

# Una propuesta para la enseñanza de la variedad dialectal del español: *¿Barrilote, papalote chiringa o cometa?*

JORGE ÁNGEL BERNÉ ESPINOSA  
IES SA BLANCA DONA  
jorgeberne@yahoo.es

En la actualidad ejerce como Profesor de inglés y Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras del IES Sa Blanca Dona de Ibiza. Entre 2002 y 2008, trabajó como profesor de español y de español para hispanohablantes en los institutos *Steinmetz High School* y *Taft High School* de Chicago, dentro del programa de Profesores Visitantes. Durante esos años realizó numerosas colaboraciones, presentaciones en congresos y diversas instituciones, entre ellas el Instituto Cervantes, y publicaciones sobre la enseñanza de español en los Estados Unidos y la enseñanza a las comunidades hispanohablantes. También trabajó coautor del primer currículo federal de español para hispanohablantes de escuelas primarias de los EE.UU, encomendado por el Departamento de Educación, conjuntamente con un grupo de profesores de las Escuelas Públicas de Chicago.

**Resumen:** La complejidad social de los Estados Unidos hace que numerosos factores contribuyan a la difícil identidad cultural y lingüística de los adolescentes latinos. Mediante la propuesta didáctica intercultural expuesta en el presente trabajo, se ayudará a estudiantes hispanohablantes en los Estados Unidos a comprender su condición de hispanos, así como la uniformidad y diversidad del español en el mundo. En primer lugar, se presenta un análisis de la enseñanza de español en los Estados Unidos. En segundo, el sentir de los adolescentes latinos, utilizando los datos extraídos de la encuesta realizada a dos grupos de estudiantes hispanohablantes. En tercer lugar se presenta una propuesta didáctica intercultural. Por último, se evalúa si se ha conseguido ayudar a sus receptores a entender y digerir mejor su identidad, así como las diferentes variedades del español.

**Palabras clave:** Latinos en los EE.UU; enseñanza de la variedad dialectal; interculturalidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

Según el Censo de población de los Estados Unidos del año 2005, 41.926.302 de la población total era de origen latino, es decir, un 14'5%. Con esta cifra, la población latina<sup>1</sup> se situaba como la primera minoría del país, casi un 3% por encima del siguiente grupo étnico, la población afro americana.

Casi un 60% de estos latinos, algo más de veinticinco millones, son latinos nacidos en los Estados Unidos, como segunda, tercera o hasta cuarta generación. Sus padres, abuelos o bisabuelos fueron los primeros en emigrar desde sus países a los Estados Unidos. El otro 40%, casi diecisiete millones, son latinos de primera generación, nacidos en países de toda Latinoamérica, y que en algún momento de su vida han emigrado a Estados Unidos. De los casi doscientos noventa millones de habitantes del país, casi cuarenta y siete millones hablan un idioma que no es inglés en sus hogares. De los más de cuarenta millones de latinos, sólo veinticinco millones son hispanohablantes. Esta cifra pone de manifiesto un hecho clave para entender la identidad del latino estadounidense: *latino* no es necesariamente sinónimo de *hispanohablante*. De igual manera, el hecho de ser bilingüe tampoco significa ser igualmente competente en inglés y en español.

A la luz de estas cifras, cabría pensar que la enseñanza de español a hispanohablantes y la autoestima lingüística y cultural de los latinos en los Estados Unidos gozan de una excelente salud. A pesar de que durante la última década los programas de enseñanza de español a hispanohablantes han proliferado en todos los niveles educativos (Potowski 2005), muchos de los adolescentes hispanos de los Estados Unidos, no atribuyen un gran valor a su condición de bilingües y biculturales. A pesar de que estos adolescentes se muestran orgullosos de esta herencia, la mayoría de ellos no acaba de interiorizar el concepto de *latinidad* dentro de la grandeza cultural y social de los Estados Unidos. Entre los adolescentes latinos, es habitual escuchar comentarios como “es que yo no hablo mejicano, sino puertorriqueño”; “ser mejicano significa

---

<sup>1</sup> En el censo de 2005, se reconocen ambos términos, *Hispanic* y *Latino*. Ambos serán utilizados indistintamente en este trabajo.

celebrar quinceañeras”; o “ser puertorriqueño significa salir en el desfile de *Puertorican Pride Day*”.

En este trabajo analizaremos los factores que contribuyen a la compleja identidad cultural y lingüística de estos adolescentes. A continuación expondremos una propuesta didáctica intercultural que ayudará a estudiantes hispanohablantes en los Estados Unidos a comprender su condición de hispanos, así como la uniformidad y diversidad del español en el mundo. Para ello, en primer lugar llevaremos a cabo un análisis de la enseñanza de español en los Estados Unidos. En segundo, mostraremos cuál es el sentir de los adolescentes latinos, utilizando los datos extraídos de la encuesta realizada a dos grupos de alumnos de la asignatura *Taft High School* de Chicago. En tercer lugar, presentaremos una propuesta didáctica intercultural. Por último, evaluaremos dicha propuesta y si a través de su puesta en práctica, se han conseguido ayudar a sus receptores a entender y dar cuenta mejor de su identidad, así como de las diferentes variedades del español.

## 2. EL HISPANOABLANTE O “HABLANTE DE HERENCIA HISPANA”

Colegios de primaria, institutos de enseñanza secundaria y universidades de todo el país cuentan, cada vez más, con programas de enseñanza de español dirigidos a estudiantes hispanohablantes o *hablantes de herencia*<sup>2</sup>. Por la misma razón por la que a un estudiante angloparlante no se le haría tomar una clase de *ESL (English a Second Language)*, los estudiantes de herencia hispana precisan una respuesta educativa apropiada a su perfil lingüístico y cultural. Sean latinos de primera o sucesivas generaciones, estos jóvenes, bilingües en mayor o menor medida, han aprendido español en su casa e inglés a lo largo de su escolarización. Para la mayoría de estos jóvenes bilingües, especialmente en la segunda y sucesivas generaciones, el inglés es su lengua

---

<sup>2</sup> En el presente trabajo utilizaremos indistintamente los términos “hispanohablantes”, “bilingües” o “hablantes de herencia hispana”. Durante los últimos años, el término “hablante de herencia hispana” ha ganado gran popularidad y prestigio, puesto que enfatiza su identidad latina o hispana, indistintamente de cuál sea su nivel de competencia en el español.

dominante, si bien mantienen altos niveles de competencia en español. Incluso aquellos que son nietos y biznietos de inmigrantes, aunque no adquieren una gran competencia productiva en español, sin embargo sí poseen una gran capacidad receptiva en español (Potowski 2004). Lynch (2000) y Roca (1991) encontraron que, en Miami, jóvenes hispanos cubanos de tercera generación todavía son muy competentes en español, debido en gran parte al prestigio social y el poder económico del español en Florida. En el suroeste del país, sin embargo, el español ha sido y todavía es una lengua subordinada en el plano socioeconómico (Sánchez 1983), y jóvenes de las mismas características no poseen el mismo nivel de competencia en la lengua que los jóvenes de Miami.

