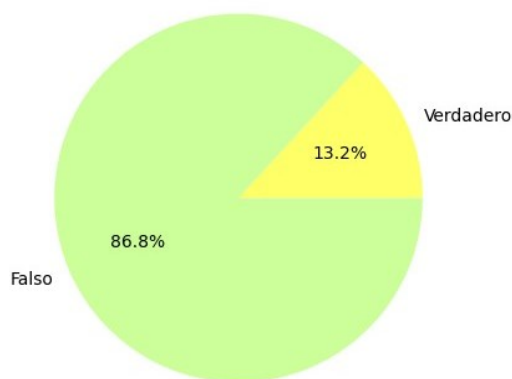
### 3.3. ANÁLISIS DE LAS REACCIONES DE LOS PARTICIPANTES Y DISCUSIÓN DE LAS EXPECTATIVAS

Durante mis estudios universitarios, tuve la oportunidad de realizar una experiencia de prácticas en el campo de la didáctica de ELE y, dado el tema de la tesis que he decidido llevar a cabo, realicé mis prácticas en un instituto de segundo grado. Durante tres meses estuve en una escuela superior y presenté mi proyecto a estudiantes de cuarto y de quinto año de una escuela profesional en la que se hacen dos horas de español por semana. Gracias a esta posibilidad, pude presentar mi unidad didáctica a cuatro grupo-clases: dos de cuarto año y dos de quinto año, recogiendo datos sobre mi propuesta, permitiendo así un análisis más específico sobre el trabajo que me había planteado e incluso esto me dio la posibilidad de verificar personalmente si es una unidad didáctica adecuada a este tipo de alumnado.

Retomando la unidad didáctica (véase §3.1.2.): en la primera lección he decidido proponer algunas preguntas introductorias sobre la variación lingüística, para sondear lo que conocían de este argumento. Por ello, utilicé la plataforma *Jotform* para proponer las preguntas a los alumnos y a través del uso del móvil pudieron responder y yo pude recoger los datos que ahora analizaremos.

La primera pregunta se estructura con un verdadero y falso:

¿Según tu opinión, el español se habla solo en España?

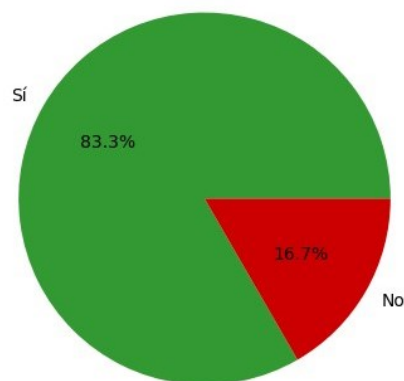


**Imagen 10:** Primera pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)

La mayoría de los alumnos, tanto de cuarto como de quinto año, saben que el español no es un idioma solo hablado en la península española, sino que se habla también en otras zonas. De hecho, la Imagen 10 demuestra que solo el 13,2% de los alumnos piensan que el español se habla solo en España, mientras que el 86,8% sabe que en realidad es un idioma difundido en otras zonas fuera de este país.

La pregunta siguiente se estructura con respuestas cerradas en que solo se puede responder sí o no:

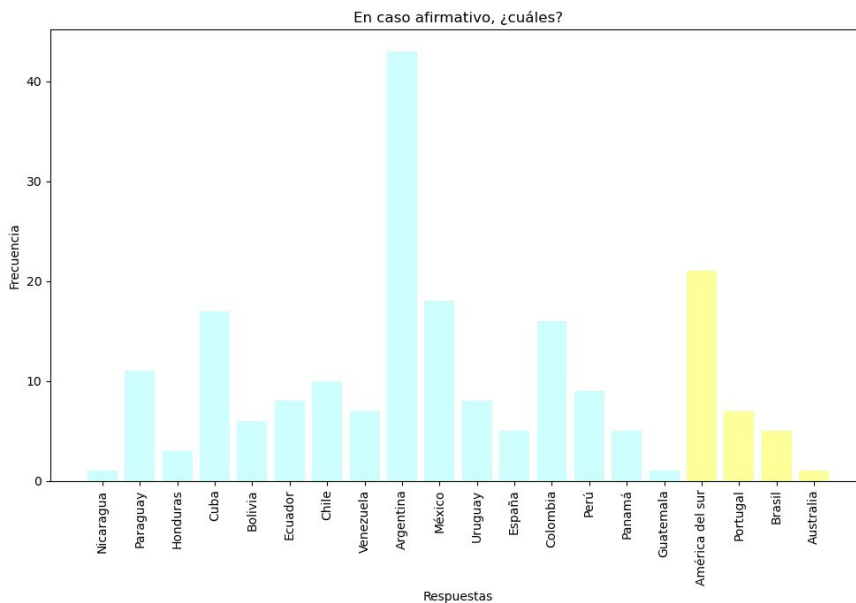
¿Conoces otros países donde se habla español?



*Imagen 11: Segunda pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)*

Como ya anticipado en la primera pregunta, los alumnos saben que hay otros países en que se habla español y con esta segunda pregunta confirman sus respuestas; claramente hay un pequeño desfase de datos porque no siempre todos los estudiantes contestan las preguntas e incluso no todos ponen atención al cuestionario: hay algunos/as que contestaron al azar.

Con la tercera pregunta corroboramos si realmente conocen las zonas en que se habla español, porque en este caso los alumnos deben escribir algunos países del mundo hispanohablante.



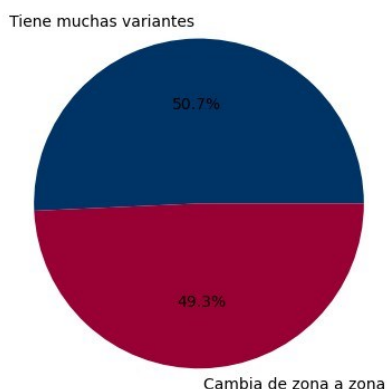
**Imagen 12:** Tercera pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)

Este histograma muestra los países que los alumnos escribieron en el quiz y con cuál frecuencia: los azules son los países hispanohablantes y son las respuestas consideradas correctas para el análisis, mientras que los amarillos son los países que aportaron en el cuestionario, pero en el que no se habla español; en este caso “América del Sur” no se considera una respuesta correcta porque es una zona muy extensa y el español no se habla en sus todas partes, de hecho Sudamérica incluye también Brasil.

Este gráfico se ha realizado en lengua española, pero en el análisis de los datos no todos los países eran escritos en español y, como aclarado al comienzo de la unidad didáctica, este es un trabajo destinado a alumnos italianos que estudian español, que contestaron, por la mayoría de las veces en italiano, a pesar de que se había explícitamente aclarado que era importante contestar en español, para que pudieran entrenarse con el idioma dado que no es un trabajo con fines de evaluación. La motivación de esto probablemente depende de los alumnos y hablando con el profesor que les da clase, no es que no saben el idioma, sino que prefieren no usarlo porque quizás tienen miedo de equivocarse.

La cuarta pregunta es estructurada con un menú despegable en que los alumnos tenían que elegir entre 4 opciones:

¿El español es igual en todas partes de España o como el italiano puede tener variantes/dialectos?

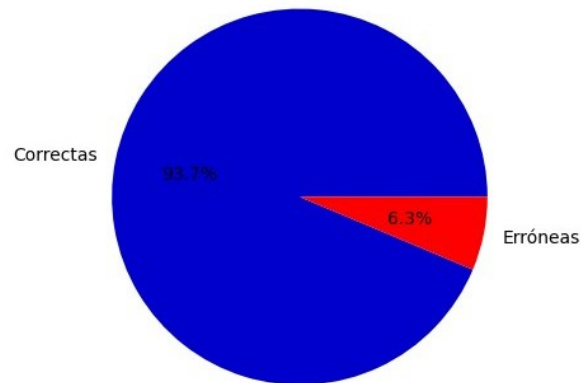


**Imagen 13:** Cuarta pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)

En este caso, solo las opciones “tiene muchas variantes” y “cambia de zona a zona” fueron elegidas y por esto aparecen en el gráfico, mientras que las otras alternativas no se seleccionaron. En este caso, la respuesta correcta sería “tiene muchas variantes”, sin embargo, con este gráfico puedo darme cuenta de que se estructuró en principio mal esta pregunta. Para los estudiantes fue difícil elegir entre las dos alternativas en cuanto la consideran como sinónimas. El hecho de tener muchas variantes significa que la lengua española varía basándose en la zona de habla, pero no con cambios radicales a nivel fonológico, morfológico y sintáctico, sino variaciones sutiles que no determinan un cambio del idioma; mientras que la opción “cambia de zona a zona” indica que el idioma cambia a segunda de la zona y se transforma a nivel fonológico, morfológico y sintáctico con alteraciones importantes y tan elevadas para que el español sea radicalmente distinto. Puedo afirmar, por tanto, que esta pregunta debería ser cambiada en otros trabajos, de manera que los alumnos no malinterpreten el contexto y sería más fácil para ellos/as elegir una respuesta correcta.

La imagen siguiente se relaciona con una pregunta en la que frente a un mapa (Imagen 9 *zonas hispanohablantes* – véase §3.2.1.) los estudiantes tienen que individuar a que corresponde la zona verde (España) y a que corresponde la zona roja (Latinoamérica).

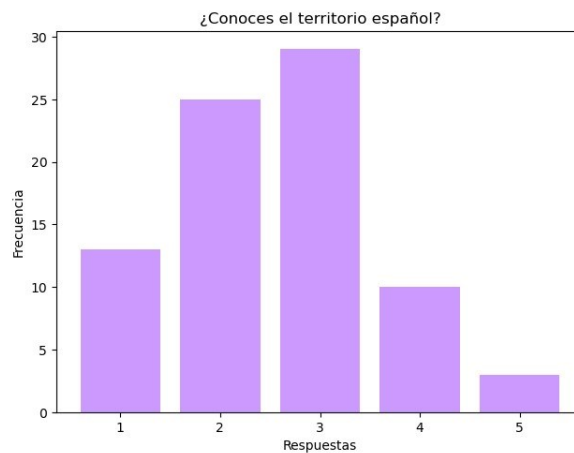
¿La zona verde qué representa? Y la roja ¿qué zona toma en consideración?



**Imagen 14:** Quinta pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)

Los alumnos que seleccionaron correctamente las respuestas (verde: España y rojo: Latinoamérica) son el 93,7% así que a nivel geográfico saben reconocer las zonas y no tienen problemas en individualizarlas. El 6,3% consiste en alumnos que probablemente no conocen la geografía o, como se ha dicho antes, se corresponde con informantes que contestan al azar.

Las dos últimas preguntas consisten en elegir un número de 1 a 5, donde 1 en el primer caso corresponde a “no conozco” mientras que 5 a “conozco”, en la última pregunta 1 corresponde a “no” mientras que 5 a “sí”.



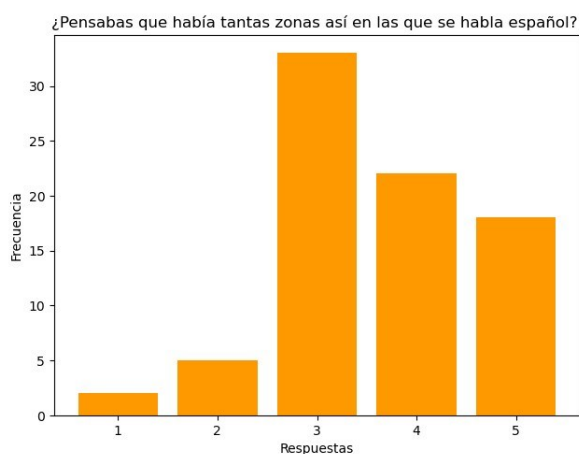
**Imagen 15:** Sexta pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)

Pocos son los estudiantes que afirman conocer el territorio español con seguridad. Confrontando este gráfico con el precedente, las respuestas son discordantes porque



parece que la atención de los alumnos empieza a calar al final del cuestionario o porque realmente piensan que no conocen el territorio español, pero, en realidad, la mayoría entre ellos saben individualarlo.

La última pregunta de este cuestionario demuestra que la mayoría de los estudiantes se demuestra neutra, ya que una parte sabe que hay distintas zonas en que se habla español; hay poquísimos alumnos que no sabían de la presencia de muchos territorios en que el idioma es dominante; por último, muchos son los que saben que hay otros lugares en que se habla español.



**Imagen 16:** Séptima pregunta, “la variación lingüística” (fuente: elaboración propia)

Este primer cuestionario introductorio<sup>16</sup> permite analizar cuáles son las competencias de los estudiantes antes de explicar la variación lingüística y los resultados son muy alentadores. Esta encuesta tuvo un éxito diferente de lo que me esperaba, en realidad y en términos positivos, porque dado que nunca habían estudiado este argumento, que generalmente no se trata en la escuela (solo se hacen pequeñas referencias en el curso de los años), me esperaba con un resultado negativo.

Cabe señalar, a estas alturas, que, a esta parte se le dedicaron más o menos 15 minutos, el resto de la lección se centró en la parte teórica sobre la variación lingüística del español.

