

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

*El aula de E/LE como espacio para el estudio de la
diversidad léxica del español: el caso del andaluz y el
español de América*

Autora: D.^a Verónica Franco González

Tutora: D.^a Ana María Ruiz Martínez

0. ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. EL ESPAÑOL: UNIDAD Y DIVERSIDAD.....	7
2.1. La unidad del español.....	9
2.2. La diversidad del español. La variación lingüística.....	10
2.2.1. La variación diatópica y los dialectos.....	12
3. LA NORMA PANHISPÁNICA Y LOS MODELOS DE LENGUA.....	14
3.1. La RAE y la AALE: hacia un concepto de norma de la lengua española.....	14
3.2. El concepto de “español estándar”.....	16
3.3. Los modelos de lengua en España e Hispanoamérica: variedad septentrional y variedad meridional.....	19
4. ¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR EN EL AULA DE E/LE?.....	21
4.1. La importancia de enseñar la diversidad y la riqueza del español.....	22
4.2. La variedad meridional.....	23
4.2.1. Variedades españolas meridionales.....	24
4.2.1.1. <i>Extremeño, murciano y canario</i>	24
4.2.1.2. <i>Andaluz</i>	25
4.2.2. Variedades americanas.....	28
5. LA ENSEÑANZA DEL ANDALUZ Y EL ESPAÑOL DE AMÉRICA EN EL AULA DE E/LE.....	32
5.1. Justificación de nuestra propuesta.....	32
5.2. Dificultades que entraña la enseñanza de las variedades meridionales.....	34
5.2.1. La falta de formación del profesorado.....	35
5.2.2. Las creencias y actitudes lingüísticas de los aprendices.....	36
5.2.3. Las carencias de los materiales didácticos de E/LE.....	37
5.3. Una nueva perspectiva para su integración curricular.....	39
5.3.1. Las variedades diatópicas como parte importante de la cultura.....	40
5.3.2. Sinonimia, polisemia y divergencia en el léxico panhispánico.....	41
5.3.2.1. <i>El léxico andaluz y americano: diacronía y sincronía. Coincidencias léxico-semánticas</i>	43
5.4. Enfoques y métodos para la enseñanza de la variedad diatópica en E/LE.....	47
5.4.1. Cuestiones generales sobre la enseñanza del léxico en E/LE.....	48
5.4.2. Criterios de selección léxica para la enseñanza de E/LE.....	51
5.4.3. Metodología y enfoque propuestos.....	52
5.4.3.1. <i>Metodología de trabajo</i>	55
5.4.3.2. <i>Enfoque didáctico</i>	56
5.5. El MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	59
6. EL LÉXICO ANDALUZ Y AMERICANO EN EL AULA DE E/LE: PROPUESTA DIDÁCTICA.....	64
6.1. Corpus léxico seleccionado.....	64
6.1.1. Proceso de extracción del corpus y análisis de uso y vitalidad de las voces.....	65
6.2. Contextualización de la unidad didáctica.....	67

6.2.1. Grupo de alumnos y nivel de lengua	68
6.2.2. Análisis de necesidades del alumnado	69
6.2.3. Contexto de aprendizaje	70
6.2.4. Contextualización de la unidad didáctica en la programación de E/LE	70
6.3. Objetivos generales	72
6.4. Contenidos didácticos.....	73
6.5. Metodología.....	75
6.5.1. Principios metodológicos generales	75
6.5.2. Materiales y recursos	78
6.5.3. Tipos de actividades	78
6.5.4. Atención a la diversidad	79
6.6. Evaluación del aprendizaje.....	80
6.6.1. Criterios de evaluación	81
6.6.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación.....	82
6.7. Unidad didáctica: <i>¡A comer se ha dicho!</i> Libro del alumno.....	84
6.8. Unidad didáctica: <i>¡A comer se ha dicho!</i> Manual del profesor.....	108
7. CONCLUSIONES.....	140
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se revela como una suerte de estudio teórico acerca del estado de la cuestión de la inclusión en el aula de Español como Lengua Extranjera (E/LE) de las variedades diatópicas, concretamente las meridionales, que en tantas ocasiones quedan eclipsadas en los manuales por el estudio de un *español artificial*, un *español estándar*, que no es lengua ni de unos ni de otros, y que no es representativo de la realidad de las hablas de los miembros de la comunidad hispanohablante. Nuestro principal objetivo, pues, no es otro que justificar la importancia que debe concederse a esta cuestión que nos parece relevante para una adecuada enseñanza del lenguaje a los aprendices de E/LE.

Así, hemos querido recoger en esta investigación un panorama amplio sobre dicha cuestión en la bibliografía de las últimas décadas, incluyendo reflexiones que consideramos necesarias sobre la lengua española, su unidad y su variación, así como se añaden cuestiones relacionadas con la sociolingüística y, por supuesto, con la dialectología, disciplina en la que se sustenta nuestro estudio y que da cuenta de la gran importancia de la inherente variedad de las lenguas como reflejo de una sociedad, una tradición histórica y una cultura con unas características propias en cada región.

A nuestra reflexión teórica, que viene a sentar las bases de la ideología sobre la que desarrollamos la metodología para nuestra propuesta didáctica, se sucede la aplicación práctica de dichas reflexiones previas, donde se contextualiza una situación-marco de dos grupos de alumnos hipotéticos para los cuales se ha diseñado una unidad didáctica que se adjunta tanto en la versión para el alumnado (libro del alumno) como para el profesor, incluyendo en esta última algunas indicaciones didácticas y un anexo con fichas de refuerzo y ampliación, que será de gran utilidad al docente para atender a la diversidad del grupo-clase.

En definitiva, se presenta un marco teórico que justifica la conveniencia de insertar el estudio de las variedades del español en su enseñanza como lengua extranjera y que se aplica de manera práctica en una propuesta didáctica modelo a través de la cual se introduce, en distinto grado de profundización, la enseñanza del español meridional para alumnos de niveles lingüísticos A2 y C1 según el *Marco Común Europeo de Referencia de lenguas*.

MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE INSERTA LA INVESTIGACIÓN

2. EL ESPAÑOL: UNIDAD Y DIVERSIDAD

El español es la segunda lengua más hablada en el mundo, con unos 400 millones de hablantes¹. Este hecho supone inevitablemente una variada distribución geográfica de los hispanoparlantes que tiene como consecuencia una latente diversidad en la lengua de unos y otros hablantes de español, según sus características sociolingüísticas y dialectológicas. Aun así, el territorio hispanohablante cuenta con una incuestionable unidad, entendida como la capacidad de todos los hablantes de español para entenderse mutuamente al comunicarse en una misma lengua, a pesar de existir algunas pequeñas diferencias que pueden englobar cualquier aspecto lingüístico.

En cuanto a esta cuestión, podemos reflexionar que los conceptos de unidad y diversidad dan cuenta de que existe una conciencia lingüística de que podemos comunicarnos con cientos de millones de personas en nuestra lengua pero somos conscientes de que no hablamos igual en una región que en otra, llegando a aparecer en este punto actitudes lingüísticas relacionadas con el prestigio-desprestigio y fenómenos de estigmatización de fenómenos lingüísticos.