Los alumnos hispanos nacidos en los Estados Unidos presentan una serie particular de rasgos lingüísticos. Aunque algunos son competentes en inglés y en español, la gran mayoría no conocen el español formal. Muchos de ellos tienen dificultades a la hora de deletrear palabras que usan muy habitualmente en sus conversaciones. Incluso en su discurso oral, pueden conjugar correctamente tiempos verbales como el imperfecto de subjuntivo, sin saber que así se llama y sin poder identificarlo fuera de contexto (Potowski 2004).

Además de estos factores, el fuerte contacto entre el español y el inglés en las escuelas y en la vida cotidiana ha dado lugar a numerosos fenómenos sociolingüísticos (Silva-Corvalán 1994). El español de los hablantes de primera generación suele reflejar la influencia de palabras y expresiones del inglés. Entre estos hablantes, es habitual escuchar palabras y expresiones como “hidrante de incendios” (de *fire hydrant*, en vez de “boca de incendios”), o “me dieron un ticket” (de *they gave me a ticket*, en vez de “me pusieron una multa”). En el de la segunda y tercera generación, además de reflejarse un mayor cambio de código, el sistema verbal de los hablantes es mucho más simple (particularmente en el modo, el aspecto y los tiempos perfectivos compuestos); en usos propios del verbo ser, se prefiere el verbo estar; en vez de las formas sintéticas (comeré), se prefieren las perifrásticas (voy a comer); se omiten bastantes pronombres clíticos (en vez de “lo sé”, se prefiere “Yo sé”, como en *I know*).

A la luz de estas características lingüísticas y culturales, Guadalupe Valdés (1997), propone cuatro objetivos clave para cualquier clase o programa de español a hispanohablantes que todo profesor debe tener en cuenta para su clase:

1. El mantenimiento del español, ya que las sucesivas generaciones lo hablan menos que las anteriores.
2. La adquisición del español estándar, sin eliminar la variedad coloquial, aunque sí mostrándoles los diferentes registros y la importancia de conocer la norma de prestigio.
3. La expansión de su espectro bilingüe, partiendo de la premisa de que la competencia lingüística del individuo se materializa en diferentes destrezas y subcompetencias, que se encuentran repartidas desigualmente entre los dos idiomas.
4. La transferencia de las destrezas de la lectoescritura aprendidas en inglés al aprendizaje formal del español.

Igual de importantes que estos objetivos son las necesidades afectivas de los estudiantes de herencia. Muchos de ellos demuestran gran inseguridad sobre su español y tienen miedo a la idea de estudiarlo formalmente. A menudo, han interiorizado mensajes de inferioridad respecto al inglés (Potowski 2004). En 1995, un juez de Tejas declaró que una madre que estaba hablando en español a su hija estaba cometiendo abuso infantil y amenazó con quitarle la custodia (Larrañaga 2000). En Arizona, una maestra salió en todos los medios de comunicación por pegar a sus estudiantes que hablaban en español (Ryman y Madrid 2004). En Nueva York, tres jóvenes fueron despedidas fueron despedidas de su trabajo en una cadena internacional de maquillaje por hablar español durante sus descansos (Sager 2003). Con estos ejemplos se hace evidente la realidad discriminatoria a la que se enfrentan muchos hispanohablantes en los Estados Unidos. De ahí que la enseñanza de español a este alumnado deba estar dirigida a aumentar su autoestima lingüística (Gardner 1982).

Además de estos retos lingüísticos y afectivos, no debemos perder de vista la diversidad cultural, lingüística y nacional de la población latina estadounidense y de los estudiantes de herencia (Aparicio 1993). Dicha diversificación sugiere una compleja

visión del conocimiento cultural que nuestros estudiantes deben adquirir. La población misma, su identidad y cómo ésta se percibe, y por supuesto las prácticas sociales, cambian dinámicamente debido a las interacciones e influencias entre los diversos grupos nacionales. Para dotar a los estudiantes de las herramientas, la madurez y el rigor necesario, la autora sugiere tres niveles de conocimiento cultural para el estudiante latino estadounidense:

1. El conocimiento *autocultural*, es decir, sobre su propia cultura o grupo nacional.
2. El conocimiento *intracultural o panlatino*, es decir, el conocimiento de otros grupos latinos en los Estados Unidos y en otros países latinoamericanos.
3. El conocimiento *intercultural*, es decir, sobre las relaciones entre los grupos latinos y otros grupos raciales y culturales den los Estados Unidos y en Latinoamérica.

Aunque es imposible que en un año escolar y en clase de español se cubra toda la historia, cultura y aspectos lingüísticos, raciales y sociales de cada grupo, sí se puede lograr que el estudiante tenga una mayor conciencia de toda esta diversidad.

El título del artículo “El desarrollo de la competencia cultural: una meta para todos” (Fantini 1997) responde muy bien al planteamiento de la enseñanza de español a hispanohablantes y el acercamiento a la(s) cultura(s). La premisa del mismo es que el contacto interétnico ha desarrollado personas con diferentes niveles de bilingüismo y biculturalismo. Muchos hispanos en los Estados Unidos han evolucionado y desarrollado su competencia cultural e intercultural como consecuencia de sus experiencias vitales, diarias y cotidianas. Dichas competencias, adquiridas fuera de las aulas, sirven también como gran potencial en nuestra tarea docente, tanto en la enseñanza de la lengua como en la educación intercultural. Fantini (1997) propone como uno de los objetivos principales en la enseñanza de español a hispanohablantes el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI), que se define según tres áreas:

1. La habilidad de establecer y mantener relaciones positivas.

2. La habilidad de comunicar en forma efectiva y con mínima distorsión.
3. El logro de un nivel apropiado de colaboración y cooperación con los otros.

Los valores principales de esta competencia son la empatía, el respeto, la flexibilidad, la receptividad, el rechazo de prejuicios, la tolerancia para situaciones ambiguas y el buen manejo de la interacción.

Por último, una vez rotas todas esas barreras culturales y afectivas cabe preguntarse cómo vamos a traer a la clase la inmensa diversidad, a la vez que uniformidad, del español, trascendiendo el tópico de “los mejicanos llaman camión a lo que los puertorriqueños llaman guagua o los españoles autobús”. Francisco Moreno, en su libro *¿Qué español enseñar?* (2000) propone que la diversidad del español se manifiesta en tres áreas (gramática, léxico y prosodia). A la vez, dichas diferencias son mínimas cuando trabajamos la lengua en su registro más formal.