Pasando a la lección 2, antes de empezar con el trabajo por parte de los alumnos, decidí proponer una especie de *escape room* (realizada a través de la plataforma

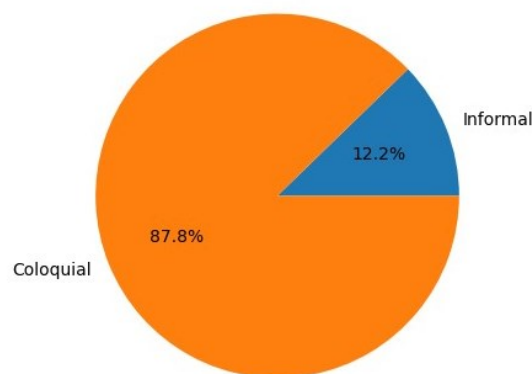
<sup>16</sup> Véase apéndice: imágenes 26-27-28

Genial.ly) para resumir lo tratado en la sesión anterior y averiguar si a los estudiantes les había quedado algo de lo que se explicó. Después de este quiz-resumen, estructuré toda la clase a partir de juegos para los estudiantes de manera que todo lo explicado pudiese aplicarse. Vamos ahora a analizar los datos de esta segunda parte.

El ejercicio uno de la segunda lección consiste en escuchar un pequeño trozo de una conversación y responder a una batería de preguntas<sup>17</sup>.

Primera pregunta:

¿Se trata de una conversación formal, coloquial o informal?

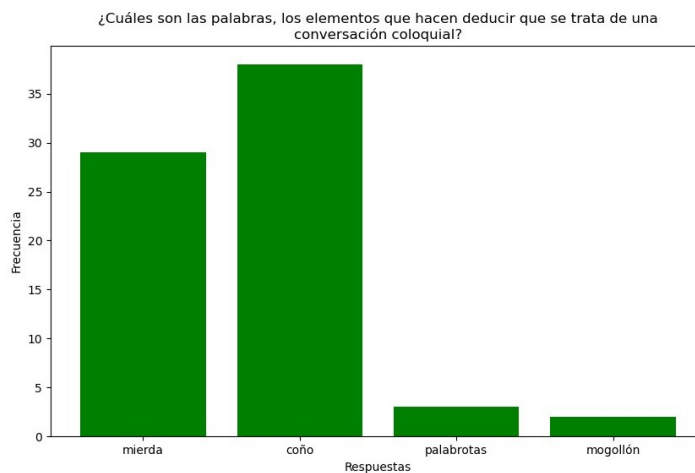


*Imagen 17: Primera pregunta, "conversación Vis a Vis" (fuente: elaboración propia)*

Los alumnos, después de la explicación teórica pudieron individualizar si esta conversación es formal, coloquial o informal; la opción formal no fue elegida por nadie, las opciones coloquial e informal crearon incertidumbre porque las consideran como opciones sinónimas y me confirmaron esta confusión, dado que la mayoría de los alumnos me preguntaron la diferencia entre las dos alternativas, lo que me permitió aclarar que: el registro informal se caracteriza por el uso de muletillas y del dialecto, mientras que el registro coloquial es lo que utilizamos todos los días en intercambios cotidianos, pero no es algo vinculado a quien tiene un nivel bajo/vulgar de lengua, sino que todas las personas, tanto la institucionalizada como la que no conocen bien el idioma, lo utilizan en situaciones diarias dependiendo del contexto.

<sup>17</sup> Véase apéndice: imágenes 67-68

En esta segunda pregunta se les pide a los estudiantes que escriban algunas de las palabras que en la conversación permiten entender que se trata de un diálogo coloquial:

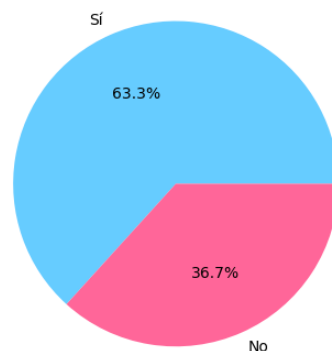


**Imagen 18:** Segunda pregunta, “conversación Vis a Vis” (fuente: elaboración propia)

En este gráfico vemos las cuatro principales palabras individuadas por los alumnos, entre las cuales tenemos que excluir “palabrotas” porque es un vocablo utilizado en clase para explicar el significado de “coño” y no es un término presente en la conversación que han leído y escuchado. Las otras voces presentes son correctas, pero faltan otras expresiones que ayudarían a comprender que se trata de una conversación coloquial, aunque, para ellos/as, es claramente difícil individuarlas todas dado el bajo conocimiento que tienen sobre este argumento. Por lo que puedo decir que acertaron esta cuestión.

En la tercera pregunta, los alumnos dan sus propias opiniones con respecto a la posibilidad de tener una conversación formal en un contexto carcelario:

¿Estamos en un contexto carcelario, es posible, según tu opinión, tener una conversación formal en este contexto?



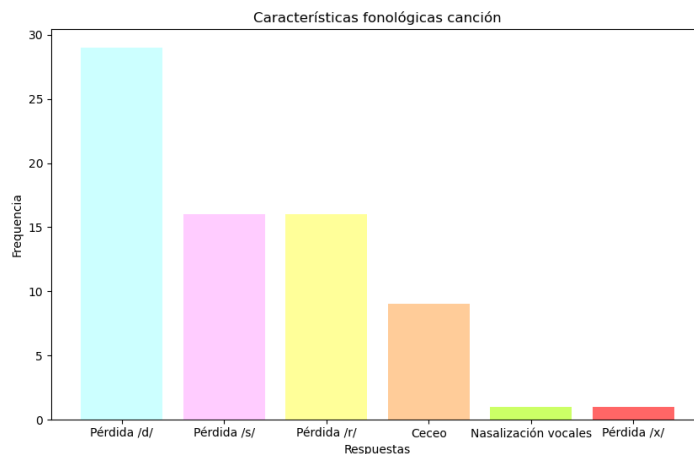
**Imagen 19:** Tercera pregunta, “conversación Vis a Vis” (fuente: elaboración propia)

El 63,3% de los alumnos declara que es posible tener una conversación formal dentro de una cárcel, quizás no todos los presos, pero algunos entre ellos/as probablemente tendrán una formación y en el momento en que se enfrentan con abogados, jueces serían en grado de relacionarse de manera formal y no solo coloquialmente; pero hay otros personajes que no son institucionalizados y se encontrarían en dificultad al enfrentarse con contextos formales. El 36,7% precisa que no es posible desarrollar una conversación formal dentro de una cárcel, motivando su respuesta (en la clase, oralmente) afirmando que quien entra en una cárcel debe adaptarse al contexto carcelario y no emplear un registro formal porque correrían el riesgo de ser asesinados, ya que parecerían arrogantes y engreídos si van a utilizar este tipo de registro entre los presos. Como aclarado antes (véase § 3.2.2.), dentro del contexto carcelario parece que no es fácil encontrar personas que sepan utilizar el registro formal (hablando con otros reclusos), hay algunas entre ellas que seguramente tendrán una formación y podrían adecuarse a estos tipos de situaciones, pero hay otros que no tienen una formación y puede que intenten adaptarse a la situación comunicativa, pero probablemente presentarán carencias lingüísticas.

A continuación, propuse un ejercicio en que los alumnos deben encontrar los rasgos fonológicos de una canción<sup>18</sup>, el gráfico siguiente muestra los rasgos fonológicos que pudieron individuar y con qué frecuencia:

---

<sup>18</sup> Véase apéndice: imagen 73



**Imagen 20:** Pregunta sobre los rasgos fonológicos de la canción (fuente: elaboración propia)

Los estudiantes detectaron correctamente la mayoría de los rasgos que se les habían presentado, en particular acertaron los de quinto con menor dificultad de los de cuarto. En el gráfico se nota como la “pérdida de /d/” fue individuada por casi todos los que participaron en el juego, mientras que la “pérdida de /s/” y la “pérdida de /r/” son fenómenos hallados por la mitad de los participantes; las otras respuestas fueron identificadas con una menor frecuencia.

Este juego es estructurado como una *nube de palabras*, así que los alumnos, basándose en la explicación teórica inicial, tenían que escribir los rasgos individuados sin ninguna sugerencia.

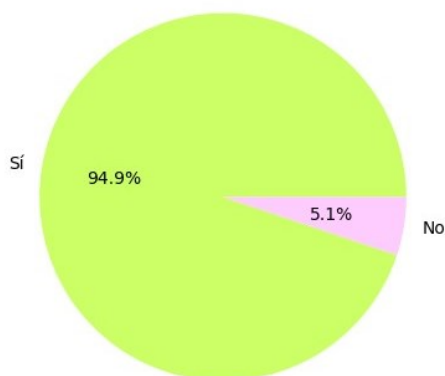
Merece la pena subrayar que los estudiantes se demostraron muy hábiles en encontrar mencionados rasgos: hay alguien que escribió todas las características que se habían presentado (fonológicas, morfológicas y sintácticas), porque no habían comprendido el ejercicio, y por esto he incluido en mi análisis solo las respuestas correctas para ver con qué frecuencia aparecen. Asimismo, dado que no tenían una pista, sino que las respuestas eran libres, en un cierto momento, empezaron a escribir en esta nube de palabras el rasgo “pérdida de /r/”: un fenómeno que nunca había explicado en la parte teórica, pero evidentemente confundieron la definición de *rotacismo* llegando a obtener esta “pérdida de r” que en realidad es un rasgo tanto fonológico como morfológico porque el cantante dice: *pa’* en vez de *para*, así que es morfológico porque se da el truncamiento de la preposición y es también fonológico porque este truncamiento podría ser debido a la neutralización de la líquida /r/, típica del habla del Caribe.

Después de esta parte, en la unidad didáctica había previsto un último ejercicio programado antes de la lección final, que consiste en un trabajo para casa en que los estudiantes deben elegir un país hispanohablante e intentar escribir algunos rasgos fonológicos y morfológicos. Lamentablemente, no se pudo proponer porque en las clases cuartas no estaban muy interesados en este argumento y probablemente no habrían hecho el ejercicio en casa; mientras que en las quintas no fue posible por el poco tiempo que tenía a disposición, ya que terminaba mi periodo de prácticas, y disponía de dos horas para presentar la unidad didáctica, por esto no tuve el tiempo para hablar juntos con ellos/as del ejercicio y preferí no proponer esta parte a fin de dedicar más tiempo para la reflexión final.

Creo que, a la hora de plantear esta unidad didáctica para introducir la variación lingüística del español a los estudiantes, sería fundamental desarrollar también esta parte que eliminé, porque esto permitiría a los alumnos tomar conciencia del argumento e investigarlo, pues la unidad didáctica prevé este ejercicio para hacer que los alumnos familiaricen y asimilen el argumento.

Para terminar mi propuesta, planteamos una reflexión juntos<sup>19</sup>, analizamos todas las preguntas que se debatieron en el aula:

¿Hay algo que te haya llamado a la atención?



**Imagen 21:** Primera pregunta “reflexión” (fuente: elaboración propia)

<sup>19</sup> Véase apéndice: imagen 78 -79

Aquí pregunté a los alumnos si había algo de lo que había explicado que les había llamado la atención; la mayoría, el 94,9% respondió que sí, así que tuve una buena respuesta, satisfactoria.

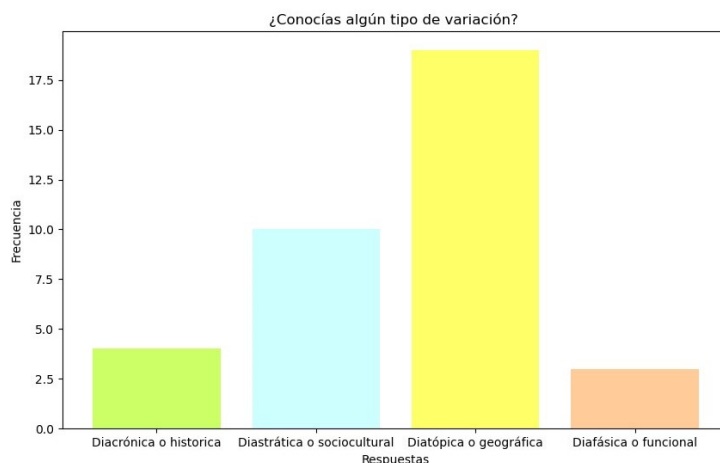
La segunda pregunta está relacionada con el tema de la unidad y los alumnos tenían que elegir en una escala de 1 (poco) a 5 (tanto) cuánto les gustaron estas clases y demostraron, por segunda vez, que disfrutaron de estas lecciones.



**Imagen 22:** Segunda pregunta “reflexión” (fuente: elaboración propia)

La mayoría de los aprendientes afirma que aprovechó las lecciones, algunos se encuentran en el medio y nadie dice que estas clases no le gustaron.

La última pregunta se refiere a la unidad didáctica, pues se pregunta a los alumnos si antes de estas lecciones conocían algún tipo de variación lingüística, quizás bajo otro nombre, y la mayoría contestó que conocía la variación geográfica, que es la más difundida, y en las escuelas los profesores generalmente solo llevan ejemplos de la variación diatópica.



**Imagen 23:** Tercera pregunta “reflexión” (fuente: elaboración propia)

Los alumnos también conocen la variación diastrática porque depende de las características internas del hablante y de la formación de cada uno de nosotros, y es algo que experimentan todos los días.

En conclusión, para los alumnos de cuarto año, la clase teórica resultó aburrida y poco interesante, en cambio, la parte práctica fue más divertida, pero con dificultad para hacer los ejercicios dada la poca atención que dedicaron a la parte de explicación. Por otra parte, estoy muy satisfecha del resultado de los de quinto año porque desde el primer momento demostraron interés y curiosidad por el trabajo propuesto y tenían ganas de conocer lo que tenía que explicar; intervinieron mucho más, también en la parte teórica, con respecto a los de cuarto. Además, dijeron que se han divertido mucho en la parte práctica y al final de las lecciones siguieron haciéndome preguntas sobre la tesis. En suma, este argumento suscitó mucho la curiosidad de los de quinto y esto significa que, de alguna manera, probablemente, ellos/as intentarán descubrir algo sobre este argumento.

