



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 variación léxica de la lengua
española en la enseñanza de ELE:
una propuesta didáctica**

Relatrice
Prof. Giulia Nalesso

Laureanda
Emma Vincenzi
n° matr. 2045659 / LMLLA

Anno Accademico 2022/2023

Índice

Introducción	1
1. La variación lingüística del español.....	5
1.1. Lengua y dialecto.....	6
1.2. Breve <i>excursus</i> histórico.....	8
1.3. Tipologías de variación.....	10
1.3.1. La variación diatópica.....	13
2. La variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	21
2.1. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.....	22
2.1.1. Las variedades en la enseñanza.....	25
2.2. La enseñanza del léxico.....	29
2.2.1. La variación diatópica en la enseñanza del léxico.....	32
3. Elementos esenciales de la didáctica.....	37
3.1. El rol del profesor.....	37
3.1.1. La identidad docente.....	39
3.1.2. El concepto de competencia.....	40
3.1.3. El profesor competente.....	41
3.1.4. Las características de un buen profesor de idiomas.....	43
3.2. La programación.....	45
3.2.1. El programa.....	46
3.2.2. La unidad didáctica.....	51
3.2.3. La clase.....	54
3.3. El análisis del manual.....	56
3.3.1. Propuesta de plantilla de análisis de manuales y materiales didácticos.....	57

4. Propuesta de una unidad didáctica.....	61
4.1. Contextualización.....	61
4.2. Análisis del manual.....	63
4.3. Actividad didáctica integrativa.....	70
4.3.1. Comienzo.....	73
4.3.2. Secuencia.....	74
4.3.3. Cierre.....	76
4.4. Evaluación.....	76
Conclusión.....	83
Bibliografía.....	85
Riassunto.....	91
Apéndice 1: presentación en PowerPoint.....	99
Apéndice 2: memes elaborados por los estudiantes.....	109
Agradecimientos.....	113

Introducción

El presente trabajo de tesis se fundamenta en dos ideas centrales. En primer lugar, parte de la premisa de que cada variedad dialectal del español debe ser considerada igualmente válida y digna. En un enfoque lingüístico inclusivo, se reconoce que toda variedad geográfica tiene su propia riqueza y complejidad, y ninguna debe ser considerada como superior o inferior a las demás. Esto refleja un compromiso con la diversidad lingüística y la idea de que la riqueza del español radica en su pluralidad. En segundo lugar, se destaca que la variación lingüística no solo enriquece el aspecto puramente lingüístico del idioma, sino que también desempeña un papel esencial en la construcción de la identidad cultural. Cada variante dialectal del español lleva consigo una herencia cultural única, que se manifiesta a través del vocabulario, la pronunciación y las expresiones propias de cada región. Este aspecto cultural es crucial para comprender y apreciar la diversidad de experiencias y perspectivas que existen en el mundo hispanohablante.

Por estas razones, consideramos que la variación lingüística es un aspecto de gran importancia en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y debería integrarse de manera fundamental en cualquier programa didáctico, sin importar el nivel de competencia de los aprendices. Esto se debe a que la conciencia y el conocimiento de los fenómenos de variación permiten desarrollar una competencia lingüística cada vez más completa, ya que aumenta la capacidad del estudiante para comunicarse de manera efectiva con un mayor número de individuos y en una mayor variedad de contextos.

Sin embargo, en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, a menudo se prefiere utilizar como modelo lingüístico la variedad del español del centro-norte peninsular, y las demás variedades geográficas se abordan solo ocasionalmente, o incluso se descartan por completo, limitando la atención a las otras variantes desde una perspectiva exclusivamente cultural. Esto puede

deberse a diversos factores, como la falta de preparación de los profesores, la formulación de manuales, la ausencia de material institucional que brinde directrices claras o incluso la posible confusión o desaliento ante un panorama lingüístico tan amplio.

La intención de este trabajo es argumentar las dos ideas previamente mencionadas y, sobre todo, proporcionar un ejemplo práctico de la viabilidad de incorporar las variaciones lingüísticas –en particular la diatópica– en el programa didáctico, presentando una propuesta de unidad didáctica, que representa el núcleo de este proyecto de tesis. Esta práctica no solo beneficia la formación de los estudiantes, sino que, como se ha demostrado en este caso concreto, también estimula su motivación, curiosidad y participación. Todo esto con el objetivo de alentar cada vez más a los profesionales que enseñan el español a incluir la variación lingüística en sus labores.

Para abordar estas premisas, esta tesis se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos.

El primer capítulo se enfoca en la explicación teórica inicial del concepto de lengua y de sus variaciones. Después de presentar dos modelos teóricos que definen la noción de lengua y dialecto, procederemos a realizar un breve resumen de la evolución histórica del español y sus variaciones. Luego, siguiendo la clasificación de Coseriu (1981), nos enfocaremos en los diversos tipos de variación lingüística, prestando especial atención a la geográfica. Finalmente, describiremos con mayor detalle la variante chilena del español, ya que desempeñará un papel central en la propuesta de la unidad didáctica.

El segundo capítulo trata la enseñanza del español como lengua extranjera, comenzando con una breve revisión histórica de su evolución, con un enfoque especial en la metodología didáctica. A continuación, se examina la incorporación de las variaciones lingüísticas en la enseñanza del ELE, incluyendo su integración en los materiales institucionales. Posteriormente, se profundiza en el estudio del

léxico, con énfasis en las variantes léxicas, un aspecto relevante para la posterior elaboración de la unidad didáctica.

El tercer capítulo proporciona unos conceptos básicos acerca de algunos de los aspectos clave de la didáctica como la figura del profesor, la programación en sus varios niveles, y el análisis de materiales didácticos.

El cuarto capítulo constituye el corazón de esta tesis, ya que en él se presenta la propuesta de unidad didáctica integrativa que aborda la variación lingüística del español, con un enfoque especial en el léxico. En esta unidad didáctica, nos centraremos en la variante hablada en Chile, que se ha desarrollado después de un proceso de selección de un contexto de clase y de análisis del manual de español utilizado. Posteriormente, la unidad se puso en práctica en el aula, brindando a los alumnos la oportunidad de experimentar directamente la variación diatópica. Finalmente se administró un cuestionario a los estudiantes para permitir la autoevaluación y proporcionar datos valiosos para la revisión y mejora continua de la unidad didáctica en términos de eficacia pedagógica.

1. La variación lingüística del español

Definir el concepto de lengua no es tarea fácil y, como se puede observar en las siguientes consideraciones, puede dar lugar a enfoques muy diferentes. Según Manuel Alvar (1970, citado por Pottier, 1992: 284), la lengua “es el suprasistema abarcador de todas las realizaciones de la lengua, la lengua abstracta que todos aceptamos, que tiene virtualidad en la lengua literaria escrita, y que ninguno habla”. Por otro lado, Francisco Moreno Fernández (2017) describe la lengua como un sistema complejo que se caracteriza por su inherente variación, que puede manifestarse en todos los niveles del lenguaje. Sin embargo, ambas perspectivas destacan que la lengua tiene múltiples manifestaciones, y, por lo tanto, la variación lingüística es un aspecto fundamental que no debe subestimarse, especialmente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del idioma. Los educadores y los autores de materiales didácticos deberían poseer una plena conciencia de este fenómeno y transmitir este conocimiento a los estudiantes.

El español, lengua oficial en 21 países, con una población de casi 500 millones de hablantes nativos y más de 20 millones de aprendices, no se encuentra exento de esta variabilidad; de hecho, esta variación se convierte en uno de los rasgos más distintivos del idioma (Medina, 2017).

En este capítulo, primero estableceremos las bases teóricas en relación con el concepto de lengua y dialecto. Posteriormente, realizaremos un conciso repaso de la trayectoria histórica recorrida por las variaciones presentes en la lengua española. Por último, nos centraremos en los diversos tipos de variación lingüística, destacando especialmente la variación geográfica, conocida también como variación diatópica, poniendo un énfasis particular en el español hablado en Chile, que es el enfoque central de la unidad didáctica (UD), núcleo de esta tesis.

1.1. Lengua y dialecto

Conforme a Moreno Fernández (2017), el concepto de “dialecto” se define como una forma lingüística que asocia características lingüísticas a un territorio específico. A partir de esta definición, es evidente su estrecha relación con lo geográfico y espacial. No obstante, esta definición resulta algo ambigua, ya que podría aplicarse también a una lengua en sí misma, por lo que requiere precisiones adicionales. Un dialecto se caracteriza por establecer una relación de inclusión o subordinación con respecto a la lengua principal, considerándose una variante de esta. Coexiste con otras variantes derivadas del mismo origen y cuyos límites son borrosos. Por lo general, los dialectos son propios de áreas geográficas más limitadas que la lengua de referencia y suelen llevar consigo una percepción de ser formas lingüísticas menos prestigiosas. En realidad, el término “dialecto” a menudo conlleva connotaciones negativas, lo que lleva en algunos contextos a preferir el uso del término “geolecto” por su neutralidad. La diferencia entre un dialecto y una lengua no radica en diferencias lingüísticas específicas, sino más bien en criterios políticos, económicos y sociales, que llevan la lengua a ser identificadora de una comunidad cultural o histórica en su conjunto.

El concepto de lengua puede ser abordado desde dos perspectivas fundamentales, representadas por dos teorías. La primera de estas perspectivas es la teoría lingüística, cuya síntesis, siguiendo la exposición de Moreno Fernández (2017), se presenta de manera concisa en la figura siguiente:

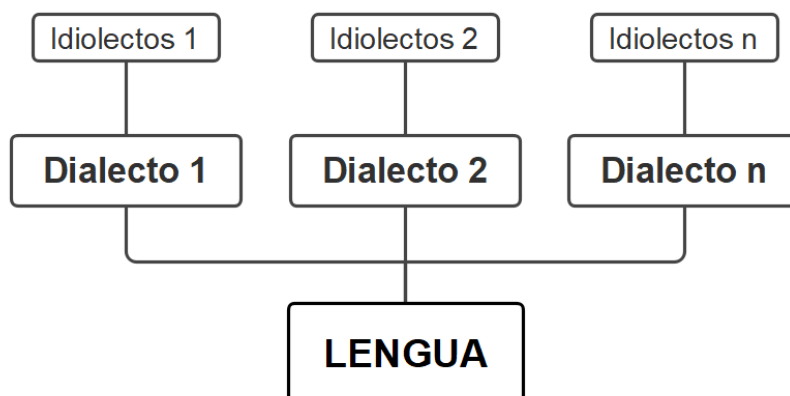


Figura 1: Teoría lingüística de la lengua

Según esta teoría, la formación de la lengua resulta de un proceso de construcción social que se desarrolla desde lo individual hasta lo colectivo. En este sentido, los fundamentos de la lengua se sustentan en los idiolectos personales, dado que la competencia lingüística forma parte de las habilidades cognitivas de cada hablante. Estos idiolectos se agrupan en variedades de uso colectivo, que se configuran a partir de las similitudes entre los modos de expresión individuales, es decir, los dialectos. Estos, a su vez, contribuyen a la conformación de la que entendemos como lengua. Por ende, podemos afirmar que la auténtica lengua es la que generan los hablantes de manera individual. De acuerdo con esta teoría, se atribuiría igual valor a cada forma de habla y a cada variante lingüística.

La segunda teoría, propuesta por Dennis Preston (2004, citado por Moreno Fernández, 2017) es desarrollada desde un punto de vista sociológico y es conocida como la teoría popular:

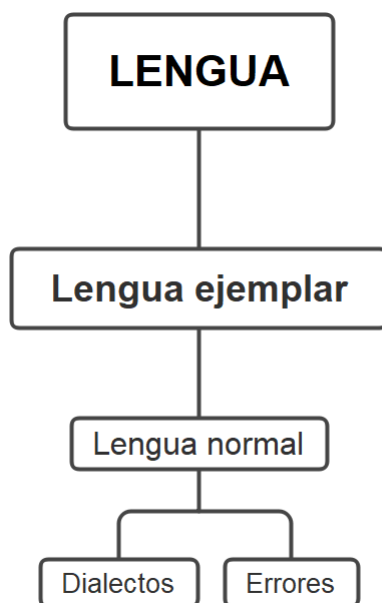


Figura 2: Teoría popular de la lengua

Según lo argumentado por Preston, la concepción popular concibe el lenguaje como una entidad externa y superior al individuo, una entidad auténtica, regida por sus propias normas que deben ser respetadas. Como resultado, los individuos pueden emplear la lengua de manera “ejemplar”, lo que significa un

uso que cumple casi en su totalidad con las normas lingüísticas, o un uso “normal”. Los dialectos y los errores se perciben como las formas de lenguaje más alejadas de estas normas, siendo consideradas expresiones de descuido y pereza.

La relevancia de comprender estas dos teorías radica en su influencia en la valoración de las diferentes expresiones del lenguaje. Como hemos mencionado previamente, la teoría lingüística lleva a atribuir igual importancia a todas las modalidades del lenguaje, mientras que la teoría popular establece jerarquías de prestigio. La teoría popular, como su nombre sugiere, es la que gobierna el pensamiento y la percepción de las personas, llevándolas a considerar más válida la lengua que se considera que cumpla con los estándares ejemplares, a expensas de las variedades. Esto, además, tiene un impacto significativo en la enseñanza de la lengua, como analizaremos en el próximo capítulo.

1.2. Breve *excursus* histórico

Para comenzar, repasemos brevemente las principales etapas históricas de la lengua española, tomando como referencia el texto *Variedades del español y su enseñanza en ELE* de Moreno Fernández (2017).

A lo largo de la mayor parte del recorrido histórico atravesado por la lengua española, la lengua ejemplar por excelencia fue el llamado “castellano”. Esta afirmación se produjo en la Edad Media, cuando las únicas lenguas en la Península Ibérica que cumplían con los requisitos de vitalidad, historicidad, autonomía y estandarización necesarios para obtener este estatus eran el portugués, el catalán y, por supuesto, el castellano. Finalmente, el castellano prevaleció sobre el catalán como la lengua del naciente imperio español, principalmente por razones políticas, económicas y sociales. Este proceso se vio impulsado por la gran estandarización de la lengua, empezando por la publicación de la primera gramática por Antonio Nebrija en 1492. A partir de ese momento, el castellano se convirtió en un modelo de referencia tanto para las autoridades lingüísticas como para el pueblo en general.

En este periodo se inició la colonización del continente americano, que se prolongó hasta el siglo XVII. Las políticas españolas aplicadas durante este proceso de conquista tuvieron repercusiones en el ámbito lingüístico: el español se impuso como lengua predominante, desplazando a las lenguas nativas, que desaparecieron o fueron relegadas en gran medida. Esto marcó el inicio del español americano y sus variantes, las cuales se desarrollaron en función de factores como la distancia entre las colonias, el origen de los colonizadores y el contacto con las lenguas indígenas. A pesar de estas transformaciones lingüísticas, el español castellano mantuvo su supremacía a lo largo de todo el proceso, incluso en el periodo de independización de los países hispanoamericanos, que incluso la reforzaron, reconociéndola como lengua oficial (Moreno Fernández, 2019).

A comienzos del siglo XVIII, en una época de esfuerzo por defender la pureza de la lengua y preservar su corrección, también como medio para reforzar y cohesionar el estado, se fundó la Real Academia Española, que estableció una norma general basada en el “castellano norteño”. Lo que antes era una variedad característica de una región específica de España se convirtió oficialmente en la variedad ejemplar. En este contexto, se manifiesta lo que Herrero (2017) ha denominado “lectocentrismo”, que constituye una forma de etnocentrismo que tiene implicaciones en el ámbito lingüístico. Este concepto hace referencia a la creencia de los hablantes de una lengua según la cual tienden a considerar una variedad de esta como superior, percibiéndola como la más pura y correcta por encima de todas las demás. Esta preferencia generalizada perduró hasta bien entrado el siglo XX, cuando comenzó a producirse un gradual debilitamiento provocado tanto por los hablantes comunes como por las autoridades lingüísticas, literarias e incluso educativas. En particular, se comenzó a tomar conciencia de la diversidad existente entre la lengua estándar, es decir, el castellano norteño, y las diversas modalidades de habla, especialmente de América Latina.

En este punto, se presenta una división de enfoques. La primera tendencia se orienta hacia la localización y la promoción de la identidad propia, lo que

implica prestar mayor atención a las normas cultas de cada región de habla hispana. Como consecuencia, se reconsidera el castellano como una lengua local y las otras variantes como igualmente validas. Por otro lado, la segunda tendencia, en contraposición a la primera, aboga por la globalización y da origen al concepto de panhispanismo. El movimiento panhispánico se esfuerza por crear un nuevo modelo lingüístico que tenga validez general, logrando un consenso sobre lo que es aceptable y correcto a través de la comparación y coordinación de las diferentes normas cultas (Herrero, 2017). En este contexto, las Academias de la Lengua Española desempeñan un rol fundamental. Emergieron de manera progresiva en todos los estados de América Latina y, en la segunda mitad del siglo XX, se unieron a la Real Academia Española (RAE) para constituir la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Esta entidad tiene como objetivo central la preservación de la unidad de la lengua española y de la fraternidad entre las naciones, además de promover el reconocimiento y la valorización de todas las variantes lingüísticas (Medina, 2017). El resultado es un nuevo “español estándar”, producto de una estrategia lingüística que persigue la homogeneización y la unidad entre los hablantes de español. Aunque en cierto sentido esta lengua “no pertenece a nadie”, busca acercarse a todos los rincones del mundo hispanohablante (Moreno Fernández, 2017).

Esto da lugar a una concepción plurinormativa de la lengua española que “se sostiene por la aceptación consciente, por parte de los hispanohablantes, de que existen usos modélicos y ejemplares de la lengua que pertenecen a todo el mundo hispánico y a cualquiera de sus variedades” (Herrero, 2017: 135).

1.3. Tipologías de variación

“Todo hablante es, en el marco de su lengua histórica, plurilingüe.” (Coseriu, 1981: 314).

Coseriu (1981), en su obra *Lecciones de lingüística general* introduce el concepto de variación lingüística argumentando que, dentro del marco de una

lengua histórica (es decir, una lengua que se ha desarrollado a lo largo de la historia y que es considerada una entidad ideal identificada tanto por sus hablantes como por los usuarios de otras lenguas), siempre existen variaciones internas. Estas variaciones se dividen en tres tipos fundamentales: diferencias diatópicas, que se refieren a las variaciones geográficas y dan lugar a dialectos; diferencias diastráticas, que dependen de la pertenencia a diferentes estratos socioculturales y, por lo tanto, del nivel de educación, creando distintos niveles de lengua; y finalmente, diferencias diafásicas, determinadas por el contexto y la forma de expresión, que generan diferentes estilos de lengua. A la luz de lo dicho, consideramos la lengua como un *diastema*, es decir, un conjunto más o menos complejo de estos tres elementos: dialectos, niveles y estilos de lengua. Sin embargo, es importante notar que cada uno de estos elementos es homogéneo solo desde cierto punto de vista. Por ejemplo, dentro de un dialecto, pueden surgir diferencias diastráticas y diafásicas.

Ahora nos centraremos en un análisis más detallado de los tres tipos de variación lingüística, reservando un párrafo específico para la variación diatópica, la cual es el enfoque central de la unidad didáctica que fundamenta esta tesis.

La variación diastrática, en general, pone en relación unas características lingüísticas con un grupo social, es decir, un conjunto de hablantes que tienen un elemento común, a saber: los jóvenes, las mujeres o los militares. La modalidad de habla de cada uno de estos grupos es denominada *sociolecto*. Este concepto, aunque se pueda asociar, como dicho, a cualquier tipo de grupo social, suele referirse a las clases o estratos sociales, de ahí que surja la diferenciación entre sociolecto alto, medio o bajo. Esta distinción es debida principalmente al grado de instrucción de los hablantes. De hecho, la lengua culta o ejemplar (según la teoría de Preston) es reflejada por un sociolecto alto, que refleja un alto grado de instrucción, se utiliza en la lengua escrita, es propia del lenguaje urbano y se toma como referencia para la enseñanza. En cambio, la lengua popular, complementaria a la primera, es representada por los sociolectos medios y bajos, es rica de rasgos

dialectales que interesan todo nivel de lengua y que son considerados adecuados a contextos coloquiales y a un tipo de habla vulgar (Moreno Fernández, 2017).

Las modalidades de lengua coloquial y vulgar, junto con la formal, no están vinculadas al grado de educación, sino más bien al contexto de uso del lenguaje y, por tanto, tienen a que ver con un tipo de variación diafásica; de hecho, constituyen tipos de registro. Independientemente del nivel de instrucción, un individuo puede optar por utilizar un determinado registro para adaptarse mejor al contexto comunicativo. Es comprensible, sin embargo, que cuanto mayor sea el grado de educación, más posibilidades tendrá el hablante de adaptarse a cualquier situación comunicativa: un individuo poco instruido, en cambio, difícilmente podrá utilizar correctamente un registro formal. El concepto de variación diafásica también está vinculado al medio utilizado para la comunicación, con una distinción inicial entre los modos escrito y oral, que a su vez conllevan variaciones internas.

Al igual que con cualquier clasificación lingüística, los registros, así como los sociolectos y los dialectos, que se discutirán a continuación, presentan límites difusos, dado que comparten numerosos elementos lingüísticos.

Estas consideraciones conducen a una importante conclusión: al momento de comunicar un mensaje, un hablante de una lengua no puede utilizar toda la lengua de manera simultánea. En su lugar, debe seleccionar un tipo específico de lengua, que se caracteriza por un dialecto, un nivel y un estilo de lenguaje, denominado “lenguaje funcional” o, en otros términos “variedad idiolectal” (Pottier, 1992). Lo mismo aplica cuando se trata de describir la estructura de una lengua en particular. Este concepto es especialmente relevante en el contexto de la enseñanza de idiomas, ya que es recomendable optar por el lenguaje funcional que tenga la mayor difusión y coincidencia con otros lenguajes funcionales. Además, el autor destaca la importancia de describir, según sea necesario, desviaciones del lenguaje funcional elegido.

En el siguiente párrafo nos enfocaremos en describir con mayor precisión la variación diatópica, ya que es especialmente significativa en el ámbito del español y es el tema de la unidad didáctica, núcleo de esta tesis. Por esta misma razón, examinaremos con mayor detalle la variación chilena del español.

1.3.1. La variación diatópica

Como se mencionó previamente, el español es una lengua de amplia difusión, ya que los territorios donde es lengua oficial abarcan aproximadamente el 10% de la superficie terrestre (Moreno Fernández, 2017). No obstante, estos territorios son geográficamente contiguos, lo que contribuye a la notable compacidad y solidez de la lengua. Además, el español se caracteriza por su alto grado de comunicabilidad, que se deriva, en parte, de su homogeneidad, aunque esta última no excluye la diversidad. De hecho, como Pottier (1992: 284) expresa de manera acertada, “sólo se puede hablar de diferencias y divergencias en la medida en que se reconocen ciertas semejanzas y afinidades”, las cuales constituyen una “base unitaria virtual”, la lengua estándar.