La presente propuesta didáctica propondrá un modelo de enseñanza de la variedad dialectal del español que conduce a los estudiantes hispanohablantes a descubrir la uniformidad del español en el mundo y su variante formal, al tiempo que los lleva a desarrollar su CCI y su conocimiento *intra, pan e interlatino*.

### 3. ENCUESTA Y RESULTADOS ENCONTRADOS

Durante la última década, la atención a la percepción de las minorías y al estudio de sus lenguas ha sido cada vez mayor en los Estados Unidos. Algunas de las preguntas de la siguiente encuesta, distribuida entre alumnos de la asignatura *Español para hispanohablantes 2* del IES Taft High School de Chicago, están inspiradas en la de Beckstead y Toribio (2003).

Cuarenta y cinco estudiantes contestaron a esta encuesta<sup>3</sup>. Sus respuestas sirvieron para enfocar la presente propuesta didáctica, conocer mejor sus necesidades afectivas y adecuarse a ellas.

A continuación se muestran las respuestas a las preguntas de la encuesta:

País de nacimiento de los estudiantes: 27: EE.UU.; 10: México; 3: Puerto Rico; 1: Chile; 1: Bolivia; 1: Perú; 1: Argentina; 1: Honduras.

Número de años viviendo en los Estados Unidos: Toda su vida (los veintisiete estadounidenses); desde hace siete años (la estudiante chilena); desde que tenía entre 1 y 3 años (todos los demás).

Lugar de nacimiento de los padres: Los padres de todos ellos habían nacido en países hispanohablantes; de los 27 muchachos estadounidenses, los padres de 20 eran mejicanos, cinco puertorriqueños y dos guatemaltecos.

¿Has estudiado en programas bilingües o de inmersión? ¿Dónde y por cuánto tiempo?

*En algún momento todos ellos han participado en programas de educación bilingüe. Estos programas, mal llamados bilingües, están pensados para estudiantes procedentes de hogares no angloparlantes. Se les educa, parte del tiempo, en su lengua materna, pero el fin último del programa es la transición al inglés y la instrucción total en inglés. Estos alumnos suelen poseer una competencia limitada en español, si bien sí conocen algunos usos del español formal y de las convenciones escritas. Aquellos nacidos en países latinoamericanos, en concreto de Sudamérica, por lo general poseen una educación más detallada que la de estudiantes centroamericanos o mejicanos y, por supuesto, los estadounidenses, cuyo acceso al español formal ha sido mucho más reducido e incluso inexistente.*

---

<sup>3</sup> Apéndice 1

¿Cómo has aprendido el español?

*En casa, como lengua materna, con sus padres.*

1. ¿Qué lengua se habla en tu casa?

1: todo en español (7)

2: más español que inglés (18)

3: en igual medida (10)

4: más inglés que español (3)

5: todo en inglés (0)

2. ¿Qué lengua hablas con tus amigos más íntimos?

1: todo en español (1)

2: más español que inglés (5)

3: en igual medida (3)

4: más inglés que español (16)

5: todo en inglés (10)

3. ¿Qué hablas con tus compañeros de escuela?

1: todo en español (1)

2: más español que inglés (2)

3: en igual medida (5)

4: más inglés que español (23)

5: todo en inglés (5)

4. ¿Qué lengua se habla en tu comunidad?

1: todo en español (3)

2: más español que inglés

3: en igual medida (6)

4: más inglés que español (21)

5: todo en inglés (5)

5. ¿Qué tipo de programas de radio escuchas?

1: todo en español (1)

2: más español que inglés (7)

3: en igual medida (15)

4: más inglés que español (8)

5: todo en inglés (5)

6. ¿Qué tipo de programas de televisión ves?

1: todo en español (2)

2: más español que inglés (2)

3: en igual medida (9)

4: más inglés que español (8)

5: todo en inglés (4)

7. ¿Qué tipo de revistas y libros lees en tu tiempo de ocio?

1: todo en español

2: más español que inglés (4)

3: en igual medida (4)

4: más inglés que español (13)

5: todo en inglés (13)

8. ¿Qué consideración tienes de tu español?

1: bajo (2)

2: aceptable (11)

3: bueno (12)

4: muy bueno (5)

5: excelente (5)

9. ¿Qué consideración tienes de tu  
inglés?

1: bajo (1)

2: aceptable (5)

3: bueno (5)

4: muy bueno (15)

5: excelente (8)

10. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien inglés? ¿Por qué?

*Mayoritariamente la respuesta es SÍ, porque los Estados Unidos es el país en que vivimos, dicen, porque es necesario para encontrar un buen trabajo, para poder estudiar con éxito a todos los niveles y porque en este país todo se basa en el inglés.*

11. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien español? ¿Por qué?

*Reconocen la importancia y el valor de saber bien español. El argumento de más peso es que su cultura es la latina, es importante porque es la lengua de su familia y porque, con algunos familiares, es la única forma de comunicación que existe. Reconocen que sabiendo español pueden ayudar a mucha gente que no sabe inglés, como por ejemplo, latinoamericanos recién llegados a este país. También atribuyen al español un importante valor como lengua de socialización. Por supuesto, reconocen que el ser bilingüe abre muchas puertas y ofrece posibilidades de trabajo.*

12. ¿En qué lengua ha sido principalmente tu educación? Habla sobre tu educación hasta hoy día.

*En el caso de los muchachos estadounidenses, la lengua es inglés. En el de los latinos nacidos en sus países, en mayor o menor medida, una parte de su educación formal ha sido en español, aunque por lo general, según si la edad de llegada a este país fue más temprana, suelen sentirse más cercanos a la cultura y la lengua estadounidense.*

13. ¿En qué contextos hablas español?

*Con sus familias, sus amigos, en el trabajo y en sus países de origen.*

14. Explica si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones, y por qué:

- La cultura latina es un reflejo importante de quién soy.

- La cultura latina es importante en cómo la gente me percibe en esta sociedad.

*Estas afirmaciones causaron todo tipo de reacciones. En primer lugar los muchachos aseguran que ser latino incluye muchos aspectos, y que todas ellas hacen quiénes ellos son, desde la comida, al estilo de vida, al respeto por los padres y la familia. Se sienten muy orgullosos, y reconocen que el ser latino les brinda muchas posibilidades, de aprender y de relacionarse. Lamentablemente, denuncian que a veces son tratados con actitudes llenas de prejuicios, como el hecho de que no van a ser educados.*

15. Para ser latino, es necesario hablar y escribir español correctamente. Discute esta afirmación.

*En general todos los estudiantes dicen que no, que se puede ser latino sin hablarlo perfectamente, ser latino significa tener ancestros latinos, si bien todos apuntan que algo de español se debe saber. Es importante, apuntan, el poder regresar a la comunidad de donde uno procede. Sin embargo, todos lo consideran importante pues es parte de su herencia y de su cultura. También comentan que, otros grupos étnicos te ven como un tonto si eres latino y no sabes español.*

16. En el mundo existen muchos tipos de español diferentes. Cierto o falso, y por qué.

*Todos ellos reconocen el hecho de que hablantes de diferentes países utilizan distintas palabras, y que en cada país se habla diferente. Reconocen el hecho de que cada país tiene una jerga diferente y algunos usan la palabra dialecto para referirse a ello.*

17. Cuando hablo con hispanohablantes de otros países, no me entiendo con ellos, hablan muy raro. Cierto o falso, y por qué.