A estas alturas, creo que esta unidad didáctica es apta para estudiantes de cuarto y de quinto años de escuelas superiores: el análisis de los datos y después de la efectiva realización en clase de este trabajo, puedo afirmar que se puede proponer a ambos grupos, pero sería mejor centrar la atención con alumnos de quinto para lograr resultados mejores, ya que su nivel de ELE es más alto.



Es más, dadas las expectativas iniciales, puedo decir que los estudiantes conocen el territorio español. Todas las clases saben reconocer tanto a España como Latinoamérica y saben también que hay otros países fuera de España en que se habla español.

Por lo que se refiere al nivel de lengua, estos alumnos tienen un nivel B1, saben comprender perfectamente sin dificultad el tema tratado. Aunque, en función del nivel, me esperaba que todos me contestasen en español, pero en realidad solo siete u ocho chicos/as lo hicieron, todos los demás siempre hablaron en italiano tanto oralmente como a nivel escrito. Los de quinto demostraron buena capacidad de interactuar (en italiano o español) sin miedo y divirtiéndose, mientras que los de cuarto difícilmente respondían, era necesario interpelarlos para obtener un comentario.

Al final, creo que esta sería una unidad didáctica más apta para clases de quinto año de escuela superior, para usuarios B1: los alumnos están interesados en los nuevos argumentos y tienen ganas de conocer, no ven la escuela solo como una obligación, sino que empiezan a comprender que lo que se ofrece no es solo necesario para la vida sino que es un enriquecimiento cultural y personal, por esto tuve mayor éxito con estas clases. Sin embargo, puede ser también un argumento interesante para el *liceo* dado que el nivel de español, sobre todo en los lingüísticos, es más elevado e incluso es ámbito de estudio, por lo que, supongo, se alcanzarían más atención e interés.

## CONCLUSIONES

Esta tesis se ha propuesto como objetivo un estudio sobre la enseñanza de la variación lingüística del español finalizado a clases de cuarto y quinto año de escuelas secundarias italianas. El proyecto ha sido planteado, en un primer momento, como experimento teórico, pero durante su desarrollo fue posible presentar la unidad didáctica que se había organizado a algunos grupos-clase a través de un proyecto de prácticas que he podido emprender a lo largo de mi carrera, por lo que se presenta también como trabajo experimental, que se ha propuesto en el año académico 2023/2024 a 80 estudiantes de una escuela secundaria de segundo grado de Castelfranco Veneto (Treviso, Italia).

La tesis se estructura en dos partes: los primeros capítulos son teóricos, ya que tratan el tema de la didáctica de las lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia comunicativa, mientras que el último presenta el estudio de campo, esto es, coincide con la parte en la que se ha propuesto la unidad didáctica en las aulas y el análisis de los datos recogidos.

El primer capítulo, *La didáctica de las lenguas extranjeras*, introduce el argumento aclarando que en el siglo XIX empezaron a aumentar las personas que aprendían lenguas extranjeras y de allí comenzaron los estudios sobre los métodos, los enfoques y las técnicas necesarias para aprender idiomas. En esta parte se detalla una importante distinción entre lo que se considera segunda lengua (L2), o sea, la que se aprende posteriormente a la lengua madre y en un territorio considerado extranjero para el estudiante; y lo que, por otra parte, es la lengua extranjera (LE), es decir, la que se aprende a través de la enseñanza –más o menos– reglada.

A continuación, se hace referencia a la política lingüística europea y al hecho de que promueve la diversidad lingüística a través de la difusión de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas que pertenecen a la Unión Europea, para permitir la interacción y la mutua comprensión entre los ciudadanos europeos. Esta política a través de la creación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* –como órgano que se ocupa de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, etc.– favorece la diversidad

lingüística y cultural, fomentando el plurilingüismo y la pluriculturalidad para una inclusión social a nivel europeo.

Es más, se trata también el tema del cerebro en el proceso de adquisición, especificando cómo se aprende y se almacenan las informaciones a la hora de adquirir una lengua extranjera. En esta parte se proporciona una explicación de la clase de palabras abiertas y cerradas para demostrar como los términos son almacenados de manera diferente en el cerebro en virtud de las edades en que se aprende un idioma. Se dedica, además, una introducción a la conformación del cerebro que se divide en: hemisferio derecho e izquierdo, ambos son necesarios para aprender, hablar, comprender, pero la parte izquierda es la que mayormente se ocupa del lenguaje y se divide en área de Broca y área de Wernicke. Se concluye esta sección destacando que la adquisición de una lengua extranjera en edad infantil permite clasificar las palabras más eficazmente, alcanzando resultados mejores a nivel fonéticos, morfológicos y léxicos.

En esta primera sección se aborda también el tema de la cultura, algo fundamental en el aprendizaje de una lengua, que tal vez es dado por descontado y que los profesores tratan raramente porque se centran principalmente en la parte lingüística. Sin embargo, en realidad, la cultura es parte esencial de la competencia comunicativa, necesaria para conocer un idioma. En efecto, comprender un idioma no consiste solo en el conocimiento de las reglas lingüísticas, sino que abarca conocimientos culturales y competencias pragmáticas para alcanzar una competencia comunicativa completa.

De ahí, desprendemos que, en el momento en que se aprende una lengua extranjera, sería necesario tener en cuenta que son múltiples los factores que entran en juego:

- factores internos, es decir, que se relacionan con el hablante como: edad, aptitud, motivación;
- factores externos, que son los elementos relacionados con el entorno social y cultural, o sea, el aprendiente, el profesor y el input.

Ambos son fundamentales en el aprendizaje de idiomas, a tal propósito Burón López (2022: 11), citando a Vygotsky, aclara que la interacción social es fundamental para adquirir el lenguaje, por esto, el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales.

Al final de este capítulo hemos centrado la atención sobre las técnicas y los enfoques de enseñanza, tratando los métodos didácticos que se han propuesto a lo largo

de los siglos en los que se desarrollaron diferentes propuestas pedagógicas: tradicional o de gramática traducción, natural o directo, estructural y humanista o alternativo.

El segundo capítulo, *La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras*, se dedica a la competencia comunicativa, es decir, el conjunto de habilidades que es necesario lograr para poder comunicar eficazmente en una lengua extranjera. Efectivamente, la comunicación es el acto principal de la transmisión de un mensaje y para poder comunicar es necesario el uso del lenguaje y, por consecuencia, el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual consiste en lograr conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Cada competencia ha sido explicada con detenimiento, subrayando que para poder comunicar es necesario conocer y saber utilizar las tres. Ante todo, la competencia lingüística consiste en saber formular correctamente frases y enunciados utilizando las reglas gramaticales, el vocabulario, la entonación, etc. En las escuelas suele ser la más atendida, dejando de lado la sociolingüística y pragmática. La enseñanza de esta competencia se hace de manera deductiva dejando el alumno como parte pasiva del aprendizaje, resultando en una disminución de la motivación, incluso porque habiendo logrado esta competencia los estudiantes no son capaces de hablar eficazmente la LE porque les faltan otras dos competencias, lo que puede crear una ulterior desmotivación. Por su parte, la competencia sociolingüística consiste en conocer los diferentes aspectos de la cultura de un idioma, es decir, los contextos de uso, las diferencias de registro, los dialectos, las relaciones sociales, el lenguaje corporal. La lengua varía y la variación depende tanto de factores internos como externos, y estos factores influyen en la comunicación dependiendo del registro utilizado, de la zona geográfica, del contexto y de la historia de un idioma. Es una dimensión poco tratada en la enseñanza porque se dispone de poco material y los docentes no son suficientemente formados. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la lengua española, como también otros idiomas, varía y tiene variaciones según:

- El contexto comunicativo, *variedad diafásica*: depende de la situación comunicativa, pero también de la persona que elige el registro adecuado dependiendo del entorno social. Los principales registros son formal, informal y coloquial, el cual es mayormente utilizado porque es el registro de la cotidianidad y de la familiaridad.

- El lenguaje utilizado por un hablante dependiendo de su dominio lingüístico, *variedad diastrática*: se refiere a las características internas al hablante y a su capacidad de dominar su propio lenguaje, distinguimos por esto entre tres niveles de lengua: alto, popular o vulgar.
- El lugar en el que nos encontramos, *variedad diatópica*: el español es la segunda lengua más hablada al mundo y dado el amplio territorio que ocupa se diversifica mucho. El mundo hispanohablante se puede distinguir de esta manera: zona de la península española que se divide en España del norte y del sur, dependiendo de los rasgos que las diferencian; y zona de Latinoamérica, la cual tiene cinco variedades principales: caribeña, mexicana y centroamericana, andina, rioplatense y chilena. Estas variedades tienen muchas diferencias que se pueden notar en el plano fonológico, morfológico y léxico.
- La influencia histórica, *variedad diacrónica*: consiste en el cambio que la lengua sufre a lo largo del tiempo. Es algo imperceptible por los hablantes porque ocurre durante años y siglos, y solo cuando el cambio está cumplido se notan las diferencias del tiempo, algo que lleva a una nueva normativización de tal lengua. Entre las variaciones históricas del español encontramos algunos fenómenos como: la desaparición de la /f/ latina, la evolución de las sibilantes, el cambiamiento de las consonantes geminadas en simples, la pérdida de los casos y del género neutro, la introducción de nuevos paradigmas verbales; además, a nivel de léxico contamos con los influjos del árabe y de las lenguas indígenas de América que llevaron a la introducción de nuevos vocablos o al cambio de significado de algunas palabras.

Las variaciones lingüísticas forman parte de la competencia sociolingüística, por esto sería importante que los docentes formasen los alumnos sobre estos argumentos porque son partes necesarias de las destrezas que sirven para para poder interactuar en la LE.

La última competencia que hemos tenido en cuenta es la pragmática, a saber, el uso funcional de los recursos lingüísticos, el dominio del discurso, la cohesión y coherencia de lo expresado y de lo escrito. Según Hymes (1972: 277) “un hablante que utiliza las reglas gramaticales sin saber cómo, cuándo y de qué hablar en una situación determinada, no puede considerarse perfectamente competente”, por esto es fundamental esta

competencia a la hora de aprender una lengua y de hablarla de manera adecuada, no solo para llegar a la corrección lingüística, sino también para saber adecuarse a los contextos comunicativos y ser capaces de manejar apropiadamente las funciones del discurso.

El tercer capítulo, *Propuesta de una unidad didáctica para el aula de ELE*, se estructura de manera práctica proponiendo algunas actividades sobre la variedad lingüística del español. Ya se ha comentado que he tenido la posibilidad de desarrollar esta unidad didáctica en las aulas de una escuela a través de las prácticas curriculares de mi carrera. Gracias a esta experiencia he propuesto este trabajo a clases de cuarto y quinto año, consiguiendo evaluar mi propuesta y, a través del análisis de unos cuestionarios, averiguar si este puede ser un argumento adecuado a estos grupos de aprendientes. Para ello, el capítulo expone las expectativas iniciales que tenía antes de la propuesta práctica, aclarando que me esperaba lo siguiente: los estudiantes tienen un nivel B1-B2 de lengua española, por lo que son capaces de comprender el idioma y contestar en español. Asimismo, sabía que era importante que el profesor pudiera crear un ambiente acogedor y relajado en el aula, así que los alumnos se divirtieran y estuvieran implicados en las sesiones.

Cabe señalar que la propuesta ha sido pensada para estudiantes nativos italianos de clases cuarta y quinta que tienen un nivel B1-B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Además, se espera que conozcan el territorio hispanófono de España y de Latinoamérica para poder alcanzar, sin demasiadas dificultades, las competencias pragmáticas y fonético-fonológicas previstas. La unidad se desarrolla en tres sesiones:

1. La primera empieza con una ficha sobre la variación lingüística y los alumnos responden a las preguntas a través de la plataforma *Jotforms*. Después de esta fase introductoria, se empieza con la parte teórica en que el profesor explica la variación lingüística del español, introduciendo el concepto de variación: diastrática – los lenguajes culto, popular y vulgar; diafásica – el registro formal, coloquial e informal; diatópica – explicación de algunos rasgos fonológicos, morfológicos y léxicos; y diacrónica – una introducción, ya que no será objeto de análisis dado que para ello se necesitan alumnos con un nivel elevado de conocimiento del español.

2. La segunda prevé un cuestionario de resumen para averiguar si los estudiantes se acuerdan de lo que se ha explicado en la lección anterior y, a continuación, se proporciona un ejercicio sobre la serie *Vis a Vis – El precio del rescate* para la cual se debe individuar si es una conversación formal, coloquial o informal. Luego, se propone un ejercicio sobre la canción *Pepas* de Farruko: los alumnos deben encontrar los rasgos fonológicos de esta canción escuchándola y mirando la letra originaria y la corregida a través de la plataforma *Wooclap*. Seguidamente, deben elegir un país hispanohablante y buscar informaciones fonológicas, morfológicas y léxicas para hacer una puesta en común en la lección siguiente sobre las distintas manifestaciones geográficas de la lengua y compartir nuevos conocimientos siendo más conscientes de lo que es la variación lingüística del español. (En mis prácticas no he podido desarrollar esta parte porque disponía de dos horas en cada clase para presentar el trabajo y por esto he decidido dedicarme a la parte de reflexión dejando de lado esta, aunque sería fundamental porque ha sido insertada en la unidad didáctica dado que es un ejercicio que sirve para interiorizar el argumento).
3. La última lección prevé mencionada puesta en común y un momento de reflexión a través de un cuestionario en *Google Forms* en que se pregunta si las lecciones han sido interesantes y si sabían algo sobre la variación lingüística antes, como fase de autorreflexión docente.