La problemática de aplicar esta realidad múltiple (aunque también unitaria) en el aula se plantea cuando el profesor de E/LE debe escoger qué modelo de lengua enseñar en clase, como veremos más adelante. En este trabajo defendemos la integración de las variedades del español dada su importancia a nivel sociocultural y pensando, también, en aquellos aprendices que quieran viajar a cualquier lugar del ámbito hispanohablante, para lo que deberán conocer algunas características fundamentales de las variedades, en nuestro caso, andaluza y americana, ambas bastante diferenciadas de la conocida como variedad norteña (o castellana).

Algunos trabajos consideran el español como una lengua pluricéntrica. Esta terminología se comenzó a aplicar a partir de los años 60 en relación con los procesos de estandarización y normalización lingüísticos. El español, en tanto lengua pluricéntrica, se da en dos sentidos: tanto en áreas dispersas como en áreas contiguas. Morgenthaler (2008: 181) asegura que esta concepción del español apenas ha sido tratada de manera profunda y

¹ Se trata de la segunda lengua más hablada, como lengua nativa, después del chino mandarín, según las últimas referencias en 2013. Los datos (Moreno Fernández y Otero 2006) presentan que existen unos 359 millones de hablantes en países donde el español es lengua oficial y 40'5 millones donde no es oficial, sumando unos 400 millones de hablantes pertenecientes al grupo de dominio nativo; a estos se suman 36 millones de hablantes en EE.UU., 23 millones no nativos (grupo de competencia limitada), alcanzando unos 424 millones de hablantes, a los que podríamos sumar 14 millones de estudiantes de español que existen actualmente, sumando un total de 439 millones de hablantes de español en el mundo.

centrándose en cuestiones prácticas y añade que, en función de cómo definamos ese pluricentrismo, la discusión entre unidad y diversidad del español quedaría aclarada, puesto que si se consideran para esta característica los criterios establecidos por Clyne (1992, *apud* Morgenthaler 2008: 183), el español cumpliría con la definición de lengua pluricéntrica ya que: una variedad dentro de una lengua tiene al menos un centro establecido que se implanta como modelo en un territorio; una variedad es representativa cuando puede unirse a una estructura política independiente como un estado-nación; y la variedad representativa debe ser vista y descrita como tal por los hablantes. Estas cuestiones, aun así, podrían ser discutibles en el caso del español, puesto que no se puede delimitar una sola variedad prestigiosa a un solo estado-nación (como ocurre, por ejemplo, en España con los diversos estándares regionales, como el andaluz).

En relación con el pluricentrismo del español, Bierbach (2000: 149, *apud* Morgenthaler 2008:184) añade que este se constituye a partir de la conciencia de los hablantes, ya que los hablantes tienen conciencia de hablar una lengua común como el español, pero reconocen asimismo una serie de características diferenciadoras del grupo que no consideran estigmatizadoras.

Parece una cuestión discutible el término del *pluricentrismo* en el caso de la lengua española, ya que a nivel regional se pueden establecer más variedades que no corresponden exactamente con centros únicos de las variedades del español, entendidas como las que caracterizan determinados países o áreas dialectales, puesto que dentro de cada una de dichas áreas o centros pueden establecerse ciertas diferencias en forma de subvariedades locales. Esta característica propia del español explica que no existan tampoco isoglosas definidas en torno a los usos lingüísticos, y concretamente léxicos, como comentaremos más adelante en torno a los rasgos que nos permiten hablar globalmente de un español meridional, dentro de los cuales, a su vez, vamos a distinguir dos áreas fundamentales: el andaluz y el español americano como *bloque*, a pesar de las divergencias existentes en las diferentes regiones de América².

En este sentido, en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Cartagena de Indias (*apud* Rodríguez Maldonado 2008, *XIX ASELE*), la Asociación de Academias afirmaba que:

² Evidentemente, el español de América tiene muchas manifestaciones lingüísticas diferentes, y se distinguen al menos cinco áreas con sus características propias y definidas, pero para nuestro trabajo trataremos el español de América a partir de sus principales rasgos, los aspectos más relevantes del español americano general y algunos rasgos particulares de cada región dialectal que resulten fundamentales para los aprendices para su comunicación en esta área.

Una de las principales características del español es que tiene una norma policéntrica, es decir, que no hay un único centro rector sino múltiples, lo que la hace fértil, diversa y variada. Al mismo tiempo ha conseguido ser la más homogénea de entre las grandes lenguas del mundo, lo que contribuye de forma decisiva a su expansión internacional.

Veamos ahora en qué sentido el español constituye una lengua múltiple y variada pero unitaria al mismo tiempo.

2.1. La unidad del español

Poco cabe discutir hoy en día sobre la patente unidad de la lengua española. En contra de lo que algunos lingüistas comentaban décadas atrás, actualmente hay un consenso acerca de que el español no sufre ni a corto ni a medio plazo riesgo de fragmentación o pérdida de su identidad.

La antigua preocupación por la unidad del español surge de la pluralidad de normas existente, lo que condujo a algunos autores a considerar la posibilidad de fragmentación progresiva de los dialectos del español, especialmente tras la independencia de las antiguas colonias españolas de ultramar. La Real Academia Española (RAE) y, posteriormente, la creación de las demás Academias han proporcionado unidad a la lengua al mismo tiempo que han permitido a cada región defender sus características lingüísticas sin depender de la RAE. De este modo, la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) se ha erigido como una institución de acogida y potenciación de la unidad en la diversidad (Blanco 2005: 143).

De otra parte, la implantación de los medios de comunicación de masas y la llegada de las nuevas tecnologías hace cada día una realidad la conexión e intercomunicación entre hablantes de todos los lugares del mundo, de forma que el español se ha convertido en una de las lenguas con más presencia en la red y permite poner en contacto a hispanohablantes procedentes de diatopías muy diversas que ponen de manifiesto continuamente que su dialecto, su idiolecto, les permite comunicarse con otros hablantes de manera bastante efectiva, aunque no sin alguna dificultad en torno al léxico³.

³ Pongamos de ejemplo un extracto de un foro de recetas de cocina real de Internet: una mujer del Estado de Puebla escribe, como ingredientes de un pastel: “2 tazas de harina para hotcakes” y “½ taza de cocoa”. Surgen entonces varios comentarios de otras personas españolas que le preguntan qué son esos ingredientes, puesto que no conocen su significado. La mujer de la receta comenta: “lo de la cocoa me sorprende que no sepan o a lo mejor para mi es normal o el nombre cambia en otros lugares o como dicen es cacao en polvo, la harina de hotcakes, es la que venden preparada para hacer presisamente hot cakes”. Resulta curiosa la respuesta de otro español: “Cocoa esta mal escrito, ella quiere decir cacao en polvo.....”, a lo que la mujer de la receta contesta: “bueno es que aqui en méxico le

Rafael Lapesa (1966, *apud* Anadón Pérez 2003) ya comentaba al respecto que:

En ninguno de los niveles de habla encontramos, pues, completa unidad; pero en todos el fondo común es hasta ahora mucho más poderoso que los particularismos (...). Hay, por lo tanto, un español virtual común y arquetípico realizado en diferentes versiones por el castellano imperioso y grave, el andaluz vivaz y gracioso, el antillano dulce como la piña, el mejicano circunspecto, el chileno de alegres altibajos melódicos, el rioplatense pausado e insistente.