El factor geográfico desempeña, pues, un papel fundamental en la formación y evolución de la lengua, y en la consiguiente articulación de sus variantes, sin embargo, no tiene repercusiones únicamente lingüísticas. De hecho, la conexión entre la lengua y el territorio implica una inmersión en una cultura, historia y comunidad, lo que da lugar a un conocimiento común que permite a los hablantes tener un sentido compartido del humor, de la ironía y la capacidad de hacer inferencias (Moreno Fernández, 2019). Desde un punto de vista lingüístico, el espacio geográfico influye en relación con la distancia relativa, la complejidad de la comunicación entre distintas áreas, el desarrollo socio-histórico de cada territorio y la interacción con otras lenguas (Moreno Fernández, 2017). Los efectos del espacio geográfico en la lengua se manifiestan en todos los niveles del lenguaje, desde el aspecto fonético y léxico, los más afectados, hasta el gramatical, y discursivo.

Este tipo de variaciones lingüísticas, como ya se ha mencionado, se denominan dialectos. Como señala Pottier (1992) citando a Rosenblat (1967), y como recoge la teoría popular de Preston (mencionada en el apartado 1.1. de este capítulo), las personas se han acostumbrado a considerar dialectales las modalidades de expresión de las distintas zonas geográficas, dando a este término una connotación peyorativa, porque observadas y evaluadas por los hablantes desde un punto de vista externo, el de la “abstracción que se llama lengua española” (Rosenblat, 1967 citado en Pottier, 1992). Por el contrario, cada modalidad es indiscutible tal y como es y, por tanto, debería ser tratada con el máximo respeto. Si embargo, en muchas ocasiones esto no se cumple, y por eso se opta por emplear el término neutral *geolecto*, especialmente en el ámbito lingüístico.

Definir áreas geolectales, es decir, regiones con características lingüísticas compartidas, dentro de un territorio tan vasto como el hispanohablante, presenta desafíos significativos. Se han propuesto varias clasificaciones que se fundamentan en criterios variados, tales como fonéticos, léxicos, gramaticales e incluso la influencia de lenguas indígenas. Asimismo, es posible realizar una clasificación que contraponga áreas conservadoras, donde se tiende a preservar ciertas características lingüísticas, especialmente en términos fonéticos, con áreas innovadoras, donde esas características evolucionan o desaparecen. Lo que resulta interesante en este tipo de clasificaciones es que, en muchas ocasiones, no existe una distinción neta entre las regiones de España y las de América: de hecho, comparten rasgos lingüísticos generales y variables, particularmente en el aspecto fonético. Por ejemplo, en la clasificación en áreas conservadoras o innovadoras, encontramos en el primer grupo Castilla, las zonas altas de México y de la región andina y el interior de Colombia, mientras que en el segundo grupo se incluyen Andalucía, Canarias, las Antillas y las costas de Sudamérica.

A continuación, presentamos, siguiendo la propuesta de Moreno Fernández (2017), una clasificación en áreas generales que toma como referencia los usos

lingüísticos de ciudades y territorios de gran influencia, tanto en el continente americano como en la península ibérica. La zonificación resultante se describe en el siguiente esquema:

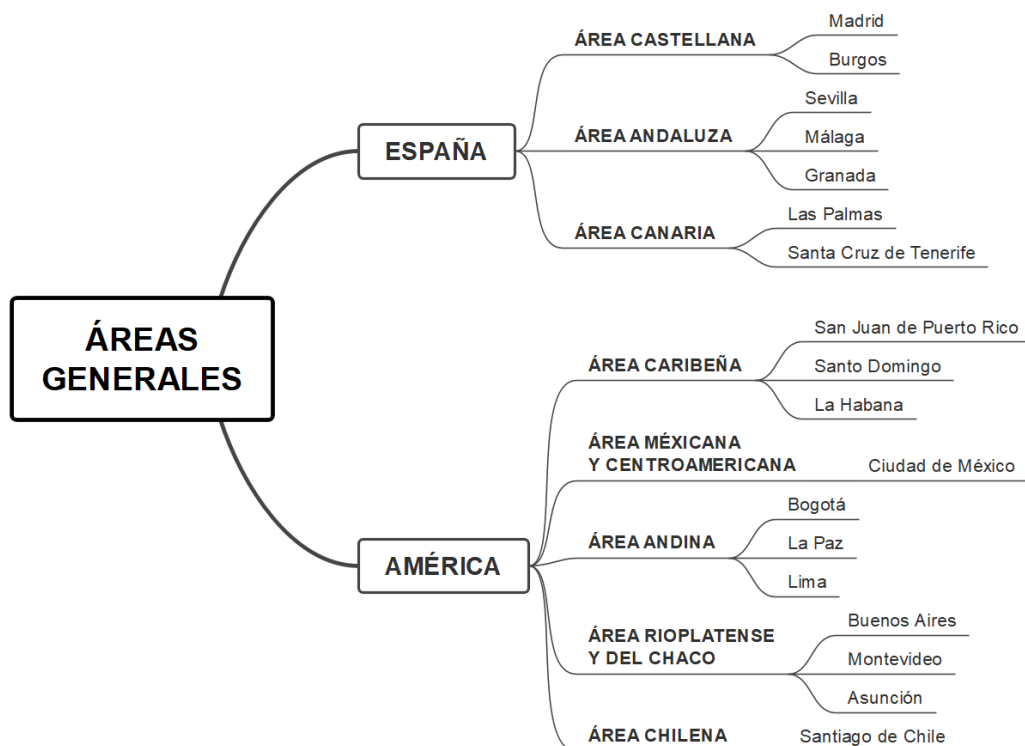


Figura 3: Zonificación geolectal: áreas generales (Moreno Fernández, 2017)

El autor proporciona una breve descripción de cada una de estas áreas, destacando sus rasgos característicos y predominantes. Estos, como dicho anteriormente, se basan en las normas cultas de las zonas más influyentes (Moreno Fernández, 2017: 15-21). Es importante destacar que los rasgos mencionados en relación a una zona específica no son los únicos presentes, ni necesariamente exclusivos de dicha área.

En este contexto, vamos a analizar con mayor detenimiento la variante correspondiente a la región chilena, ya que será la utilizada en la unidad didáctica.

Esta variante presenta varios rasgos fonéticos característicos que principalmente afectan la articulación de las consonantes. A continuación, mencionamos algunos de ellos, según Aleza Izquierdo et al. (2010):

- El seseo, es decir la no distinción de los sonidos /s/ y /θ/ que se pronuncian ambos como /s/. Además, si este sonido se encuentra en posición final ante pausa, o a final de sílaba, puede aspirarse o incluso perderse;
- El yeísmo, es decir, la pronunciación como /y/ del dígrafo *ll*;
- Los sonidos dentales que se hallan entre vocales o en posición final tienden a perderse. Este fenómeno interesa todos los niveles de lengua;
- En la articulación del grupo /tr/ se produce un fenómeno peculiar que interesa la vibrante que Aleza Izquierdo et al. (2010: 73) describen así “las pronunciaciones fricativizadas [...] asibiladas, incluso rehiladas, sonoras o sordas”. Este tipo de pronunciación tiende a estigmatizarse;
- La palatalización de la velar fricativa sorda /x/ cuando se encuentre antes de vocal anterior;
- La pronunciación fricativa de *ch*, asociada a un tipo de habla rural.

Las características morfosintácticas son abundantes y abarcan diversos ámbitos, como el de los pronombres, de los posesivos, de los verbos, y de los adverbios, entre otros. Tomando de nuevo como referencia Aleza Izquierdo et al. (2010), junto con Moreno Fernández (2017), mencionamos algunos de los aspectos más destacados:

- El uso de *ustedes, su, suyo/a(s), se* con valor de segunda persona plural;
- El fenómeno del leísmo, es decir, el empleo de las formas *le* y *les* para el complemento directo, en lugar de *lo, la, los* y *las*, sobre todo al referirse a objetos;
- La duplicación de *lo*, en casos en el que su referente es singular y el complemento indirecto expresado con el pronombre *se*, en cambio, tenga referente plural, como en el ejemplo: Di el libro a tus padres > Se *los* di;
- La fórmula adverbio + posesivo para indicar la ubicación, como en el ejemplo: delante *tuyo*. Aunque haya alcanzado la lengua escrita, este

uso se considera incorrecto;

- La posposición de posesivos, como en el ejemplo: el perro *mío*, la hija *de nosotros*;
- La tendencia al uso exclusivo del pretérito indefinido frente al pretérito perfecto;
- La tendencia al uso exclusivo de la perífrasis de futuro “ir a + infinitivo”;
- El uso casual de los adverbios *aquí* y *acá*;
- La forma *po’* con significado de *pues*;
- El utilizzo muy extendido de diminutivos (*-ito*) en toda clase de palabras;
- El queísmo (uso de *que* en lugar de *de que*) y dequeísmo (uso de *de que* en lugar de *que*);
- Utilizo de numerosas locuciones como *a pata pelada*, *de repente* (con el significado tanto de *quizás*, como de *a lo mejor*), *al tiro*, etc.

Además, cabe señalar que el español tiene tres pronombres de tratamiento distintos para dirigirse a un solo interlocutor: *tú*, *vos* y *usted*. La variante chilena utiliza los tres. A continuación, se presenta un intento de sistematizar el uso tradicional de estas formas de tratamiento en el idioma español para después destacar las diferencias de uso observables en Chile.

La forma “usted” (“ustedeo”) se utiliza típicamente en el español “estándar” para denotar una mayor distancia en situaciones de asimetría en cuanto a la edad, jerarquía o estatus (Bieritz, 1982). El “tuteo” consiste en dirigirse a una persona utilizando formas pronominales y verbales del paradigma del “tú”: *tú*, *tienes*, *te*, etc. (Aleza Izquierdo et al., 2010). Es la forma de tratamiento informal/familiar de segunda persona singular más tradicional. El “voseo” se utiliza en la mayoría de América Latina para dirigirse a un interlocutor en contextos informales. Los orígenes del pronombre “vos” son antiguos: el pronombre ya existía en el español peninsular en el siglo XV y se utilizaba para indicar tanto la segunda persona del singular como la segunda persona del plural. Mientras que “tú” se usaba en

interacciones entre iguales, “vos” se usaba como una forma de expresar distancia del interlocutor. Debido a su amplia adopción empezaron a surgir nuevas fórmulas indirectas de tratamiento formal: “vuestra merced” (que luego se convirtió en “usted”) comenzó a reemplazar “vos”, acercándolo progresivamente a la esfera del “tú”. Esta fue la situación lingüística del español en el momento de su llegada al continente americano. En algunas regiones su uso sobrevivió y evolucionó, incluyendo Chile (Aleza Izquierdo et al., 2010).

Por lo que se refiere al sistema de tratamiento en Chile, el “ustedeo” se utiliza tanto para denotar una mayor distancia entre los interlocutores, como también para expresar afecto. De hecho, se utiliza a menudo entre miembros de una pareja o entre un padre y su hijo (Rivadeneira Valenzuela et al., 2017). Según Bieritz (1982: 74), el uso de “usted” permite transmitir la “intimidad afectiva emocional” que “tú” ha perdido.

En definitiva, el español chileno se caracteriza por un sistema de tratamiento simultáneo en el que coexisten “tú” y “vos” (Sampedro, 2021). Dirigirse a alguien usando el “tuteo” denota un enfoque más consciente y controlado. Los hablantes utilizan esta forma para proyectar una imagen favorable de sí mismos o para manejar una situación con un tono más serio y autoritario (Rivadeneira Valenzuela et al., 2017). Incluso puede percibirse como académico, impuesto por la escuela y frío (Aleza Izquierdo et al., 2010).

Por otra parte, como observaron Rivadeneira Valenzuela et al. (2017), en Chile el “voseo” fue históricamente empleado en la norma lingüística. Sin embargo, en el siglo XIX, fue sancionado socialmente por una reforma del sistema educativo: fue objetivo de estigmatización y se relegó al habla de los estratos socioeconómicos más bajos. En cambio, la forma verbal persistió. Debido a esto, ahora existen dos tipos distintos de “voseo”. En la primera variedad, el pronombre “tú” y la inflexión de voseo se combinan para generar una fórmula híbrida de voseo conocida como “voseo verbal mixto” (Rivadeneira Valenzuela et al., 2017): “Tú llegái(s), tú comí(s), tú viví(s).” La segunda es el llamado “voseo completo” o

auténtico, formado por el pronombre “vos” y su forma verbal correspondiente: “Vo(s) llegái(s), vo(s) comí(s), vo(s) viví(s).” La mayoría de las personas parecen considerarlo como una señal de falta de cultura. En cualquier caso, su utilizzo presupone cierto grado de proximidad entre los interlocutores. Por otro lado, el “voseo verbal mixto” se está volviendo más popular entre los hablantes jóvenes de niveles socioeconómicos medios y altos, emergiendo como la mejor fórmula para expresar solidaridad y confianza (Aleza Izquierdo et al., 2010). Se utiliza con mayor frecuencia porque los hablantes lo encuentran más natural, espontáneo y empático (Rivadeneira Valenzuela et al., 2017).

En cuanto al léxico, se observan casos de variación que implican la conservación del término en el español estándar, pero con un cambio de género, como en “*la* piyama” en lugar de “*el* piyama” o “*el* sartén” en lugar de “*la* sartén”. También se encuentran variaciones que involucran cambios en la acentuación, como en “coctel” y “chofer”.

Es más, la mayoría de los casos de variación léxica están relacionados con el contacto del español con otras lenguas, en particular las indígenas. Se observa un uso extendido de términos léxicos de origen americano, es decir, ampliamente utilizados en la gran mayoría del territorio hispanoamericano, a saber: “pararse” (ponerse de pie), “cachetes” (mejillas), “egresar” (graduarse), “plomero” (fontanero), entre otros (Moreno Fernández, 2017). En Chile, en particular, la lengua ha estado en contacto con lenguas como el quechua y el aimara, de las cuales se derivan numerosas palabras como: “nanái” (caricia), “chasquilla” (flequillo), “palta” (aguacate), “papa” (patata), “poroto” (judía), “guagua” (bebé), “pucho” (colilla), entre otras. Del contacto con el mapudungun, provienen palabras como “guata” (barriga), “jote” (buitre), “pololo” (novio), “poto” (trasero), y más. También se han asimilado palabras de otras lenguas extranjeras, como “chao” y “bacán” del italiano, el galicismo “garzón”, o “cachar” del inglés (Aleza Izquierdo et al., 2010).

Como se pone de manifiesto en estos ejemplos, la variación léxica incide principalmente en términos de uso común y cotidiano, y es importante destacar que no se limita al uso coloquial, sino que estos términos se emplean en diversos contextos.

2. La variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera

La lengua española está atravesando lo que Molina (2004, citado en Morales, 2017) denomina como “el siglo del español”. De hecho, como señalamos anteriormente, el español ha experimentado una expansión significativa, y sigue creciendo en la actualidad, debido al constante aumento en el número de personas interesadas en su estudio, que supera los 20 millones. Este fenómeno conlleva la necesidad de establecer directrices a seguir para llevar a cabo de la mejor manera posible el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Estas directrices están definidas primariamente por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Como es bien sabido, una de las mayores riquezas del idioma español es la variedad de sus modalidades lingüísticas, en particular aquellas influenciadas por el factor geográfico, conocidas como dialectos o geolectos, los cuales fueron examinados en el capítulo anterior de este trabajo. Por tanto, podemos afirmar, haciendo eco de palabras de Andión y Casado (2014, citados por Herrero, 2017: 135), que el español:

Tiene una estandarización monocéntrica; es decir, existe un modelo único ortográfico que viene apoyado por un copioso léxico también común y una gramática que muestra una importante cohesión morfosintáctica. Los hispanohablantes tienen conciencia de esta base común, piedra filosofal de la envidiable unidad de nuestra lengua. Sin que suponga una paradoja, las normas cultas del mundo hispánico son policéntricas mostrando modelos paralelos.

Esta plurinormatividad del idioma plantea un desafío significativo en la enseñanza de ELE, ya que genera varias cuestiones sobre qué variedad del español se debería enseñar, y cuándo, cómo y qué elementos de otras variantes se deberían abordar en el aula. Indudablemente, este constituye un elemento que no admite, bajo ninguna circunstancia, su omisión o desestimación. Su abordaje adecuado

requiere una toma de conciencia y una capacitación de los profesionales en el ámbito de la enseñanza de ELE, tanto de los docentes como de aquellos dedicados a la elaboración de materiales didácticos. De este modo, se posibilita la transmisión de un nivel de conciencia más profundo a los estudiantes, cuidando de adoptar perspectivas despojadas de prejuicios y estereotipos.

En este capítulo, trataremos todos estos aspectos, iniciando con una breve revisión histórica sobre la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera, con un enfoque especial en la metodología. A continuación, nos centraremos en el análisis de la incorporación de las variaciones lingüísticas en la enseñanza de ELE, examinando cómo se insertan en los materiales institucionales. Posteriormente, profundizaremos en el estudio del léxico, incluyendo las variantes léxicas, ya que este aspecto es de relevancia para la elaboración de la unidad didáctica que constituye el núcleo central de esta tesis.

2.1. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera

De manera paralela al desarrollo histórico de la lengua española descrito en la sección 1.2 de este trabajo, también se origina y evoluciona la disciplina relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera. A continuación, analizaremos este proceso, tomando como referencia principal el texto *En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE* de Jesús A. Meza Morales (2017).

La enseñanza de ELE moderna tiene sus raíces en los siglos XVIII y XX, cuando, inicialmente en los Estados Unidos, y posteriormente en la Ciudad de México y Salamanca, las universidades comenzaron a ofrecer cursos de español para satisfacer la demanda de estudiantes extranjeros. Fue en las últimas décadas del siglo XX cuando esta demanda comenzó a crecer significativamente, llevando la enseñanza del español más allá del ámbito universitario. En esta época de gran dinamismo, se produjeron diversos eventos significativos para la disciplina, incluyendo la aparición del concepto de “Español como Lengua Extranjera”, la

creación de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), dedicada a la investigación y enseñanza del español, y la fundación del renombrado Instituto Cervantes (Rodrigo y Verdía, 2017).

La evolución de la disciplina desde una perspectiva metodológica ha estado principalmente guiada por un factor fundamental: la concepción de la lengua. Inicialmente, en la segunda mitad del siglo XX, predominaba una visión estructural, lo que llevó a que la enseñanza se centrara en la forma y la corrección. En este período, surge el concepto de *competence*, competencia, propuesto por Chomsky, que se refiere a la capacidad de comprender y producir secuencias lingüísticas. Esto contrasta con la *performance*, la actuación, es decir, la aplicación concreta del lenguaje. En la década de 1970, la visión de la lengua evoluciona hacia una perspectiva funcional, que considera el lenguaje no solo como un sistema estructurado, sino como un medio de comunicación. En este contexto, desde la idea de *performance* de Chomsky, Hymes formula el concepto de competencia comunicativa que prioriza la realización de la comunicación en sí sobre la corrección formal del mensaje. En el marco de esta teoría, el Consejo de Europa plantea una propuesta constructivista en la que se establecen los niveles de dominio del idioma, estructurados de acuerdo a objetivos de enseñanza, conocimientos y destrezas que sean coherentes con las necesidades de los aprendices, concebidos de ahí en adelante como usuarios de la lengua. Estos niveles deben ser flexibles y fomentar la utilización activa del idioma en situaciones comunicativas realistas. Es importante destacar que se consolida el llamado “nivel umbral”, que sienta las bases del enfoque comunicativo, el cual sigue siendo el protagonista de los programas de enseñanza de español como lengua extranjera hasta el día de hoy. Estas recomendaciones europeas comienzan a ser oficialmente adoptadas en la enseñanza de ELE a finales del siglo XX, cuando el Instituto Cervantes institucionaliza sus principios (Morales, 2017).

La tercera fase se caracteriza por una perspectiva interactiva de la lengua, que enfatiza aún más su función como vehículo de comunicación, en la estela de

la visión funcional, pero además reconoce su papel crucial en las relaciones sociales. Esta visión tiene un impacto significativo en la enseñanza, impulsando un enfoque intercultural y subrayando la necesidad de una educación plural, tanto desde una perspectiva lingüística como cultural.

No obstante, según Morales (2017), el enfoque comunicativo sigue siendo predominante en la enseñanza del español, ya que las bases teóricas y aplicativas se fundamentan en gran medida en el MCER de 2002 y, especialmente, en el PCIC de 2006. El autor sugiere que sería beneficioso en este contexto incorporar los planteamientos del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP) de 2008.

A estas alturas, es esencial examinar brevemente el proceso de institucionalización y regulación de la enseñanza del español que se lleva a cabo mediante estos dos documentos de referencia.

El MCER, publicado por el Consejo de Europa en 2001 y traducido al español al año siguiente por el Instituto Cervantes, tiene como objetivo establecer un marco unificado para el desarrollo de programas de idiomas, directrices curriculares, exámenes, manuales y recursos educativos en Europa (Consejo de Europa, 2002). Este trabajo es especialmente significativo al fijar los niveles de competencia aplicables a todas las lenguas, especificando las habilidades que deben adquirirse y los contenidos asociados. Se sustenta en una perspectiva funcional del lenguaje, lo que implica una noción de competencia comunicativa que abarca aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Sin embargo, no ofrece orientaciones detalladas en lo que respecta a la dimensión intercultural.

El PCIC, publicado por primera vez en 1994 y posteriormente en 2006, es una obra del Instituto Cervantes que tiene como objetivo servir de apoyo a todos los profesionales que enseñan español como lengua extranjera. Proporciona indicaciones para cada nivel de competencia lingüística (basados en los niveles del MCER), que incluyen los objetivos a alcanzar y materiales relacionados según el

enfoque comunicativo y tiene una visión centrada en lo español más que en lo panhispánico. Debido a su especificidad para la enseñanza del español, el PCIC es ampliamente considerado y varios autores coinciden en la necesidad de actualizarlo en términos de pluralidad cultural y, sobre todo, lingüística. Por esta razón, se examinará con más detalle en los siguientes párrafos.

Finalmente, el MAREP, una iniciativa del Consejo de Europa que complementa al MCER, coloca la diversidad de lenguas y culturas en el núcleo de la enseñanza, con la finalidad de desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural de los estudiantes a través de la constante comparación entre las lenguas llevada a cabo a través de enfoques plurales. Por estas razones Morales (2017) aboga por la integración y contribución de este trabajo a la evolución de la enseñanza de ELE.

2.1.1. Las variedades en la enseñanza

Cuando consideramos la incorporación de las variedades en la enseñanza, a menudo pensamos en aquellas que difieren del español de Castilla, que durante mucho tiempo se consideró como la lengua “ejemplar”, el estándar único y digno de enseñar. Sin embargo, hoy entendemos que todas las variedades son igualmente válidas y pueden servir de referencia para la creación de cursos de español. De hecho, según el “principio de la unidad fundamental del español” (Moreno Fernández, 2007: 10), cada profesor puede desempeñar de manera óptima su labor, independientemente de la variedad de español seleccionada, gracias a la extraordinaria unidad y homogeneidad de la lengua, que permite una intercomprensión casi absoluta, a pesar de las diferencias. Estas múltiples alternativas plantean dos cuestiones principales: ¿qué variedad del español elegir como modelo lingüístico? En otras palabras, ¿qué “español” enseñar? ¿Es apropiado incorporar otras variantes en el programa educativo? Y en caso afirmativo, ¿de qué manera y en qué medida?