La parte final de este capítulo analiza los datos recogidos durante la última clase y comprueba si las expectativas iniciales han sido logradas. Los cuestionarios que se han utilizado para el análisis son:

- La ficha sobre la variación lingüística, en que la mayoría de los estudiantes han demostrado saber que el español no es un idioma hablado solo en la península española, sino que se extiende también en Latinoamérica. Asimismo, saben que no es un idioma uniforme, sino que tiene variaciones. Han expresado correctamente el nombre de algunos de los países de habla española, así que tienen conocimientos sobre el territorio hispanohablante, algo que es importante para el desarrollo de esta unidad didáctica.

- La conversación sobre la serie TV *Vis a Vis – El precio del rescate*, donde los alumnos debían individuar la variación diafásica y decidir si se trataba de una conversación formal, coloquial o informal. En este caso han individuado correctamente que se trata de una conversación coloquial, pero han tenido dudas sobre el registro informal por esto sería mejor explicarlo con más detalle; es más, han individuado algunas palabras que permiten entender que se trata de una conversación coloquial.
- La canción *Pepas* de Farruko, en este caso a través de una nube de palabras los aprendices tenían que escribir algunos rasgos fonológicos de esta canción, algo que han podido llevar a cabo con éxito porque han individuado la mayoría de las características, demostrando que es un tema que han entendido y les resulta interesante, así que la variación diatópica podría ser objeto de argumentaciones aún más específicas.
- El formulario de reflexión, cuyos resultados demuestran que los alumnos han demostrado interés y placer para este argumento y también se han divertido en estas clases.

Puedo afirmar, para concluir, que estas lecciones –en mi opinión– son más adecuadas para alumnos de quinto año de escuelas profesionales y técnicas y para clases de cuarto y quinto año de los *licei* italianos: los de *licei* tienen un enfoque diferente al estudio con respecto a los de los profesionales y técnicos que, igualmente, parecen ser bastante conscientes y maduros para demostrar interés por el conocimiento de este tema, que les permite profundizar el conocimiento de la lengua, y para nuevos argumentos. Al contrario, los de cuarto han respondido a las preguntas un poco al azar, esto porque para algunos de ellos estas lecciones han sido aburridas y no llamativas, posiblemente, por el hecho de que era un tema que iba fuera del programa didáctico y que a ellos no les interesaba. Además, los alumnos de quinto tienen un buen nivel de español, un B1 –casi B2– del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, mientras que los de cuarto parecen tener un nivel inferior, lo que puede influir en la recepción de esta unidad didáctica. Sin embargo, no puedo afirmarlo con certeza porque pocas veces me han contestado en español, pues casi siempre hablaban italiano, y algunas veces no comprendían perfectamente mi español, aunque intenté adaptar mi discurso utilizando un



lenguaje simplificado. Igualmente, para que los de cuarto me contestasen era necesario interrogarlos directamente, destacando el escaso interés que tenían por el tema. En cambio, los de quinto comprendían perfectamente lo que se decía, demostrando que el trabajo era atractivo gracias a muchas intervenciones, algunas de las cuales en lengua española.

En definitiva, me parece que esta unidad didáctica tuvo éxito, aunque necesitaría ser revisada para aportar ajustes y correcciones (véase §3.3.) y, por tanto, creo que puede utilizarse para ejercitar y desarrollar la competencia sociolingüística de quien aprende ELE.

## RIASSUNTO

Questo progetto di tesi si colloca nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento dello spagnolo, in particolare tratta il tema della variazione linguistica nella didattica di ELE (*español lengua extranjera*). Attraverso il presente elaborato, infatti, si propone un'unità didattica rivolta a studenti di classi quarte e quinte di scuole superiori del sistema educativo italiano. La proposta nasce come un progetto puramente teorico, ma, durante il suo sviluppo, grazie all'opportunità di svolgere un tirocinio presso una scuola secondaria di secondo grado, il progetto è stato effettivamente proposto in classe. Grazie a questo tirocinio, dunque, è stato possibile studiare anche sul campo questa idea e valutare se fosse davvero adatta a determinati gruppi di studenti.

La tesi è strutturata in tre capitoli: i primi due teorici volti ad assumere conoscenze riguardanti l'insegnamento di una lingua straniera e uno pratico nel quale si sviluppa l'unità didattica e si svolge l'analisi dei dati raccolti.

Il primo capitolo intitolato "La didáctica de las lenguas extranjeras" affronta il tema dell'insegnamento delle lingue straniere. Nel XIX secolo le persone che volevano apprendere una lingua straniera aumentò e quindi si iniziarono a studiare i metodi e gli approcci d'insegnamento più adeguati a poter insegnare e apprendere una lingua straniera. A tal proposito, quando si insegna una lingua bisogna essere coscienti di due questioni principali:

1. C'è una distinzione tra *acquisire* e *apprendere*, *acquisire* significa sviluppare un processo subcosciente e interiorizzare in maniera spontanea e naturale le informazioni, mentre *apprendere* è un processo cosciente e direzionato attraverso programmi di studio –più o meno– regolati. È importante conoscere questa differenza perché quando si insegnano le lingue è necessario tenere a mente che generalmente i discenti apprendono in classe ma acquisiscono anche in contesti extrascolastici qualora si vengano a creare le condizioni favorevoli a ciò; inoltre, pare che quando acquisiscono in maniera spontanea si raggiungano risultati migliori in merito alla motivazione, mentre quando si apprende in maniera

cosciente la motivazione cala e i risultati potrebbero essere più difficili da raggiungere.

2. Bisogna essere a conoscenza della differenza tra lingua straniera e seconda lingua, perché talvolta vengono utilizzati come sinonimi ma in realtà c'è una differenza. Quando parliamo di lingua *straniera* ci riferiamo alle lingue apprese in contesti formativi e che non vengono utilizzati in contesti quotidiani, mentre per *seconda lingua* intendiamo una lingua acquisita posteriormente con rispetto alla lingua materna e in un territorio considerato straniero per lo studente, però acquisire e apprendere la seconda lingua diventa fondamentale per poter vivere in quel determinato luogo.

Apprendere le lingue è importante, difatti, il capitolo seguente si focalizza sulla politica linguistica europea sull'insegnamento delle lingue, la quale afferma che la diversità linguistica è una realtà, il cui rispetto costituisce un valore fondamentale dell'Unione Europea, che “[...] rispetterà la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica”. Infatti, l'UE si è fatta carico di promuovere la diversità linguistica e culturale diffondendo in Europa l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue appartenenti agli stati membri. In tal modo si promuove l'interazione tra cittadini favorendone la mobilità. L'apprendimento delle lingue, dunque, viene promosso anche attraverso progetti creati *ad hoc* per permettere che la diversità non sia un ostacolo ma una fonte di arricchimento. La politica linguistica europea ha creato a tal scopo il “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione” (QCER) che si occupa di proporre una base in comune tra tutti i membri per l'elaborazione di programmi di lingua, esami, manuali, ecc.; questo permette la protezione della diversità linguistica e culturale, promuovendo il plurilinguismo e l'interculturalità per avere un'inclusione sociale a livello europeo.

Dopo questa introduzione sulle politiche linguistiche, viene dedicata una sezione sullo studio del cervello, elencando le parti implicate nell'apprendimento di una lingua e come questo immagazzina le informazioni a seconda dell'età in cui si apprende una lingua. Difatti, la conoscenza di uno o più idiomi attiva differenti aree del cervello che, di conseguenza elabora numerosi dati che fanno aumentare le sinapsi. Parlando di acquisizione, pare che la lingua inizi ad essere acquisita già dal sesto mese di gravidanza

perché in questo periodo il feto inizia a percepire le curve intonative del parlato e, dunque, successivamente l'espone un bambino a più lingue fa sì che sviluppi più capacità cognitive: un bambino bilingue immagazzina gli elementi in un'unica parte del cervello mentre il monolingue organizza i dati in differenti aree. Inoltre, è fondamentale sapere che il cervello è diviso in due parti: la parte destra e la sinistra, che servono entrambe per apprendere, parlare e comprendere, anche se l'emisfero sinistro è quello dedicato al linguaggio, il quale si divide in area di Broca e area di Wernicke. È stata fatta questa distinzione perché ci sono tre principali periodi di apprendimento di una lingua che permettono che i dati vengano elaborati in modo diverso a seconda dell'età in cui si apprende:

- Il periodo che va dai 0 agli 8 anni: i bambini apprendono con minor difficoltà perché elaborano le classi di parole in: parole aperte della lingua madre (LM) e straniera (LS), che vengono immagazzinate nell'area di Broca mentre la classe di parole chiuse sia della lingua materna che di quella straniera nell'area di Wernicke, rendendone più facile e veloce il recupero.
- Quando si apprende una lingua dai 9 ai 18-20 anni i dati vengono elaborati diversamente: le parole aperte della LM restano nell'area di Broca a cui si aggiungono la classe aperta e la classe chiusa della LS, mentre la classe chiusa della LM si trova nell'area di Wernicke. A differenza del primo periodo qui nell'area di Broca si aggiunge anche la classe di parole chiuse della LS dividendola dalla classe chiusa della LM e quindi rendendo più difficile il recupero delle informazioni.
- Apprendere una lingua dai 20 anni in poi crea molto più disordine e difficoltà: la classe di parole aperte della LM si trova sempre nell'area di Broca e insieme a questa si aggiunge la classe di parole chiuse della LS, nell'area di Wernicke si trova la classe di parole chiuse della LM. La classe di parole aperte della LS, tuttavia, non viene più elaborata nella parte sinistra del cervello ma si immagazzinano le parole nell'emisfero destro, creando maggiori difficoltà nella fase di recupero, e quindi rallentando la comunicazione.

Oltre all'aspetto riguardante l'elaborazione dei dati nel cervello, Graffi e Scalise (2013) affermano che “i bambini bilingui sono più abili nei compiti che richiedono

riflessione metalinguistica e più abili a gestire più attività contemporaneamente”; apprendere più lingue porta anche benefici per quel che riguarda malattie legate al linguaggio e inoltre il fatto di categorizzare le parole in maniera efficace, come nel caso dei bambini, permette di raggiungere risultati migliori a livello fonetico, morfologico e lessicale, quasi come un parlante nativo.

Il capitolo, poi, si dedica alla cultura nello studio della lingua straniera, perché è un fattore importante e determinante nell’apprendimento, in quanto è parte integrante delle competenze di una lingua. La maggior parte delle volte in classe si tendono a spiegare le norme linguistiche senza dar peso all’aspetto culturale della lingua che si sta apprendendo, ma è risaputo che è altrettanto importante avvicinare gli studenti anche alle pratiche sociali e ai valori culturali dell’ambiente straniero poiché senza la conoscenza di questi aspetti non si raggiunge una piena competenza comunicativa nella LS (tema approfondito nel capitolo – si veda §2). La cultura viene definita da Marvin Harris (2004: 4) come “l’insieme delle tradizioni e degli stili di vita acquisiti dai membri di una società, compresi i loro modi di pensare, di sentire e di agire (cioè il loro comportamento)” quindi conoscere la cultura di un paese significa addentrarsi in quel contesto e conoscere le tradizioni e gli stili di vita di una determinata società. Forma parte di queste competenze anche la comunicazione non verbale cioè tutto quello che comprende l’uso del corpo per comunicare: apprendere una lingua significa acquisire una competenza comunicativa completa.

Dunque, nell’insegnamento delle lingue sono molteplici i fattori che entrano in campo, prima di tutto distinguiamo tra i fattori interni, cioè quelli che dipendono dallo studente, e fattori esterni che riguardano il contesto sociale e culturale. I fattori interni si relazionano con fattori cognitivi che riguardano l’attitudine, la memoria, i fattori affettivi quali la motivazione e la personalità. In più, l’età è un fattore rilevante perché i bambini sono più disinibiti e, in genere, non presentano attitudini negative verso l’apprendimento di una lingua; inoltre, adottano strategie di acquisizione simili a quella della lingua materna, mentre gli adulti hanno la capacità di risolvere problemi ma non sono in grado di sfruttare il sistema di acquisizione che hanno preacquisito in età infantile. Anche l’attitudine è un fattore rilevante nell’apprendimento e dipende dal carattere della persona, dalle sue abilità linguistiche innate. Infine, la motivazione è altrettanto centrale perché attraverso questa possiamo mantenere il nostro comportamento orientato all’obiettivo

preposto e ci permette di attivarci per raggiungere un risultato. Insieme all'età, all'attitudine e alla motivazione esistono altri fattori interni a cui si dà meno rilevanza ovvero: la personalità, l'atteggiamento e la memoria. Per quel che riguarda i fattori esterni, ovvero quegli elementi che si relazionano con l'ambiente di apprendimento, possiamo considerare l'input, lo studente e il professore. L'input viene definito come il materiale linguistico a disposizione dell'apprendente, è il docente quello che svolge un ruolo importante dentro l'aula ma anche nella ricerca del materiale da presentare agli studenti e proprio sull'input Gómez Molina (2017: 93) afferma che “deve avere un certo grado di difficoltà e di novità nel vocabolario, nella sintassi, nella morfologia, etc., che l'apprendente possa risolvere”: Krashen già nel 1982 afferma che l'input deve essere uguale a  $i + 1$ , dove  $i$  rappresenta il dato proposto che appartiene al livello dello studente e  $+1$  il nuovo contenuto presentato, ovvero si deve dare agli studenti un input che non sia al loro stesso livello ma che sia ad un livello superiore rispetto a ciò che già sanno.