La uniformidad, y con ella la unidad de la lengua española, está garantizada por la norma escrita, aceptada por todos. Es en la lengua hablada donde se manifiestan las diferencias geográficas; en la oralidad es donde *existen* las hablas dialectales del español, cuyas características no pasan generalmente a la escritura⁴.

La libertad normativa que el español ha tenido a lo largo de su historia ha sido posiblemente un factor de unidad al no haber existido un rechazo social, a pesar de su diversidad lingüística (Frago, *apud* Santos Río coord. 2005). Además, la unidad del español está fuertemente cimentada, incluso a pesar de que el establecimiento de una gramática y ortografía normalizadas panhispánicas es muy reciente, pero gracias a las instituciones académicas se promueve y cuida la lengua, sin pretender, como es lógico, igualar la norma hispánica o rechazar ciertas variedades, lo cual resultaría perjudicial para la unidad lingüística.

2.2. La diversidad del español. La variación lingüística

El español, si bien es una lengua dotada de unidad interna, también se caracteriza por su diversidad. Dicha variedad se manifiesta de diferentes formas, a través de la variación lingüística. Se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma en que los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, Coseriu señala que la lengua,

decimos así pero no era difícil de deducirlo". Vemos pues que siguen existiendo algunas dificultades de intercomprensión, aunque se hace patente la unidad del español (<http://www.mundorecetas.com/recetas/receta22530-Pastel-Terciopelo-Rojo-Red-Velvet-Cake-en-Microondas.html>).

⁴ *Vid.* §3.2.

en cuanto técnica históricamente constituida, presenta siempre variedad interna en forma de diferencias diatópicas (en el espacio geográfico), diastráticas (entre los estratos socioculturales) y diafásicas (entre los diversos tipos de modalidad expresiva). La lengua se constituye así como un diasistema en el que conviven dialectos, niveles y estilos distintos.

A través de disciplinas como la dialectología, la geografía lingüística y la sociolingüística se estudian las variaciones lingüísticas y se estudian las variedades de la lengua a distintos niveles sociales y geográficos. En este sentido, son numerosos los trabajos⁵ que muestran la variedad dialectal en español dentro de la unidad lingüística y cultural que caracteriza el español de ambos lados del Atlántico. En cuanto a los tipos de variación, a veces es difícil deslindar uno de otro. Los estudios de lingüística han puesto de relieve la interpretación diversa que un mismo fenómeno lingüístico puede tener en distintas comunidades de habla: fenómenos que pueden considerarse variantes diastráticas en una determinada comunidad en otras se consideran variantes dialectales, por lo que la cuestión de los estudios dialectales es compleja⁶.

Así pues, la variación se conforma como una característica inherente a las lenguas. Una lengua evoluciona, se pone de manifiesto a través de diferentes formas en un mismo momento histórico, o en distintos momentos, situaciones o lugares. Simplemente la lengua se modifica con el uso de cada uno de los hablantes, de ahí que hablemos de sociolectos e idiolectos. Y es este hecho, el del cambio lingüístico como factor esencial de una lengua, lo que genera la diversidad que, en el caso del español, es muy rica. Esa variación puede ser de tipo lingüístico, como la variación fonológica, léxica, morfológica o sintáctica, o bien puede ser de carácter extralingüístico, donde situaríamos las variables sociales (sexo, edad...), geográficas y funcionales.

Las variedades son manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua, de manera que podemos encontrar variedades en función del momento histórico en que nos encontremos (variedad diafásica), del contexto comunicativo en que tienen lugar (variedad diastrática) o de la región geográfica en que se manifiestan (variedad diatópica).

⁵ Para más información, *vid.* §7 sobre referencias bibliográficas.

⁶ Es lo que ocurre, por ejemplo, con los fenómenos del dequeísmo y queísmo (adición o supresión de la preposición de ante la conjunción *que*); frente a las descripciones de corte normativo, que caracterizan estos fenómenos como propios de un nivel de lengua poco culto, desde una perspectiva sociolingüística son analizados como un capítulo importante de la variación sintáctica: junto al español peninsular estándar de hoy se distinguen dialectos queístas y dequeístas. A este factor habría que sumar la dificultad añadida del contacto de lenguas en las comunidades bilingües, donde entran en juego factores contextuales y de prestigio a la hora de seleccionar unos u otros rasgos lingüísticos por parte del hablante.

Estos factores son los más significativos de cara a la aparición en la situación comunicativa de diferentes variedades de una lengua.

Nuestra lengua es una muestra viva de la variación lingüística y se caracteriza por su diversidad, la cual se desprende de la característica anterior. Por ello no podemos dejar de tener en cuenta este hecho en la enseñanza del español, puesto que la lengua que enseñamos en un momento y lugar concreto va a ser siempre diferente, diversa, según el contexto y en función del modelo que escojamos para su didáctica.

En didáctica de las lenguas, el trabajo sobre la variación lingüística ha sido considerado desde siempre determinante para ser competente comunicativamente y se ha ido ampliando hasta la toma de conciencia de la gran variedad de géneros discursivos. En el caso del español, los materiales actuales incluyen también contenidos relacionados con los dialectos del español de América y su contraste con el peninsular.

Desde nuestra propuesta queremos dar cabida a dichas variedades, centrándonos en este caso en algunas de las variedades diatópicas del español (en torno a su variación léxica), respetando así una de las características que concebimos como más significativa de nuestra lengua e incluyéndola, como consideramos necesario, en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

2.2.1. La variación diatópica y los dialectos

La variación diatópica o geográfica es aquella que hace referencia a la variación que tiene lugar en una lengua en función del punto geográfico en el que se habla, originando lo que conocemos como dialectos o geolectos.

Las variedades regionales de una lengua son difíciles de definir, como ya advirtió Alvar (1996b), puesto que los límites geográficos así como los propios límites entre una lengua y un dialecto o entre diferentes dialectos y hablas es una cuestión todavía incierta. Manuel Alvar (1996b: 13) concluye definir dialecto como:

‘un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común’. De modo secundario, pueden llamarse dialectos ‘las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua’.

Como vemos, resulta compleja la tarea de tratar de ofrecer una definición para el término *dialecto*, aunque Moreno Fernández (2009: 32) considera que a la poca exclusiva descripción de que “es una modalidad lingüística utilizada en un territorio determinado” se pueden añadir las siguientes precisiones:

- a) que se trata de una variedad de una lengua;
- b) que se trata de una modalidad subordinada a otra;
- c) que se trata de una modalidad relegada, desviada o desprestigiada;
- d) que el territorio en que se usa es más limitado que el de la lengua a la que se asocia;
- e) que su origen es el mismo que el de otras variedades;
- f) que su nivel de implantación geográfica y social no es equiparable al alcanzado por una lengua.