*Esta afirmación es falsa, para todos ellos. Aseguran que el acento a veces los confunde, pero que se entienden. Todos ellos concuerdan en que negocian la comunicación y se aseguran de lo que dicen. Lo básico, dicen, es lo mismo.*

18. El español formal lo hablan muy pocas personas, nosotros nunca hablamos esa variedad y la necesitamos. Cierto o falso, y por qué.

*Sí se debe, convienen, puesto que ello supone estar más educado. Pocos lo hablan, pero sí es necesario. Debemos saberlo para gozar de mayor reconocimiento, te ayuda a estar más preparado.*

Anota aquí cualquier pensamiento que se te ocurra después de haber contestado a estas preguntas:

*Les gusta la idea de abordar este tema en clase, y creen que hablar correctamente es importante. Algunos confiesan sentirse tontos por no saber hablar mejor su idioma, y les gustaría recibir más educación en español a lo largo de su vida.*

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

En el mundo hay cuatrocientos millones de hispanohablantes repartidos por veintiún países. Dada esta extensión, el español manifiesta una gran diversidad a tres niveles: léxico, gramatical y fonético-prosódico (Moreno Fernández, 2000). El ciudadano medio puede reconocer el origen de algunos dialectos del español, o usando el término propuesto por Moreno Fernández (2000), *geolectos*. Dicho término está libre del prejuicio y tono peyorativo que a menudo recibe el término dialecto. Sin embargo, el conocimiento de esta diversidad es a menudo limitado y queda reducido al nivel léxico, al que la gente se refiere como “*los mejicanos llaman camión a lo que los puertorriqueños llaman guagua*”. En los Estados Unidos, donde los hispanohablantes viven en una situación de bilingüismo en la que el español es lengua minoritaria y no es lengua

vehicular ni en el sistema educativo ni en casi ningún otro ámbito formal, las oportunidades que tienen los estudiantes de desarrollar su conocimiento del español formal y de desarrollar sus destrezas metalingüísticas son muy reducidas, salvo en casos muy excepcionales.

El triple propósito de la presente unidad didáctica es, por una parte, presentar a los adolescentes latinos matriculados en la clase de español para hispanohablantes a nivel secundario la diversidad dialectal del español en el mundo a sus tres niveles: léxico, gramatical y fonético-prosódico (Moreno Fernández 2000); por otra parte, presentarles y familiarizarles con los conceptos de *idiolecto*, que cada hablante posee, y *registro*, que cada hablante adopta según su interlocutor, la circunstancia en la que tiene lugar la interacción y al canal o forma en que tiene lugar la misma. Por último, esta unidad persigue elevar la autoestima lingüística y cultural de estos estudiantes, a través de una propuesta didáctica en la que se ahonda en la enseñanza del español y en la tolerancia hacia los diferentes dialectos y grupos hispanos.

Esta propuesta didáctica está pensada para ser desarrollada entre diez y doce sesiones de clase de cincuenta minutos, aunque este formato puede variar según la composición del grupo. A continuación se describe la experiencia y el trabajo de los estudiantes de *Taft High School*.

## DÍA 1

En la primera sesión de clase, que tuvo lugar unos días después de haber realizado la encuesta propuesta, se llevó a cabo un diagnóstico de experiencias vitales. Para comenzar la clase, discutimos una serie de oraciones en la pizarra que contenían una serie de términos que a menudo crean conflictos o malentendidos entre hispanohablantes provenientes de diferentes zonas *geolectales*:

*¿Alguna vez habéis tratado de “coger un autobús”?*

*¿Qué pensaría un mejicano si le dices que le vas a “dar un tortazo”?*

*Si encuentran una araña enorme en un hotel puertorriqueño, ¿se les ocurriría ir al recepcionista y decirle que en su habitación hay un “bicho” enorme?*

Aunque estas oraciones y estos términos no son políticamente correctos en una escuela secundaria, los adolescentes latinos de los Estados Unidos se encuentran a menudo en situaciones de esta índole, por lo cual la situación carece de la seriedad y el rigor que en principio se pensaría. De hecho reaccionaron con toda naturalidad, y contribuyeron con numerosas experiencias propias.

A continuación se les presentó una cita de la famosa presentadora de televisión Cristina Saralegui:

*“Utilizar el vocabulario panamericano consiste, por ejemplo, en poder escribir una receta de un plato de cocina que se come en toda América Latina, como los frijoles en cubano, y saber que en Puerto Rico se les llama habichuelas, que en Venezuela se les llama caraotas, que en Chile se les conoce por porotos, y que en México se varía su pronunciación a fríjoles. ¡Y sólo me refiero a la palabra frijoles!”*

A partir de la lectura de esta cita, los estudiantes compartieron con el resto de la clase experiencias vividas por ellos mismos; en la segunda mitad de la clase, en parejas y tríos, realizaron pequeñas representaciones de malentendidos y situaciones cómicas que habían protagonizado en algún momento, o si no, podían inventarlas.

## DÍA 2

En el segundo día, comenzamos la clase con una serie de dibujos desplegados por toda la pizarra. Por toda la pizarra había también tarjetas con un total de cuatro palabras diferentes que se utilizan para designar cada uno de esos objetos en diferentes regiones del mundo hispanohablante.

Todas estas palabras e ilustraciones aparecían extendidas por la pizarra:

*Papalote, cometa, chiringa, volantín, yuyo, hierba, yerba, grama, tetera, pava, caldera, pajita, pitillo, popote, sorbeto, llave, canilla, grifo, nevera, heladera, refrigerador y frigidier.*



Con todas estas ilustraciones en la pizarra y diciéndoles que para cada objeto se usan tres o cuatro palabras diferentes según la región hispanohablante del mundo, se planteó un interesante debate y ejercicio de reflexión lingüística, de negociación y de trabajo en equipo. Todas esas palabras estaban desordenadas y se pidió a los estudiantes que llegaran a un consenso. A pesar de la aparente facilidad de este ejercicio, los estudiantes estaban siendo expuestos a un concepto clave en el aprendizaje: la tolerancia. Resultó muy sorprendente la intolerancia que mostraban a las palabras que no conocían, que rechazaban y que no aceptaban como palabras del español. En ese momento, se les tuvo que llamar la atención y pedirles que reconsideraran su actitud, hablándoles y mostrándoles en el mapa la gran extensión geográfica en la que se habla español, y por supuesto la diversidad cultural del mundo hispanohablante.