Antes de centrarnos en el aspecto de la elección de la variedad diatópica, es

necesario precisar qué tipos de variedades diastráticas y diafásicas seleccionar. Cada estudiante de español como lengua extranjera, sin importar sus características y objetivos específicos, busca adquirir una herramienta culta y coherente (Moreno Fernández, 2017). Esto nos proporciona unas claras indicaciones: en lo que respecta a la elección del sociolecto, generalmente se opta por uno de nivel medio-alto. En cuanto a la elección del registro: será recomendable utilizar como modelo lingüístico culto y formal, evitando lo que pueda considerarse vulgar. En este contexto, es importante señalar que no es raro que se produzca un conflicto entre la norma lingüística y el uso cotidiano del lenguaje, especialmente en situaciones de registro coloquial, que no son inusuales en el entorno de un aula. Esta situación puede resultar confusa para los estudiantes, quienes se encuentran con información contradictoria, y puede plantear un desafío para el profesor, quien debe decidir qué versión respaldar. En tales casos, es esencial que el docente esté bien preparado y sea capaz de reconocer y abordar los aspectos lingüísticos en conflicto. El criterio general a seguir en estas situaciones es dar prioridad a la versión que se ajusta a la norma lingüística y, de manera gradual, abordar las variantes que no están contempladas en la norma, prestando atención a los aspectos más relevantes.

Pasando ahora a la elección del dialecto o geolecto, resulta evidente que no puede haber una respuesta única y absoluta a la pregunta “¿qué español enseñar?”. Como indica Herrero (2017), en primer lugar, es necesario considerar la lengua estándar, que es el modelo lingüístico que abarca las diversas normas cultas, con el propósito de resumir las características más generales, comunes y neutrales. Esto no excluye la necesidad de seleccionar una variedad preferente para contar con un referente claro. Esta decisión se ve influenciada por numerosos factores que determinan el contexto de enseñanza, siendo los más relevantes: la figura del profesor, la composición de los estudiantes y su entorno, así como los recursos didácticos disponibles.

El origen geolectal del docente es un elemento clave. El profesor, ya sea nativo o no, se convierte en un “modelo lingüístico vivo” (Moreno Fernández,

2007: 87), siendo la primera referencia para los estudiantes, quienes tienden a imitarlo. Por esta razón, debería representar una norma lo más coherente posible. Como señala Moreno Fernández (2007), sustituir la norma del profesor puede ser una decisión delicada, ya que podría comprometer esta coherencia. Por lo tanto, si su variedad lingüística no se considera adecuada en un contexto particular, generalmente es más recomendable atenuar las características más marcadas. Además, como en todos los aspectos de la didáctica, como se explorará en los capítulos posteriores, el estudiante está en el centro de la enseñanza. En este caso, es fundamental tener en cuenta sus expectativas y necesidades, y sobre todo las regiones de habla hispana en las que deberá desenvolverse o las comunidades geográficamente más cercanas. Por último, los materiales didácticos representan un elemento crucial, y pueden suponer una limitación si no están disponibles en la variedad de español seleccionada para el curso o si no reflejan los usos más comunes y generales (Moreno Fernández, 2007).

Abordando ahora la segunda cuestión, es decir, si incorporar o no otras variaciones además de la elegida como modelo lingüístico, podemos encontrar una respuesta en Herrero (2007: 137):

Hoy, parece claro que “[e]ntender la lengua como plurinormativa (además de plurisistémica) es fundamental para la enseñanza del idioma” (Camacho, 2009: 336) y que un buen presupuesto de partida es reconocer esa rica pluralidad a la que todos tenemos **derecho** sin poner el riesgo el éxito de la comunicación (Andión, 2008: 13).

El conocimiento de la variabilidad del español es, por lo tanto, un derecho de los estudiantes; por ende, la inclusión de otras variaciones se considera una práctica altamente recomendable, teniendo en cuenta siempre las particularidades del contexto de enseñanza.

Según Medina (2017: 421), se evidencia una necesidad genuina de abrirse a las diversas variantes lingüísticas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español. Cada individuo participa en diversos sistemas de referencia lingüística y

cultural y para ampliar su capacidad de comunicación es imperativo desarrollar su “competencia variacional (dialectal, sociolingüística y de registro)”, es decir, la habilidad de prestar atención a la diversidad lingüística y de identificar las formas y los contextos en los que la lengua muda.

Sin embargo, no es sencillo determinar cómo introducir estas variaciones o qué contenidos abordar en clase.

El PCIC, que como se ha dicho es el principal punto de referencia para la enseñanza del ELE, en su capítulo *Norma lingüística y variedades del español*, define el español como un idioma que “tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas” que no obstaculizan la comprensión mutua y, por esta razón, es necesario “tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica” (Instituto Cervantes, 2006). Además, sugiere utilizar ejemplos reales o, al menos, verosímiles, ya sean escritos u orales, para ilustrar las características variacionales típicas de un registro sociocultural de nivel medio-alto, haciendo hincapié en el aspecto fonético. Estas declaraciones representan un avance significativo en comparación con la versión anterior del propio PCIC, en la que apenas se tenían en cuenta las variaciones. A pesar de ello, aún queda mucho por hacer. Según señala Moreno Fernández (2017), la versión actual no proporciona una definición clara del término “geolecto”, ni especifica cuáles son los geolectos del español, lo que resulta en la falta de descripción de los rasgos lingüísticos característicos de cada uno. La carencia de información general, organizada y ejemplificada en materia de variación dificulta la capacidad de los profesores para ofrecer a los alumnos una visión precisa, completa y coherente del panorama variacional del español. Por lo tanto, el autor sugiere incluir una caracterización detallada de las normas cultas, resaltando los rasgos específicos y aquellos compartidos con otras variantes, además de proporcionar un inventario de los contenidos que pueden ser abordados en el aula, categorizados por niveles de competencia.

2.2. La enseñanza del léxico

En la enseñanza del español como lengua extranjera, y de todos los idiomas extranjeros, está cobrando cada vez más importancia un enfoque centrado en el léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000), que representa una evolución del enfoque comunicativo y reconoce la primacía del vocabulario sobre la gramática y las funciones lingüísticas. Esto se debe a que, aunque es posible comunicarse de manera limitada sin un conocimiento sólido de la gramática, la falta de conocimiento del léxico hace que la comunicación sea prácticamente imposible. (Wilkins, 1972 citado en Llamazares, 2017).

Ahora bien, es relevante detenerse brevemente en el concepto mismo de léxico, que generalmente se asocia con la palabra. A partir de la década de 1980, se comenzó a cuestionar el concepto de palabra, ya que existen fórmulas más o menos fijas que contienen más de una. Se empezó a hablar entonces de unidades léxicas o lingüísticas más o menos complejas, que van desde unidades de una sola palabra hasta unidades fraseológicas, y otras formas complejas como colocaciones, locuciones o fórmulas rutinarias, entre otras (Reyes, 2017).

En consecuencia a lo dicho, resulta fundamental planificar el curso de ELE de manera que los estudiantes puedan adquirir un número suficiente de vocablos y desarrollar su competencia léxica, la cual constituye una parte esencial de la competencia comunicativa. Entendemos la competencia léxica “tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (Catalán, 2002: 152). De hecho, aprender una palabra no implica únicamente comprender su significado, sino que conlleva la adquisición de una serie de información adicional que nos permite utilizarla de manera adecuada. Esto incluye su categoría gramatical, sus características gramaticales, sus relaciones sintagmáticas (colocaciones, fraseología, etc.) y semánticas (sinonimia, antonimia, etc.) con otras palabras, así

como su registro de uso, entre otros aspectos (Nation, 2001 citado en Llamazares, 2017).

La competencia léxica también presenta algunas características inherentes, tal como resumido por Catalán (2002): el conocimiento de una palabra puede ser parcial, es decir, formar parte del léxico pasivo del individuo, esto es, uno puede ser capaz de comprenderla al escucharla o leerla, pero no necesariamente de utilizarla de manera activa en la producción oral o escrita. Además, la competencia léxica permite establecer conexiones entre diferentes palabras. Es dinámica, ya que puede variar en su accesibilidad en diferentes momentos y, sobre todo, porque cada individuo continúa adquiriendo unidades léxicas a lo largo de toda su vida; cuando aprendemos una nueva palabra, lo hacemos en el contexto de nuestro conocimiento previo, el cual puede reorganizarse a partir de la nueva información. Por último, es única para cada individuo, dependiendo de sus características personales y su experiencia en el mundo.

Por lo tanto, es natural que para desarrollar esta competencia se requiera adquirir un vocabulario amplio, y al diseñar cualquier unidad didáctica la dimensión léxica siempre juega un papel fundamental. El docente debe decidir qué unidades lingüísticas incorporar en el aula, es decir, el *input*. En primer lugar, hay que determinar el número de unidades a proponer, generalmente entre 8 y 12 por cada sesión. Al seleccionar las léxias más apropiadas, debemos considerar los siguientes criterios, resumidos por Reyes (2017):

- La frecuencia: se eligen las unidades más utilizadas y que se ajustan al mayor número de situaciones comunicativas, prestando atención a consultar listas y fuentes actualizadas que incluyan tanto el lenguaje oral como el escrito;
- Los alumnos y el tipo de curso, que con sus características específicas determinan los objetivos curriculares;

- La productividad: la capacidad de una unidad léxica para formar una amplia familia léxica a través de la derivación o la combinación con otras palabras;
- La rentabilidad: unidades útiles para parafrasear, ejemplificar y reformular, para compensar deficiencias en situaciones comunicativas;
- La disponibilidad: su frecuencia y prototipicidad en relación a un tema.

El objetivo del profesor es convertir, a través de actividades motivadoras y variadas, el *input* en léxico pasivo, que el estudiante es capaz de reconocer, y posteriormente en léxico activo, que puede ser utilizado de manera adecuada.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje del vocabulario, a continuación presentamos la clasificación formulada por Rebecca L. Oxford, citada por Reyes (2017). Las primeras son las llamadas “estrategias directas”, que pueden ser de tres tipos: de memoria, cognitivas o de compensación. Las estrategias de memoria ayudan a establecer vínculos mentales entre unidades léxicas, útiles para almacenar y posteriormente recuperar información. Para llevar a cabo este tipo de tarea es productivo el uso de imágenes, sonidos y acciones concretas. Las estrategias cognitivas, por otra parte, implican la práctica del idioma mediante la repetición, el envío y la recepción de mensajes, así como el análisis y razonamiento sobre la lengua, lo que ayuda al estudiante a comprender el idioma y utilizarlo de manera activa. Por último, las estrategias de compensación permiten el uso de la lengua a pesar de posibles lagunas de conocimiento, desarrollando la capacidad de adivinar, intuir, utilizar gestos, inventar palabras o eludir palabras desconocidas. Estas son las estrategias que implican un procesamiento mental y que permiten un aprendizaje efectivo. Oxford también describe las “estrategias indirectas”, aquellas que brindan apoyo al aprendizaje, que se clasifican en metacognitivas (organización y evaluación), afectivas (automotivación, autoestima, reducción de la ansiedad) y sociales (interacción).

Las actividades que se pueden llevar a cabo en clase para promover la

fijación del léxico son variadas y se describen detalladamente en Reyes (2017: 274-280): van desde el vacío de información hasta la técnica de asociación, desde el utilizo de juegos como el del ahorcado hasta las actividades de producción.

2.2.1. La variación diatópica en la enseñanza del léxico

Por lo que se refiere al tema de la variación lingüística diatópica en el contexto de enseñanza-aprendizaje del léxico, Medina (2017) señala que todavía existe una división entre el léxico peninsular, que generalmente se considera prioritario, y el léxico americano, que a menudo se percibe como arcaico o de menor prestigio. Esta concepción, además de ser simplista porque no tiene en cuenta factores como jergas y mezclas dialectales, subyace a la idea de que una variante es más válida que otra, lo cual sabemos que no es cierto. Como Morera (2012, citado por Medina, 2017) expresa de manera efectiva, las palabras son simplemente variantes léxicas de una unidad conceptual; no existe una palabra más válida o correcta que otras y sus respectivas variantes. Una vez seleccionada la variedad que servirá como modelo lingüístico, como se ha descrito anteriormente, no hay duda de que se debe considerar el léxico perteneciente a otras modalidades. La mayoría de los cursos todavía se imparten con un modelo castellano, pero, como señala Rodríguez (2017), casi el 95% de los hablantes nativos son hispanoamericanos, lo que lleva inmediatamente a pensar que el léxico europeo no es suficiente. Conocer y, por lo tanto, enseñar todas las variantes no es posible, pero esto no debería desanimar ni al profesor ni al estudiante.

Entonces, ¿cómo se elige el léxico para llevar al aula? En primer lugar, atendiendo los criterios mencionados en la sección anterior, que siguen siendo válidos en el ámbito del vocabulario, deberían seleccionarse principalmente los panhispanismos, es decir, las unidades léxicas que están extendidas tanto en América como en España, junto con los panamericanismos, que son palabras de origen americano que también se han difundido en España. Es común que los panhispanismos coexistan con geosinónimos, que son variantes del mismo término con menor difusión (Rodríguez, 2017). Sin embargo, se debe prestar especial

atención a la selección de léxico que evita los infortunios comunicativos. El infortunio comunicativo es el proceso que se desencadena a partir de la falta de conocimiento de una lexía en particular, cuyo significado o función no es deducible, lo que conduce al desconcierto y, finalmente, a un infortunio que compromete la comunicación y, posiblemente, también la relación interpersonal. Estas unidades lingüísticas críticas pueden involucrar cualquier nivel del lenguaje: sustantivos, preposiciones, verbos, pero también formas de cortesía y tendencias a la concisión o prolijidad en la comunicación (Rodríguez, 2017).

La estrategia más efectiva para introducir el léxico en general, y especialmente las variantes léxicas en las unidades didácticas, es, según Moreno Fernández (2017) y lo que se expresa en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), la creación de actividades basadas en manifestaciones discursivas reales, ya sean escritas u orales, que permitan conocer la palabra en su contexto y obtener también información de carácter diastrático y diafásico. El docente deberá realizar una selección cuidadosa del texto y planificar actividades de análisis y elaboración. Rodríguez (2017) también respalda esta estrategia, argumentando que, como se ha mencionado anteriormente, ninguna unidad lingüística está aislada, sino que se encuentra en el centro de una red densa de relaciones, cuanto más profundo es el conocimiento del hablante. Trabajar estas relaciones favorece la adquisición activa, facilita la recuperación de las unidades lingüísticas en el momento de su uso y, por supuesto, aumenta la competencia léxica. La autora sugiere, en este sentido, una actividad que lleve al estudiante a reflexionar sobre las relaciones semánticas de un término dado, extrayendo primero su significado, tanto concreto como abstracto, y luego enumerando las relaciones semánticas con otras unidades lingüísticas, como sinónimos, antónimos, asociaciones, colocaciones o derivaciones.

Es más, según el MCER y el PCIC, las variantes léxicas deberían introducirse a partir de un nivel de competencia B1. Sin embargo, consideramos que no es prematuro incluir contenidos de este tipo desde el nivel A1, utilizando

un léxico cotidiano y adecuado al dominio de la lengua. De hecho, como señala Brieño (2012, citado por Rodríguez, 2017), se ha observado que los estudiantes de nivel A2 muestran un mayor interés y una mayor facilidad para retener el vocabulario nuevo cuando se les informa sobre su equivalente americano.

En lo que respecta a la inclusión las variantes léxicas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, según García y Herrero (2017), en la sección *Nociones específicas*, un inventario de términos relacionados con veinte temáticas diversas, cada una de ellas dividida en niveles de competencia, no se encuentra rastro de la variación lingüística. Como señalan las autoras, la totalidad del léxico contenido en esta sección es española (peninsular). Además, incluso en el caso de términos que se utilizan exclusivamente en España, no se incluye ningún tipo de marcación diatópica. Esta omisión puede resultar confusa, ya que quienes consultan este inventario podrían asumir que estos términos son panhispánicos, cuando en realidad no lo son. Dada la importancia, que hemos destacado en varias ocasiones a lo largo de estas líneas, de la plurinormatividad del español y el papel fundamental que desempeña el conocimiento del léxico para lograr una comunicación efectiva, respaldamos la propuesta de García y Herrero (2017): las *Nociones específicas* del PCIC deberían incluir también términos panhispánicos, que son comunes a la mayoría de los hablantes y, por lo tanto, cumplen con los requisitos de extensión, frecuencia, disponibilidad y rentabilidad, además de proporcionar una visión más actualizada del panorama del español. Además, sería apropiado incluir etiquetas que indiquen el área de uso de cada unidad léxica.

Este trabajo tendría una utilidad significativa en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. En la actualidad, no existe un inventario completo de términos panhispánicos que brinde a los profesores pautas claras sobre qué términos incluir y en qué niveles de competencia son apropiados. En efecto, deben realizar esta tarea de selección utilizando recursos en línea, como los corpus de español, y basándose en sus propias competencias. La creación de un inventario de términos panhispánicos, junto con indicaciones sobre su nivel de

dificultad, contexto de uso y posibles variantes regionales, sería de gran ayuda para los docentes y contribuiría a una enseñanza más efectiva y alineada con las necesidades de los estudiantes de ELE.

3. Elementos esenciales de la didáctica

Para poder llevar a cabo la propuesta didáctica que constituye el núcleo de este trabajo, se ha realizado una profundización preventiva en los aspectos fundamentales de la enseñanza en general, y en particular del español como lengua extranjera. De hecho, es esencial tener una base teórica sólida a la hora de enfrentarse con la práctica de la enseñanza.

Por esta razón, a lo largo de la presente sección se expondrán unos conceptos básicos acerca de algunos de los aspectos clave de la didáctica. Primero, se proporcionará una introducción sobre el complejo rol del profesor, la importancia de sus acciones, esenciales para el logro del aprendizaje, y se tratará de sintetizar las que se consideran las características fundamentales de un docente competente. En el segundo apartado se abordará el tema de la programación en sus varios niveles, remarcando las ventajas de una planificación cuidadosa. Además, se describirán las características que deberían poseer los programas y las unidades didácticas en el contexto de la enseñanza de la lengua española. En el último párrafo, se explorará la relevancia de llevar a cabo un análisis exhaustivo de todos los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque especial en los manuales, para garantizar la elección de aquellos que mejor se adapten a las necesidades, intereses y nivel de competencia de los estudiantes. Además, se presentará una propuesta de plantilla de análisis versátil que pueda ser ajustada a diferentes contextos y objetivos.

3.1. El rol del profesor

El papel del profesor de español como lengua extranjera conlleva una complejidad considerable. Asimismo, su importancia es fundamental en un entorno escolar que aspire a brindar una educación de la más alta calidad. Este rol tiene un origen reciente; no obstante, ha adquirido una importancia creciente debido al constante aumento en el interés por aprender la lengua española.

Inicialmente, como señala Baralo (2014), en el siglo XIX y al principio del

siglo XX el estudio y la enseñanza del español se daban exclusivamente en contexto universitario, en el cual se trataba de temas relativos a la literatura, la filología y la gramática. Sin embargo, a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, el estudio del idioma español ha despertado un interés creciente. Esto ha llevado a que su enseñanza trascienda las fronteras universitarias con el fin de satisfacer la demanda existente. Como consecuencia, los contextos educativos han empezado a diferenciarse entre ellos, y así los tipos de estudiantes, distintos en características personales, procedencia y objetivos de aprendizaje. La diversificación de los aprendientes conlleva la necesidad de diversificación de los docentes, a la que Baralo (2014) se refiere como “*resignificación del profesor de español*”. Es decir que, a cada contexto de enseñanza y tipo de alumnado, le corresponde un distinto y más apropiado perfil de profesor: nativo o no nativo, mono o plurilingüe, que tenga una formación sólida en ámbito filológico o con amplias capacidades tecnológicas y digitales. De eso que la del docente de español va convirtiéndose en una profesión propiamente dicha, que requiere actores profesionalizados. Como resultado de este proceso, acrecienta la atención hacia la formación de los profesores. Como indican Rodrigo y Verdía (2017), existe un amplio respaldo a la conveniencia de establecer un grado dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera o de incorporar más materias orientadas a su enseñanza en los programas existentes relacionados con los estudios lingüísticos. En particular, Richards y Pennington (1998) y Farrell (2009) proponen diseñar programas de formación de docentes de ELE que partan de la práctica y de los desafíos que un profesor novato debe enfrentar al comienzo de su experiencia laboral. Estas medidas serían funcionales para evitar el denominado *choque de transición*, es decir, el conflicto interior al experimentar “el distanciamiento entre lo que imaginaba y lo que vive” (Rodrigo y Verdía, 2017: 466).

Junto con el aumento de la reflexión sobre la formación de los docentes, también se incrementa el enfoque en la figura misma del profesor. Las

investigaciones realizadas en este ámbito resaltan aspectos cardinales de la profesión: la identidad, la competencia y las acciones, entre otros.

3.1.1. La identidad docente

Como señalan Rodrigo y Verdía (2017), la identidad profesional del docente es en constante desarrollo. Esto se debe especialmente a la socialización continua con todos los elementos y actores de los contextos educativos, que permite al sujeto conocer, adaptarse e integrarse a nuevos ambientes. Estos procesos de socialización y consiguiente formación continua de la identidad se producen en una circunstancia peculiar ya que el profesor ha sido previamente estudiante en ese mismo entorno. Esto genera un conflicto identitario inicial donde el docente novato se encuentra a navegar entre la identidad reciente de estudiante y la identidad deseada de profesor. Tal cual plantea Perrenoud (2004), llevar a cabo sus mansiones en este tipo de contexto, requiere al docente principiante la inversión de una gran cantidad de tiempo y energías, lo que a menudo causa sentimientos de inadecuación y de estrés. Estas emociones negativas suelen disminuir con la adquisición de confianza a través del tiempo y la práctica. Una sólida formación, como mencionado previamente, sería beneficiosa en este proceso ya que los profesores estarían más preparados para enfrentar desafíos y manejar sus emociones.

Superado este primer periodo crítico, la identidad del profesor sigue evolucionando. Podemos hablar de *identidad docente*, que, en la línea de Monereo y Badía (2011, citado por Rodrigo y Verdía, 2017: 484), entendemos como “las autorrepresentaciones que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que hace y dice para que se produzca el aprendizaje y sus sentimientos asociados a la docencia.”. Se utiliza el término “representaciones” en su forma plural ya que el docente necesita ajustar su comportamiento a las diversas circunstancias educativas. Debido a esta extrema flexibilidad que genera una pluralidad de formas, los mismos autores acuñan el término *self*, con el que se entiende “cada una de las versiones de la propia identidad que el docente adopta ante situaciones

que le resultan difíciles o comprometidas. Conjuga procedimientos, concepciones y sentimientos.” (Rodrigo y Verdía, 2017: 484).

Cabe destacar que, de acuerdo con lo que se infiere de la definición anterior, el término identidad no debe interpretarse como una forma de ser definitiva, sino como conjunto de acciones desplegadas en un contexto dado, versiones del mismo sujeto que se ponen en juego de manera inconsciente o voluntaria para enfrentar eficazmente la situación educativa. Por ende, no hay riesgo de perjudicar la estabilidad de la esencia del individuo.

3.1.2. El concepto de competencia

Para poder llegar a decir que es lo esperado de un profesor competente, es necesario responder a la siguiente pregunta: ¿Qué es la competencia? Según la RAE, es la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.”. Con las palabras de Perrenoud (2001):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

De ambas definiciones podemos deducir inmediatamente el primer rasgo fundamental de la competencia, es decir su “carácter aplicado”: no se trata simplemente de poseer conocimientos y recursos, sino de tener la habilidad de escoger y movilizar, de forma rápida y pertinente, los más adecuados a la hora de afrontar una situación que se identifica similar a otra. En contexto de enseñanza podría tratarse de la planificación de una unidad didáctica, la interacción con el equipo docente o la respuesta a la intervención de un alumno.