Según Stewart (1968, *apud* Moreno Fernández 2010: 17) el rasgo que diferencia a una lengua de un dialecto es el hecho de contar con una estandarización, en el caso de la primera, o de no contar con ella, en el caso del segundo. Sin embargo, Moreno Fernández (2010: 18) considera que no sirven para diferenciarlas ni el concepto de estandarización, ni del de la intercomprensión o el cultivo literario. La existencia de los dialectos se justificaría así, según Moreno:

Por el lado de la lingüística, la lengua se manifiesta de forma variable y diversificada, lo que supone que en territorios diferentes, puede manifestarse de manera diferente.

Por el lado social, los hablantes tienen conciencia de que el modo de hablar de su comunidad forma parte de su identidad y los diferencia de otras comunidades, aunque hablen la misma lengua.

De esta manera, la lengua que cada uno de los hablantes usamos está vinculada al territorio en que se produce esa manifestación lingüística y, además, somos conscientes de que esto es así y de que nuestro modo de hablar difiere, en mayor o menor medida, del de los hablantes de otras regiones.

Por otra parte, en torno a la importancia de los dialectos en la enseñanza de lenguas, Moreno Fernández (2010: 21) considera su relevancia desde el punto de vista de la realidad en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y desde el punto de vista de las variedades que son objeto de esa enseñanza y aprendizaje, siendo necesario fijar qué modalidad dialectal ha de utilizarse como modelo de referencia y cómo esta se enseña

respecto a la modalidad más estándar, así como cuáles son los contextos de uso de la variedad regional, resultando todas estas cuestiones relevantes para la configuración de la programación didáctica que ha de diseñar el docente, incluyendo en este punto tanto materiales como el *input* ofrecido a los alumnos o el nivel de tratamiento del geolecto, entre otros aspectos.

3. LA NORMA PANHISPÁNICA Y LOS MODELOS DE LENGUA

El concepto de norma hispánica, como veremos, no es simple, ya que dentro del territorio hispanohablante encontramos diversos focos cultos que generan su propia norma lingüística, de manera que no podemos hablar de una única norma, sino de plurinormativismo. El modelo lingüístico, pues, del ámbito hispánico no es tampoco único sino múltiple, lo cual enriquece el idioma español pero también complica su enseñanza y concreción de la norma.

3.1. La RAE y la AALE: hacia un concepto de norma de la lengua española

En los últimos años, la Real Academia Española (RAE) y las veintiuna Academias de América y Filipinas que integran la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) vienen desarrollando una política lingüística que implica la colaboración de todas ellas, acción conjunta que sirve para reforzar la unión del idioma entre todas las regiones de habla hispana a través de un trabajo colaborativo que materializa dicha política “en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común, en las obras que sustentan y deben expresar la unidad de nuestro idioma en su rica variedad: el *Diccionario*, la *Gramática* y la *Ortografía*” (RAE, “La política lingüística panhispánica”⁷).

En este sentido, en la planificación del español orientada a la enseñanza ha sido decisiva la labor desarrollada por la RAE, en lo que se refiere al *corpus*, y está siéndolo también el Instituto Cervantes, en lo que se refiere a la planificación del *estatus*⁸, especialmente del español como L2 (RAE, *ibid.*):

⁷ Extraído de: <http://www.rae.es/rae/Noticias.nsf/Portada4?ReadForm&menu=4>

⁸ Entiéndase por *estatus* la posición social que una lengua ocupa respecto de otras o en relación con los criterios políticos, sociales o ideológicos de los gobiernos.

En nuestros días las Academias, en una orientación más adecuada y también más realista, se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas y de su evolución. Esta orientación panhispánica, promovida por la Real Academia Española, que las academias han aplicado sistemáticamente y se plasma en la co-autoría de todas las obras publicadas desde la edición de la *Ortografía* en 1999, procede de la voluntad política de actuar en una determinada dirección.

Las Academias, ya desde la fundación de la RAE, tienen la función *de limpiar, fijar y dar esplendor* a la lengua, labor que siguen actualmente desempeñando en pos de una lengua normativa, si bien dicha normatividad del español se reconoce hoy en día como una realidad pluricéntrica, considerando desde esta perspectiva “plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad⁹” (RAE, *ibid.*).

Siguiendo estas directrices, si hemos de plantear un modelo de lengua para la enseñanza del español, habríamos de pensar en una lengua que se acerque al modelo de los usos prestigiosos pero sin caer en un excesivo academicismo, considerando también los usos hablados por personas cultas y las variedades de la norma culta de las diferentes comunidades hispanohablantes. Cuando, como docentes, enseñamos lo *normativo* estamos eligiendo voluntariamente el uso teórico de la norma culta estándar y el prestigio lingüístico.

Llegamos así al concepto de *norma*, que puede entenderse en un sentido amplio y diverso¹⁰. Por su carácter de lengua supranacional, el español constituye un conjunto de normas diversas, que comparten una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito

⁹ Y añade en este punto la RAE (en línea):

Solo se desaconsejan los particularismos dialectales que pueden impedir la comprensión mutua, por ser fuente de posibles malentendidos; nos referimos a los pocos casos en que una estructura lingüística adquiere en un área concreta un valor o significado diferente, e incluso opuesto, al que tiene en el español general.

¹⁰ Hacemos explícita aquí la definición de *norma* que propone la RAE (*Diccionario Panhispánico de Dudas*: en línea):

“La norma no es sino el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso. Si no existiera ese conjunto de preferencias comunes, y cada hablante emplease sistemáticamente opciones particulares, la comunicación se haría difícil y, en último extremo, imposible. La norma surge, pues, del uso comúnmente aceptado y se impone a él, no por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística, sino porque asegura la existencia de un código compartido que preserva la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación.

hispanico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico (*Diccionario Panhispánico de Dudas*: en línea).

Esta *norma culta* “está formada por el conjunto de rasgos lingüísticos que caracterizan el habla de las personas mejor instruidas y formadas o más prestigiosas de una comunidad” (Moreno Fernández 1997: 10). Generalmente es la lengua que se irradia desde las grandes ciudades y que se difunde a través de los medios de comunicación social, estableciéndose como un modelo lingüístico de referencia prestigioso¹¹. En cambio, la *lengua popular* se suele manifestar en los hablantes de estratos socioculturales medios y bajos y en ella “se encuentran numerosos rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos” (Moreno Fernández 2010: 20), por lo que suele quedar fuera de la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en niveles iniciales.

La *norma* se corresponde igualmente con la *lengua ejemplar*, una lengua que una determinada institución (RAE) preserva en el sentido de que tratan de mantener como ajustada a lo que es la técnica históricamente constituida que es la lengua. La institución que vela por la forma ejemplar discrimina sobre los usos nuevos que aparecen si se desvían de la técnica históricamente construida, tarea difícil porque las lenguas están en constante transformación. La lengua ejemplar debe ser congruente y, aunque se debe a la corrección idiomática, debe dar orientaciones sobre los usos pragmáticos de la lengua.