Una vez completado con éxito el proceso de negociación y cuando ya supieron las respuestas, se pidió a los alumnos que ubicasen todos esos términos en el país en el que se usaban en el mapa del mundo hispanohablante desplegado en la pizarra. A través de

este ejercicio, los estudiantes percibieron la grandeza del mundo hispanohablante, al tiempo que comprendieron un poco mejor el concepto de variedad geográfica.

Soluciones:

1. Papalote (Méjico); cometa (España); chiringa (Puerto Rico); volantín (Argentina).
2. Yuyo (Argentina); hierba (España); yerba (México); grama (Puerto Rico).
3. Tetera (España); pava (Uruguay); caldera (Argentina).
4. Pajita (Argentina); pitillo (Colombia); popote (México); sorbeto (Puerto Rico).
5. Llave (Colombia); canilla (Argentina); grifo (España).
6. Nevera (España); heladera (Argentina); refrigerador (México); frigider (Chile).



## DÍA 3

En la tercera sesión de esta propuesta se presentó a los estudiantes la variedad fonético-prosódica. Normalmente, los estudiantes tienen una idea de las diferencias en la pronunciación, pero les resulta difícil dar cuenta de ellas. Para este ejercicio, se mostraron en clase fragmentos de cuatro películas de cuatro variedades diferentes del mundo hispanohablante. En ningún momento se les dijo a los estudiantes el país de origen de ninguna de ellas. Tan sólo se les entregó una hoja con los diálogos que se muestran en este apartado.

### PELÍCULA 1

- Recordé todas las veces que....
- Recobré la razón...
- ...pero lo fingí y me creyeron
- El aeropuerto está tomado por la policía.

### PELÍCULA 2

- Sería un problema para ella.
- Perdoname, pensaba que yo también era parte de la familia.
- ¿Qué hacés, Juan Carlos?

### PELÍCULA 3

- No es cierto, a mí me la regalaron...
- Ya dásela, Jimena, tú nunca usas esa diadema..."
- ¿Otra vez el mudito? ¿O será mudita?..."
- ¿Qué onda? ¿Qué pasó? Tengo una bronca.
- No sé qué hacer, estoy embarazada, otra vez..."

### PELÍCULA 4

- Lo único que quiero es que esto se acabe...
- Nunca había estado tan nerviosa desde el examen de botánica de tercer año...
- Me preguntaron si las rosas tenían espinas y que las rosas tienen en realidad aguijones.
- Es una enseñanza que voy a llevar conmigo el resto de mi vida
- Hay que ser idiota para ver ese montón de tarados, encerrados

Mientras iban escuchando, los alumnos tenían que prestar atención a la forma en que se decían esas palabras. Entre fragmento y fragmento, se iba preguntando a los estudiantes el país de origen de esa película y se les llamaba la atención sobre la pronunciación de las palabras y expresiones seleccionadas correspondientes a cada

variedad *geolectal*. El fragmento de la primera película es de una película española, *Mujeres al borde de un ataque de nervios*; el de la segunda, es de una película argentina, *El hijo de la novia*; el de la tercera es de una película mejicana, *Amores perros*; el de la cuarta es una película chilena, *El nominado*.

A propósito de la primera película, comentamos con los estudiantes el ceceo, propio del español castellano, y el yeísmo, propio del español peninsular. Para la segunda, comentamos la realización africada de los fonemas para la *ll* y la *y*, y el seseo. Además, aunque el verbo *hacés* es un rasgo gramatical, también podemos anticiparlo. Para la tercera, comentamos el seseo y la *S* silbante propia del español mejicano. Para la última, comentamos la aspiración de la *S* en posición silábica final y el seseo.

El uso de películas actuales es un gran ejercicio para mostrar la variedad fonético-prosódica, pues además de ser un ejemplo real de lengua en uso, despierta un gran interés ya que los acerca a otras culturas que tal vez conocían de oídas, pero a la que no habían sido expuestos a través de imágenes. Por otra parte, aunque no se pueden mostrar todos los rasgos fonético-prosódicos del español en cuatro fragmentos de cinco minutos, al menos sí se ofrece a los estudiantes la oportunidad de escuchar variedades poco conocidas para ellos.

#### DÍA 4

En el cuarto día presentamos a los estudiantes la variedad gramatical a través de tebeos o tiras cómicas y anuncios publicitarios. En este caso se mostró a los estudiantes las diferentes variantes de los pronombres y verbos de la segunda persona del singular y del plural<sup>4</sup>. Mediante un episodio de *Mafalda*, los estudiantes apreciaron el uso del voseo, variante gramatical rioplatense, en la segunda persona del singular, y el uso del tú, forma de la segunda persona del singular en el resto del mundo hispanohablante. Mediante una historia de *Zipi y Zape*, los estudiantes aprendieron dos formas en distribución

---

<sup>4</sup> Apéndice 2

complementaria con las anteriores: el *vosotros*, para la segunda persona del plural, variante gramatical castellana; el *ustedes*, que, al igual que el *tú*, es una variante gramatical usada por la mayoría de hispanohablantes del mundo. A fin de no dejar este ejercicio reducido a dos variedades dialectales, mostramos un anuncio publicitario de Méjico en el que se utiliza la forma del *tú* y en el que pueden apreciar, una vez más, que una forma común, como en este caso el *tú*, es también una variante.

## DÍA 5

En el quinto día de esta unidad didáctica llevamos a cabo una actividad de fijación, en la que hicimos pensar a los estudiantes, en primer lugar, en las tres áreas sobre las que habíamos trabajado y en las que se manifiesta la variedad dialectal. Ello se consiguió a través de unas canciones, que también se pueden acompañar de ejercicios de profundización de otros elementos lingüísticos que complementen y refuercen el contenido para la clase de español.

### RAYANDO EL SOL

Rayando el sol, rayando por ti,  
Esta pena, me duele, me quema sin tu amor.  
No me has llamado, estoy desesperado,  
son muchas lunas las que te he llorado.

Rayando el sol, desesperación.  
Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.  
Me muero por ti, viviendo sin ti.  
Y no aguanto, me duele tanto estar así,  
rayando el sol.

A tu casa yo fui y no te encontré;  
en el parque, en la plaza, en el cine,  
te busqué.

Te tengo atrapada entre mi piel y mi alma,  
mas ya no puedo tanto y quiero estar  
junto a ti.

Rayando el sol, desesperación.  
Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.  
Me muero por ti, viviendo sin ti.  
Y no aguanto, me duele tanto estar así,  
rayando el sol.

Rayando el sol, desesperación.  
Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.

Rayando por ti, rayando, rayando.  
Rayando, rayando el sol.  
Rayando, ay, ay, ay, ay, rayando el sol,  
rayando.