Otros caracteres intrínsecos de la competencia son la dinamicidad y la interactividad. En otras palabras, las competencias no son un estado sino un proceso: se adquieren o desarrollan con la práctica, cada vez que se movilizan los

recursos cognitivos necesarios a realizar tareas, relacionándose con otros individuos y con el contexto. Es necesario señalar que, debido a la naturaleza en evolución constante de la competencia y su estrecho vínculo con el contexto, el grado de competencia de un individuo podría variar según la situación concreta y los aspectos que sean objeto de análisis (Rodrigo y Verdía, 2017).

3.1.3. El profesor competente

Para ser un profesor competente no es suficiente dominar los conocimientos esenciales y limitar la propia actuación al entorno del aula. Se debe también asumir responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con los planes de estudio, los recursos didácticos y los objetivos, sin descuidar las variables contextuales, que incluyen a todos los sujetos involucrados, en línea con una visión humanista de la didáctica, enfocada en el desarrollo personal por encima de los resultados.

Para definir algunos rasgos del profesor competente se toma en referencia el paradigma crítico-reflexivo de Domingo y Gómez (2014). El modelo de profesor derivado de esta perspectiva, es decir, la del “practicante reflexivo”, engloba muchas de las características que, según quien escribe, debería poseer un buen profesor.

En primer lugar, el profesor debería tener buenos conocimientos de base y tener la capacidad de reelaborarlos a través del llamado pensamiento divergente, es decir “aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad”, llevando a “la invención o descubrimiento de objetos y/o técnicas, [...] capacidad para encontrar nuevas soluciones modificando los habituales planteamientos o puntos de vista; [...] la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas.” (Álvarez, 2010: 11). En otras palabras, debería movilizar de manera creativa los recursos que posee para superar posibles criticidades y lograr transmitir los conocimientos de manera efectiva.

En segundo lugar, un buen profesor debería aprender de su propia práctica. En este sentido, la experiencia juega un papel crucial, ya que implica haberse

encontrado con diversas situaciones de aprendizaje, lo que a su vez permite aplicar los recursos internos de manera significativa. La experiencia por sí sola, sin embargo, no es suficiente: debería ir acompañada de un proceso constante de reflexión que permite seguir mejorándose. El instrumento más común para llevar a cabo el proceso de reflexión es el cuestionamiento, es decir la formulación de preguntas que permitan reconstruir de manera objetiva lo sucedido e ir profundizando gradualmente en el por qué (Rodrigo y Verdía, 2017). La reflexión debe ser sistemática, lo que significa abarcar cada una de las actuaciones del profesor en cualquier contexto; debe desarrollarse tanto durante como después de la acción (Schön, 1998), y además, debe ser crítica y profunda.

Cabe destacar que un exceso de reflexión podría revelarse contraproducente porque podría conducir al inmovilismo. No debemos perder de vista que, en el corazón de todos los demás aspectos, se encuentra la acción. Por lo tanto, la reflexión siempre debe servir como un apoyo funcional para la acción, promoviendo la movilización de recursos y contribuyendo al desarrollo de competencias. Debido a esto, a lo largo de las últimas décadas se ha prestado particular atención a las acciones del profesor. De estas investigaciones se elabora el concepto de *cognición docente*, o sea se observa cómo lo que el profesor piensa, cree y siente, tiene repercusiones en sus acciones y, por consecuencia, en el aprendizaje. Para describir este proceso se utiliza la metáfora del iceberg, donde la punta es la acción, que se sustenta en la parte sumergida, representada por la “vida mental”, la que se define como *Gestalt*, o sea el conjunto de “necesidades, valores, concepciones, experiencias, sentimientos, pensamientos, roles y tendencias de actuación activadas por una situación especial” (Korthagen y Kessels, 1999; Korthagen y Lagerweft, 2001, citados en Rodrigo y Verdía, 2017: 495). Por consiguiente, un profesor competente también debería atender a su mundo interior, cultivando un sistema sólido de creencias y desarrollando la capacidad de reconocer y manejar sus emociones, entre otros aspectos. Esto le permitiría brindar apoyo a sus alumnos en esas mismas áreas.

3.1.4 Las características de un buen profesor de idiomas

En esta sección se busca identificar las características de un buen profesor, centrandolo la atención en aquellos que enseñan idiomas. No es una tarea simple, pues, como se ha mencionado previamente, muchas de estas cualidades dependen del contexto, de las situaciones de aprendizaje y de los agentes implicados. Por ello, se explorarán distintas opiniones y perspectivas sobre el tema.

Rodrigo y Verdía (2017) revisan varias investigaciones realizadas en contextos educativos concretos, las cuales capturan las percepciones de diversos participantes acerca de las cualidades deseables de un docente competente en la enseñanza de lenguas. Las opiniones de los entrevistados engloban rasgos que el individuo puede manifestar tanto dentro como fuera del aula, y que se han categorizado en seis áreas. A continuación, se presenta un resumen de los datos recolectados.

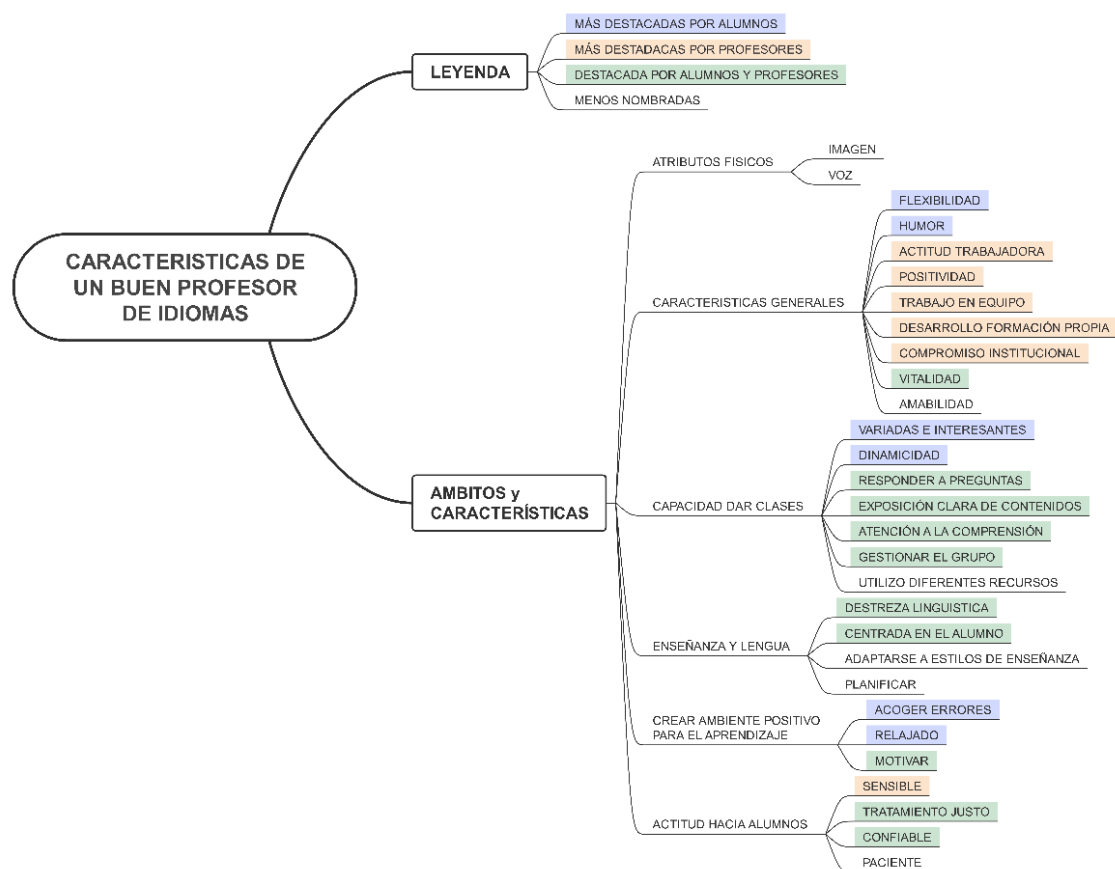


Figura 4: Características de un buen profesor de idiomas. Extraídas de Waites (1993), Choi (2012) y Instituto Cervantes (2011), citados por Rodrigo y Verdía (2017).

Sin embargo, a pesar de las diferencias contextuales y situacionales, existen algunas características compartidas por todos los profesores de idiomas, resumidas por el instituto Cervantes (2018) en la siguiente imagen:



Figura 5: Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. (Instituto Cervantes, 2018).

En la imagen se puede observar que, en el borde del círculo, se ilustran cinco habilidades genéricas compartidas con otros profesionales. En el centro, en cambio, se presentan las tres cualidades específicas buscadas en los profesores de lenguas segundas y extranjeras, a saber: organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

La organización de situaciones de aprendizaje comprende el conocimiento profundo de los estudiantes, para poder diagnosticar sus necesidades y adaptar el currículo en consecuencia con el fin de oportunidades de aprendizaje para cada uno de ellos. Para hacer esto posible, es necesario que el profesor crea genuinamente en la posibilidad de aprender de cada alumno. Otras competencias específicas requeridas son: la de promover el uso y la reflexión sobre la lengua, por ejemplo, dando a conocer las variedades del español, u orientarlos para que

identifiquen semejanzas y formulen reglas; la de planificar secuencias didácticas motivadoras y variadas, para alcanzar objetivos prefijados; la de gestionar el aula: el tiempo, las interacciones, los estados de ánimo.

La evaluación del aprendizaje y de la actuación del alumno implica la capacidad de valorar la competencia comunicativa junto con el progreso del alumno, a través de la correcta aplicación de técnicas y herramientas de evaluación. La evaluación debe ser instrumento de mejoramiento, y por esto el profesor debe ser capaz de utilizarla para dar apoyo e indicaciones concretas a través de una constante retroalimentación. Además, el profesor debería dar al aprendiente las herramientas para poder autoevaluarse.

Finalmente, la implicación de los estudiantes en el control de su propio aprendizaje consiste esencialmente en hacer que el alumno se sienta responsable y autónomo en su aprendizaje. Para ello, debería manejar de manera independiente los recursos para aprender, además de lograr utilizar las herramientas, facilitadas por el profesor, útiles para reflexionar sobre el aprendizaje. En este proceso es fundamental que el docente sepa motivar a los alumnos, creyendo profundamente en sus capacidades.

En resumen, un buen profesor es aquel que reúne una combinación de habilidades académicas, pedagógicas, comunicativas y emocionales, y que puede aplicarlas de manera adaptable y efectiva en el entorno educativo para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de los estudiantes.

3.2. La programación

Es ampliamente reconocido que la programación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que brinda numerosas ventajas. El programa de curso y, por consecuencia, la programación de cada unidad didáctica, como lo describe de manera muy eficaz Ramos (2013: 409) constituye:

Una hoja de ruta creada para llegar a una ciudad que queremos visitar, un

plano al que docente y discente recurren siempre con el fin de orientarse y conocer el punto de partida y el punto de llegada, pero también para ir descubriendo pequeñas localidades del camino que también merece la pena visitar.

En otras palabras, la planificación actúa como una guía que brinda al profesor confianza durante la enseñanza y simplifica la toma de decisiones al mantener la atención en los objetivos y contenidos previamente definidos. Simultáneamente, la percepción de control del docente sobre el proceso de aprendizaje refuerza la confianza del estudiante. Esta guía debe ser tan sólida como adaptable, permitiendo ajustes en cualquier momento para satisfacer no solo las necesidades de los estudiantes, sino también su iniciativa y creatividad. Adicionalmente, la planificación posibilita el seguimiento de las actividades llevadas a cabo y de las reflexiones que surgen de ellas. Esto conlleva varias ventajas: traza los contenidos tratados en clase; fomenta la diversidad de actividades propuestas, evitando la repetición; empodera al profesor para llevar a cabo una evaluación más precisa, centrándose en el proceso y, en consecuencia, en el progreso individual de cada alumno, en lugar de centrarse únicamente en los resultados; finalmente, permite que el profesor realice una autoevaluación (Páez, 2017).

Una de las componentes esenciales de la planificación son los objetivos. Cada programa, unidad didáctica y clase tiene sus propios objetivos específicos, sin embargo, cabe destacar que toda planificación busca llevar cada alumno a ser autónomo, consciente y responsable de su propio aprendizaje.

3.2.1. El programa

En el desarrollo de una propuesta didáctica se procede de un nivel general a uno más concreto, que se materializan respectivamente en el currículo y en el programa. Tomando las palabras de Baralo (1997: 135), podemos entender el currículo como:

un proyecto o una propuesta de actuación que responde al conjunto de principios de carácter epistemológico, psicológico y educativo predominante y que pretende desarrollar estos principios a través de unas orientaciones metodológicas con unos determinados materiales de enseñanza.

La programación didáctica en su esencia se resume como la adaptación de las decisiones previas tomadas a la hora de conformar el diseño curricular. Esta adaptación constituye el programa, es decir la estructuración de los contenidos que forman parte del curso dando forma a un plan de acción que el profesor implementa a través de la interacción en el aula (Llimós, 2017).

Hoy en día, es punto de vista común que los programas para la enseñanza de idiomas deberían contemplar tres factores: el enfoque comunicativo, la enseñanza centrada en el discente y la orientación hacia la acción.

Antes de adentrarnos en la descripción de las características del enfoque comunicativo, es importante realizar una breve aclaración sobre cómo se emplea el término *enfoque* en este trabajo, debido a que, en el ámbito de la didáctica, a menudo se le otorgan diferentes matices. Como señalan Richards y Rodgers (1986, citados por Baralo, 1997), el enfoque abarca las teorías que tratan sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje, las cuales forman los cimientos de las normas y prácticas de la enseñanza. En términos más simples, se trata del conjunto de ideas y principios que definen la perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque comunicativo, por su naturaleza, se coloca dentro de programas funcionales o analíticos, según las definiciones de Breen (1987) y Santa-Cecilia (2008) (citados por Llimós, 2017). Estos tipos de programas conciben la lengua como un medio para alcanzar objetivos concretos en situaciones cotidianas. Por esta razón, en fase de aprendizaje, el lenguaje no se divide en reglas, sino en situaciones de uso de las que el alumno puede inferir posteriormente las reglas. El enfoque comunicativo entiende la enseñanza y el aprendizaje a partir de algunos aspectos clave, incluyendo:

- la concepción de lengua como medio de comunicación real;

- el desarrollo de la competencia comunicativa, concepto desarrollado por Hymes en los años 70, el cual declara que “Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. [...] las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad” (1972 citado por Llimós, 2017: 806). La competencia comunicativa puede entenderse como la capacidad de comunicarse eficazmente en una comunidad de habla específica, para la cual no es suficiente conocer la gramática de la lengua, sino que es indispensable tener en cuenta factores como el contexto, el contenido y los interlocutores: saber cuándo hablar y cuándo no, cómo hacerlo, de qué hablar, con quién y en qué lugares;
- la introducción de la dimensión sociocultural de la lengua;
- la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del que se tratará en unas líneas.

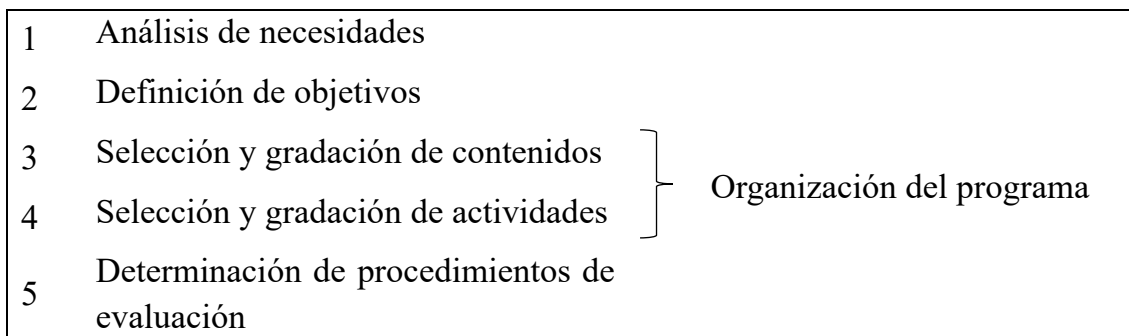
Finalmente, hay que agregar otra especificación de carácter tanto terminológico como práctico. Un mismo enfoque, en este caso el comunicativo, puede manifestarse de maneras diferentes en la práctica, por ejemplo, a través del uso de tareas. Para describir esta variante de implementación, a menudo se emplea el término *enfoque por tareas*. Según lo indicado por Baralo (1997), en este trabajo se evitará esta expresión, ya que, como se ha explicado anteriormente, el término enfoque presupone la elección de principios, de perspectivas. Esto se realiza en un nivel decisional mucho más profundo del en el que se diseñan las tareas. Hablaremos entonces de “*diseño por tareas* o [...] *programación por/de tareas*” (Baralo, 1997: 137).

Como se ha mencionado previamente, los programas para la enseñanza de idiomas deberían estar centrados en el discente. A la hora de planificar se considera al alumno en su individualidad y totalidad. Cada alumno es diferente de los demás y esta unicidad debe ser reconocida y valorada por el docente que, además de crear actividades que encuentren los intereses, las necesidades, y las expectativas de cada uno, impulsa al estudiante a conocerse, desarrollar su propia identidad y su

autoestima. Al mismo tiempo, se toman en cuenta tanto el lado racional como el emocional de cada uno. Asimismo, como se ha remarcado en diversas situaciones, el alumno debe participar activamente en todo el proceso pedagógico, por lo tanto, se fomentarán el autoaprendizaje, la autonomía, la iniciativa, la creatividad y la autoevaluación. (Llimós, 2017).

En conclusión, los programas deberían estar orientados hacia la acción. Esta característica se origina al considerar los estudiantes como agentes sociales, es decir “como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002: 23). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para poder desempeñar concretamente su función de hablante –usuario de lengua–, el alumno necesita desarrollar unas competencias generales y comunicativas: las primeras son competencias a las que se puede recurrir en todo tipo de acción, como el conocimiento declarativo (conocimiento del mundo, sociocultural e internacional) y la capacidad de aprender; las segundas permiten actuar empleando específicamente medios lingüísticos, como las competencias lingüísticas, la sociolingüística y la pragmática.

Para resumir, un posible esquema para diseñar un programa es el delineado por Santa-Cecilia (2008, citado por Llimós, 2017) que individúa las fases ilustradas en la siguiente figura:



El análisis de necesidades, aunque se considere fundamental para una enseñanza que se centre en el alumno, no siempre es posible antes del comienzo del curso. En este caso se toman en cuenta las necesidades que Richterich (citado por CVC-Análisis de necesidades) define como objetivas, es decir las que derivan de “las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos, de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que vayan a tener que hacer de esa la lengua o los objetivos para los que la aprenden”. Igualmente relevantes son las necesidades subjetivas, es decir las que “se relacionan con los factores de aprendizaje, especialmente los factores personales (afectivos y cognitivos) del grupo de alumnos y de cada uno de sus miembros”.

Por su parte, los objetivos representan la razón de la existencia del programa: describen qué se quiere lograr, esto es, cuáles son los saberes y habilidades que los alumnos deben haber adquirido al final del programa. Según Santa-Cecilia (2008, citado por Llimós, 2017) partiendo de las necesidades objetivas se definen los objetivos generales, mientras que las necesidades subjetivas representan el punto de partida para determinar la manera en la que orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos generales son de naturaleza práctica y se desglosan en diferentes niveles de competencia, según el MCER. Algunos de estos pueden identificarse en el proyecto del Nivel Umbral del Consejo de Europa (CVC-Análisis de necesidades):

- Los actos de habla, en forma de nociones y funciones lingüísticas, que los alumnos habrían de ser capaces de realizar.
- Los papeles sociales que previsiblemente habrían de desempeñar.
- Los tipos de texto que deberían poder manejar.
- Los temas sobre los que habrían de ser capaces de expresarse y comunicarse (leer, escribir, conversar, etc.)
- Las formas y estructuras lingüísticas, así como el vocabulario, que deberían conocer para poder hacer todo lo anterior.

Los objetivos específicos detallan los objetivos generales, y se realizan más concretamente a través de las unidades didácticas.

3.2.2. La unidad didáctica

Ahora bien, después de la definición del programa, se procede con la planificación de las unidades didácticas que representan la fase última de la realización de un curso.

Como se ha señalado en el párrafo anterior, la didáctica de idiomas hoy en día se realiza comúnmente a través del diseño por tareas, definido por el MCER como el medio más efectivo para la enseñanza comunicativa. Este tipo de organización de las actividades se conoce bajo el término *enfoque por tareas*, que, por las razones que se han subrayado anteriormente, preferimos no utilizar en este trabajo, en favor de la expresión *diseño por tareas*. Este representa una evolución del enfoque comunicativo aún más centrada en el uso real de la lengua y se basa en dos consideraciones principales:

- la comunicación no consiste simplemente en una codificación y descodificación de mensajes para las cuales es suficiente conocer los signos y reglas de uso, sino que requiere la interpretación del sentido según el contexto;
- la capacidad de uso de la lengua depende totalmente del ejercicio práctico.

Por estas razones, se trata de realizar actividades que simulen el aprendizaje natural, es decir, que unen los procesos de uso con los de aprendizaje, y que partan de la comunicación en lugar de la descripción de la lengua (CVC-Enfoque por tareas).

El trabajo de la unidad didáctica es organizado en tareas, definidas por el MCER (2002) como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto”. El *Diccionario de términos clave*

de ELE del Instituto Cervantes (1997, citado en Llimós, 2017) clasifica las tareas de la siguiente manera:

- Tareas capacitadoras: se conciben como las fases iniciales para preparar los estudiantes a la tarea final.
- Tareas comunicativas: tienen un propósito pragmático y se centran más en el significado y la fluidez que en la forma y la corrección.
- Tarea final: es la actividad que representa el motor que impulsa todo el trabajo. Siempre tiene un componente comunicativo.

Además, todo tipo de tarea debería tener una estructura abierta al aporte de los alumnos, además, la atención debe ser puesta prioritariamente en el contenido de los mensajes. Esto no significa prescindir de la corrección de la forma que, como señala Skehan (citado por Llimós, 2017), debería siempre estar presente para posibilitar un efectivo avance de los discentes en el aprendizaje y evitar la fosilización de estructuras erróneas.

Una guía útil para planificar una unidad didáctica mediante tareas es la siguiente:



Figura 6: Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas (Zanón y Estaire, 1999 citado por Páez, 2017)

Se comienza con la elección del tema, que debe ajustarse a los intereses, necesidades y nivel lingüístico de los estudiantes, y la asignación de un título llamativo. A continuación, se selecciona la tarea final y se establecen los objetivos

didácticos, es decir, las habilidades específicas que los alumnos desarrollarán a través de esta actividad. Basándose en estos objetivos y en la tarea final, se determinan los contenidos que se abordarán en el aula para equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para completar con éxito la tarea final. Estos contenidos pueden incluir aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales o estratégicos. El siguiente paso implica la planificación y secuenciación de las tareas. Finalmente, se procede a definir los instrumentos de evaluación que se utilizarán en cada etapa de la unidad didáctica (Páez, 2017).