3.2. El concepto de “español estándar”

La expresión culta formal de la que hablábamos anteriormente es la que constituye el *español estándar*, la lengua que todos empleamos cuando tratamos de expresarnos con corrección, la lengua que se enseña y que se utiliza en medios de comunicación y las publicaciones. Es, en definitiva, “la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística” (*Diccionario Panhispánico de Dudas*: en línea). En este sentido, el español estándar o norma culta se diferencia de otros usos que están marcados geográficamente, como los usos dialectales propios de cada región del área panhispánica.

¹¹ Es esta expresión culta formal la que constituye la norma, el código compartido por los hispanohablantes que posibilita una inteligibilidad mutua entre sus miembros, lo que se denomina como *español estándar*, cuestión que trataremos en §3.2.

El proceso de *estandarización* de una lengua pasa por “codificar y aceptar un conjunto de normas que definen los usos correctos, por medio, básicamente, de una ortografía, una gramática y un diccionario” (Moreno Fernández 1997: 10). En el caso del español, esta estandarización se realizó de manera monocéntrica, por lo que se aceptan de forma universal unas mismas normas que impone la AALE. La creación de esta Asociación ha permitido, asimismo, el cambio de una *estandarización exonormativa* a una *endonormativa*, ya que no se basa actualmente la norma hispánica en la norma española o castellana y se actúa conjuntamente con todas las Academias. La estandarización monocéntrica del español se construye, pues, sobre una realidad multinormativa, ya que contamos con una norma culta policéntrica, esto es, existe unidad en la diversidad de la lengua española (Moreno Fernández 1997: 11).

Cuando intentamos definir la *lengua estándar*, nos enfrentamos a la siguiente cuestión: ¿qué características ha de tener una lengua para ser *estándar*? Nieves Mendizábal (1997: 50) considera que las características que debe reunir un registro para ser considerado estándar o normativo son las siguientes: intelectualización, esto es, ser una lengua capaz de adaptarse a todo tipo de enunciados con absoluta perfección; estabilidad flexible, puesto que la realidad de la lengua como sistema mantiene gran flexibilidad; arraigo en una tradición cultural; disponibilidad, en el sentido de que la norma se adapta a las personas y las personas a la norma; la lengua debe ser un marco de referencia; confluencia de todas las variedades, ya que la norma estándar es la norma de prestigio incluso para los que usan otras variedades; y, por último, participación por parte de todos los hablantes, de manera activa y pasiva. Vemos, pues, que este concepto de la lengua estándar va unido al de norma culta, puesto que el estándar se puede considerar como el modelo de referencia, para imitar, el modelo prestigioso frente a los usos populares; la gente que usa la lengua estándar es la que “ejerce un predominio social, económico y político dentro de sus comunidades” (Honey 1997, *apud* Moreno Fernández 2010: 33).

En este sentido, las funciones de la lengua estándar son, según Hernández Alonso (1988, *apud* Blanco 2005: 125-126): “ser un marco de referencia, poseer una función unificadora y separadora a la vez, estar avalada por el rasgo de prestigio y presentar la función de la participación o facilidad”.

Esta lengua estándar, que podría proponerse como modelo para la enseñanza de la lengua, evita los dialectalismos y regionalismos, con lo cual está ocultando la diversidad y pluralidad tan característica del español, motivo por el que defendemos en este trabajo la

enseñanza de las variedades propias de la realidad lingüística de cada área hispánica como una forma de presentar a nuestros alumnos una visión más real y completa de la lengua española.

Para algunos autores la lengua estándar va unida necesariamente a la lengua que debemos enseñar, y es precisamente la lengua estándar aquella que primero se fijó en la escritura a través de la difusión de las grandes obras normativas de una lengua, puesto que “la escritura exige la fijación de formas y de criterios”, esto es, de una normativización o estandarización (Moreno Fernández 2010: 32). Desde esta perspectiva, añade Moreno que “lo que no suele escribirse tampoco suele enseñarse y lo que ha de escribirse debe ajustarse a las convenciones que marca el criterio de corrección”. Precisamente hasta hace relativamente pocas décadas no era habitual incluir en la literatura usos exclusivamente orales, coloquialismos o dialectalismos, pero esta tendencia viene a invertirse en los últimos decenios. Así, encontramos la literatura hispanoamericana plagada de americanismos lingüísticos, por ejemplo, la obra de un escritor internacional como Vargas Llosa, que no podremos entender completamente si desconocemos el significado de algunas voces de uso exclusivamente americano o peruano (*angurriento, calato, cocacho, empavarse, garúa, patota*¹², etc.), y del mismo modo ocurre con otras manifestaciones culturales como la música, de expansión universal, por lo que este es otro hecho que pone de relieve la necesidad de atender en la enseñanza del español a todas las variedades de nuestra lengua y enseñarlas en mayor o menor medida según el contexto-clase y las necesidades de nuestro grupo concreto de alumnos en cada caso.

Tenemos que tener en cuenta que no podemos enseñar como norma estándar las variedades sociales y geográficas de la lengua, ya que estas son un complemento de aquella y a niveles superiores en el caso de la enseñanza de español como L2. En este sentido, comenta Mendizábal (1997: 51) que “hay que respetar las variedades dialectales y la pluralidad de lenguas pero no enseñarlas como norma. Enseñar únicamente la lengua ejemplar”. En nuestra opinión, esta afirmación resta una visión completa y realista de la lengua española, que está conformada por una pluralidad que no podemos ignorar tampoco en su enseñanza, ya que en muchas ocasiones se producen divergencias entre la norma estándar y los usos individuales en diversas zonas dialectales. Los docentes de E/LE tenemos que ser conscientes de esto, porque enseñar la norma culta del español no significa enseñar la norma de Castilla, sino que cada área dialectal del español tiene su propia norma

¹² Estos ejemplos han sido extraídos de *Los Cachorros* (1967) de Mario Vargas Llosa.

culta, y no debemos atenernos a criterios de carácter histórico para defender una u otra variedad, sino que todas ellas son perfectamente válidas. Como profesores de español, es nuestro deber abordar el estudio de la lengua como el conjunto de variedades diafásicas, diatópicas y diastráticas que es, entendiendo que un amplio conocimiento de dichas variedades desarrolla y completa el conocimiento de una lengua y su cultura.

3.3. Los modelos de lengua en España e Hispanoamérica: variedad septentrional y variedad meridional

Centrémonos ahora en la comunidad lingüística hispanohablante: si partimos de la idea de que el español estándar es aquel que habla la gente prestigiosa de dicha comunidad, parece compleja la tarea de determinar qué rasgos comparte todo ese colectivo de prestigio en la comunidad hispanoparlante, puesto que el español que habla un zaragozano dista mucho del español que habla un uruguayo, por ejemplo. Y aquí es donde observamos ya que la diversidad y la variedad intrínseca de la lengua española tienen su inevitable reflejo en la configuración de una norma culta española, que no es sino un conjunto de varias normas cultas dentro de cada área geográfica más o menos diferenciada.