Nell'ultima parte di questo capitolo l'attenzione è focalizzata sui principali metodi di insegnamento perché il processo che utilizziamo per apprendere una lingua è fondamentale. I principali metodi visti sono: *tradizionale o grammatico-traduttivo* dove lo studente non è in grado di comprendere e parlare la lingua straniera in quanto viene sempre esposto a informazioni linguistiche scritte e ha poche occasioni di utilizzare la lingua per esprimersi; *naturale o diretto* in questo caso si crede che la lingua straniera si debba assimilare come la lingua materna, attraverso l'imitazione, l'induzione delle regole in maniera incosciente e per associazione di parole e frasi; *strutturale* questo metodo si pone come obiettivo il fatto di sapere “bene” la lingua, ovvero non solo conoscerla per poterla parlare ma anche avere competenze in merito alla sua struttura per usarla correttamente in vari contesti; il metodo *umanista o alternativo* prevede che l'alunno venga messo al centro del processo d'apprendimento tenendo conto del suo benessere e in questo caso sono gli studenti a lavorare più attivamente.

Il secondo capitolo si occupa della competenza comunicativa. Imparare una lingua non significa solo sapere le regole linguistiche ma avere anche delle conoscenze che permettono di raggiungere una competenza che ci permetta di interagire con gli altri. La comunicazione, infatti, è un atto fondamentale grazie al quale possiamo trasmettere messaggi e informazioni e per poter comunicare è necessario l'uso del linguaggio e di

conseguenza sviluppare una certa competenza comunicativa, la quale –come anticipato– comprende una serie di abilità, tra le quali troviamo le competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica. Innanzitutto, la competenza linguistica sta, secondo E. F. Martínez y S. Di Lorenzo (2017: 39), “nell’interpretazione delle norme linguistiche, che consiste nella formulazione di frasi corrette, che utilizzano in modo adeguato le regole grammaticali, il vocabolario, la pronuncia, l’intonazione e la formazione delle orazioni”.

La competenza sociolinguistica coincide con le capacità acquisite da una persona di produrre enunciati corretti e comprendere una lingua conoscendo: l’aspetto comunicativo, il dominio linguistico, l’influenza storica e geografica. In questo sottocapitolo è stata trattata la variazione linguistica e le conseguenti varietà dello spagnolo. Dato che il mondo ispanofono è molto ampio, è chiaro che ci sia diversità perché non tutti usano la lingua allo stesso modo, ognuno ha il proprio repertorio linguistico. La variazione della lingua può dipendere da fattori interni ed esterni e quattro sono le varietà che conosciamo: diastratica, diafasica, diatopica e diacronica.

#### Variatione diastratica

Dipende dalla situazione comunicativa e dalla persona che sceglie il registro da adottare a seconda del contesto in cui si trova. I principali registri, ovvero quelli che sono stati trattati nell’unità didattica, sono: il *formale* utilizzato in contesti formali come l’università; il *colloquiale* utilizzato tutti i giorni, si caratterizza per un’immediata comunicazione e una mancata pianificazione del messaggio portando ad uno scarso controllo della produzione del messaggio; l’*informale* che utilizza parole ed espressioni di tipo dialettale, familiare, colloquiale e si usa con persone amiche o all’interno della famiglia.

#### Variatione diafasica

Dipende da fattori interni, quindi dal parlante. A seconda del dominio della lingua e dal livello di istruzione di una persona disponiamo di tre livelli: *colto* – caratterizzato da frasi elaborate e un corretto uso del lessico e delle regole morfosintattiche; *popolare* –

linguaggio che si usa nella quotidianità; *volgare* – caratterizzato da un basso dominio dell'idioma, un uso che si allontana dalla norma.

### Variazione diatopica

Consiste nella differenza che presenta una lingua in un determinato luogo geografico, questo permette di identificare un parlante secondo la sua provenienza. Lo spagnolo ha molte differenze a livello geografico e queste diversità si possono notare sul piano fonologico, morfologico e lessicale: essendo la seconda lingua più parlata al mondo e presentando un territorio non uniforme, sappiamo che ci sono molti paesi in cui si parla spagnolo in modo diverso. Il mondo ispanofono si distingue principalmente in due: Spagna peninsulare e America Latina. La Spagna a sua volta si divide in nord e sud a seconda delle caratteristiche fonologiche e morfologiche dei parlanti; mentre l'America si divide in cinque zone principali: caraibica, messicana e centroamericana, andina, rioplatense e cilena. I principali fenomeni riscontrabili a livello fonologico che denotano usi diversi della lingua sono: *seseo*, *ceceo*, *yeísmo*, perdita o aspirazione di /s/ e /d/ a fine sillaba, aspirazione della /x/, *lambdacismo*, *rotacismo*. A livello morfologico, invece, troviamo, per esempio, il *tuteo* e il *voseo*, la postposizione del pronome possessivo, l'uso dei diminutivi. Infine, livello lessicale ci sono molti vocaboli che cambiano di significato e uso nelle varie zone.

### Variazione diacronica

Consiste nella variazione della lingua nel corso del tempo: non è un cambiamento percepibile facilmente perché è un mutamento che avviene nel corso degli anni e dei secoli. È un cambio che i parlanti non rilevano in quanto avviene una trasformazione a livello orale quasi impercettibile ma che nel tempo si riconoscerà e si includerà poi nelle norme di una determinata lingua. Si tratta di un'evoluzione che interessa il livello lessicale, il morfosintattico e il fonetico-fonico. Per apportare qualche esempio, le principali evoluzioni a livello fonologico dello spagnolo sono:

- la perdita della /f/ latina che si converte in /h/;
- l'evoluzione delle sibilanti;



- il cambiamento delle vocali;
- il cambiamento delle consonanti da geminate a semplici.

Cambiamenti a livello morfologico sono invece:

- la perdita dei casi e del genere neutro del latino, da cui deriva;
- il cambiamento di alcune forme del plurale;
- la creazione di nuovi paradigmi verbali;
- il cambiamento del verbo *haber* da verbo di possessione a verbo ausiliare.

Infine, i cambiamenti a livello lessico-semanticò sono dovuti alla perdita di alcuni vocaboli e l'incorporazione di altri, oppure a cambiamenti di significato di alcune parole con il contatto con altre lingue.

Come ultima competenza abbiamo citato la pragmatica che consiste nella capacità di esecuzione linguistica (performance) che dipende dai parlanti e dalla situazione comunicativa. Gutiérrez Ordóñez (2005: 29) afferma che le competenze pragmatiche riguardano l'uso funzionale delle risorse linguistiche, il dominio del discorso, la coesione, la coerenza, l'ironia. Senza tale competenza una persona non può definirsi competente in tale LS perché manca di conoscenze su come, quando e di che cosa parlare in una determinata situazione comunicativa, capacità che si acquisisce con la pragmatica. Questo è fondamentale nella comunicazione dato che si riferisce all'uso concreto della lingua attuabile in un contesto sociale.

Il terzo capitolo presenta e commenta la proposta di unità didattica dedicata all'inserimento della variazione linguistica nell'aula di ELE, oggetto privilegiato della tesi. Inizialmente, questo capitolo è stato pensato come teorico in quanto non c'era la previsione di poter svolgere uno stage, ma è stato possibile sperimentarlo sul campo grazie ad un tirocinio curriculare, come già menzionato, presso una scuola di Castelfranco Veneto (Treviso) avendo così l'opportunità di proporre il lavoro agli studenti di classi quarte e quinte di un istituto professionale.

La prima parte di questo capitolo espone le aspettative sulla proposta didattica, principalmente ci si prospetta che gli alunni abbiano un livello B1-B2 del QCER, che sappiano comprendere la lingua spagnola e rispondere, sia in attività scritte che orali, in spagnolo. Inoltre, in questa unità didattica, fondamentale importanza viene data al professore che deve essere in grado di creare un ambiente divertente ma anche accogliente

e rilassato, facendo comprendere agli alunni che si tratta di un'attività didattica al di fuori della valutazione scolastica della materia.

La seconda parte espone l'unità didattica, descrivendo:

- i destinatari, ovvero classi quarte e quinte di scuole superiori che siano nativi italiani; il livello, ovvero B1-B2 del QCER;
- i prerequisiti proposti, cioè conoscenze di base sul territorio ispanofono (europeo e americano), conoscenze avanzate sui suoni dell'idioma e buone competenze orali e di ascolto;
- gli obiettivi linguistici quali il raggiungimento di una maggiore competenza pragmatica e fonetica-fonologica;
- la durata dell'unità, che prevede due ore e mezza di esposizione strutturate in lezioni da un'ora e una da mezz'ora.

Concretamente, la prima lezione è pensata per essere sviluppata in un'ora e prevede lo studio di una scheda introduttiva con delle domande generiche sulla variazione linguistica e sul territorio spagnolo, per valutare le competenze iniziali degli alunni, che poi verranno analizzate. Si prevede anche una parte teorica dove ascolteranno il professore che spiegherà la variazione linguistica per poter poi, nella seconda lezione, svolgere degli esercizi/giochi. La spiegazione offre nozioni generali sulla variazione linguistica approfondendo ogni varietà: diastratica; diafasica; diatopica; diacronica.

Durante la seconda lezione saranno gli studenti i protagonisti, che avranno un ruolo attivo: si proporranno vari esercizi in cui devono cercare di rilevare la variazione linguistica dello spagnolo tramite l'uso di *realia*. Inizialmente, viene proposto loro un quiz, attraverso l'applicazione web *Genial.ly* in cui vengono presentate delle domande per fare un ripasso della lezione teorica precedente. Poi, si presenta un esercizio incentrato sulla variazione diafasica, in cui viene fatta ascoltare e leggere una conversazione tratta dalla serie TV "Vis a Vis – Il prezzo del riscatto" e viene chiesto ai discenti se si tratta di una conversazione formale, informale o colloquiale e chiedendo di motivare la loro scelta individuando alcune parole che permettono di capire di quale tipo di contesto comunicativo stiamo parlando. L'esercizio successivo propone agli studenti di individuare la variazione diatopica attraverso l'analisi del testo di una canzone, "Pepas" di Farruko. L'ascolto e la lettura del testo originale e corretto grammaticalmente

permetterà loro di rilevare le caratteristiche fonetiche e fonologiche di questa varietà dialettale, tramite la piattaforma *Wooclap*. L'ultima parte della lezione prevede che i ragazzi scelgano un paese del mondo ispanofono e provino a cercare le principali caratteristiche fonologiche, morfologiche e lessicali.

Nella terza lezione si proporrà, poi, una piccola esposizione di alcuni paesi scelti per espandere le conoscenze di tutti tramite un approccio di tipo collaborativo, tra pari. Si prevede, infine, una riflessione attraverso un questionario di *Google Forms* in cui si chiede agli studenti che cosa li ha interessati durante questo ciclo di lezioni, se sapevano cosa fosse la variazione e se ne conoscevano qualche tipo prima, se il tema sia stato di loro gradimento.

Per finire, in quest'ultimo capitolo si presentano i dati raccolti e i risultati dell'analisi, nonché una discussione sulle aspettative proposte all'inizio per verificarne l'effettiva realizzazione.

Come anticipato, grazie allo svolgimento dello stage curricolare è stato possibile presentare questa unità didattica a due classi di quarto e quinto anno di un istituto professionale, permettendo così di analizzare le risposte dei quiz e valutare se sia il caso di proporre questo argomento oppure rivalutare l'unità didattica a questi gruppi di studenti.

1. Il primo quiz oggetto di analisi è stata la scheda sulla variazione linguistica e dai dati analizzati è emerso che gli alunni conoscono il territorio spagnolo e sono anche a conoscenza che ci sono altri paesi, oltre alla Spagna, in cui si parla questa lingua; sono stati anche in grado di elencare alcuni dei paesi in cui si parla, ed, inoltre, hanno saputo rispondere correttamente alla domanda che riguarda la variazione, ovvero se lo spagnolo è uguale in tutti i paesi in cui si parla o se muta. Quest'analisi ha dimostrato come in realtà, anche se in minima parte, sanno che esiste certa variazione linguistica, anche se non sanno definire cosa sia, sono coscienti del fatto che la lingua non è perfettamente uguale in tutte le zone in cui lo spagnolo è ufficiale.
2. Il secondo quiz oggetto di analisi è quello che riguarda la variazione diastratica sulla conversazione della serie TV "Vis a Vis – Il prezzo del riscatto" in cui è stato chiesto agli studenti se si trattava di una conversazione formale, colloquiale e

informale, dove hanno dimostrato di essere in grado di riconoscere il registro di una conversazione, però hanno mostrato incertezza su quella che è la differenza tra registro colloquiale e informale, riuscendo comunque a rispondere, per la maggioranza, in maniera corretta, classificando la conversazione proposta come colloquiale, individuando inoltre anche alcuni termini che permettevano di comprendere il tipo di conversazione.

3. A seguire, l'esercizio dedicato alla canzone nel quale è stato chiesto di individuare le caratteristiche fonetiche e fonologiche del cantante ha portato grandi risultati, sembra essere il tipo di varietà linguistica favorita dagli studenti, la più comprensibile forse, in quanto moltissimi sono stati in grado di individuare la maggior parte delle caratteristiche richieste.
4. Infine, anche la riflessione finale è stata presa in analisi per valutare se le lezioni sono state interessanti: il risultato è stato positivo.