Reuniendo las propuestas de diferentes autores para el diseño y secuenciación de las unidades didácticas basadas en tareas reportadas por Llimós (2017: 25-32), identificamos tres fases:

- Pre-tarea: la fase de exposición inicial por parte del docente, durante la cual se pueden dar indicaciones técnicas o ideas para el desarrollo de la tarea siguiente o introducir aspectos culturales, activar de léxico específico, etc.
- Tarea: constituye el corazón de la unidad didáctica y puede consistir en diferentes actividades: elaboración de listas, tormenta de ideas, categorizaciones, relacionar o buscar diferencias, completar textos, contar anécdotas, dar opiniones, escritura creativa, etc.
- Post-tarea: concluye la unidad didáctica efectuando un resumen de lo visto o una revisión de los conceptos clave. La evaluación y autoevaluación también hacen parte de esta fase, a través de reflexiones y puesta en común de comentarios y opiniones.

De ahí, se desprende que las unidades didácticas deben fomentar un aprendizaje activo, aprovechando la naturaleza operativa y social intrínseca al aprendizaje. Para lograrlo, al planificar, es fundamental prestar especial atención a la motivación del estudiante, involucrándolo en cada etapa y promoviendo su autonomía, responsabilidad y habilidad para reflexionar sobre su propio proceso adquisitivo. Ramos (2013) propone algunas sugerencias para facilitar el aprendizaje activo, entre otras:

- El cambio de roles entre el alumno y el profesor: implica que ambos deben abandonar sus zonas de confort. El profesor debe proporcionar una variedad de materiales para que los estudiantes puedan adaptarlos a sus propios estilos de aprendizaje e intereses. Esto a su vez requiere que los alumnos sean conscientes de sus estrategias de aprendizaje, preferencias y limitaciones, asumiendo la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.
- La reducción de intervenciones por parte del profesor: favorece el protagonismo de los alumnos, incluso durante la evaluación, promoviendo la autoevaluación y la evaluación entre pares.
- La preparación minuciosa de las clases: una secuenciación organizada y clara de las actividades minimiza las pérdidas de tiempo y permite dar a los estudiantes instrucciones precisas, lo que les permite trabajar en autonomía.
- La contextualización del aprendizaje: reforzar lo conocido, establecer conexiones entre las informaciones ya adquiridas y las nuevas para valorar los conocimientos de los estudiantes.
- El trabajo cooperativo: no solo aumenta la participación de los estudiantes, sino que mejora el rendimiento, la motivación, la persistencia y la responsabilidad, al mismo tiempo que promueve relaciones positivas entre los miembros del grupo. El uso de juegos también puede ser una herramienta efectiva en este contexto.

3.2.3. La clase

De acuerdo con el trabajo de Carlos Barroso (2005), podemos resumir la estructura de la clase a través de la siguiente figura:

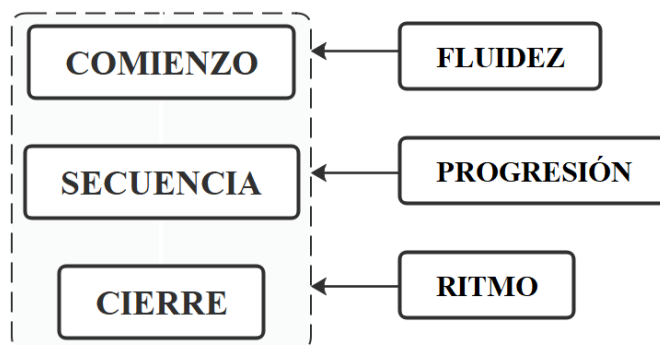


Figura 7: Elementos constituyentes de la clase (Barroso, 2005)

El objetivo primario de la parte inicial de la clase, aquí denominada *comienzo*, es el de establecer el clima afectivo deseado para facilitar el aprendizaje. Puede realizarse de muchas maneras diferentes, entre otras: describiendo los objetivos de la clase o las habilidades que los estudiantes desarrollarán, estableciendo la conexión entre las actividades de la clase y las lecciones previas o el mundo real, mencionando que las tareas serán divertidas, o incluso sin dar explicaciones.

La *secuencia de aprendizaje* comprende todas las actividades, su disposición en orden y cómo se conectan entre sí para lograr que los estudiantes adquieran los contenidos que constituyen los objetivos de la clase. Barroso (2005) propone, de acuerdo con lo postulado por Littlewood (1986) realizar primero las actividades pre-comunicativas, es decir las que se basan en la precisión (estructuras, funciones, vocabulario), para luego pasar a las comunicativas, basadas en la fluidez (intercambio de informaciones). El autor presenta un esquema de secuenciación didáctica que involucra una etapa inicial de apropiación y comprensión de funciones y muestras de lengua, seguida de la ampliación y sistematización de las informaciones adquiridas a través de la práctica. Por último, se lleva a cabo la consolidación de las nuevas competencias y la transmisión mediante trabajos cooperativos de varias tipologías (juego de roles, simulaciones, etc.).

La fase final es el *cierre* cuyo objetivo primario es el de reforzar lo aprendido. En esta fase se pueden resumir y revisar los puntos importantes de la clase, resaltar la relación de lo que se ha aprendido con las necesidades reales, las lecciones anteriores, y las que van a venir. Es importante también realizar una breve revisión junto con los alumnos, y valorar su trabajo a lo largo de la clase.

Para terminar, cabe destacar que las fases de la clase deben subseguirse de manera fluida y coherente, manteniendo un vínculo claro entre las diferentes actividades y una progresión en la complejidad de los contenidos y de las tareas. Además, es esencial que el ritmo de la lección no sea ni demasiado rápido ni

demasiado lento, asegurando una duración adecuada para cada actividad (Barroso, 2005).

3.3. El análisis del manual

Como es sabido, en la segunda mitad del siglo XX el interés en aprender español creció significativamente, atrayendo a estudiantes cada vez más diversos. Este aumento en cantidad y variedad de aprendientes no solamente condujo, como se mencionó previamente, a la profesionalización del profesor de español como lengua extranjera, sino que también resultó en un aumento notable en la publicación de manuales de español. Para adaptarse a la multitud de contextos de aprendizaje, los materiales también se volvieron muy heterogéneos en términos de enfoques metodológicos, objetivos generales y destinatarios a los que se dirigen, que se diferencian en cuanto a edad, nivel de competencia, lengua materna, motivación, intereses y objetivos de aprendizaje. Esto influye inevitablemente en los temas, en la forma en que se abordan y en las actividades propuestas. Esta amplia variedad de manuales disponibles requiere que el profesor sepa analizarlos, compararlos y evaluarlos críticamente para seleccionar los más adecuados a las necesidades e intereses específicos de sus estudiantes.

Antes de continuar, aclaremos que todo lo que describiremos sobre el análisis de manuales es igualmente válido, con las adaptaciones necesarias, para cualquier tipo de material didáctico (material de audio, visual, disponible en línea o impreso, secuencias didácticas, etc.).

La actividad de análisis del material didáctico comenzó en la década de 1970 y desde el principio se establecieron algunos principios fundamentales. En particular, la necesidad de construir un esquema ordenado de los elementos a considerar y, sobre todo, la importancia de mantener separadas las partes de descripción objetiva de las de análisis crítico, que implican juicios subjetivos por parte del profesional. Ambas características han sido respetadas en trabajos posteriores y siguen siendo válidas en la actualidad. También es fundamental

definir el objetivo del análisis antes de comenzar. Fernández López (2017) identifica como posibles objetivos: el conocimiento del manual, para el cual será necesaria y suficiente una descripción puramente objetiva; la comparación de varios manuales similares, cuyo análisis tiene en cuenta las variantes relacionadas con quienes utilizarán el manual; la organización de los materiales de un centro educativo, en función del cual se debe decidir y seguir un criterio en el que basarse; por último, el control de los resultados de aprendizaje derivados de la aplicación de una metodología didáctica específica. Como se desprende de esta breve clasificación, el objetivo del análisis determina los elementos fundamentales a considerar y el grado de profundidad y detalle que se debe alcanzar.

Debido a la variedad de objetivos de análisis, manuales y estudiantes, podemos definir irrealizable la creación de una única tabla con todos los posibles elementos analizables. Por esta razón, a continuación, presentamos la propuesta de plantilla formulada por Fernández López (2017), que, debido a su carácter general, puede adaptarse a una amplia variedad de contextos concretos.

3.3.1. Propuesta de plantilla de análisis de manuales y materiales didácticos

La propuesta de Fernández López (2017) se compone por tres partes principales: la descripción externa, la descripción interna y el análisis detenido. A estas se añaden una sección dedicada a los materiales de evaluación y una dedicada a las observaciones.

En primera instancia, la descripción externa del manual o material didáctico se abre con la recogida de la información necesaria a clasificarlo y localizarlo, como el título, los autores, el año de publicación, la editorial. A continuación, se añade un listado de todo lo que compone el manual, presentando informaciones sobre cada uno de ellos. En el caso del material impreso (el propio manual, el libro del profesor, el cuaderno de ejercicios, las tablas, etc.), se deben indicar aspectos formales como el tamaño del libro, el número de páginas, el tipo y tamaño de las letras, el color y el uso de imágenes. En el caso del material

audiovisual, se debe indicar la duración en minutos, la calidad de audio y video, los escenarios y los actores, así como su dicción.

La parte siguiente se enfoca en la descripción interna del manual, la cual se presenta de manera objetiva, tomando en consideración las directrices proporcionadas por los autores cuando estas estén disponibles. Dentro de esta sección se tratan los objetivos generales del manual, la metodología que se emplea y se identifica a quienes va dirigido. Se realiza un análisis de la organización en niveles de competencia, en caso de que haya más de uno, y se procede a evaluar la planificación de objetivos y contenidos a partir del índice. En esta sección se pueden considerar aspectos como la organización de las unidades didácticas o de las lecciones, la secuencia de actividades y los plazos previstos para su realización.

La tercera parte se dedica a un análisis más profundo de los principios metodológicos y también incluye las consideraciones subjetivas del especialista. El primer aspecto propuesto para analizar es el papel de la lengua materna (L1), indicando su presencia o ausencia, y en caso de ser utilizada, se examina su función, los contextos en que se emplea, si se utiliza la traducción y en qué medida, y si se adopta un enfoque contrastivo. A continuación, se analiza la presentación de la lengua española (L2): en qué situaciones se presenta y si los elementos de contextualización se ilustran mediante materiales auténticos o elaborados por los autores, si las estructuras lingüísticas se introducen a través del uso de textos y si se presentan de manera inductiva o deductiva. Asimismo, en esta etapa, es fundamental analizar el tratamiento de las destrezas, considerando si se desarrollan individualmente, si una predomina sobre las demás o si se integran mutuamente. Además, se evalúa si la progresión de los contenidos es cíclica o lineal, es decir, si se prevé una revisión continua o no. Se dedica, igualmente, una sección a las estrategias de aprendizaje en la que se verifica si el manual incorpora actividades que promuevan la reflexión y la autonomía del aprendiz. Luego, se procede a analizar los contenidos de carácter comunicativo, lingüístico y cultural desde la perspectiva de la programación, presentación y ejercitación. En cuanto a los

contenidos comunicativos, se destacan los temas tratados, las situaciones lingüísticas, las funciones lingüísticas necesarias para participar en ellas y los elementos pragmalingüísticos como la cortesía y la comunicación no verbal. Posteriormente, se aborda la forma en que estos contenidos se contextualizan (diálogos, pistas de audio, imágenes, textos elaborados o extraídos de fuentes reales) y se examinan las actividades seleccionadas para la práctica de los contenidos comunicativos (simulaciones, espacios en blanco, etc.). El mismo proceso se realiza para el análisis de los elementos lingüísticos, que se desglosan en contenidos fonéticos y ortológicos, gramaticales y léxico-semánticos. En lo que respecta a los fonéticos y ortológicos, el especialista debe cerciorarse de que se incluyan todos los aspectos esenciales de estos campos, tales como la discriminación de sonidos, la entonación y el acento. Luego, se examina cómo se ha organizado la introducción, la planificación y la progresión de los contenidos con el fin de lograr la competencia ortoépica. En esta fase, se debe verificar la variedad de español que se enseña y si se incorporan otras variantes. En cuanto a los contenidos gramaticales, se presta especial atención a la metodología de incorporación y a la progresión, identificando los criterios aplicados. Por último, en lo que respecta al análisis de los contenidos léxico-semánticos, se tiene en cuenta el número de palabras presentes, los criterios de selección de vocabulario y la frecuencia con la que se presenta una misma palabra para facilitar la memorización. Los contenidos culturales también se analizan desde la perspectiva de la planificación, progresión e incorporación, considerando factores como la diversidad cultural presentada, un posible enfoque contrastivo, el grado de integración entre lengua y cultura y la perspectiva del mundo que los autores transmiten a través de la elección de imágenes, personajes y lugares.

Una vez completada la fase de análisis detenido, se procede con la sección dedicada al material de evaluación, que puede estar al final de cada unidad, al final de cada bloque de unidades interrelacionadas o en el libro del profesor.

Para finalizar, se reserva un espacio a las observaciones, donde se puede anotar cualquier tipo de información adicional, como por ejemplo datos más precisos sobre el libro del profesor –cuando presente– o sobre el grado de conformidad del manual con las pautas establecidas por el MCER y el PCIC. El primero es un documento cuyo fin es el de proporcionar:

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 (Consejo de Europa, 2002: 16).

El segundo, en cambio, a partir de las recomendaciones propuestas por el Marco Europeo, elabora y establece los *Niveles de referencia para el español*. Además, presenta un tratamiento sistemático de los recursos necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, constituyendo una herramienta valiosa para docentes de español de todo el mundo (Instituto Cervantes, 1994).

Para concluir, resaltamos la relevancia de que todos los docentes posean competencia en la evaluación de materiales didácticos, asegurando así las mejores elecciones para sus estudiantes. Igualmente, es esencial que cuenten con las capacidades requeridas para diseñar materiales valiosos cuando sea necesario.

4. Propuesta de una unidad didáctica

La principal meta de esta tesis es desarrollar una unidad didáctica integrativa que aborde la variación lingüística del español, con especial énfasis en el aspecto léxico. Para alcanzar este objetivo, se han considerado aspectos generales esenciales para iniciar la planificación, a saber: el tipo de institución, las características del entorno de aprendizaje (distribución de mesas, recursos disponibles, etc.), el horario y la duración de la clase, el perfil del alumnado (número de estudiantes, edad, intereses, actitud, nivel de competencia lingüística, etc.), el diseño curricular y los objetivos de la clase a programar junto con sus contenidos y materiales (Páez, 2017). En consecuencia, se eligió un contexto educativo específico para analizar y utilizar como punto de partida en la planificación. Posteriormente, la unidad didáctica se implementó para permitir una evaluación del trabajo realizado. Este proceso se facilitó también mediante la recopilación de comentarios de los estudiantes involucrados en la clase.

4.1. Contextualización

Para la elaboración de la UD se optó por seleccionar un grupo clase de tercer año de un instituto de orientación económico-social, cuyos estudiantes tenían entre 16 y 17 años y un nivel de competencia en español de aproximadamente B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta elección se basó principalmente en la consideración de que los estudiantes con una edad mayor y un mayor dominio del idioma podrían abordar el tema de la variación de manera más profunda y personal. La clase era formada por 26 alumnos, descritos por su profesora como, por lo general, respetuosos, participativos, sensibles y con un buen conocimiento del idioma. Considerando la edad de los estudiantes, se llevó a cabo una investigación preliminar para determinar las precauciones necesarias al abordar la enseñanza de un idioma extranjero a adolescentes. En consecuencia, durante la elaboración y aplicación de la unidad didáctica, se prestó una atención especial a los siguientes aspectos clave:

- Suministrar suficiente *input* relacionado con el tema de la lección para permitir a los alumnos establecer los parámetros requeridos para generar nuevos contenidos;
- Aprovechar al máximo su atención, reduciendo al mínimo las exposiciones teóricas, variando con regularidad los tipos de actividades y solicitando su contribución activa;
- Despertar su curiosidad, pidiéndoles que expresen sus ideas y opiniones;
- Facilitar el aprendizaje a través de experiencias tangibles y prácticas;
- Fomentar la motivación mediante explicaciones claras sobre qué actividades van a hacer, por qué y cómo;
- Evitar confusiones y conflictos desde el principio, estableciendo normas de convivencia y proporcionando una declaración clara de las expectativas;
- Considerar constantemente el aspecto afectivo, reconociendo que las emociones influyen profundamente en la dimensión cognitiva y, por lo tanto, en la efectividad del aprendizaje. Esto implica elevar la autoestima, el entusiasmo, la curiosidad y la colaboración, mientras se minimiza la ansiedad, la frustración y la falta de confianza en uno mismo (Páez y Pascual, 2017).

El espacio que emplearíamos era el aula de clase, donde los estudiantes se distribuirían de manera frontal con respecto a la mesa del profesor, en filas compuestas por dos o tres pupitres cada una. El espacio sería relativamente limitado en relación con la cantidad de estudiantes, lo que dificultaría la disposición de los pupitres de otra manera. El aula estaría equipada con un computador y una pizarra multimedia, además de contar con una pizarra convencional.

En colaboración con la docente de español, examinamos brevemente el manual adoptado por los alumnos, es decir “La literatura en tu tiempo. De los

orígenes al Realismo (volumen 1)” (Ponzi y Fernández, 2021), para obtener una visión general de los temas abordados hasta el momento, así como de aquellos que estaban programados para ser tratados en breve. El objetivo principal de esta evaluación conjunta era elegir el tema que debía ser integrado, de manera que la unidad didáctica se insertara fluidamente en el programa de clase. El tema elegido fue el de las redes sociales, que la clase abordaría básicamente desde el punto de vista de los riesgos asociados a la utilización de la web.

Finalmente, se definió una duración de 55 minutos para la intervención didáctica, a partir de las 8:50 de la mañana. Este factor reviste gran importancia en la planificación, ya que el tiempo disponible y el horario de la clase influyen en la planificación de diversas actividades en términos de cantidad, duración y nivel de dificultad. Además, estos factores también afectan el nivel de atención y participación esperable por parte de los alumnos.

4.2. Análisis del manual

El análisis del manual utilizado en la clase se realizó tomando como referencia el modelo de tabla propuesto por Fernández López (2017), detalladas previamente en el párrafo 3.3.1. de esta tesis. El objetivo principal de esta evaluación fue verificar la presencia de variación lingüística en el manual. Por esta razón, tras una sección inicial de análisis general de los aspectos externos e internos del manual, la sección destinada al análisis crítico se enfocará casi exclusivamente en este aspecto.

Descripción externa del manual o material didáctico		
Título	La literatura en tu tiempo. De los orígenes al Realismo (volumen 1)	
Autor/es	Maria Carla Ponzi y Marina Martínez Fernández	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Bologna
	Editorial	Zanichelli editore S.p.A

	Año de publicación	2021	
Material	Impreso	Manual	El volumen mide 28,5x21x1,5 cm, por un total de 352 páginas. La portada es plastificada, flexible y en color. Se utilizan distintos tipos de letra según la naturaleza del contenido, ya sea un ejercicio, de su instrucción, de ejemplos de ejecución, de un texto de comprensión lectora, de reglas gramaticales, etc. En todo caso la letra es bien legible por su estilo y tamaño. El uso de colores es extenso, tanto en el texto, que presenta palabras de colores distintos o resaltadas, como en el acabado de las páginas, en las tablas y en los títulos. También se hace gran uso de las imágenes, en su mayoría fotografías reales. Sin embargo, no faltan los dibujos, los gráficos y las representaciones artísticas, todas en colores.
		Guía del profesor	El volumen “Idee per insegnare” mide 26,5x19,5x1,5 cm, por un total de 388 páginas. La portada es plastificada, flexible y de color blanco y azul. La tipografía es clara, con un estilo y tamaño regulares. El contenido está completamente en blanco y negro, se

		encuentran imágenes solo en las secciones dedicadas a las propuestas de pruebas.
Auditivo	<p>El manual contiene un total de 87 pistas de audio. Las primeras 37 (que suman 1 hora, 57 minutos y 36 segundos) se encuentran en la primera parte del volumen relacionada con “lengua, cultura y actualidad”. Las restantes (por un total de 3 horas) son relativas a la sección de “historia, literatura y arte”. Los audios tienen una calidad excelente. Los intérpretes tienen un acento español estándar, con muy pocas excepciones. Las palabras están bien pronunciadas, el ritmo tiende a ser lento y no hay ruidos de fondo ni superposición de frases entre interlocutores diferentes.</p>	
Visual	<p>En el manual hay un total de siete videos que suman 27 minutos y 19 segundos. Todos ellos tienen una óptima calidad de video y audio. Todos los intérpretes son jóvenes.</p>	
Multimedia	<p>Es presente un <i>ebook</i> que permite visualizar todas las páginas y contiene el material auditivo y visual. Es posible escribir, resaltar, insertar anotaciones y enlaces, realizar mapas. Los ejercicios de las unidades no son interactivos, por lo que no es posible realizarlos y obtener retroalimentación, a excepción de una serie de ejercicios al final de los capítulos. En los módulos relativos a la historia hay una línea del tiempo, cuya versión interactiva puede visualizarse en el</p>	

		<p>libro electrónico. En el <i>ebook</i> son disponibles también unas tablas de verbos, materiales para repasar temas gramaticales (a saber, el uso del imperativo, perífrasis verbales, verbos de cambio, etc.) y dos modelos de los exámenes DELE B1 y B2.</p> <p>Además, Zanichelli ofrece la posibilidad de acceder a contenido de audio y vídeo mediante la aplicación <i>Guarda</i> que opera escaneando códigos QR. En cuanto a los videos, estos se proporcionan junto con su respectiva transcripción.</p>
--	--	---

Descripción interna del manual o material didáctico	
Objetivos generales	Ofrecer un recorrido temático de la cultura y la actualidad que permita conocer la España y América Latina de hoy, además de uno cronológico para descubrir la historia y los mayores autores del idioma español. Consolidar las habilidades lingüísticas a través de fichas de léxico y gramática. Aprender a comunicarse de manera efectiva a través de actividades y estrategias específicas. Prepararse al examen DELE B1 y B2.
Metodología	Enfoque comunicativo. Los recursos lingüísticos y culturales “basados en material auténtico” dan “una visión actual de los diferentes temas afrontados y un enfoque reflexivo y participativo que estimula el proceso de aprendizaje” (Ponzi y Fernández, 2021).
Organización de las unidades	El manual está dividido en dos macro secciones: “Tu ruta por la lengua, la cultura y la actualidad” y

	<p>“Tu ruta por la historia, la literatura y el arte”. La primera sección consta de ocho unidades que “ofrecen recursos léxicos, comunicativos, gramaticales y culturales” (Ponzi y Fernández, 2021). La duración prevista es de 12-15 horas para cada unidad. Están así organizadas internamente: doble página de entrada con actividades dinámicas a introducir el tema; “el mundo que nos rodea”, con textos escritos o audiovisuales y relativos ejercicios de comprensión y léxico; “un paso adelante” con actividades para ampliar el léxico; “con las reglas a la mano” que contiene estructuras lingüísticas y ejercicios para practicarlas; “taller de escritura y debate” que estimula la reflexión sobre el tema de la unidad y proporciona estrategias para desarrollar las competencias escritas; “la tertulia literaria”, que aborda el tema de la unidad a través de lecturas de autores modernos y contemporáneos; “mis competencias” propone una tarea grupal y actividades para la preparación del DELE; a cerrar la unidad la sección “practicando” que facilita ejercicios para reforzar los conocimientos lingüísticos adquiridos. La segunda macro sección está compuesta por seis módulos a los que se añade uno introductorio (módulo 0) que “proponen un recorrido cronológico a través de la historia y las letras hispánicas, con actividades de investigación, reflexión y análisis de texto literario” (Ponzi y Fernández, 2021). Los módulos tienen una</p>
--	---

	<p>duración media de 9 horas. Cada módulo está formado por tres apartados: “encuentro con la historia y la sociedad” que ofrece una visión de los hechos más importantes de la época en cuestión también con el auxilio de tablas de síntesis y líneas del tiempo; “encuentro con la literatura” que trata los movimientos literarios, los autores y sus textos que se acompañan de numerosos ejercicios de comprensión y reflexión; “dentro de la obra de arte” cierra el módulo con el análisis de una obra artística. Esta segunda macro sección es seguida por un “glosario de términos literarios”.</p>
Organización en niveles	Las unidades 1-4 corresponden a un nivel B1, mientras que las 5-8 corresponden a un nivel B2.
Destinatarios	Pensado para estudiantes de escuela secundaria de segundo grado que asistan a un curso de lengua y literatura española.