Para Alvar (1996b: 9) “esa especie de *koiné* hispánica que es el castellano actual no se puede aceptar sino como integradora de elementos contemporáneos (contemporáneos con cada una de sus posibles etapas) que solo en mínima parte podrán llamarse dialectales”. Desde su punto de vista, el castellano no se ha segmentado, aunque presenta modalidades distintas en cada territorio, pero se plantea Alvar si cada una de esas formas del castellano se puede considerar *dialecto*. Es en este punto donde introduce este lingüista la existencia de dos tipos de dialectos: unos de carácter arcaico, donde se situarían el leonés o el aragonés; y otros de carácter innovador, donde encontraríamos las hablas meridionales (andaluz, extremeño, murciano, canario) y el español de América¹³.

El castellano se impuso históricamente como la lengua más estandarizada gracias a la tarea llevada a cabo por Alfonso X “El Sabio”, cuya obra contribuyó a establecer una primera nivelación del castellano y lo dotó de suficiente empaque como para ser una lengua igualmente válida para el tratamiento de las ciencias y la filosofía, como lo era anteriormente el latín. Asimismo el castellano fue también la primera lengua románica que

¹³ En este sentido, los dialectos arcaicos serían aquellos cuyo origen o lengua madre se sitúa en el latín, mientras que los innovadores serían subdialectos del castellano.

contó con una gramática (Nebrija 1492) y sobre la que se elaboraron más obras lexicográficas (Alonso de Palencia y Nebrija).

Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XVII, el castellano fue desarrollando tres variedades internas cada vez mejor diferenciadas: en castellano norteño, un castellano toledano, heredero del prestigio de castellano alfonsí, y un castellano andaluz, que se diferenciaría cada vez más, progresivamente, por su carácter innovador, resultando el castellano norteño (quedando atrás las hablas toledanas) como el habla de referencia, al establecerse la capital en Valladolid y después en Madrid.

Diacrónicamente, pues, se vienen distinguiendo dos grandes variedades dentro de la lengua española: la variedad septentrional o norteña y la variedad meridional o sureña. El español septentrional sería el correspondiente a la zona mitad norte peninsular a (área que abarca desde Cantabria a La Mancha y toda la Comunidad Autónoma de Castilla y León, salvo las zonas occidentales de León, Zamora y Salamanca, hasta Aragón, salvo la zona norte de Huesca y las zonas orientales de la región); además de las comunidades bilingües, aquellas en las que se habla alguno de los dialectos históricos (asturleonés y aragonés), así como Castilla central, núcleo del nacimiento del castellano. Las variedades meridionales proceden de la evolución interna de la expansión del castellano, implantado ya como lengua mayoritaria en la Península Ibérica, y se caracterizan por su variación interna y la tendencia a la innovación lingüística¹⁴.

Por su parte, Moreno Fernández (1997: 38) distingue ocho variedades geolectales: tres en España (la castellana, la andaluza y la canaria) y cinco en América (la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena) y comenta que "estas ocho áreas tendrían numerosísimos elementos en común, sobre todo en sus usos más cultos, pero en ella se localizan rasgos diferenciadores, que son una realidad lingüística y que se han incorporado a las creencias de los hablantes", por lo que, más adelante, Moreno y Otero (2007: 30) añaden que:

"En líneas generales, existen dos tipos de modalidades que se encuentran tanto en España como en los territorios americanos: una modalidad más conservadora, como la del español de Castilla, el interior de México o de los Andes, y una modalidad

¹⁴ Las hablas meridionales se caracterizan, en general, por rasgos fonéticos como el seseo, la pérdida de consonantes implosivas, relajación de fonemas consonánticos, mayor abertura vocálica, metátesis de fonemas, etc., además de sus particularidades gramaticales (como el uso de "ustedes" en algunas regiones para la segunda persona del plural) y léxicas, por cuestiones históricas de contacto entre el mediodía español y América durante la conquista y el mantenimiento de voces desaparecidas ya en otras regiones hispánicas. Hay que anotar que el extremeño y el murciano se consideran dialectos de transición entre una y otra variedad, ya que presentan también muchos rasgos norteños propios del asturleonés, aragonés o catalán.

innovadora, como la del español de Andalucía y Canarias, del caribe o del Río de la Plata".

Esa modalidad conservadora sería la correspondiente con el castellano histórico más tradicional, y la modalidad innovadora se correspondería con la variedad meridional, que ha desarrollado rasgos lingüísticos más diferenciados.

Antiguamente era habitual la consideración por los lingüistas de que el castellano histórico, esto es, la variedad septentrional, era el español *correcto*, incluso era la variedad defendida y descrita en las obras académicas, cuestión que afortunadamente ha quedado ya zanjada, concluyendo que ninguna variedad es más correcta que otra. En la segunda mitad del siglo XX comienza a observarse una progresiva ruptura de la concepción tradicional sobre la primacía y la ejemplaridad de la variedad castellana, de manera que se distinguen diversos núcleos cultos, diversas normas cultas igualmente *correctas* y *válidas* en cada una de las grandes áreas hispanohablantes, y se empieza a valorar la pluralidad del español como una fuente de riqueza de nuestra lengua.

4. ¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR EN EL AULA DE E/LE?

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que al existir más de una norma culta en español debemos enseñar algo más que la lengua estándar en el aula de E/LE, ya que no podemos centrarnos en una única norma culta del español y dejar fuera de la enseñanza al resto, cuando lo habitual es que nuestros alumnos vayan a necesitar comunicarse en diversas de las normas cultas españolas en función de sus necesidades.

Moreno Fernández (2010: 89) considera que la enseñanza de una lengua necesita un modelo que oriente en el proceso educativo:

Cuando la lengua que se quiere enseñar –y que los aprendices deben alcanzar- presenta un mosaico de variedades tan amplio como el que acabamos de exponer para la lengua española, la necesidad del modelo se acrecienta, en la misma medida en que se complica el proceso de decisión al respecto. En el caso de la lengua española, el requisito del modelo ha sido satisfecho, parcialmente, desde el siglo XVIII por una institución que ha monopolizado el concepto de “corrección” y que ha guiado las decisiones que, en relación con las variedades, se han tomado tanto para la enseñanza del español como lengua primera, como para su enseñanza como lengua segunda y extranjera. Estamos haciendo referencia a la Real Academia Española.

Moreno Fernández ya se había formulado esta cuestión antes (1997: 10), indicando una primera pauta que venía a delimitar el modelo de los usos correspondientes a la norma culta:

Los usos que están en mejores condiciones de elevarse a la categoría de modelo son los usos hablados de las personas de mayor prestigio, las variedades mejor consideradas en las comunidades hispanohablantes; eso es, los usos correspondientes a la norma culta. La norma culta - que no debe confundirse con la norma académica- está formada por el conjunto de rasgos lingüísticos que caracterizan el habla de las personas mejor instruidas y formadas o más prestigiosas de una comunidad (...). Generalmente a esta norma se accede por medio de la instrucción superior, en la que, naturalmente, la lengua escrita disfruta de un protagonismo singular.

Parece razonable exigir al profesor de lengua que analice relacionadamente dónde enseña, para quién y con qué material, de tal modo que sea coherente la consideración de la pluralidad de normas con el nivel del español del alumnado. También es responsabilidad del profesor tratar de conocer los rasgos más relevantes de cada una de las normas, al menos en los casos en los que la frecuencia de uso así lo exija. En este sentido, tenemos que enseñar la lengua culta y enseñar en esa norma culta, sin desechar las formas cultas regionales en función del contexto e intereses de los aprendientes.