TE NECESITO, Amaral  
¿CÓMO QUIERES QUE TE QUIERA  
SI AÚN SOY DEMASIADO JOVEN  
PARA ENTENDER LO QUE SIENTO?

PERO NO PARA JURARLE AL  
MISMÍSIMO ANGEL NEGRO  
QUE SI ROMPE LA DISTANCIA  
QUE AHORA MISMO NOS SEPARA  
VOLVERÉ PARA ADORARLE  
LE DARÍA HASTA MI ALMA  
SI ME TRAJERA TU PRESENCIA A  
ESTA NOCHE QUE NO ACABA  
TE NECESITO  
COMO A LA LUZ DEL SOL  
EN ESTE INVIERNO FRIO  
PA DARME TU CALOR  
¿CÓMO QUIERES QUE TE OLVIDE  
SI TU NOMBRE ESTÁ EN EL AIRE  
Y SOPLA ENTRE MIS RECUERDOS  
SI YA SÉ QUE NO ERES LIBRE  
SI YA SÉ QUE YO NO DEBO  
RETENERTE EN MI MEMORIA  
ASÍ ES COMO YO CONTEMPLO  
MI TOMENTA, QUÉ TORMENTA,  
ASÍ ES COMO YO TE QUIERO  
TE NECESITO  
COMO A LA LUZ DEL SOL  
EN ESTE INVIERNO FRIO  
PA DARME TU CALOR  
TE NECESITO  
COMO A LA LUZ DEL SOL  
EN ESTE INVIERNO FRIO  
DONDE MUERE MI RAZÓN  
¿CÓMO QUIERES QUE ME  
ACLARE?  
¿CÓMO QUIERES QUE TE OLVIDE?  
TE NECESITO  
COMO A LA LUZ DEL SOL  
EN ESTE INVIERNO FRÍO  
PA DARME TU CALOR  
TE NECESITO  
COMO A LA LUZ DEL SOL  
TUS OJOS EL ABISMO  
DONDE MUERE MI RAZÓN  
TE NECESITO  
TE NECESITO  
TE NECESITO  
TE NECESITO

"¿Qué Hiciste?" Jennifer López

Ayer los dos soñábamos con un mundo  
perfecto,  
Ayer a nuestros labios les sobraban las  
palabras,  
Porque en los ojos nos espiábamos el  
alma,  
Y la verdad no vacilaba en tu mirada.

Ayer nos prometimos conquistar el  
mundo entero,  
Ayer tú me juraste que este amor sería  
eterno,  
Porque una vez equivocarse es  
suficiente,  
Para aprender lo que es amar  
sinceramente.

[Estribillo]

¿Qué Hiciste? Hoy destruiste con tu  
orgullo la esperanza,  
Hoy empañaste con tu furia mi mirada,  
Borraste toda nuestra historia con tu  
rabia,  
Y confundiste tanto amor que te  
entregaba,  
Como permiso para así romperme el  
alma.

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir  
las madrugadas,  
Y nuestras noches las ahogaron tus  
palabras,  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas,  
Se te olvidó que era el amor lo que  
importaba,  
Y con tus manos derrumbaste nuestra  
casa.

Mañana que amanezca un día nuevo en  
mi universo,  
Mañana no veré tu nombre escrito entre  
mis versos,  
No escucharé palabras de

arrepentimiento,  
Ignoraré sin pena tu remordimiento.

Mañana olvidaré que ayer yo fui tu fiel  
amante,  
Mañana ni siquiera habrá razones para  
odiarte,  
Yo borraré todos tus sueños de mis  
sueños,  
Que el viento arrastre para siempre tus  
recuerdos.

[Estribillo]  
¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir  
las madrugadas,  
Y nuestras noches las ahogaron tus  
palabras,  
Mis ilusiones acabaron con tus falsas  
Se te olvidó que era el amor lo que  
importaba,  
Y con tus manos derrumbaste nuestra  
casa.

Y confundiste tanto amor que te  
entregaba  
Como permiso para así romperme el  
alma

[Estribillo]  
¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir  
las madrugadas  
Y nuestras noches las ahogaron tus  
palabras,  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas,  
Se te olvidó que era el amor lo que  
importaba,  
Y con tus manos derrumbaste nuestra  
casa.

Tras escuchar estas canciones de las variedades mejicana, española y puertorriqueña respectivamente, dos veces cada una y sin las letras delante, se invitó a los estudiantes a que identificaran rasgos de cada una de las tres y de las tres áreas en que se manifiesta la variedad: gramatical, léxica y fonética. Aunque los estudiantes reconocieron inmediatamente que las canciones son de Maná, Amaral y Jennifer López, el objetivo era que fueran capaces de identificar elementos de las tres. Para la canción de Maná, los estudiantes identificaron el seseo en palabras como *desesperación* o *cine*. En la canción de Amaral, identificaron el ceceo en palabras como *necesito* o *luz*; también reconocieron la forma apocopada *pa*, propio de otras variantes del español. En la canción de Jennifer López, en la variante puertorriqueña, los estudiantes identificaron el seseo en palabras como *razones* o la aspiración de la *-s* en posición final de sílaba, como *farsas* o *espiábamos*. Todos estos factores hicieron pensar a los estudiantes en que no siempre es tan fácil hallar factores o señales que muestren con tanta evidencia la variedad de español. En este punto los estudiantes empezaron a darse cuenta de que, a pesar de la gran diversidad, los elementos comunes son mucho más prominentes que los diferenciadores.

## DÍA 6

En este día volvimos a incidir en que, a pesar de la grandeza del español en el mundo, ésta es una lengua caracterizada por su uniformidad, especialmente en un registro formal y en la lengua escrita. Las diferencias quedan reducidas a los contextos informales y a la lengua oral. Para ello trajimos a la clase tres noticias diferentes sobre el mismo tema proveniente de tres países diferentes del mundo hispanohablante, en este caso Madrid, San Juan de Puerto Rico y Buenos Aires. La noticia presentada y que agradó mucho a los estudiantes fue la noticia sobre el enlace matrimonial entre el Príncipe de Asturias y Doña Leticia Ortiz. Aunque es una noticia un poco antigua, una alternativa es combinarla junto con otras. Por otra parte, sirvió para introducir un tema no demasiado conocido para los adolescentes latinos y estadounidenses: la monarquía. En esta jornada y según las características del grupo, se podría traer a la clase alguno de los cuentos de la

antología de Olivares, *Cuentos hispanos de los Estados Unidos*, de autores de diferentes orígenes latinos pero todos asentados en los Estados Unidos. A través de la lectura de estas narrativas, los estudiantes se dan cuenta de que es prácticamente imposible encontrar elementos diferenciadores en la lengua escrita y en el registro formal.