Análisis crítico del manual o material didáctico	
Papel de la L1	El uso del italiano es muy limitado: aparece en las secciones relativas a la gramática en donde el análisis contrastivo pueda ayudar (pp. 10, 55, 56, 171), en ejercicios de léxico (p. 69, 71) y en la sección “practicado” en donde se les pide a los estudiantes traducir frases del italiano al español. En la segunda macro sección sobre historia y literatura, aparece la L1 en las notas de los textos literarios relativas al léxico.
Presentación de la L2	La introducción de las estructuras lingüísticas en la lengua meta se realiza principalmente de manera inductiva. No se emplean diálogos, sino que se presenta una variedad considerable de

	<p>textos, utilizando, según las autoras, material auténtico adaptado según sea necesario. Esto sugiere una mayor atención a la lengua escrita. En cuanto a las habilidades lingüísticas, se observa una preeminencia de la comprensión lectora, aunque todas las destrezas se aborden, generalmente, de manera individual.</p>
Estrategias de aprendizaje	<p>El manual proporciona actividades destinadas a la reflexión sobre los temas propuestos por las unidades, pero no incluye actividades específicas para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Se encuentran tareas dentro de las secciones denominadas “mis competencias”, las cuales de alguna manera consolidan las competencias adquiridas, especialmente desde la perspectiva de los contenidos comunicativos.</p>
Contenidos	<p>El análisis de contenido se centró en los aspectos lingüísticos que han sido examinados desde la perspectiva de la variación lingüística. A pesar de que el manual declara su intención de presentar tanto la realidad contemporánea de España como la de América Latina, este objetivo se cumple casi exclusivamente desde una óptica cultural. La variación lingüística abordada es principalmente de naturaleza diatópica; no obstante, su tratamiento es esporádico y, por lo general, carece de actividades reflexivas.</p> <p>La variedad de español que predomina es la estándar española. De las 87 pistas de audio, solo 7 (números 1, 22, 23, 25, 26, 27, 32) presentan una pronunciación que se aparta del español estándar, siendo la variedad más representada la argentina. En el video de la página 108, algunos actores utilizan el seseo; sin embargo, en ninguno de estos casos se incluyen actividades reflexivas.</p>

	<p>En cuanto al aspecto morfosintáctico, en el video de la página 108 se emplea “ustedes” en lugar de “vosotros”, sin proporcionar actividades de profundización. En la página 174, se observa el uso de “luego de” con un breve párrafo explicativo sobre su aplicación. Desde una perspectiva léxica, en el audio 32 se utiliza la expresión “che”, y en el texto “La tregua” (p.109), se emplean los términos “gauchada”, “biblioratos” y “chau”; no obstante, en estos casos tampoco se brinda ninguna ampliación o profundización. Finalmente, en la página 175 aparece la variación “Amazonía” con tilde, con un breve párrafo de explicación.</p>
Observaciones	<p>El libro del profesor consta de cinco secciones: “programación por competencias” que pone en relieve las competencias clave activada en cada unidad; “lecciones”, donde se encuentran las soluciones de todos los ejercicios además de las transcripciones de todos los audios y videos; “pruebas de control” que propone pruebas estándar y a alta legibilidad y finalmente “pruebas para el <i>Esame di Stato</i>” y “DELE” que facilitan propuestas de simulaciones de estas pruebas. Las secciones 3, 4 y 5 se pueden encontrar también en el libro electrónico, junto con las pistas de audio y los videos.</p> <p>Los objetivos específicos de aprendizaje declarados en la guía del profesor son coherentes con el nivel B1/B2 esperado.</p>

4.3. Actividad didáctica integrativa

Antes de elaborar la planificación de la UD y a lo largo de toda la planificación se llevó a cabo un proceso de reflexión continua, tomando como inspiración algunas preguntas guía propuestas por Richards y Lockhart (2002, citados por Páez, 2017: 678), tales como:

- ¿Qué quiero que mis alumnos aprendan en esta clase? ¿Por qué?
- ¿Qué debo prepararme antes? ¿De qué materiales voy a necesitar?
- ¿Qué actividades van a incluirse? ¿Cuánto tiempo necesito para cada actividad?
- ¿Cómo voy a organizar la clase?
- ¿Cómo voy a comprobar la comprensión de mis alumnos?
- ¿Cuáles son mis debilidades como profesora y como puedo mitigarlas?

A continuación, se va a describir el proceso de planificación con el objetivo de encontrar respuesta a las preguntas anteriores.

Como se ha adelantado en la sección 4.1, dedicada a la contextualización, la finalidad principal de la unidad didáctica integradora es introducir el tema de la variación lingüística, especialmente la variación diatópica que afecta al léxico. Por ende, el objetivo principal es transmitir a los alumnos la comprensión del concepto de variación lingüística, para luego adentrarse en el conocimiento de algunos términos de alta frecuencia en la variedad chilena. Todo ello mediante actividades motivadoras que se encuentran en sintonía con su realidad, buscando activamente involucrarlos y entretenerlos. La motivación detrás de la elaboración de esta lección es la misma que impulsó la redacción de esta tesis, es decir, la idea de que es de vital importancia ampliar la conciencia y el conocimiento de los estudiantes sobre la variación lingüística para alcanzar una competencia lingüística integral.

Esta UD se inserta en la unidad 4 del manual, titulada “Generación net”, la cual trata las redes sociales. Dado que la clase abordaría este tema enfocándose principalmente en los aspectos negativos asociados con el uso de la web, nuestra propuesta didáctica tiene la intención de destacar un aspecto positivo: la posibilidad de entrar en contacto con hablantes de todo el mundo y, por ende, con diversas variedades del idioma. En específico, hemos seleccionado los memes como vehículo para explorar la diversidad lingüística, centrándonos especialmente en el léxico de la variedad chilena.

A continuación, se presenta un resumen de los elementos clave de la propuesta didáctica, tomando como base el modelo propuesto por Paredes (2017: 664), antes de abordar una descripción más detallada del desarrollo en el aula.

Título	La variación lingüística
Tiempo previsto	55 minutos
Nivel	B1/B2
Destinatarios	Adolescentes, mayores de 14 años
Introducción	Esta unidad didáctica introduce el concepto de variación lingüística. Además de una sección teórica inicial, brinda a los estudiantes la oportunidad de experimentar el contacto con el léxico de uso frecuente en la variedad chilena a través del uso de memes, y de ponerse a prueba en la aplicación de este vocabulario mediante actividades grupales.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y explicar el concepto de variación lingüística; – Identificar palabras no pertenecientes a la variedad estándar del español; – Conocer léxico perteneciente a la variedad chilena del español; – Inferir significado de palabras del contexto; – Elaborar nuevo material a partir del léxico aprendido;
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> – Aprender el concepto de variación lingüística y sus tipologías; – Explicar el significado de una palabra obtenido por el contexto; – Aprender léxico de alta frecuencia perteneciente a la variedad diatópica chilena del español.

Metodología	Actividades en gran grupo y en grupo pequeño o pareja. Material utilizado: Computador, proyector, memes, <i>template</i> de memes, pizarra tradicional, móviles o tabletas para los alumnos (opcionales).
Evaluación	No se diseñó una evaluación formal; en cambio, se facilitó un cuestionario más propicio para la autoevaluación tanto del docente como de los alumnos.

En la estructuración de la intervención didáctica se ha buscado respetar las fases de una clase, es decir, comienzo, secuencia y cierre (Barroso, 2005). La lección estuvo respaldada en todo momento por una presentación en PowerPoint diseñada para dirigir la atención de los alumnos hacia la explicación y las diversas actividades, sin convertirse en una distracción. Con este propósito, se optó por colores vibrantes, pero no llamativos, y se privilegió el uso de imágenes en lugar de texto para enfocar la atención en las palabras del profesor. El uso de diapositivas también se consideró útil para transmitir fluidez y continuidad entre los contenidos propuestos, así como para proporcionar ágilmente el material necesario para la parte práctica de la clase. Las diapositivas (1-17) se encuentran en un apéndice dedicado (1) al final de este elaborado.

4.3.1. Comienzo

En la fase inicial de la clase, saludé a los estudiantes, me presenté y les solicité que hicieran una breve presentación de sí mismos. Posteriormente, les expliqué brevemente el propósito de mi presencia: realizar un trabajo juntos que me ayudaría para mi proyecto de tesis. En ese momento, expresé mi agradecimiento por su colaboración, les alenté a hacer cualquier pregunta o contribución que quisieran y enfatiqué la importancia de su contribución activa durante la lección. De hecho, a lo largo de toda la clase, incluida la introducción, se realizaron numerosas preguntas a los estudiantes con el fin de involucrarlos al máximo. En esta instancia, especificué el enfoque de mi tesis, es decir, la variación

lingüística, el cual sería también el tema central de nuestra clase juntos. Seguidamente, ofrecí una visión general del plan de la clase, presentado en la diapositiva 2, que incluiría la explicación del concepto de variación lingüística, la conexión de este tema con el de las redes sociales, que estaban explorando en ese momento, y, finalmente, actividades para practicar. Esta fase tuvo una duración aproximada de cinco minutos.

4.3.2. Secuencia

En la planificación de la secuencia didáctica se ha buscado respetar las cuatro fases de presentación y motivación, comprensión, ejercitación y transferencia (Páez, 2017).

Concluida la etapa inicial de presentación y motivación con la introducción a la lección, procedí a la fase de comprensión durante la cual el estudiante se familiariza con un tema específico, en este caso, el de la variación lingüística. Acompañada de las diapositivas 3 y 4, inicié la sesión cuestionando a los estudiantes sobre su familiaridad con la expresión “variación lingüística” y los animé a proponer posibles definiciones. Tras recoger sus contribuciones, proporcioné una explicación lo más exhaustiva y concreta posible. En primer lugar, esboqué los distintos tipos de variación clasificados según los factores que inciden en la lengua y la diferencian, a saber, las variaciones diacrónica, diafásica, diastrática y diatópica, para luego especificar que durante la clase se tomaría en cuenta exclusivamente la diatópica. Posteriormente, delineé los aspectos lingüísticos afectados por la variación, como la morfosintaxis, la gramática y el vocabulario, de los cuales consideraríamos el léxico para la clase. Llevar a cabo esta fase tomó entre los cinco y los diez minutos. Para la explicación teórica me valí de abundantes ejemplos y, donde posible, de paralelismos con la lengua italiana, con el propósito de que la explicación resultara clara y concreta. En esta etapa, me aseguré de solicitar con regularidad la confirmación de la comprensión de los alumnos, utilizando preguntas directas como “¿está todo claro?” o “¿hay

alguna pregunta?”, además de resumir juntos el contenido explicado hasta ese momento.

Seguidamente, se solicitó a los estudiantes que imaginaran la posible conexión entre el tema de la variación diatópica del léxico y el de las redes sociales, el cual estaban explorando en ese momento. Recopilando sus respuestas, concluimos que las redes sociales posibilitan que personas de distintas regiones del mundo entren en contacto, permitiendo así el conocimiento de términos específicos de diversas zonas de habla hispana.

A continuación, nos dirigimos a la primera actividad que materializó la fase de ejercitación de la secuencia didáctica. Presenté el medio que había seleccionado para abordar la práctica de la variación lingüística en la clase: los memes. La actividad implicaba el análisis de algunos memes que incorporaban términos característicos de la variante chilena. La tarea consistía en leer el texto en voz alta, identificar estos términos, deducir su significado y equivalente en español estándar a partir del contexto y finalmente consolidar las nuevas palabras aprendidas en una hoja dedicada. Los memes empleados, que se pueden visionar en las diapositivas 6-13, abordan un total de 10 palabras. Esta actividad se llevó a cabo en gran grupo, bajo mi coordinación, con la intención de orientar a los alumnos hacia las soluciones, según conviniera. Al identificar ciertos términos, los estudiantes preguntaron sobre la categoría y el género o el equivalente masculino o femenino de la palabra hallada (por ejemplo, *polola*, *cabros*), por lo tanto, se proporcionó la información adicional según fuera necesario. Esta fase se extendió por alrededor de diez minutos. A lo largo de toda la actividad, se prestó especial atención a que todos los estudiantes participaran, priorizando el uso de retroalimentación positiva y valorando las intervenciones en sí mismas más que su corrección.

Finalmente, se llevó a cabo una actividad de transferencia que estimuló la creatividad de los estudiantes, aprovechando los conocimientos recién adquiridos. Los alumnos fueron desafiados a crear memes a su vez, utilizando al menos una de las palabras aprendidas. Para llevar a cabo este ejercicio, se optó por organizar

a los estudiantes en parejas o grupos de tres según la disposición de los pupitres. No se realizaron mezclas entre los alumnos por dos razones: los desplazamientos por el aula habrían requerido más tiempo, y la falta de conocimiento de los alumnos dificultaba la formación de grupos más apropiados. Las instrucciones para este ejercicio se dieron oralmente y también se proyectaron (diapositiva 14), junto con modelos de memes como fuente de inspiración (diapositiva 15). Los alumnos tuvieron la libertad de utilizar dispositivos electrónicos para buscar imágenes y diseñar sus propios memes. Para esto se dedicaron aproximadamente quince minutos. Se permitió que los alumnos trabajaran con la mayor autonomía posible, interviniendo ocasionalmente para verificar si necesitaban asistencia. La etapa final de la actividad se focalizó en la presentación de los trabajos elaborados por cada grupo, que tomó alrededor de cinco minutos. Los memes realizados por los alumnos se encuentran en el apéndice 2. Cabe precisar que, a la hora de compartir sus trabajos, se efectuaron correcciones de forma únicamente por lo que concierne el empleo del vocabulario objeto de la clase. Se eligió no señalar errores de otro tipo, para mantener el enfoque en el tema del léxico.

4.3.3. Cierre

Los últimos diez minutos de la clase se emplearon para solicitar a los alumnos que enviaran sus memes a mi correo electrónico y completaran un breve cuestionario, cuyo enlace se había proporcionado previamente para agilizar el proceso. Se proporcionarán más detalles sobre el cuestionario en la sección siguiente, dedicada a la evaluación. Aproveché los últimos minutos para felicitar a los estudiantes por su gran participación y agradecerles por su valiosa colaboración.

4.4. Evaluación

Se optó por no diseñar una evaluación formal, en cambio se distribuyó entre los estudiantes un breve cuestionario anónimo cuya finalidad principal era la autoevaluación tanto de los estudiantes como del docente. Además, se utilizó el

cuestionario para fomentar la reflexión crítica de los estudiantes sobre la inclusión de la variación lingüística en la enseñanza de español como lengua extranjera y conocer sus opiniones al respecto. Se decidió dejar el cuestionario anónimo para que las respuestas, sobre todo las que implicaran una opinión personal, fueran lo más sinceras posibles. A continuación, se detallan las preguntas formuladas junto con las respuestas y las reflexiones derivadas de las mismas.

Avevi mai sentito parlare del concetto di variazione linguistica, prima di oggi?
25 risposte

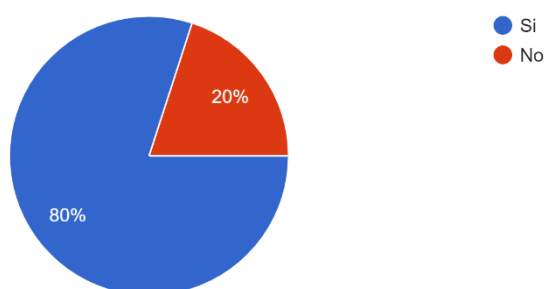


Figura 8: Pregunta 1: ¿Habías oído hablar antes del concepto de variación lingüística?

Se sì, dove?
20 risposte

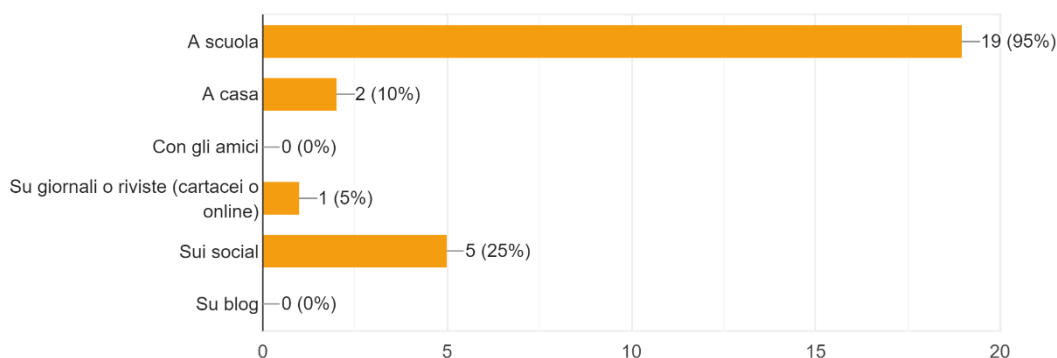


Figura 9: Pregunta 2: Si sí, ¿dónde?

Las primeras dos preguntas revelan que la amplia mayoría (80%) de los estudiantes ya tenían conocimiento del concepto de variación lingüística. En su mayoría, este conocimiento se adquirió en el ámbito escolar, lo cual es muy

alentador. Además, otros medios de información mencionados, en orden de frecuencia, incluyeron las redes sociales, el entorno familiar y los periódicos o revistas, tanto en formato impreso como en línea.

Ora che lo abbiamo visto un po' insieme, prova a descrivere, a parole tue, il concetto di variazione linguistica dello spagnolo.

25 risposte

Figura 10: Pregunta 3: Ahora que lo hemos visto juntos, intenta describir, con tus propias palabras, el concepto de variación lingüística del español.

La pregunta número tres constituye el núcleo del cuestionario, ya que permite al profesor hacer una evaluación global del grado de asimilación del concepto presentado durante la clase y, al mismo tiempo, posibilita una autoevaluación: si las respuestas son, en términos generales, pertinentes y precisas, el objetivo puede considerarse alcanzado; si, en el caso contrario, las respuestas resultan insatisfactorias, habrá que retomar el concepto ajustando el método de presentación. Por otra parte, esta pregunta permite a los alumnos realizar su propia autoevaluación, ya que les brinda la oportunidad de percatarse de si han comprendido el concepto o no. En relación con nuestro caso específico, las respuestas proporcionadas por los alumnos son, en general, satisfactorias, aunque no totalmente correctas y completas, excepto en algunos casos particulares. Esto indica que ha habido una asimilación del concepto, aunque de forma parcial. A continuación, se presentan algunas respuestas representativas:

Lo spagnolo, come ogni lingua, varia a differenza del luogo, del contesto, del tempo e dell'istruzione.

Modo di parlare e scrivere una stessa parole nelle varie parti del mondo

la variazione linguistica dello spagnolo è quando si cambia modo di parlare, a seconda di luogo, educazione, tempo e contesto.

il concetto di variazione linguistica descrive, in questo caso, le diversità tra i diversi paesi in cui si parla lo spagnolo, che possono essere di grammatica, legate al tempo al luogo oppure al contesto.

si riferisce alla diversità di forme linguistiche che esistono nella lingua spagnola, a seconda del contesto geografico

La variazione linguistica consiste nel carattere mutevole di una stessa lingua, in questo caso lo spagnolo, dovuto a tempi, luoghi e istruzioni differenti.

Si cambia il modo di parlare a seconda da dove si viene

La variazione linguistica consiste nel cambio della lingua che dipende da diversi fattori, come tempo e luogo

È la mutazione delle lingue in base ai comportamenti delle persone

Figura 11: Definiciones de “variación lingüística del español”

Luego de repasar el concepto aprendido durante la clase, se consultó a los alumnos sobre si consideraban importante que este tema se abordara en la escuela y en qué medida. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico:

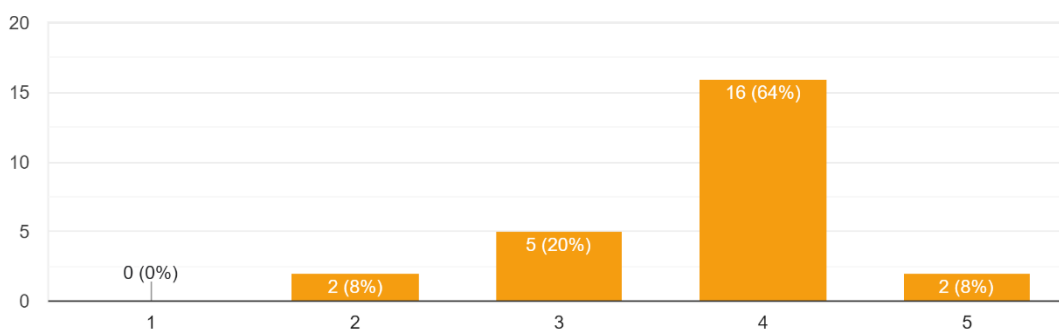


Figura 12: Importancia de abordar la variación lingüística en la escuela

El gráfico revela que más del 70% de los alumnos consideran muy importante que el tema se trate en la escuela. Esta pregunta no solo pretendía comprobar si los alumnos percibían realmente útil y relevante el tema, sino también fomentar una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje que impulse a la responsabilización del estudiante. A este respecto, se formuló una pregunta adicional opcional, que se presenta a continuación, junto con las 13 respuestas de los alumnos que optaron por participar.

Se ti va, aggiungi un commento all'ultima risposta che hai dato o all'argomento in generale.

13 risposte

È importante evidenziare come la lingua vari, soprattutto per delineare le diversità e le tradizioni tipiche di ogni luogo.

sarebbe molto importante per poter formare maggiormente gli studenti a livello culturale

Secondo me è interessante come argomento e capire anche i motivi che, nella storia, portarono alla nascita di queste varianti

È bello sapere delle diverse forme di diverse di dire a seconda di dove ti trovi

Molto interessante. Mi è piaciuto vedere come una parola può avere diversi significati totalmente differenti tra loro.

mi è piaciuta questa lezione interattiva :)

mi è piaciuta molto questa lezione interattiva con i meme

È stato molto utile e interessante cercare di comprendere nuovi termini.

Per me è importante dedicare un paio di lezioni di scuola a questo argomento, in quanto apre la mente ed è molto interessante.

Credo che sia importante sapere che una lingua può avere diverse sfaccettature, per comprendere meglio gli usi ed i costumi di culture magari simili ma non identiche.

Non sapevo di questo fenomeno e non ne avevo mai sentito parlare. Mi ha molto incuriosito l'argomento e ho trovato la lezione istruttiva, divertente e carica di consapevolezza.

È importante sapere che esistono più forme di una stessa lingua in base alla zona dove si sviluppa, ma non è necessario studiarle approfonditamente, a meno che non si conducano studi specifici.