Per quel che riguarda le aspettative iniziali posso affermare che gli studenti hanno dimostrato un livello B1, che sono in grado di comprendere la lingua, ma non rispondono sempre in spagnolo e questo porta chiaramente a carenze nelle loro capacità espressive dato che non esercitano attivamente la produzione di output. Inoltre, a mio avviso, si evince come sarebbe più consono presentare questa unità didattica a studenti del liceo, in quanto hanno una propensione e attenzione diversa allo studio e magari solo alle classi quinte di istituti professionali e tecnici perché in questo caso, credo, dimostrerebbero più interesse verso la fine del percorso scolastico. Infine, non è difficile, per il professore, creare un ambiente accogliente perché in questo caso non si prevede una valutazione per l'argomento e perciò gli studenti sembrano essere più tranquilli e disposti al confronto. Dunque, il risultato finale è positivo visto che l'unità didattica –anche se necessita di qualche aggiustamento– potrebbe essere utilizzata nelle scuole per fornire nuove conoscenze ai discenti di ELE e per formali, anche se solo in parte data la sua complessità, sulla competenza sociolinguistica.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Bibliografía

- Balboni, P. E. (2010): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Barquero, A. (2020): “La pragmática y la enseñanza del ELE en el contexto escolar alemán”, *Monográficos MarcoELE*, N° 31, pp. 1-88.
- Bermúdez, L., Gonzáles, L. (2011): “La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones”, *Quórum Académico*, Vol. 8, N° 15, pp. 95-110.
- Briz, A. (2019): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/libros-La Muralla, S.L.
- Burón López, A. (2022): *Proceso de adquisición de la lengua extranjera*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Calvi, M. V., Hernán-Gómez Prieto, B. y Landone, E. (2017): “El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias”, *AISPI Edizioni*, pp. 17-30.
- Castillero Mimenza, O. (2019): *Los 3 niveles de la Lengua (y sus características)*. Portal Psicología y Mente.
- Cestero Mancera, M. A. y Martínez, I. P. (2017): *Manual del Profesor de ELE*. Alcalá: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD/Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf) [Visitado el 12 de diciembre de 2024]
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Graffi G., Scalise S. (2013): *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Grice, H. P. (1975): *Logic and conversation*. New York: Academic Press.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005): *Ejercitarás la competencia pragmática*. León: Universidad de León.
- Harris, M. (2004): *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M. y Travis, C. E. (2010): *Introducción a la lingüística hispánica*. New York: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972): “On Communicative Competence”, *Sociolinguistic Select Readings*, Harmondsworth: Penguin, J.B. Pride and J. Holmes (eds.), pp. 269-293.
- Larrenua Vegara, R. (2014-2015): *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Islas Baleares: Universidad Biliarica de les Illes Balears.
- Lemos, M. (2004): ¿Por qué hablar de interculturalidad en la clase de lengua extranjera?, en *Centro Virtual Cervantes*: Río de Janeiro.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1985): “Input and Second Language Acquisition Theory”, *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Martínez Pasamar, C. (2005): *El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual*. Navarra: ILCE – Universidad de Navarra.
- Martínez, E. F. y Di Lorenzo, S. (2017): *Las competencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje de la lengua italiana en la educación superior*. Guayaquil – Ecuador: Grupo Compás.
- Maruri Orellana A. M., Alvarado Andino P., Rodríguez Caamaño A. A., Díaz López W. A. (2021): “Bilingüismo: Ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo”, *Dominio de las ciencias*, Vol. 7 n° 4, pp. 1788-1797.
- Mercedes, A., Ávila, A., Fernández, E. (2021): “La competencia sociolingüística en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés: actividades para su desarrollo”, *Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamerica*, Vol. 2, N° 9, pp. 110-121.
- Mondragón Guzmán, G. H. (2011): Seminario institucional TLRIID I y II, *Lengua vicios y errores: registro formal*. México: Portal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno Fernández, F. (2004): “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- (2007): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/libros-La Muralla, S.L.
- (2020): *Variedades de la lengua española*. Abingdon: Routledge.

- Pardo, J. F. (1987): “Acerca de la competencia comunicativa”, *Thesaurus*, Vol. XLII, N° 2, pp. 320-336.
- Rafael A., Gonzáles V., Hornauer-Hughes A. (2014): *Cerebro y lenguaje*. Departamento de Neurología y Neurocirugía, Hospital Clínico Universidad de Chile (HCUCH), Santiago.
- Renars, O. Y. A., Milt, K. (2023): *La política lingüística*.
- Resnik, G. (2018): *La variación diacrónica. Fichas del Museo de la Lengua*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rise Up. *Communication verbale et non verbale: comment mieux communiquer?* 25 agosto de 2022. Disponible en: <https://blog.riseup.ai/communication-verbale-et-non-verbale> [Visitado el 26 de marzo de 2024]
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros – La Muralla.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Trubnikova V., Garofolin B. (2020): *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*. Pisa: ETS Editore.
- Villullas Guerrero, S. (2021): *La competencia comunicativa lingüística en educación compensatoria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

### Sitografía

- <https://app.genial.ly/editor/65d601359f14b40014da4684> [Visitado el 19 de abril de 2024]
- <https://app.wooclap.com/KLPKCE?from=instruction-slide> [Visitado el 20 de mayo de 2024]
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm) [Visitado el 28 de marzo de 2024]
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlingüistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlingüistica.htm) [Visitado el 29 de marzo de 2024]



[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm) [Visitado el 17 de abril de 2024]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm)  
[Visitado el 03 de mayo de 2024]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm)  
[Visitado el 03 de mayo de 2024]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicele/sicele03/006\\_matiasonheler.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/006_matiasonheler.htm)  
[Visitado el 13 de marzo de 2024]

<https://dle.rae.es/jerga?m=form> [Visitado el 17 de abril de 2024]

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6fw8TIBpxTFPVp-mrTKltFpGMAVbgdhbj9NgIzxuj2NsUnA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6fw8TIBpxTFPVp-mrTKltFpGMAVbgdhbj9NgIzxuj2NsUnA/viewform?usp=sf_link) [Visitado el 20 de mayo de 2024]

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZyH0HCUL-93ZmFCgLKeqrY8OHTAVkeELVOIo8-cnHXCDL6w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZyH0HCUL-93ZmFCgLKeqrY8OHTAVkeELVOIo8-cnHXCDL6w/viewform?usp=sf_link)  
[Visitado el 20 de mayo del 2024]

<https://form.jotform.com/240982415407053> [Visitado el 20 de mayo de 2024]

[https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU\\_3.6.6.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_3.6.6.pdf) [Visitado el 23 de febrero de 2024]

<https://www.rae.es/> [Visitado el 17 de abril de 2024]

## APÉNDICE



*Imagen 24: La variación lingüística del español (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 25: Enlace Jotform para quiz (fuente: elaboración propia)*

## LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL

¿Según tu opinión, el español se habla solo en España?

- Verdadero  
 Falso

¿Conoces otros países donde se habla español?

- Sí  
 No

En caso afirmativo, ¿cuáles?

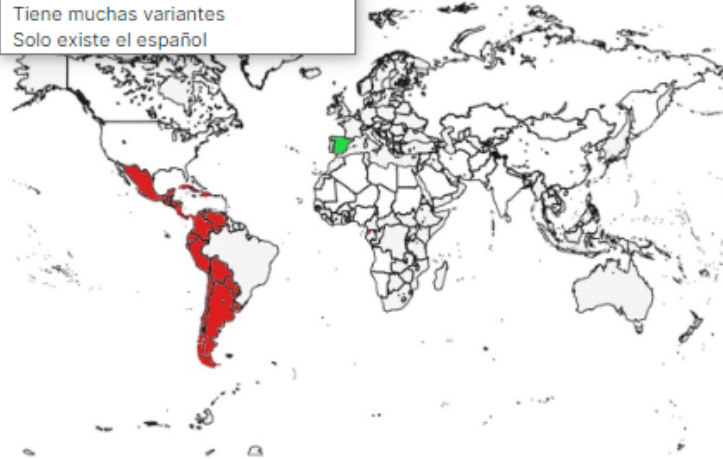
Avanti

**Imagen 26:** Preguntas en Jotform (fuente: elaboración propia)

El español es igual en todas partes de España o como el italiano puede tener variantes/dialectos

Selezione

- Selezione
- Es igual en todas partes
- Cambia de zona a zona
- Tiene muchas variantes
- Solo existe el español



¿La zona verde qué representa? Y la roja ¿qué zona toma en consideración?

- Zona roja: Latinoamérica  
 Zona roja: España  
 Zona verde: Latinoamérica  
 Zona verde: España  
 Altro

**Imagen 27:** Preguntas en Jotform (fuente: elaboración propia)

¿Conoces el territorio español?

1  2  3  4  5

No conozco

Conozco

¿Pensabas que había tantas zonas así en las que se habla español?

1  2  3  4  5

No

Si



Indietro

Invia

**Imagen 28:** Preguntas en Jotform (fuente: elaboración propia)



### LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

No todas las personas usan el lenguaje de la misma manera, sino que cada uno tiene su propio repertorio lingüístico que depende de factores internos (ej. edad, trabajo, lugar de nacimiento) y externos (dependen de la sociedad en la que estamos insertados y del contexto).

Las variedades lingüísticas consisten en diferentes maneras de usar una misma lengua según: la situación comunicativa, el conocimiento lingüístico, la situación geográfica e histórica.

**Imagen 29:** La variación lingüística (fuente: elaboración propia)

## Hay cuatro tipos de variedades lingüísticas:

- variedad diafásica o funcional

- variedad diastrática o sociocultural

- variedad diatópica o geográfica

- variedad diacrónica o histórica

*Imagen 30: Las variedades lingüísticas (fuente: elaboración propia)*



### Variedad diafásica o funcional

Es una variedad que depende de la persona y de la situación comunicativa, es decir, una persona usa diferentes registros para transmitir un mensaje. Los registros mayormente utilizados son:

- ✓ Formal
- ✓ Coloquial
- ✓ informal

También se consideran las jergas, o sea, los registros utilizados en determinados ámbitos profesionales o por parte de un grupo social (argots).

*Imagen 31: Variedad diafásica (fuente: elaboración propia)*

### Registros



- Formal → es el que todos utilizamos en contextos formales como por ejemplo en la escuela, en la universidad, con un médico.
- Informal → generalmente utilizado por quien tiene un nivel bajo/vulgar de lengua y que se caracteriza por el uso de muletillas o de dialectos.
- Coloquial → es el que utilizamos todos los días, en casa, con los amigos y se caracteriza por la presencia de marcadores discursivos para mantener el contacto y la atención (o sea, es decir, bueno, es que...).

*Imagen 32: Los registros (fuente: elaboración propia)*



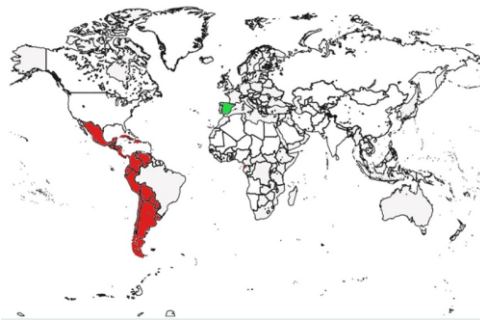
*Imagen 33: El español coloquial (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 34: Variedad diastrática (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 35: Variedad diatópica (fuente: elaboración propia)*



El español es la segunda lengua más hablada del mundo, y el territorio no es uniforme, sino que hay muchos países en que se habla español y que se diversifican según el lugar en que nos encontramos.

Por lo que concierne la lengua española, podemos distinguir el español de la Península Ibérica y el español de Latinoamérica.

**Imagen 36:** El mundo hispanohablante (fuente: elaboración propia)

Los rasgos principales entre norte y sur de España consisten en:

- Aspiración o pérdida de /s/ en el sur de España y en Canarias;
- Pérdida de /d/ en el sur de España;
- Yeísmo → no se distingue entre /ll/ y /y/ (como, por ejemplo, "pollo" se debería pronunciar como [poʎo] pero en realidad se pronuncia como [pojo], por eso no hay distinción en la pronunciación entre las palabras "pollo" y "poyo" o entre "valla" e "vaya").
- Seseo → se pronuncia la /θ/ como /s/, es decir:
  - z + a, o, u y c + e, i = s
 Presente en casi toda la Península y en la zona de Canarias (En lugar de decir CASA se dice /CAZA/)
- Ceceo → se pronuncia la /s/ como /θ/, es decir:
  - s = z + a, o, u y c + e, i
 Típico de Andalucía (en lugar de decir 'corazón' se dice /corasón/).



**Imagen 37:** Rasgos fonológicos de la península española (fuente: elaboración propia)

El español se extiende también en América, y se distinguen 5 variedades diferentes:

Caribeña

Mexicana y centroamericana

Andina

Rioplatense

Chilena

**Imagen 38:** Variedades del español de América (fuente: elaboración propia)



La **variedad caribeña** incluye zonas de Puerto Rico, Cuba, Colombia y Venezuela. Los rasgos principales son:

- el seseo;
- el yeísmo;
- aspiración de la jota (ej. ['ka.ha] en vez de "caja");
- pérdida de /s/ y de /d/.
- Tuteante.

**Variedad mexicana y centroamericana** comprende zonas de México, Guatemala, Belice, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. La variedad mexicana:

- realiza la diptongación (ej: teatro se pronuncia 'tiatro' o poeta se convierte 'pueta');
- usa el tuteo y el voseo (consiste en el uso del pronombre 'vos' en lugar del 'tú').

En la variedad centroamericana se da:

- la aspiración de la jota;
- uso del diminutivo -ito (gatito);
- uso del voseo.

**Imagen 39:** Variedad caribeña, mexicana y centroamericana (fuente: elaboración propia)



**Variedad andina**, o sea, zonas de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Estas zonas presentan rasgos como:

- yeísmo;
- posposición del posesivo (ej. se dice 'hijo mío' y no 'mi hijo');
- Uso de la palabra 'combazo' para indicar un 'puñetazo'.