## DÍA 7

En este día dividimos a la clase en subgrupos y asignamos a cada uno de los grupos una región del mundo hispanohablante. En un aula de ordenadores, los alumnos se pusieron a trabajar según las instrucciones que a continuación se muestran:

PROYECTO: Variedades del español  
Fecha de entrega y presentación: 30 de abril

Debéis presentar a la clase un informe sobre la variedad del español que se os asigne.

En vuestra presentación, debéis cubrir los siguientes temas:

- Variedad léxica (diferentes palabras)
- Variedad fonética (diferente pronunciación)
- Variedad gramatical (diferentes verbos o pronombres)

Debéis contarnos diferentes palabras de esa variedad; diferentes jergas (slang); traer a la clase ejemplos orales de esa variedad (una canción, un video, un fragmento de una película, etc.; diferencias en la gramática (en un cuento, o leyenda).

Toda esta información debe ir en un póster en el que además se deberán incluir:

- Mapa del país o países en los que se habla esa variedad.
- Bandera o banderas donde se usa esa variedad.
- LÉXICO O PALABRAS
- GRAMÁTICA
- PRONUNCIACIÓN
- JERGAS
- CUENTO O LEYENDA DE ESE PAÍS

Variedades de español en el mundo

1. El español mexicano
2. El español caribeño
3. El español castellano o de España
4. El español rioplatense
5. El español centroamericano
6. El español peruano
7. El español ecuatorial

## Recursos

Estudia la variedad léxica en ciudades del mundo hispanohablante (las diferentes palabras):

<http://lingua.cc.sophia.ac.jp/varilex/php-atlas/lista3.php>

Para aprender más sobre los diferentes tipos de español:

<http://es.wikipedia.org/> Y luego pongan Idioma español en BUSQUEDA.

Aprende JERGAS (SLANG) de diferentes países hispanos:

<http://www.jergasdehablahispana.org>

Voces y letras hispánicas:

<http://cvc.cervantes.es/obref/dvi/>

Jergas de habla hispana:

<http://www.jergasdehablahispana.org>

Diccionarios de variantes del español

Regionalismos

[www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/012.htm](http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/012.htm)

## DÍAS 8 Y 9

Trabajo en grupo, en clase y con asistencia del profesor.

## DÍAS 10 Y 11

Presentaciones a la clase.

## DIA 12

Últimas presentaciones, reflexiones finales y ejercicio de reflexión.

Preguntas del ejercicio de reflexión:

1. *¿Cuántos tipos de español hay en el mundo?*
2. *Nombra algunas variedades del español, de al menos cinco regiones del mundo.*
3. *¿Qué es el español formal o estándar? ¿Quién lo habla? ¿Lo hablamos nosotros?*
4. *Nombra cuatro objetos que se denominen de tres formas diferentes en el mundo hispanohablante. Puedes usar los ejemplos de clase o los de las presentaciones de tus compañeros.*
5. *¿Cuáles son, al menos, dos rasgos de la pronunciación de al menos dos zonas del mundo hispanohablante?*
6. *Nombra dos pronombres y formas verbales únicas a algunas regiones del mundo hispanohablante y las correspondientes que ustedes utilizan en sus respectivas variantes.*

## 5. CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta presentada fue todo un éxito tanto por el cumplimiento de los objetivos propuestos como por su condición de auténtica unidad didáctica intercultural. Por una parte, los estudiantes obtuvieron una perspectiva real de la diversidad del español en el mundo, de la uniformidad del mismo, y de los conceptos de variedad geográficas o geolecto, registro, idiolecto y de cómo todos estos se manifiestan. Además de estos conceptos lingüísticos, recibieron e interiorizaron una importante lección de tolerancia lingüística y cultural, hacia su propia variante y hacia las otras variantes de los otros cientos de millones de hablantes de español. Por último, a través de esta unidad los estudiantes tomaron mayor conciencia de su propia condición de latinos, de los latinos en el mundo y de la interrelación lengua-cultura en la identidad de un individuo. Desde este artículo se anima a todos los profesores de español a que hagan uso de esta unidad didáctica.

El éxito de esta unidad no es gratuito y responde a un número de consideraciones previas, sobre la situación de los latinos en los Estados Unidos y sobre el propio concepto de interculturalidad (Essomba 1999). En primer lugar, la unidad propuesta es un ejemplo de unidad intercultural por su enfoque propositivo, pues otorga el mismo valor a todas las culturas y a todas las variantes del español, tanto geolectales como en términos de registro. Todas ellas son, además, tratadas equitativamente. En la actividad de presentación, se dan a conocer las tres áreas en que se manifiesta la variedad geolectal a través de léxico, discursos orales y discursos escritos de variedades muy dispares y de prácticamente todas las regiones hispanohablantes del globo. A la hora de poner a los estudiantes a trabajar, si bien acotamos el número de variedades a siete, éstas abarcan todos los países latinoamericanos y España. El nivel de profundización es adecuado a nivel secundario, pues tampoco estamos trabajando a niveles universitarios o cursos de especialización. En tercer lugar, aunque la unidad didáctica se enfoca en las variedades del español, al avanzar en el trabajo y profundizar en los conceptos de registro e idiolecto, se enfatizan las similitudes y se hace hincapié en la idea de que, a pesar del gran número de hablantes y de la dispersión geográfica, todavía son muchas más las

similitudes y las áreas comunes, y en las tres áreas, especialmente en los registros formales. Esta propuesta didáctica lleva a los estudiantes a entender mejor su propia identidad cultural, la cual perciben y entienden de una forma dinámica y global. A la misma vez, la diversidad de que venimos hablando aparece como un elemento enriquecedor, integrador y cohesivo.

Sabariago (1999) propone cuatro pasos necesarios para la evaluación de un programa de educación intercultural. En primer lugar, la evaluación del contexto, que en este caso realizamos mediante la encuesta propuesta en el Apéndice 1 y la misma experiencia en la enseñanza de español a hispanohablantes. En segundo lugar, la evaluación de entrada, que en este caso consistió en la selección de los materiales de las diferentes variedades a partir de las experiencias vitales, lingüísticas y culturales de los estudiantes. La evaluación del proceso, en tercer lugar, se llevó a cabo a lo largo de la misma puesta en práctica de la unidad didáctica. Si bien los estudiantes reaccionaron positivamente a todas las partes y ejercicios, hubo dos momentos en los que tuvimos que hacer un ejercicio de reflexión conjunto. En primer lugar fue la presentación de la variedad gramatical. Aunque todos podían comprender el uso de vos-tú y vosotros-ustedes, tomó tiempo y varias explicaciones el entender las diferentes partes del discurso, en particular las que más necesitaban para poder entender el concepto de variedad gramatical, que son los verbos, los pronombres y los (adjetivos) posesivos. Un segundo momento de reflexión y de consideración del proceso fue el momento en que los estudiantes, en grupos y con una variedad asignada, tenían que ponerse a investigar y buscar la información para cada una de las partes del proyecto: léxico, gramática, pronunciación, jerga, cuento o leyenda y búsqueda de ejemplos de lengua oral. Para dar solución a esta circunstancia encontramos de mucha utilidad el dar a los estudiantes unos ejemplos sobre la variante del profesor, la castellana, y se les pedía que, basándose en la información encontrada, diesen uno o dos ejemplos para cada una de ellas. La evaluación de los resultados tiene un doble carácter. Por una parte, el desarrollo de toda la unidad misma, y el criterio del profesor para juzgar y valorar en cada momento el éxito de la unidad a cada paso. Por otra parte, la evaluación formal, tanto de los pósters, las presentaciones y las reflexiones finales que entre todos

hicimos. En ambos casos destacamos el orgullo y la satisfacción por el éxito, la profundidad y el nivel de comprensión y abstracción adquirida por los estudiantes.