Credo sia importante imparare le variazioni linguistiche, anche perché in alcuni casi si parla di lingue quasi diverse

Figura 13: Pregunta 5: Si quieres, añade un comentario a tu última respuesta o al tema en general.

La totalidad de las respuestas reflejan un interés en hacer más prominente el tema de la variación, ya que se percibe como un medio para obtener un conocimiento más completo no solo del idioma, sino también de la cultura de los diferentes países de habla hispana. Una respuesta también expresa interés en las razones históricas que dan origen a las variaciones, mientras que otras destacan la satisfacción de haber comprendido que existen palabras muy diferentes en diversas regiones y de haberlas aprendido.

Pasemos ahora a la autoevaluación que realicé como docente. Inmediatamente después de la lección y previo a revisar los resultados del cuestionario, elaboré algunas consideraciones sobre el éxito de la clase, identificando aspectos positivos y áreas de mejora.

Uno de los aspectos positivos fue la meticulosa preparación del material y de la secuencia de actividades. La seguridad que tenía sobre qué hacer y cómo hacerlo permitió contagiar esa confianza a los estudiantes, generando un ambiente más relajado y centrado en transmitir entusiasmo, el cual también percibí en los estudiantes que han participado activamente. Sin embargo, la densidad de actividades y la preocupación por no cumplir con los plazos previstos me han impulsado a realizar las tareas con premura, lo cual podría haber comprometido la comprensión de los estudiantes. Dividir las actividades en dos lecciones diferentes e incorporar, opcionalmente, una tarea intermedia de búsqueda de léxico para completar en casa, habría proporcionado mayor tiempo para la explicación teórica, permitiendo mejoras en las actividades ya diseñadas, así como más oportunidades para la participación y preguntas de los estudiantes.

La elección del tema, cercano a la realidad de los estudiantes, resultó satisfactoria ya que sin duda contribuyó a aumentar su participación. Con el beneficio de la retrospectiva, habría optado por un título más atractivo para la unidad y, en consecuencia, para la diapositiva inicial. Por ejemplo, podría haber elaborado yo misma un meme que introdujera el tema, lo que habría generado mayor curiosidad desde el principio.

En cuanto a la primera actividad de identificación del léxico de la variedad chilena, aportaría algunos ajustes: después de una primera fase realizada en gran grupo, permitiría que los últimos memes se analizaran de manera autónoma para verificar la interiorización del proceso y permitir que los estudiantes se pusieran a prueba de inmediato. También dedicaría más tiempo a la explicación de algunos términos que requerían aclaraciones culturales o lingüísticas (como *lucas*, *weón*). Además, dado que los estudiantes solicitaron aclaraciones sobre la categoría y el género de algunas palabras, incorporaría este tipo de especificaciones como parte integral de la actividad.

En relación con la segunda actividad, realizaría modificaciones en la presentación de PowerPoint al incorporar las instrucciones del ejercicio y las imágenes de las plantillas para los memes en la misma diapositiva, permitiendo así que los alumnos las tengan disponibles simultáneamente. Además, al contar con más tiempo, dedicaría más atención a la corrección de los trabajos de los estudiantes, involucrando la clase para que esta se lleve a cabo tanto como sea posible entre pares.

La revisión del cuestionario confirmó mi suposición de que la explicación teórica fue apresurada, lo que no permitió una comprensión completa para todos los estudiantes. A pesar de ello, la retroalimentación general fue positiva, indicando que la lección fue percibida como interesante y divertida, especialmente por su carácter interactivo. Además, la profesora de la clase me informó que a los estudiantes les habría gustado tener más lecciones y expresó su opinión experta sobre la clase, calificándola de desarrollo orgánico y ordenado, y destacando la última fase como muy interesante, ya que permitió a los estudiantes utilizar los contenidos de manera personal.

Conclusión

En el desarrollo de esta tesis, hemos profundizado en el complejo concepto de variación lingüística en todas sus dimensiones. Hemos dirigido nuestra atención de manera particular hacia la variación diatópica del español, lo que implica la variabilidad en el lenguaje en función de la geografía. Esto se ha hecho con la intención de subrayar la trascendental importancia que posee esta diversidad como elemento de enriquecimiento tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural.

A raíz de nuestra creencia sobre el papel fundamental de la variación lingüística, hemos abogado por su inclusión en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera. Pensamos firmemente que esto permitirá a los estudiantes desarrollar una competencia lingüística más sólida, orientada hacia la interculturalidad y consciente de las múltiples facetas que conforman el español como lengua global.

Esta idea, en última instancia, ha motivado la creación de una unidad didáctica específica, con un enfoque en el léxico de la variante chilena del español. A través de esta propuesta y su implementación en el aula, hemos demostrado que es viable y beneficioso introducir la variación lingüística de manera creativa. Además, hemos observado que este enfoque estimula la participación activa de los estudiantes, fomenta su motivación y puede despertar un genuino interés por el estudio del idioma.

Si bien este trabajo se ha centrado en las variantes léxicas del español, con un enfoque particular en el léxico chileno, reconocemos que existen numerosas facetas de la variación lingüística, como la pronunciación, la morfosintaxis o las formas de tratamiento. La perspectiva de futuro podría implicar el desarrollo de unidades didácticas similares en diversos contextos de aula, adecuando su contenido a diferentes niveles de competencia y explorando otros aspectos de la variación lingüística para una enseñanza aún más integral del español como lengua extranjera.

Bibliografía

Aleza Izquierdo, M. et al. (2010): *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de Valencia. Recuperado de: <<https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>>

Álvarez, E. (2010): *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado de: <http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf>

Baralo, M. (1998): *Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿por qué no la didáctica de E/LE?* En Alonso García K., Moreno Fernández F. y Gil Bürmann M. (eds.), *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*. Editorial Universidad de Alcalá, pp. 133-138.

— (2014): *El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional*. Instituto Cervantes (ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 313-329.

Barroso, C. (2005): *La Preparación de una Clase de ELE: Pautas para una Secuencia Didáctica*. Biblioteca virtual redELE.

Bieritz, A. M. (1982): *Las formas de tratamiento en el español de Chile*. BOLETÍN AEPE N° 27. Centro Virtual Cervantes, pp. 73-77.

Catalán, R. M. J. (2002): *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*. Atlantis, pp. 149-162.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. Recuperado de: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>

Coseriu, E. (1981): *La lengua funcional*. En *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos, pp. 287-315.

CVC: *Análisis de necesidades*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisis_necesidades.htm>

—: *Enfoque por tareas*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_tareas.htm>

Domingo, À. y Gómez, M. V. (2014): *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Farrell, T. (2009): *The novice teacher experience*. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 182-189.

Fernández López, M. C. (2017): *Análisis de manuales y materiales didácticos*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 698-728.

García C. C. y Herrero M. A. A. (2017): *Consideraciones geolectales en torno a las “Nociones específicas” del Plan Curricular del Instituto Cervantes: La marca “españolismo” y los panhispanismos*. En Martínez-López M., García Andrevia F. y Balmaseda Maestu E. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 217-229.

Herrero, M. A. A. (2017): *Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo: Consideraciones sobre la variación y variedad del español le/l2*. En Martínez-López M., García Andrevia F. y Balmaseda Maestu E. (eds.), *Panhispanismo y*

variedades en la enseñanza del español L2-LE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 131-140.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.

— (2018): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.

— (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.

— (2000): *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

Llamazares, M. V. (2017): *Aportaciones de los recursos electrónicos a la enseñanza y aprendizaje del léxico: Las partes del cuerpo*. En Martínez-López M., García Andrevá F. y Balmaseda Maestu E. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 667-678.

Llimós, E. F. (2017): *Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas*. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 56, pp. 801-837.

Medina, J. G. (2017): *Hacia un modelo para la inclusión y el tratamiento de variedades de lengua en ELE*. En Martínez-López M., García Andrevá F. y Balmaseda Maestu E. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 411-421.

Morales, J. A. M. (2017): *En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE*. En Martínez-López M., García Andrevá F. y Balmaseda

Maestu E. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 553-562.

Moreno Fernández, F. (2007): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

— (2017): *Variedades del español y su enseñanza en ELE*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 357-405.

— (2019): *Variedades de la lengua española*. London/New York: Routledge.

Páez, E. (2017): *Programación de unidades didácticas*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 665-692.

Páez, E. y Pascual, M. (2017): *La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 865-912.

Paredes, F. G. (2017): *Diseño y programación de cursos de español*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 601-664.

Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

— (2001): *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3, pp. 503-523.

Ponzi, M. C. y Fernández, M. M. (2021): *La literatura en tu tiempo. De los orígenes al Realismo*. Bologna: Zanichelli.

Pottier, B. (1992): *La variación lingüística y el español de América*. Revista de Filología Española, 72(3/4), pp. 283-296.

Ramos, D. (2013): *Recursos y estrategias para un aprendizaje activo del alumno en el aula de ELE*. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 407-415.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Recuperado de: <<https://dle.rae.es>>

Reyes, F. M. L. (2017): *La enseñanza del léxico*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 259-355.

Richards, J. C. y Pennington, M. (1998): *The first year of teaching*. En J. C. Richards (ed.), *Beyond Training*. New York: Cambridge University Press, pp. 173-200.

Rivadeneira Valenzuela, M., Mondaca, L. B., Pulido, P. A. y Barra K. P. (2017): *Variación pragmático-discursiva de la segunda persona del singular en el español de Chile: una propuesta de análisis multifuncional*. Onomázen. Revista de lingüística, filología y traducción. Pontificia Universidad Católica de Chile, N. 37, pp. 60-90.

Rodrigo, C. y Verdía, E. (2017): *El profesor de ELE competente: una visión actual*. En Cestero A. M. y Penadés I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá - UAH textos universitarios humanidades, pp. 459-520.

Rodríguez, M. L. R. (2017): *El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: Comprensión frente a infortunio comunicativo*. En Martínez-López M., García Andreva F. y Balmaseda Maestu E. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 79-96.

Sampedro Mella, M. (2021): *Las formas de tratamiento en la tradición académica del español*. Anuario de letras. Lingüística y filología, 9(1), pp. 105-132.

Schön, D. A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Riassunto

Questo lavoro di tesi è basato su due convinzioni fondamentali. In primo luogo, riconosce nella pluralità della lingua spagnola la sua ricchezza, considerando tutte le sue varietà dialettali ugualmente valide e meritevoli. In secondo luogo, sottolinea l'importanza della variazione linguistica non solo come un modo per arricchire il linguaggio stesso, ma anche come elemento cruciale nella costruzione dell'identità culturale. Entrambe queste convinzioni evidenziano l'importanza di integrare la variazione linguistica nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, indipendentemente dal livello di competenza degli studenti.

Tuttavia, nella pratica, spesso si preferisce un approccio focalizzato su una particolare variante geografica, limitando o tralasciando completamente l'esposizione ad altre variazioni linguistiche. Questo può dipendere da diversi fattori, come la formazione degli insegnanti e la mancanza di risorse specifiche.

Lo scopo di questo elaborato è quello di sostenere le convinzioni precedentemente esposte e proporre un'unità didattica che dimostri la fattibilità di incorporare la variazione linguistica nell'insegnamento dello spagnolo. Questa pratica non solo arricchisce la formazione degli studenti, ma stimola anche la loro motivazione e partecipazione. L'obiettivo finale è incoraggiare i professionisti dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera a includere la variazione linguistica nei loro programmi didattici.

Per perseguire questi obiettivi, questa tesi è stata suddivisa come segue.

Nel primo capitolo vengono esaminati il concetto di lingua e la sua intrinseca variabilità. Ogni lingua, in particolare lo spagnolo, data la sua straordinaria diffusione in termini di paesi che la riconoscono come lingua ufficiale e parlanti che la utilizzano, presenta molteplici manifestazioni. Abbiamo iniziato definendo i concetti di lingua e dialetto da diverse prospettive teoriche: quella linguistica e quella sociologica. La prima considera ogni manifestazione

linguistica ugualmente valida, mentre la seconda, più radicata tra i parlanti, sostiene l'esistenza di una lingua esemplare e, di conseguenza, di dialetti che non rispettano le regole della lingua e sono quindi considerati meno validi. Sulla base di queste diverse concezioni, abbiamo ripercorso brevemente la storia dello spagnolo e della sua standardizzazione. Successivamente, seguendo la classificazione di Coseriu (1981), abbiamo esplorato i diversi tipi di variazione linguistica, ovvero: le differenze diatopiche, correlate al fattore geografico, che portano ai dialetti; le differenze diastratiche, che dipendono dall'appartenenza a diversi strati socio-culturali e, di conseguenza, dal livello di istruzione, creando diversi livelli linguistici; e infine le differenze diafasiche, determinate dal contesto e dalla forma di espressione, che generano diversi stili linguistici. Nella fase finale del capitolo, abbiamo dettagliato ulteriormente la variazione diatopica e abbiamo presentato una possibile zonizzazione delle aree linguistiche seguendo la proposta di Moreno Fernández (2017). Infine, abbiamo analizzato in dettaglio le caratteristiche linguistiche della variante cilena dello spagnolo, che avrà un ruolo centrale nella proposta dell'unità didattica.

Il secondo capitolo si concentra sull'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, iniziando con una breve panoramica storica della sua evoluzione, con una particolare enfasi sulla metodologia, profondamente influenzata dalla concezione di lingua. Infatti, il percorso compiuto dalla lingua in questo ambito va da una assoluta attenzione alla forma e alla correzione, per poi spostare il focus sull'efficacia della comunicazione piuttosto che sulla perfezione del messaggio, fino ad arrivare a un'attenzione alle relazioni sociali, in particolare interculturali. Successivamente, ci siamo proposti di rispondere alle seguenti domande: "Quale varietà di spagnolo insegnare?" e "Ha senso incorporare altre varianti nei programmi educativi?" Abbiamo illustrato i criteri per la selezione del modello linguistico e sostenuto l'idea secondo cui il diritto alla pluralità linguistica giustifica l'inclusione delle variazioni nell'ambito dell'insegnamento. Inoltre, ci siamo soffermati sulla postura dei materiali istituzionali, in particolare il *Plan*

Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), in materia di variazione linguistica nell'insegnamento. In seguito, è stato approfondito l'aspetto della didattica del lessico e della competenza lessicale, un elemento chiave per l'unità di apprendimento.

A tal proposito è importante sottolineare che il vocabolario ha recentemente acquisito un ruolo centrale nell'insegnamento in quanto è fondamentale per rendere possibile la comunicazione, non potrebbe reggersi soltanto su grammatica e funzioni. Sono stati riportati dunque i criteri per la selezione del lessico: frequenza, disponibilità e rendimento. Nel momento in cui si debbano selezionare le varianti lessicali da portare in aula, questi parametri sono ugualmente validi, e in più si dovrebbero tenere in considerazione quelle unità linguistiche che potrebbero prevenire l'insorgenza di infortuni comunicativi, ovvero situazioni di incomprensione che possono compromettere la comunicazione e addirittura la relazione interpersonale. Inoltre, sono state fornite alcune strategie concrete per inserire il lessico variazionale nelle lezioni. Il capitolo si conclude con una panoramica delle varianti lessicali nel PCIC.

Il terzo capitolo riporta gli elementi fondamentali della didattica, in particolare della lingua spagnola, necessari per la formulazione di una unità di apprendimento. Prima di tutto abbiamo esplorato il ruolo complesso del professore. In particolare, ci siamo concentrati sull'aspetto dell'identità del docente, sempre in formazione e capace di adattarsi alle più svariate situazioni educative; oltre che sulla ricerca delle caratteristiche proprie di un buon professore. Si passa poi all'aspetto della programmazione ai suoi vari livelli, evidenziando i vantaggi di un'attenta pianificazione, solida, ma che allo stesso tempo permetta di adattarsi alle necessità degli alunni, ma anche alla loro creatività e iniziativa. Tra questi vantaggi contiamo il senso di sicurezza che ne trae il professore, che viene poi trasmesso ai suoi studenti, la possibilità di tenere traccia dei contenuti trattati in classe e delle attività svolte, in modo da evitare ripetizioni, oltre ad essere di sostegno per la valutazione ed autovalutazione. Inoltre, sono state descritte le

caratteristiche che i programmi e le lezioni dovrebbero avere nel contesto dell'insegnamento della lingua spagnola, ovvero, dovrebbero rispettare un tipo di approccio comunicativo, incentrato sul discente e orientato all'azione. In breve, all'interno di programmi e lezioni, la lingua dovrebbe essere considerata come un mezzo per raggiungere obiettivi concreti in situazioni quotidiane, per cui il fine del suo insegnamento è quello di fornire agli studenti gli strumenti per poter comunicare efficacemente in situazioni reali utilizzando la lingua meta. Per fare questo, bisogna costruire delle attività che siano centrate sullo studente, e che quindi si allineino ai suoi interessi e bisogni, senza tralasciare la sua dimensione emozionale, e che favoriscano il suo protagonismo, crescita e responsabilizzazione nei confronti del processo di apprendimento. Anche la preparazione della classe dovrebbe essere effettuata in maniera minuziosa, pianificandone ogni fase, per rendere lo svolgimento fluido e chiaro, assicurarsi di sfruttare al massimo il tempo a disposizione. Infine, è stata sottolineata l'importanza di effettuare un'analisi approfondita di tutti i materiali didattici utilizzati nel processo di insegnamento-apprendimento, con particolare attenzione ai libri di testo, per garantire la scelta di quelli più adatti alle esigenze, agli interessi e al livello di competenza degli studenti. Per completare il capitolo è stata presentata una proposta di modello di analisi versatile che può essere adattato a diversi materiali, contesti e obiettivi basata sulle seguenti fasi: una prima analisi dell'aspetto esterno del materiale in questione, che consiste nella raccolta delle informazioni che permettono di classificarlo, (il titolo, gli autori, l'anno di pubblicazione e la casa editrice), oltre alla lista del materiale cartaceo o digitale che lo compone e relativa descrizione fisica (dimensioni, colori, tipo e grandezza del carattere, uso di immagini, ecc.); una seconda fase focalizzata sulla descrizione interna, ovvero informazioni quali gli obiettivi generali e specifici del manuale, la metodologia applicata, i destinatari, l'organizzazione delle unità didattiche, ecc.; la terza e ultima fase è destinata ad un'analisi più profonda degli aspetti metodologici (utilizzo della L1, metodo di introduzione della L2, trattamento dei contenuti comunicativi, linguistici e

culturali, trattamento della variazione linguistica ecc.) e può contenere anche le considerazioni soggettive di chi analizza.

Il quarto e ultimo capitolo racchiude il nucleo di questa tesi, ovvero la proposta di unità didattica –pensata come attività implementativa del programma ufficiale di spagnolo– incentrata sul lessico della varietà cilena.

Prima di procedere alla programmazione dell'unità didattica, è stato selezionato uno specifico contesto, per poter organizzare adeguatamente i contenuti e gli esercizi: la classe era composta da 26 alunni tra i 16 e i 17 anni con un livello di competenza nella lingua spagnola approssimativamente B1. È stato tenuto conto, inoltre, degli spazi e del tempo a disposizione. In seguito, è stata effettuata un'analisi dettagliata del manuale utilizzato, considerando i contenuti affrontati fino a quel momento in modo da inserire l'unità didattica in modo organico nella programmazione, oltre a verificare se fosse presente la variazione linguistica in alcune delle sue espressioni. Successivamente, è stato presentato il contenuto dell'attività didattica integrativa, specificandone gli obiettivi didattici, i contenuti e i materiali previsti. L'obiettivo principale era quello di permettere agli studenti di interfacciarsi con il concetto di variazione linguistica e di mettersi in gioco in prima persona con l'utilizzo del lessico ad alta frequenza della varietà cilena.

La lezione è iniziata con una fase di apertura in cui si sono svolte le presentazioni: del docente, degli studenti e dell'attività che stava per essere svolta, chiarendone le ragioni e le fasi di cui sarebbe stata composta. Dopo una breve spiegazione del concetto di variazione linguistica, in particolare di quella geografica che influenza il lessico, siamo entrati nel vivo della sequenza didattica.

La prima attività, basata sull'uso di materiale reale o verosimile, consisteva nell'analisi di alcuni meme che presentavano termini ad alta frequenza appartenenti alla variante cilena. Lo scopo dell'attività era quello di individuare i termini in questione e dedurne il significato dal contesto, formando così un piccolo

dizionario di *chilenismos*. Riportiamo di seguito alcuni dei meme utilizzati per questa attività:



La seconda attività aveva l'obiettivo di far elaborare i contenuti, attraverso la creazione di meme che presentassero almeno uno dei termini appena individuati. Per questo esercizio abbiamo optato per una modalità di lavoro in coppie o piccoli gruppi, ed è stata data la possibilità agli studenti di utilizzare i loro telefoni o tablet.

Questa fase si è conclusa con la condivisione degli elaborati degli studenti e relativa correzione, di cui riportiamo di seguito alcuni esempi:

cuando la profe Pantaleone ve a una mina con una polera muy corta:

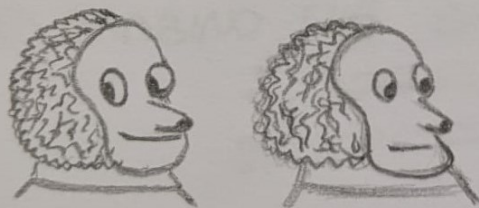


Yo: Esta noche quiero pasarla bien con las chicas

Siempre yo cuando una chica está a cuarenta metros a un carrete



CUANDO LLEGA LA CHICA QUE
HABLA CHILENO Y TE SIENTES UN
HUEVÓN:



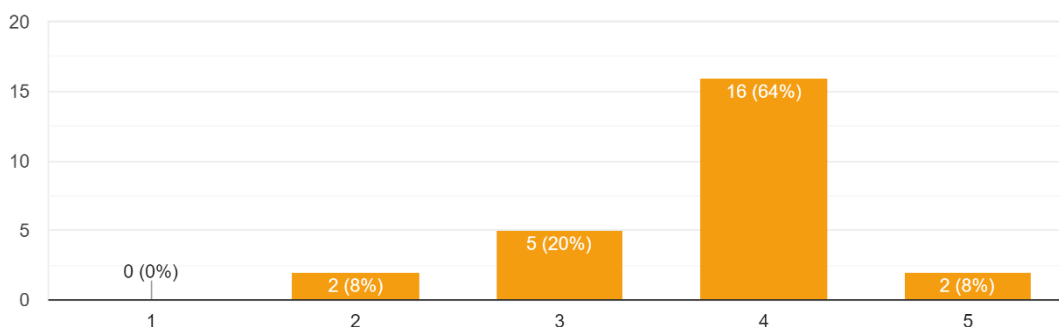
La lezione è stata accompagnata per tutta la sua durata da una presentazione PowerPoint con l'obiettivo di focalizzare l'attenzione degli studenti e di fornire in maniera agevole il materiale per le diverse attività.

Per concludere, è stato somministrato agli studenti un breve questionario anonimo la cui finalità principale era quella di permettere l'autovalutazione sia degli studenti che dell'insegnante. Inoltre, si è rivelato utile per farli riflettere

sull'inclusione della variazione linguistica nell'insegnamento e conoscere la loro opinione a riguardo. Come si evince dall'immagine seguente, la maggior parte degli studenti considera importante che questo argomento venga trattato a scuola:

Dopo aver scoperto insieme che esistono vari tipi di lingua spagnola, ritieni importante che si affrontino a scuola?