**Variedad rioplatense** incluye zonas de Argentina, Uruguay, Paraguay y los rasgos principales son:

- yeísmo;
- aspiración de /s/ y de /d/;
- aspiración de /x/ (jota);
- uso del voseo;
- uso de la palabra 'colectivo' para indicar el 'autobús'.

**Variedad chilena** que comprende la zona del Chile y presenta:

- la aspiración de /s/;
- pronuncia de «che» como /ʃ/ (así que 'mucho' se pronuncia en castellano como ['mu.tʃo] mientras un chileno dirá ['mu.tso] / ['mu.ʃo]);
- se da la alternancia entre tuteo y voseo.

**Imagen 40:** Variedad andina, rioplatense y chilena (fuente: elaboración propia)



## Variedad diacrónica

Consiste en la variación de la lengua a lo largo del tiempo. No es un cambio que se puede percibir porque es algo que ocurre en los años y en los siglos y la gente no es consciente de este cambio, simplemente a nivel oral empieza a cambiar algo que luego se reconocerá como norma en el siglo siguiente y se incluirá en el diccionario.

La variación diacrónica no se limita solo al cambio a nivel léxico, sino que cambian también las reglas gramaticales o la pronunciación de las palabras.

**Imagen 41:** Variedad diacrónica (fuente: elaboración propia)



## UN EJEMPLO

En latín existía la presencia del sonido /f/, pero con el paso de los años y los siglos este sonido comenzó a aspirarse al principio de la palabra, por lo que, en la mayoría de las palabras, la /f/ desapareció y en su lugar, dada la aspiración, comenzó a pronunciarse como aspirada en lo oral y a eliminarse la /f/ en lo escrito y sustituirse por la /h/ (por ejemplo, fierro > hierro). Esto ocurría en la mayoría de las palabras, excepto en las que empezaban por /f/ pero iban seguidas de una líquida (por ejemplo, flor > flor) o las que tenían el diptongo 'ue' (por ejemplo, fuego > fuego) en las que se conservaba el sonido /f/ que sigue presente en la actualidad.



*Imagen 42: Ejemplo de variación diacrónica (fuente: elaboración propia)*

## Resumen

<https://view.genial.ly/65d601359f14b40014da4684/interactive-content-la-variacion-linguistica-del-espanol-senza-titulo>



*Imagen 43: Resumen en Genial.ly sobre las variedades lingüísticas (fuente: elaboración propia)*

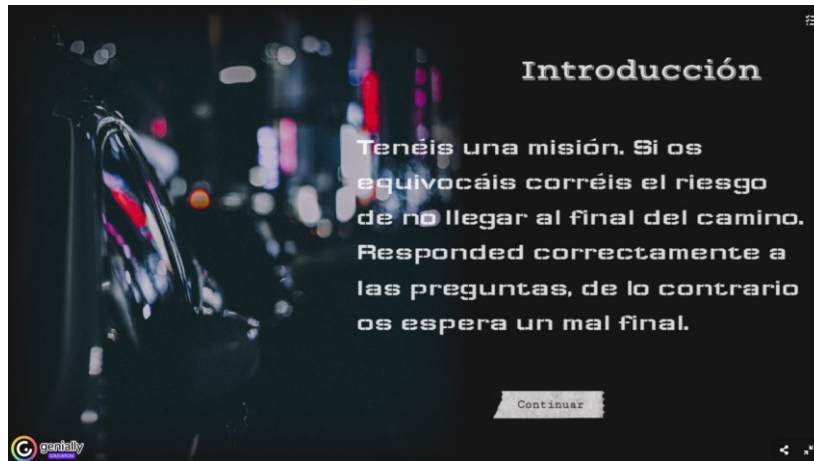
## La variación lingüística del español

### Escape misterioso

Inicio



*Imagen 44: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 45: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 46: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



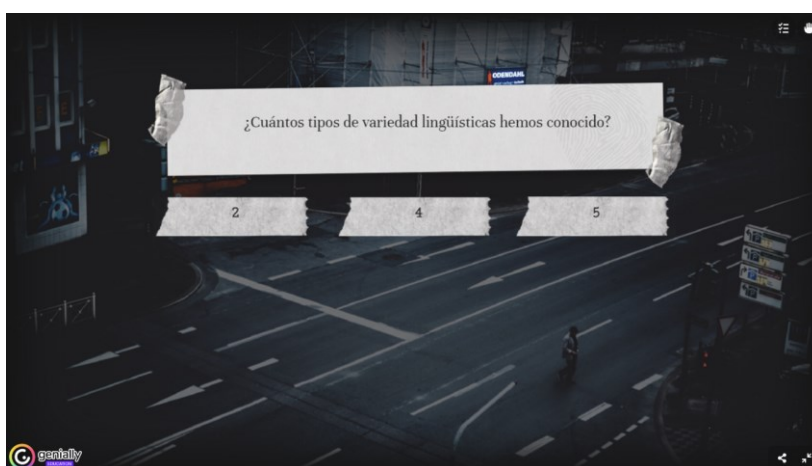
*Imagen 47: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 48: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



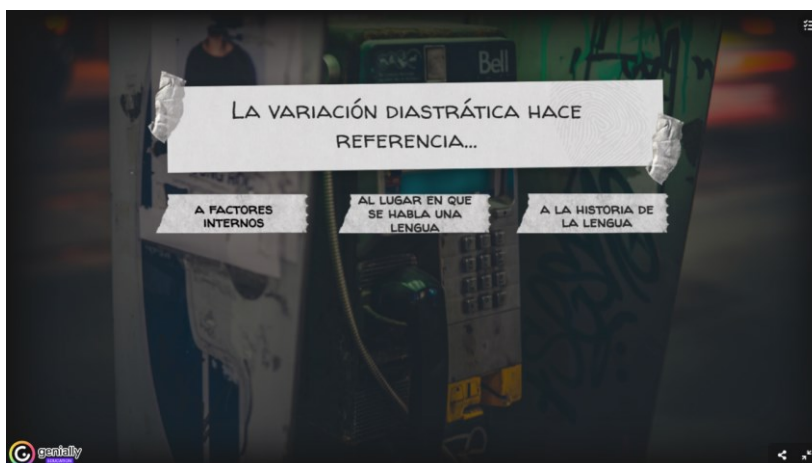
*Imagen 49: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



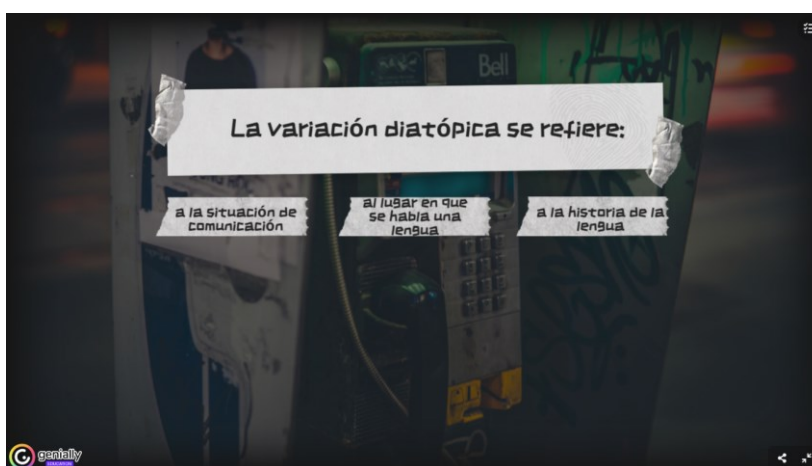
*Imagen 50: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



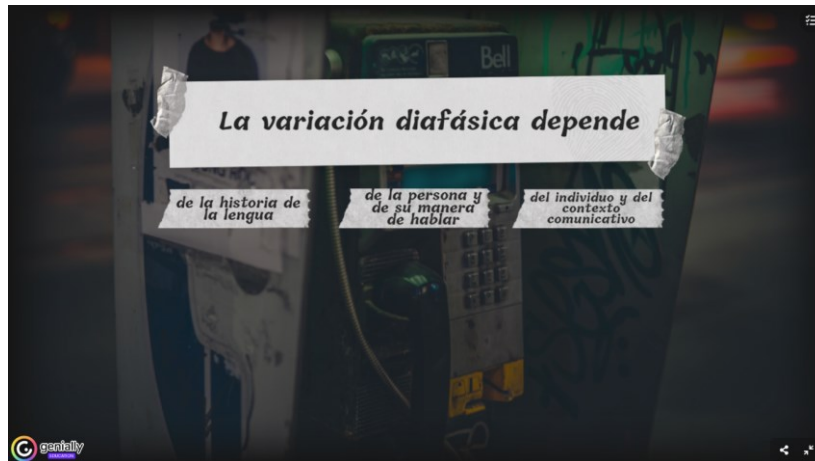
*Imagen 51: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 52: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



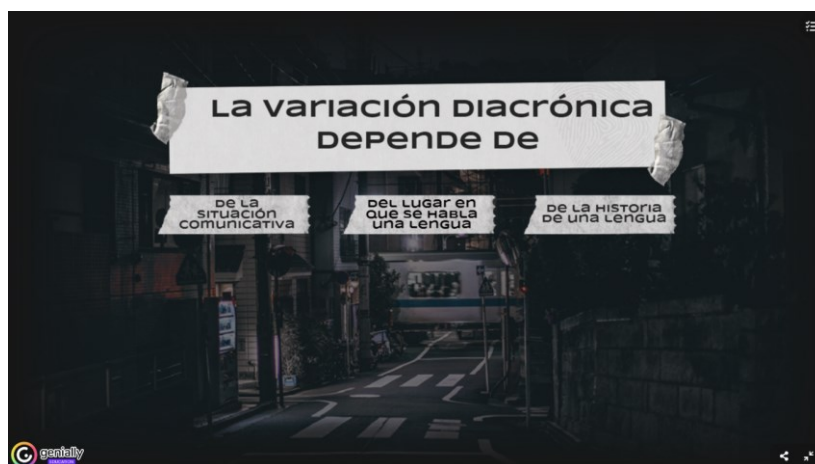
*Imagen 53: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 54: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



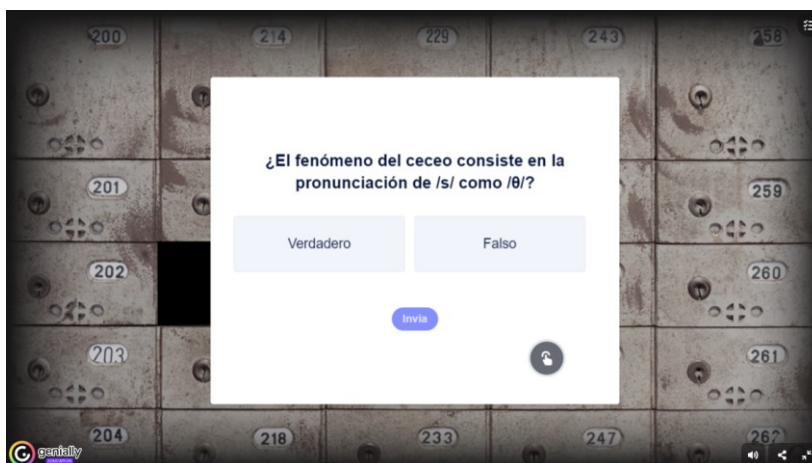
*Imagen 55: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 56: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



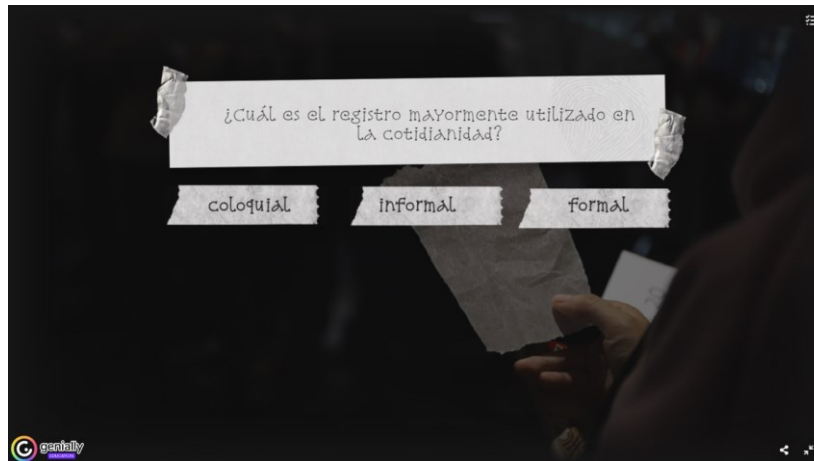
*Imagen 57: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



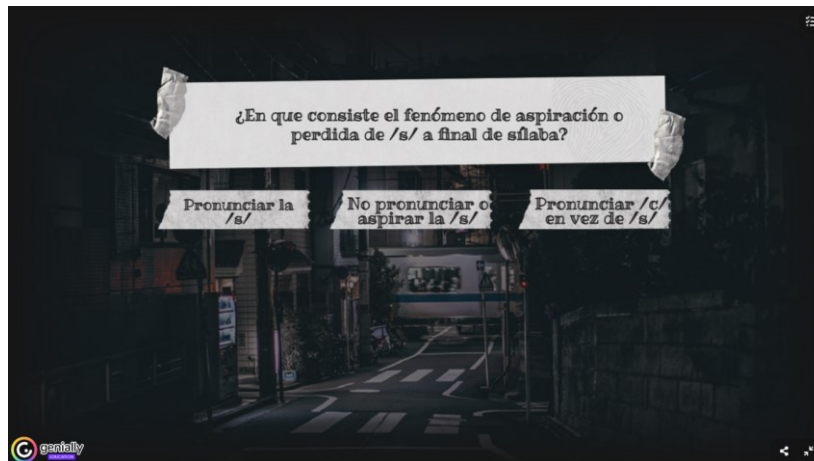
*Imagen 58: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