4.1. La importancia de enseñar la diversidad y la riqueza del español

Hemos de considerar siempre, para la enseñanza del español, que no podemos concebir que una variedad sea mejor ni peor que otra. En este sentido, como afirma Nieves Mendizábal (1997: 50), es común que algunos estudiantes quieran aprender un español “bien hablado”, huyendo así de los dialectalismos. Igualmente, Moreno Fernández (1997: 8) comenta que “la existencia de variedades lingüísticas (sociales, dialectales) no puede ser arrinconada *a priori* en la enseñanza de lenguas extranjeras”, afirmación que constituye la base de nuestra hipótesis sobre la relevancia que tiene la enseñanza de las variedades en el aula de E/LE.

Por otra parte, autores como Corder (*apud* Moreno 1997: 8) consideran que ha de llevarse a la enseñanza aquella parcela compartida por la mayor parte de las variedades de la lengua, complementándola con el conocimiento de las partes adecuadas a determinadas ocasiones. Si bien coincidimos con Corder en que no podemos dejar de enseñar unos patrones comunes a todo el área hispánica a nuestros alumnos, no resulta menos funcional ni significativo enseñar, sobre todo en niveles superiores, las variedades españolas, especialmente si nuestro alumno puede viajar a otras regiones del área panhispánica.

En términos generales, Moreno Fernández afirma que:

El modelo lingüístico, en la enseñanza de español como lengua extranjera, ha de ser un modelo culto, basado en una norma culta y prestigiosa, en el que tengan un peso singular aquellos usos que sean generales en el mundo hispánico, aunque en ello influye notablemente el origen lingüístico de los propios profesores y la comunidad hispánica en la que se vaya a mover el hablante de español como lengua extranjera, así como sus intereses y expectativas.

Es decir, el modelo de lengua que empleemos en las clases de E/LE ha de seguir una coherencia con las necesidades e intereses del alumno, así como con el contexto de aprendizaje y/o de uso real del español por parte del aprendiz, de manera que aquí es donde la importancia del estudio de las variedades regionales adopta un papel fundamental y se dota de significatividad, en tanto en cuanto muestra real de la lengua hablada a nivel local.

4.2. La variedad meridional

Hablar de *variedad meridional* o de *hablas meridionales* puede parecer una simplificación de las características lingüísticas regionales que cada área meridional posee. En efecto, este español *meridional* o *atlántico* incluye el extremeño, murciano, canario y andaluz, en España, y el español de América, que constituye a su vez una realidad lingüística compleja y variada. Cada una de estas variedades difiere entre sí en algunos aspectos, especialmente léxicos y morfosintácticos, aunque también comparten numerosos rasgos fonéticos y de otros tipos que permiten englobarlos bajo el epígrafe de *meridionales*.

Considera Manuel Alvar (1996b: 235) que al hablar de “hablas hispánicas meridionales”, aunque lo consideremos como una *macrovariedad*, no estamos negando la fuerte diferenciación del andaluz dentro de este conjunto. Además, hemos de recordar que es el andaluz uno de los gérmenes fundamentales de este español meridional, ya que sus rasgos fueron los que se transmitieron a América por el contacto lingüístico y la repoblación por los colonizadores españoles durante la Conquista, y en territorios vecinos como Extremadura, sur de Castilla la Mancha y Murcia las similitudes, especialmente fonéticas y también léxicas, se dan por la proximidad geográfica.

4.2.1. Variedades españolas meridionales

Las variedades meridionales que encontramos en España son, fundamentalmente, el extremeño, el murciano, el canario y el andaluz, aunque también habría que señalar que en áreas de Castilla la Mancha y otras zonas se han transmitido algunos rasgos de carácter fonético y léxico procedentes de esas otras regiones de hablas meridionales. A continuación vamos a describir brevemente las hablas extremeña, murciana y canaria, puesto que no sería riguroso por nuestra parte considerar como variedad meridional en España la propia de la región andaluza en exclusiva, ya que algunos de sus rasgos, y otros aspectos meridionales, se extienden por localidades y comunidades vecinas, si bien nos detendremos más en la descripción del andaluz.

4.2.1.1. Extremeño, murciano y canario

En primer lugar, el extremeño (o *extremeño*) es una modalidad lingüística hablada en el noroeste de Extremadura y una parte del sur de Salamanca, que incluye entre sus peculiaridades algunos rasgos propios o comunes con las formas meridionales de castellano al lado de los rasgos asturleonés. Generalmente se conservan en las hablas extremeñas rasgos propios del área meridional, como la relajación consonántica y pérdida de implosivas, aunque se diferencia menos del castellano norteño que otras variedades.

En segundo lugar, se conoce como dialecto murciano (o *panocho*) a una serie de rasgos dialectales existentes en la lengua española hablada en el sureste de España, especialmente en las zonas rurales, y que contiene diversas influencias entre las que destacan la catalana, la aragonesa y la andaluza. Muchas de sus características fonéticas convergen con las andaluzas (aspiración de *-s*, pérdida y relajamiento consonántico), y su vocabulario presenta arcaísmos, catalanismos y aragonesismos que se explican históricamente por la Repoblación cristiana.

Finalmente, respecto a las hablas canarias, el español que se llevó a las islas hemos de recordar que parte de un proceso de confluencias lingüísticas y nivelación de distintas variedades españolas, aunque fundamentalmente del andaluz, por lo que no queríamos dejar de nombrar la estrecha vinculación de la variedad canaria con el andaluz tanto en cuestiones fonéticas como léxicas. Parece claro que el castellano llevado a Canarias era el característico de la modalidad sevillana, puesto que de Sevilla procedían la mayor parte de los

re pobladores. También se conservó, no obstante, un sustrato indígena, por lo que se mantuvo en cierta medida la identidad autóctona, a la que luego habría que sumar otras influencias, como portuguesismos o americanismos, fundamentalmente (Corbella 1996: 105-141). En este sentido, Alvar (1996b: 325) comenta que “las hablas de Canarias no son un dialecto, al menos lo que solemos entender por dialecto”¹⁵. Consideramos, pues, que el canario comparte con el andaluz algunos de sus rasgos lingüísticos, pero sus particularidades diacrónicas y sus diversas influencias permiten diferenciar esta variedad claramente de la andaluza¹⁶.

4.2.1.2. Andaluz

Los lingüistas coinciden en que el andaluz no es una lengua, puesto que no se constituye como un sistema lingüístico claramente diferenciado ni posee un alto grado de nivelación (Roperó Núñez 1989: 13). Para describir adecuadamente el andaluz, tendríamos que buscar una visión tanto diacrónica como sincrónica. Desde el punto de vista diacrónico, el andaluz es un dialecto del castellano¹⁷; en palabras de Zamora Vicente (1999: 287): “se trata de una evolución *in situ* del castellano llevado a las tierras andaluzas por los colonizadores y repobladores del siglo XIII y hasta principios del siglo XVI”. Desde un punto de vista sincrónico, el andaluz es una variedad o modalidad lingüística del español, “considerando que este español es un sistema abstracto y colectivo, que pertenece a todos los hispanohablantes y no a *unos* hablantes o *una región concreta*” (Roperó Núñez 1989: 14). Del mismo modo consideraríamos la modalidad de Extremadura, Murcia o Canarias, sobre la que hemos apuntado ya algunas notas.