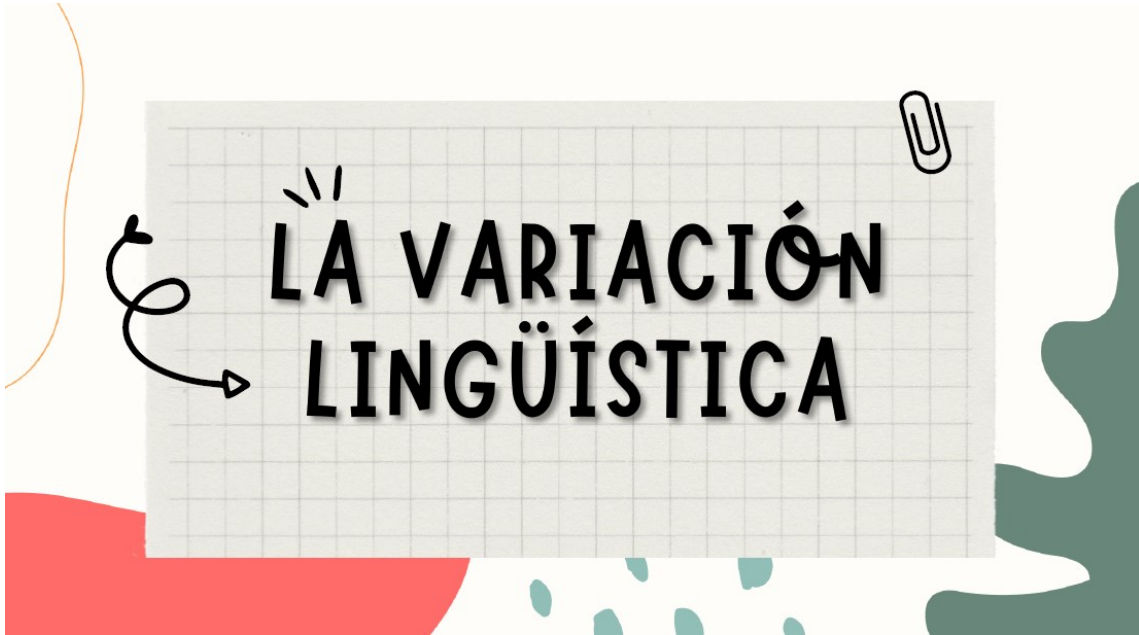
25 risposte



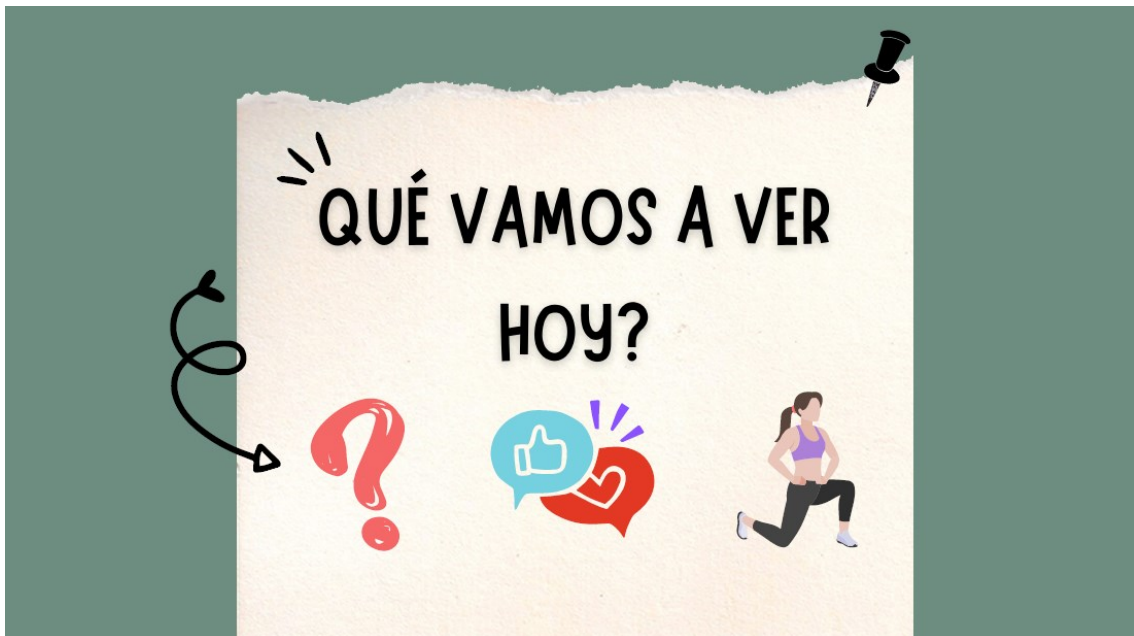
I commenti finali sono stati molto positivi, dal momento che hanno evidenziato, non solo l'interesse nei confronti dell'argomento della unità didattica, ma anche l'apprezzamento della modalità interattiva e giocosa scelta per la lezione.

Realizzare questa unità didattica, pianificarla con cura e attenzione, e poterla concretizzare in classe ed assistere alla grande partecipazione e soddisfazione degli studenti nell'imparare è stata una grande gratificazione, oltre che una conferma ulteriore di quello che sosteniamo dall'inizio: la ricchezza e la vitalità della lingua spagnola dovrebbero sempre essere presenti nell'ambito dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera.

Apéndice 1: presentación en PowerPoint



Diapositiva 1: Introducción



Diapositiva 2: Visión general

¿QUÉ ES LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA?

DIACRÓNICA



DIAFÁSICA



DIATRÁTICA

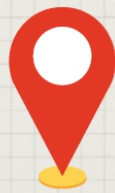


DIATÓPICA



Diapositiva 3: ¿Qué es la variación lingüística?

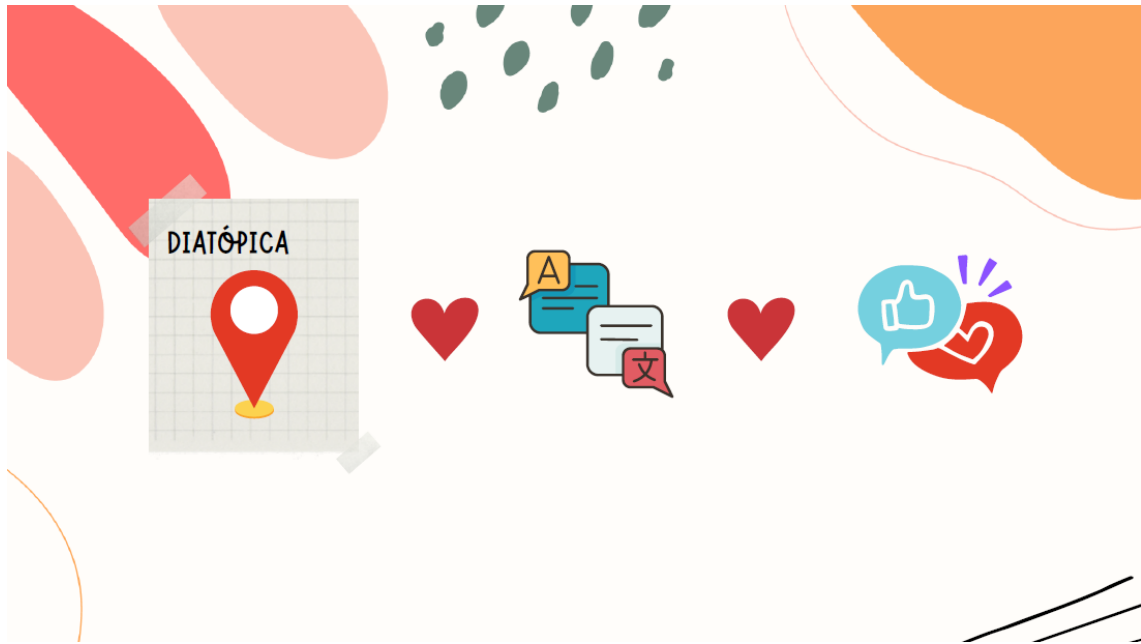
DIATÓPICA



Gramática:



Diapositiva 4: Variación diatópica: aspectos lingüísticos afectados



Diapositiva 5: Variación diatópica, léxico y redes sociales



Diapositiva 6: Meme 1



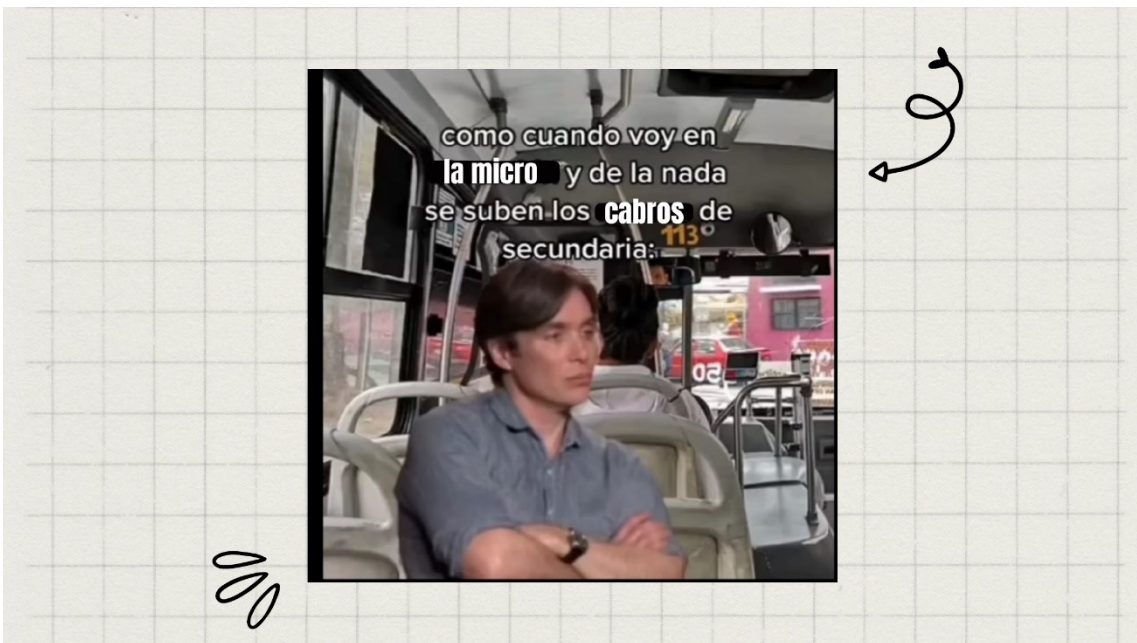
Diapositiva 7: Meme 2



Diapositiva 8: Meme 3



Diapositiva 9: Meme 4



Diapositiva 10: Meme 5



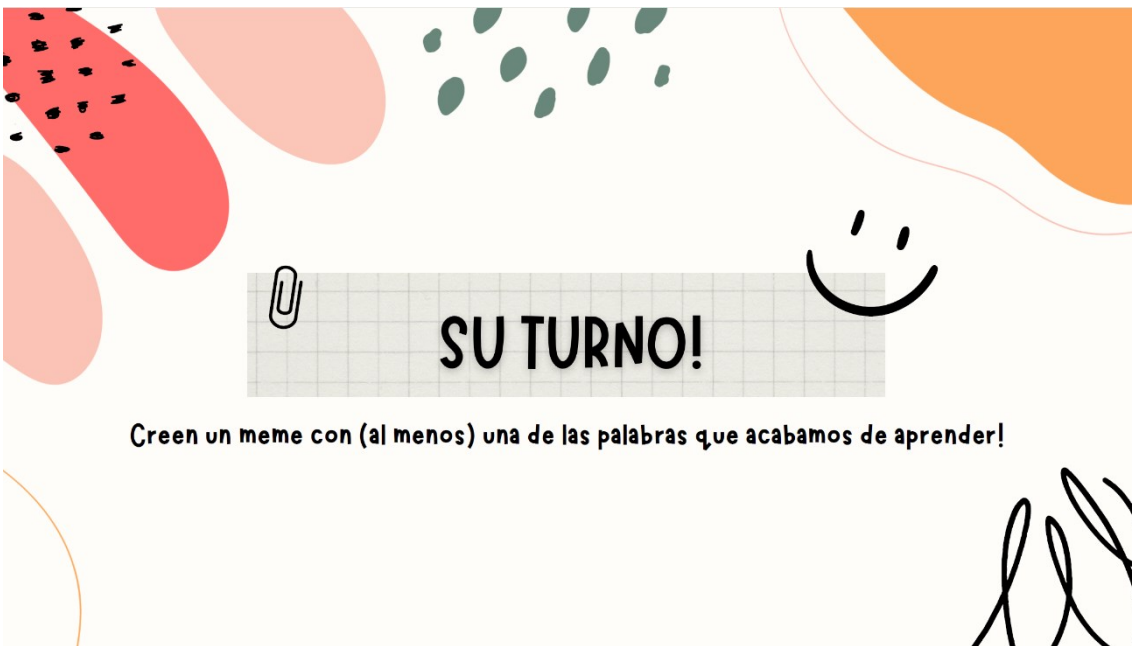
Diapositiva 11: Meme 6



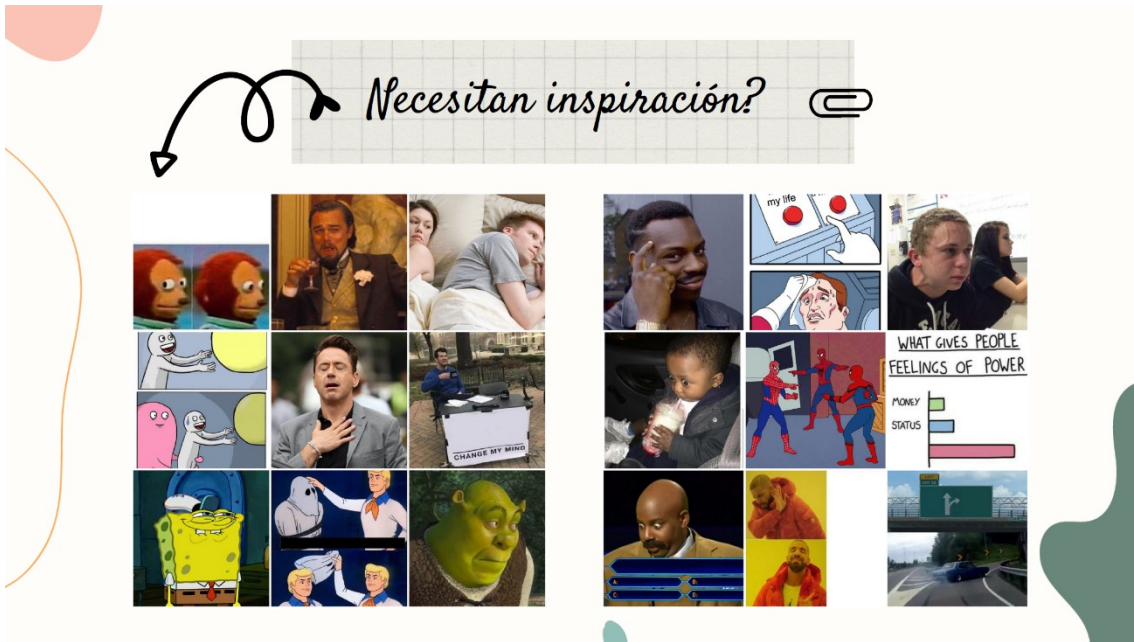
Diapositiva 12: Meme 7



Diapositiva 13: Meme 8



Diapositiva 14: Actividad de transferencia



Diapositiva 15: Templates para memes

Envíen sus memes a este correo: 

 `emma.vincenzi@studenti.unipd.it` 

Compilen este cuestionario:
(5 minutitos!!)

Questionario: variazione linguistica dello spagnolo 

<https://forms.gle/W8g3gkk3zHgTpz3n6>

Diapositiva 16: Cuestionario



Diapositiva 17: Cierre

Apèndice 2: memes elaborados por los estudiantes

cuando la profe Pantaleone ve a una mina con una polera muy corta:



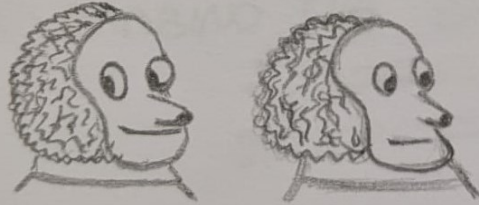
Meme 1

yo cuando describo que no podía curarme en la carrete porque tenía que conducir



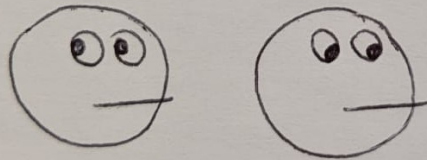
Meme 2

CUANDO LLEGA LA CHICA QUE
HABLA CHILENO Y TE SIENTES UN
HUEVÓN:



Meme 3

→ meme: cuando llegas a casa curado
y tentas de no despertar a los tuyos



Meme 4

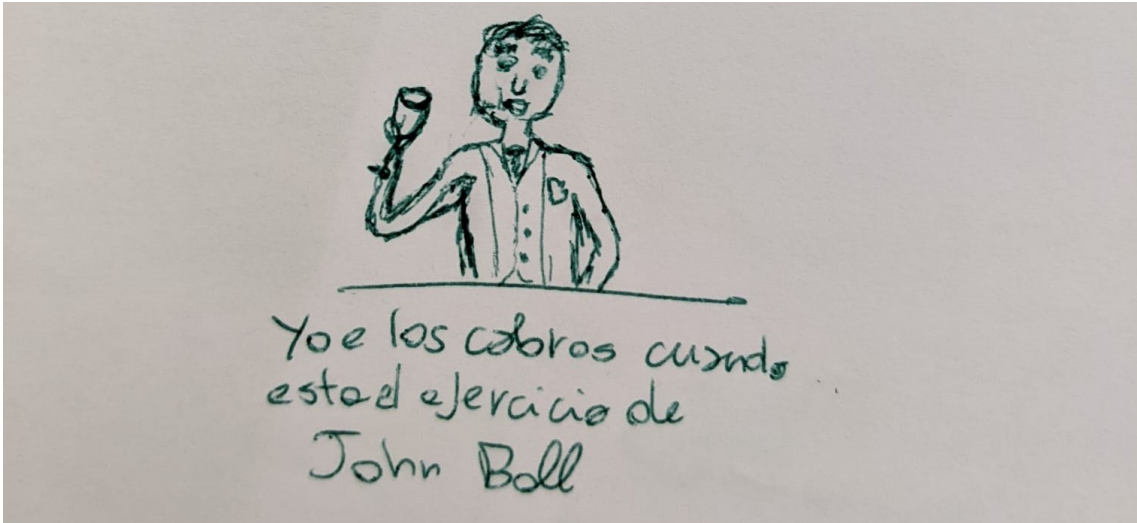
comprar una camiseta a 100 pesos



comprar la falsa a 150 pesos



Meme 5



Meme 6

Yo: Esta noche quiero pasarla bien con las chicas

Siempre yo cuando una chica está a cuarenta metros a un carrete



Meme 7

Quando encuentras 100 lucas en el suelo y el cabro delante de ti te pregunta si las encontraste



Meme 8

Quando el barista se confunde y me da 100 lucas en lugar de 100 pesos



Meme 9

Agradecimientos

È arrivato il giorno!, e io mi sento più come qualcuno che si è tolto di dosso un peso, piuttosto che come qualcuno che ha tagliato un –sudatissimo– traguardo. Ci arrivo trafelata, così trafelata che mi sento come se avessi fretta anche di essere felice. Quindi ho deciso di sedermi a scrivere queste righe –come piace a me, con l’inchiostro e sulle pagine, anche se poi lo dovrò copiare– per fermarmi ad essere felice.

A questo punto, chiamandosi questa sezione “Ringraziamenti”, viene da sé che debba arrivare il momento dei ringraziamenti. Sembra la prassi, e forse lo è, ma è anche una bella occasione per dire “grazie!”, perché non lo faccio abbastanza.

Ringrazio la mia mamma, che per il compleanno mi prepara la pinza, anche quando perfino io mi ero dimenticata di aver chiesto la pinza per il compleanno, ma lei sì, se lo ricorda. Per aggiornarmi sulle partite di tennis, per lasciarmi dormire a oltranza al mattino anche quando sa che dovrei studiare, perché ci ha rinunciato secoli fa a dirmi “studia” quando mi vedeva procrastinare, e so che è perché ha fiducia in me. Per la presenza silenziosa e instancabile.

Il mio papà, che mi fa ridere dicendo scemenze, che si addormenta in posizioni improbabili, che si dimentica la metà delle cose, ma non quelle che gli chiediamo noi, perché se gli chiedo di prepararmi una cassetta di legna stai pur certo che quella cassetta sarà in cima alle priorità e sarà la cassetta preparata più accuratamente che il mondo abbia mai visto. Per vedere in me una luce e una forza che io non riesco a vedere, ma che a forza di dai e dai, alla fine un po’ ci credo anche io di essere come mi vede lui. Per ricordarmi sempre di non temere la fatica, che vale sempre la pena di essere buoni e di essere veri.

Ringrazio Annachiara, che non può proprio stare con la tv spenta, ma mi preparava da mangiare. Che non ha mai smesso di rompermi le scatole, ma non ha nemmeno mai smesso di tendermi una mano quando più ne avevo bisogno.

Agnese, che ogni volta deve farsi pregare per farsi fare le trecce, che mi sopporta e mi ricorda che voglio essere un esempio.

Ringrazio la mia Boschi, che va a scalare le montagne e torna con un pensierino per me, che non si arrende mai e ancora prova a farmi andare al New Age, che a qualsiasi ora del giorno o della notte ha sempre qualcosa per sfamarmi. Perché non importa quanto intricata sia la matassa, lei è al mio fianco a sbrogliarla, sempre, fino alla fine. Perché è la mia compagna di tutto: da sempre, il mio porto sicuro.

Matilde, il mio rimedio a ogni tristezza. Che anche se sparisce per mesi io so che va bene così, fa parte dell'esperienza di esserele amica da 22 anni. Per le chiacchierate infinite e senza pause, per le risate a crepelle. Perché quando mi siedo di fronte a lei mi ricordo chi sono, e non ho più paura.

Ringrazio Ilaria, la mia –ancora per poco– adolescente preferita. Per ascoltarmi, e per farsi ascoltare. Perché è più orgogliosa di me di quanto non lo sia io. Per farmi venire voglia di essere sempre la migliore versione di me stessa.

Tutti i miei amiketti con la kappa, che sopportano i miei periodi di latitanza, e che nonostante tutto mi fanno sentire voluta bene.

Ringrazio il magico mondo dello scoutismo, e tutte le persone incredibili che ogni giorno lo costruiscono. Perché è stata, ed è il mio più grande motore di crescita, perché mi aiuta a ritrovare il centro.

La Dero, professoressa e persona meravigliosa, grazie alla quale semplicemente non avrei potuto fare più della metà di questa tesi. E i suoi splendidi, preziosissimi ragazzi di 3°A.

La professoressa Nalesso, che mi ha accompagnato in ogni passo di questo percorso con infinita disponibilità.

Ringrazio MemoryUp, in particolare Giulia e Giovanni, per avermi dato gli strumenti per affrontare questa avventura e tante altre, che hanno creduto in me, che mi hanno lasciato andare, pur tenendomi vicina.

Sono stati mesi pazzi, ne verranno di certo altri.

Ne sono infinitamente grata.

P.s. Menzione speciale alla mia gatta, che mi fa ridere con la sua sola esistenza, oltre che garantire coccoline h24.