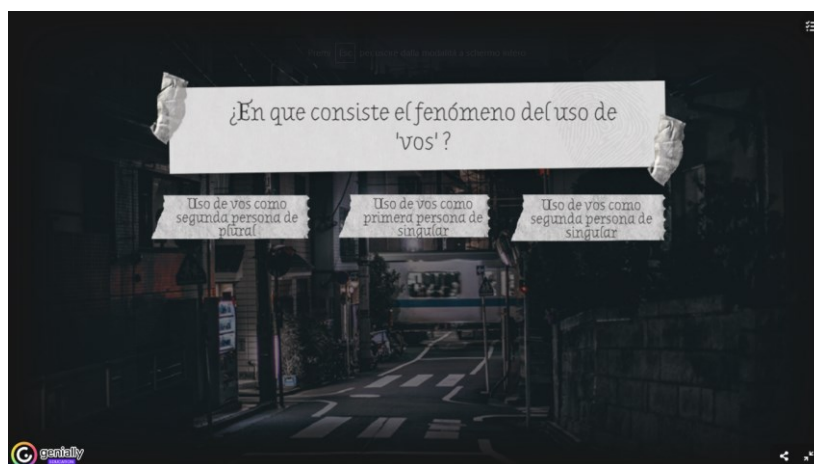
*Imagen 59: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



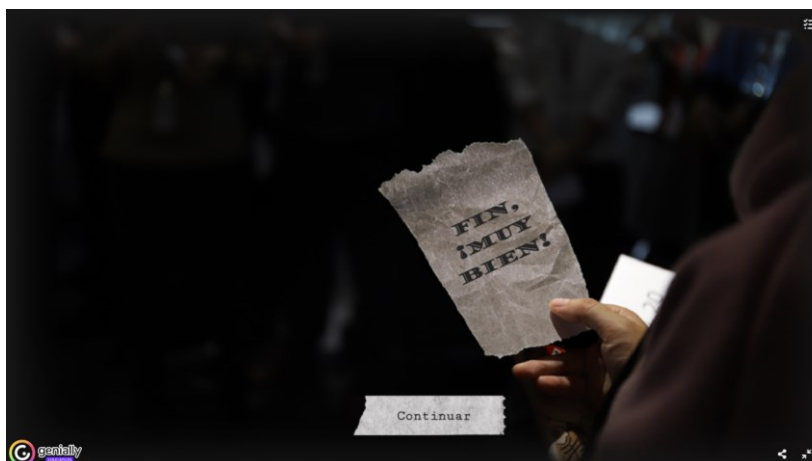
*Imagen 60: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 61: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



*Imagen 62: Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)*



**Imagen 63:** Resumen en Genial.ly (fuente: elaboración propia)



**Imagen 64:** Parte práctica UD (fuente: elaboración propia)

**Leed esta pequeña conversación y responded a las preguntas**

*[Hablan Soledad y otras reclusas. Se encuentran en la iglesia, Antonia y una reclusa comen las hostias aún no consagradas y Soledad interviene]:*

**Antonia:** Niña, ¿qué haces? Comparte, coño.

**Reclusa:** Está riquísimo.

**Soledad:** ¿Qué mierda hacen? Este es el cuerpo de Cristo, no una bolsa de chuches.

**Reclusa:** Ay, Sole, no te pongas así, que aún no están consagradas.

**Antonia:** Ni que fueran tuyas

*[Sole encuentra la botella de vino]*

**Soledad:** Pero qué mogollón de tiempo hacía que no veía una de estas.

*[y bebe de la botella el vino. Anabel, otra reclusa intenta quitarle la botella de vino]*

**Anabel:** ¡Eh, eh, eh! Sole, trae, trae, trae. Que beber sola da mal fario.

**Antonia:** Si, pero te la estás hincando sola, guapa. Dame.

<https://www.netflix.com/watch/8066094?trackId=255824129> (min 11 a min 11:30)

**Imagen 65:** Ejercicio con conversación extraída de Vis a Vis – el precio del rescate (fuente: elaboración propia)





**Imagen 66:** Preguntas en Google Forms sobre la conversación de Vis a Vis (fuente: elaboración propia)

### Conversación Vis a Vis

Lee esta pequeña conversación y responde a las preguntas, después se hará una intervención conjunta.

[Hablan Soledad y otras reclusas. Se encuentran en la iglesia, Antonia y una reclusa comen las partículas aun no consagradas y Soledad interviene].

**Antonia:** Niña, ¿qué haces? Comparte, coño.

**Reclusa:** Está riquísimo.

**Soledad:** ¿Qué mierda hacen? Este es el cuerpo de Cristo, no una bolsa de chuches.

**Reclusa:** Ay, Solé, no te pongas así, que aún no están consagradas.

**Antonia:** Ni que fueran tuyas

[Sole encuentra la botella de vino]

**Soledad:** Pero qué mogollón de tiempo hacía que no veía una de estas.

[y bebe de la botella el vino. Anabel, otra reclusa intenta quitarle la botella de vino]

**Anabel:** ¡Eh, eh, eh! Solé, trae, trae, trae. Que beber sola da mal fario.

**Antonia:** Sí, pero te la estás hincando sola, guapa. Dame.

¿Se trata de una conversación formal, coloquial o informal? \*

- Formal
- Informal
- Coloquial

**Imagen 67:** Preguntas en Google Forms sobre la conversación de Vis a Vis (fuente: elaboración propia)

¿Cuáles son las palabras, los elementos que hacen deducir que se trata de una \* conversación coloquial?

La tua resposta

¿Estamos en un contexto carcelario, es posible, según tu opinión, tener una \* conversación formal en este contexto?

- Sí
- No

¿Por qué?

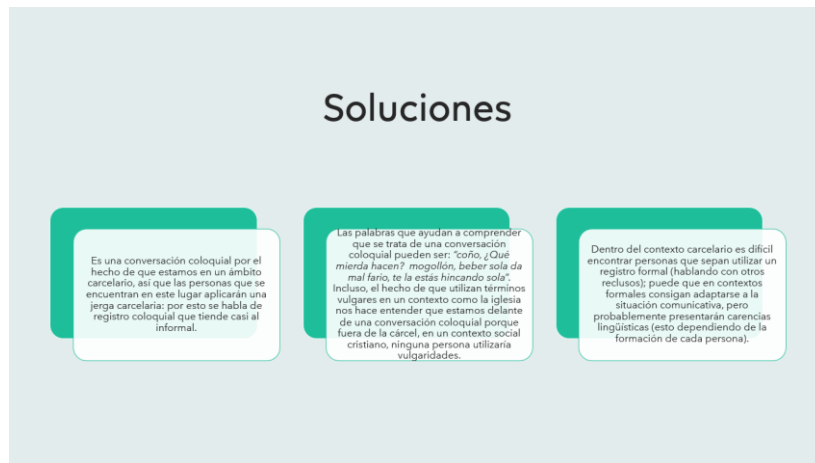
La tua resposta

**Envía** Cancelar módulo

**Imagen 68:** Preguntas en Google Forms sobre la conversación de Vis a Vis (fuente: elaboración propia)



**Imagen 69:** Preguntas sobre la conversación de Vis a Vis (fuente: elaboración propia)



**Imagen 70:** Soluciones de las preguntas sobre la conversación de Vis a Vis (fuente: elaboración propia)



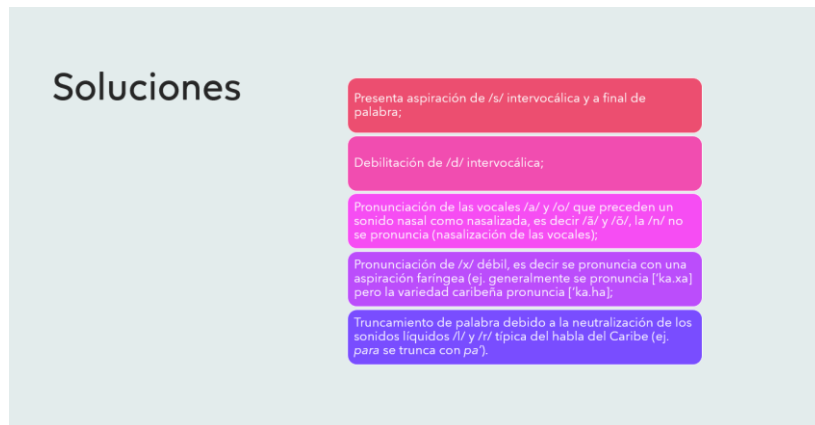
**Imagen 71:** Ejercicio con canción de Farruko "Pepas" (fuente: elaboración propia)



**Imagen 72:** Código Wooclap para hacer el ejercicio sobre la canción (fuente: elaboración propia)



**Imagen 73:** Ejercicio en Wooclap de una clase (fuente: elaboración propia)



**Imagen 74:** Soluciones del ejercicio en Wooclap (fuente: elaboración propia)

Por último: en grupos elegid un país del mundo hispanoamericano e intentad encontrar algunos rasgos de tipo fonológico (sonido), morfológico (gramática) y léxico en internet (más o menos 6 – 7 líneas). En la próxima lección vamos a comentarlo juntos.

Países en que se habla español:



**Imagen 75:** Ejercicio sobre países hispanoamericanos (fuente: elaboración propia)



**Imagen 76:** Reflexión sobre las clases relacionadas con la variación lingüística (fuente: elaboración propia)



**Imagen 77:** Reflexión en Google Forms (fuente: elaboración propia)

**REFLEXIÓN**

¿Qué has aprendido en estas dos lecciones? \*

La tua risposta

---

¿Hay algo que te haya llamado a la atención? \*

Sí

No

---

¿Qué te ha llamado la atención? \*

La tua risposta

**Imagen 78:** Reflexión en Google Forms (fuente: elaboración propia)

¿Te han gustado estas clases? \*

1      2      3      4      5

¿Conocías algún tipo de variación? \*

Diastrática o sociocultural

Diatópica o geográfica

Diacrónica o histórica

Diafásica o funcional

Altro: \_\_\_\_\_

Invia      Cancela módulo

**Imagen 79:** Reflexión en Google Forms (fuente: elaboración propia)

## RINGRAZIAMENTI

I miei ringraziamenti più sinceri alla mia relattrice *Prof.ssa Giulia Nalessio*, che mi ha dato grande sostegno durante la stesura di questo elaborato e mi ha motivata ad intraprendere lo stage che mi ha permesso di sviluppare in maniera più approfondita e pratica questa tesi. La ringrazio per aver supportato il mio lavoro, per i suggerimenti e per i consigli, aiutandomi a terminare questo percorso con una tesi di cui vado fiera e che è anche grazie alle sue conoscenze che ha potuto concludersi.

Ringrazio sentitamente anche il *Prof. Paolo Gussetti*, mio docente dell'istituto professionale alberghiero che mi ha accolta e sostenuta nel mio stage. Non sei stato solo un tutor aziendale, sei stato e sei un mentore per me, mi hai mostrato quanto i ragazzi possono dare e quanto questo lavoro e le mie conoscenze possono darmi. Grazie Paolo del sostegno, spero in futuro di poter lavorare al tuo fianco o perlomeno potermi confrontare per condividere insieme le nostre conoscenze e competenze.

Ringrazio i miei genitori *Lucrezia e Adriano*, e mia sorella *Giada* per avermi supportato e sostenuta in questi cinque anni; un percorso difficile pieno di alti e bassi che però grazie al vostro supporto ho potuto superare arrivando ad adorare ciò che ho fatto e faccio, nella speranza in futuro di alimentare ulteriormente le mie conoscenze e nell'augurio di influenzare anche mia sorella con la mia passione per lo studio e il piacere di conoscere e imparare.

Devo i miei ringraziamenti più grandi al mio fidanzato *Gregory*, che cinque anni fa mi ha spinto ad intraprendere questa avventura, credendo in me e aiutandomi costantemente, standomi vicino e supportandomi nonostante le difficoltà. Una persona speciale che ha saputo consigliarmi e, dopo cinque anni, un po' di questa laurea va anche a lui che mi ha ascoltato ripetere tutti gli esami con tanta pazienza e voglia di aiutarmi. Hai saputo starmi vicino nonostante il mio carattere e hai appreso come tranquillizzarmi ogni volta. Ti ringrazio per esserci stato e di avermi spinto ad intraprendere questo bellissimo percorso, lo devo anche a te questo viaggio. Ho fiducia in te e nel percorso che

hai intrapreso, ti starò vicina per far sì che anche il tuo cammino arrivi a termine, supportandoti e sostenendoti sempre.

Ringrazio *Claudia, Luna e Silvia*, mie colleghe di università, che mi hanno sempre sostenuta e appoggiata, che mi hanno aiutata a credere più in me stessa e che hanno reso le lezioni più divertenti e gli esami meno paurosi perché eravamo insieme e le difficoltà di una venivano colmate con le conoscenze delle altre. Vi auguro il meglio, vi appoggio e vi sostengo nel vostro percorso, nel desiderio che presto raggiungete questo traguardo così grande ed emozionante e nella speranza di poter continuare a supportarvi e starvi vicina.

Ringrazio infine *me stessa*, per aver perseverato e aver continuato a credere in questo cammino che mi ha arricchito tanto nonostante gli enormi sacrifici fatti in questi ultimi due anni per poterlo portare a termine. Grazie alla mia determinazione e testardaggine per avermi fatta arrivare fino a qui facendomi conoscere un mondo che non vorrei lasciare e che so rimarrà legato a me; questa tesi è dedicata a me, per ciò che mi piace fare e per ciò che spero in futuro di poter intraprendere.