Esta unidad también refuerza el concepto de identidad étnica (Sandín 1999), aunque también refuerza la *falacia de la identidad monolítica*. Por una parte, “aunque la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo, no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos.” En este sentido, la unidad contribuye al desarrollo de la misma. Sin embargo, al reconocer conceptos como los idiolectos y los registros, también se pone de manifiesto en el hecho de que “existen identidades diferenciales entre los miembros de un grupo étnico.” En este contexto emerge la identidad, en el proceso de socialización étnica, fruto de las relaciones de la persona con otros grupos y con la sociedad.

La presente propuesta ayuda a los receptores de la misma a resolver situaciones de conflicto en las que, no sólo se rompería la comunicación sino que se producirían situaciones de intolerancia. Esta unidad ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de que se pertenece a una realidad cultural concreta, pero de que no existe un modelo de normalidad único.

## BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, F. (1997): “La enseñanza del español para hispanohablantes u la pedagogía multicultural.” En Colombi, C. y Alarcón, F. (1997): *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Houghton Mifflin Company: Boston. Nueva York, 206-221.

Beckstead, K. y Toribio, A.J. (2003). “Minority perspectives on language. Mexican and Mexican-American Adolescents’ Attitudes towards Spanish and English.” En Colombi, C. y Roca, A. (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Georgetown University Press, Washington, D.C; 154-169.

Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona.

Fantini, A. (1997). "El desarrollo de la competencia intercultural: una meta para todos." En Colombi, C. y Alarcón, F. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Houghton Mifflin Company: Boston. Nueva York; 206-221.

Gardner, R. (1985). "Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation." En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Larrañaga, J. (2000). [www.eee.unm.edu/staff/larranag/www/childabuse.html](http://www.eee.unm.edu/staff/larranag/www/childabuse.html). En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Lynch, A. (2000). "Spanish-speaking Miami in sociolinguistic perspective: Bilingualism, recontact, and language maintenance among the Cuban-origin population." En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.

Olivares, J., ed. (1993). *Cuentos hispanos en los Estados Unidos*. Houston: Arte Publico Press.

PEW HISPANIC CENTER/KAISER FAMILY FOUNDATION (2004). National Survey of Latinos: Education. <http://pewhispanic.org/>

Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos." En *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Potowski, K. (2005). *Fundamentos metodológicos de la enseñanza de español a hispanohablantes en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.

Ryman, A. & Madrid, O. (2004). "State investigating teacher accused of hitting students." [www.azcentral.com/families/education/articles/0116teacher-ON.html](http://www.azcentral.com/families/education/articles/0116teacher-ON.html). En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Sabariago, M. (1999). "La evaluación de programas de educación intercultural." En Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona. 21-36.

Sánchez, R. (1983). *Chicano discourse: Sociohistoric perspectives*. Reimpreso 1994, Arte Público Press, Houston. En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Sandín, M.P. (1999). "La socialización del alumno en contextos multiculturales." En Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona. 37-46.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon. En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40

## APENDICE 1: ENCUESTA

Nombre: \_\_\_\_\_

País de nacimiento: \_\_\_\_\_

Años que tienes viviendo en este país: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento de tus papás: \_\_\_\_\_

¿Has estudiado en programas bilingües o de inmersión? ¿Dónde y por cuánto tiempo?

\_\_\_\_\_

¿Cómo has aprendido el español?

\_\_\_\_\_

19. ¿Qué lengua se habla en tu casa?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

20. ¿Qué lengua hablas con tus amigos más íntimos?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

21. ¿Qué hablas con tus compañeros de escuela?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

22. ¿Qué lengua se habla en tu comunidad?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

23. ¿Qué tipo de programas de radio escuchas?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

24. ¿Qué tipo de programas de televisión ves?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

25. ¿Qué tipo de revistas y libros lees  
en tu tiempo de ocio?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

26. ¿Qué consideración tienes de tu  
español?

1: bajo

2: aceptable

3: bueno

4: muy bueno

5: excelente

27. ¿Qué consideración tienes de tu  
inglés?

1: bajo

2: aceptable

3: bueno

4: muy bueno

5: excelente

28. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien inglés? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

29. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien español? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

30. ¿En qué lengua ha sido principalmente tu educación? Habla sobre tu educación hasta hoy día.

---

---

---

---

---

31. ¿En cuáles contextos hablas español?

---

---

---

---

---

32. Explica si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones, y por qué:

- La cultura latina es un reflejo importante de quién soy.
- La cultura latina es importante en cómo la gente me percibe en esta sociedad.

---

---

---

---

---

33. Para ser latino, es necesario hablar y escribir español correctamente. Discute esta afirmación.

---

---

---

---

---

---

34. En el mundo existen muchos tipos de español diferentes. Cierto o falso, y por qué.

---

---

---

---

---

35. Cuando hablo con hispanohablantes de otros países, no me entiendo con ellos, hablan muy raro. Cierto o falso, y por qué.

---

---

---

---

---

36. El español formal lo hablan muy pocas personas, nosotros nunca hablamos esa variedad y la necesitamos. Cierto o falso, y por qué.

---

---

---

---

---

Anota aquí cualquier pensamiento que se te ocurra después de haber contestado a estas preguntas:

---

---

---

---

---

APÉNDICE 2: ACTIVIDADES DE VARIEDAD GRAMATICAL Y SELECCIÓN DE CUENTOS HISPANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

A continuación verás unos recortes de 3 periódicos de países diferentes. Con un compañero/a lee los recortes y sigue los siguientes pasos:

- 1 Marca con un círculo todos los verbos.
- 2 Escribe los verbos que marcaste en infinitivo.
- 3 ¿Has notado que algunos verbos están conjugados de un modo diferente al que acostumbras?

**Si eres usuario de aguas nacionales, revisa en la carátula de tu título cuándo vence tu concesión.**