José Mondéjar (1986: 143-149, *apud* Alvar 1996b: 233) se cuestiona “si el *andaluz histórico* es un *dialecto* u otra cosa que podemos llamar *modalidad* o *variedad regional* del español”, asunto que Alvar no cree que sea necesario discutir, puesto que el andaluz posee un carácter propio y complejo¹⁸ que lo diferencia de otros dialectos.

¹⁵ Véase §2.2.1. para la definición de *dialecto* que ofrece Manuel Alvar.

¹⁶ Así pues, en este trabajo no vamos a realizar una aplicación didáctica que incluya también el canario por valorar que dos grandes variedades, a su vez múltiples, ya conforman un material suficiente para ser tratadas como variedades meridionales del español en su conjunto. Por otra parte, el periodo del que disponemos para la realización de este trabajo no permite que podamos reseñar aquí también cuestiones sobre la didáctica del canario o de las hablas extremeñas y murcianas, que también formarían parte de la variedad meridional del español frente a la variedad norteña.

¹⁷ La consideración dialectal de las hablas andaluzas está fundamentada en su vinculación histórica con el castellano y en contener influencias sobre todo leonesas y aragonesas (Narbona, Cano y Morillo 1998, *apud* Cos Ruiz 2006).

¹⁸ El léxico andaluz está dotado de una gran complejidad. En palabras de Alvar (1996b: 255), en el andaluz encontramos “palabras viejas, a veces muy viejas, junto a términos traídos por los reconquistadores o repobladores siguientes, han persistido mozarabismos y arabismos (...). Pero no se olvide, el carácter

Sobre el andaluz, añade Ropero (1989: 15) que la expresión que mejor se ajusta a la realidad lingüística de Andalucía sería la de *hablas andaluzas*, puesto que no existe una unidad sino una pluralidad de hablas en esta región. Dicha diversidad y la ausencia de una norma común en el andaluz dificulta, sin duda, la enseñanza de esta variedad, aunque del mismo modo la enriquece. Tenemos que tener en cuenta también que algunos rasgos del andaluz, de carácter principalmente fonético, no son exclusivos de esta variedad, sino que los comparten con el canario, el extremeño, zonas de Castilla la Mancha, Murcia y el español de América. Otro elemento diferenciador, que ha sido menos estudiado que la fonética, es el campo de la morfosintaxis y del léxico, y es en cuanto al léxico donde encontramos múltiples elementos que caracterizan al andaluz frente a otras modalidades lingüísticas, por lo que aquí nos ha parecido conveniente investigar en dicho campo.

La riqueza del léxico andaluz deja constancia de la heterogeneidad interna de este dialecto. A menudo se han atribuido a las hablas andaluzas algunas voces que se ha determinado considerar como exclusivas de dichas hablas, lo cual es una afirmación arriesgada, pues, como avisaba Alcalá Venceslada en su *Vocabulario andaluz* (VAV 1998: 7), hemos de tener en cuenta que, cuando estudiamos las voces utilizadas en Andalucía, aunque «las palabras han sido recogidas en Andalucía, no todas, ni mucho menos, son exclusivamente andaluzas».

Las hablas andaluzas presentan, pues, una riqueza léxica que no podemos dejar de tener en cuenta en la didáctica del español, así como muestra una personalidad y creatividad propias, por lo que no podemos seguir manteniendo, como sostenían algunos autores, que el léxico andaluz utilice fundamentalmente un castellano arcaico. En este sentido, añade Álvarez Curiel (1991: 15): “las peculiaridades léxico-semánticas son relevantes y guardan gran relación con la fonética en muchos casos”.

También, en cuanto a la cuestión sobre el andaluz, Narbona y Morillo-Velarde (1987: 32) consideran que el andaluz es una forma de habla, pero no de escritura, puesto que “se escribe en castellano”. Podemos rebatir esta afirmación atendiendo a que, si bien está claro que el andaluz es un subdialecto del castellano¹⁹ y, por tanto, su base morfosintáctica es común, con algunas características propias, también hemos de considerar que ha adquirido históricamente algunas particularidades que lo separan del castellano, especialmente en cuestiones léxicas y, como decían Narbona y Morillo-Velarde, fonéticas.

innovador de la norma lingüística andaluza lo es en fonética”, mientras que el léxico, con mucha frecuencia, es conservador.

¹⁹ Narbona et al. (2011: 20) consideran que: “el andaluz es históricamente dialecto del castellano, en cuanto que es una expansión del mismo por conquista, repoblación y colonización”.

De hecho, es precisamente el análisis del léxico andaluz el campo lingüístico que queda ausente en esta obra de dichos autores, por lo que consideramos que existe en ese sentido un vacío de análisis que produce un sesgo de la realidad lingüística andaluza propiamente. Esta carencia la suplen Narbona *et al.* (2011: 24-25), donde sí se comentan cuestiones sobre el léxico, aunque dicen lo siguiente:

Si ya resulta difícil lograr una caracterización basada en la pronunciación, más lo es cualquier intento de conseguirla a través de la consideración del léxico o de la gramática. El vocabulario básico y general del andaluz es común a casi todo el español (...) Las peculiaridades léxicas han sido rastreadas generalmente, como es lógico, en la agricultura y la ganadería, la casa y las faenas domésticas, la indumentaria y la alimentación, las creencias populares y supersticiones, los juegos y diversiones, etc., justamente donde los modernos cambios sociales, económicos y tecnológicos y la consiguiente transformación radical en la distribución de la población han provocado un claro retroceso o desuso de muchos de los términos.

Añaden Narbona *et al.* (2011: 111) que aunque las palabras básicas arrancan del tronco común del castellano, “en Andalucía existieron y existen vocablos específicos, incluso exclusivos de ella, y otros que, aun dándose en otras zonas, tienen en Andalucía su área de uso más característica”. En este sentido, parece razonable pensar que si el territorio andaluz posee un vocabulario propio, tengamos que presentar dicho léxico al alumno aprendiz de español como lengua extranjera, sobre todo si se halla en situación de inmersión lingüística en esta comunidad.

Por otra parte, el concepto de *andalucismo léxico* es igualmente difícil de definir. En este trabajo, vamos a considerar *andalucismos léxicos* aquellas voces que se utilizan en áreas extensas de Andalucía con un significado más o menos unitario y que no son vocablos conocidos ni utilizados en el resto del territorio español, a pesar de que puedan proceder de arcaísmos del castellano antiguo, que pudieron ser de uso general en España, pero cuyo empleo actual se reduce al territorio andaluz (Díaz Bravo 2006: en línea).

Si hemos de estudiar las hablas andaluzas, hay que apuntar que existe cierta heterogeneidad en todo el territorio andaluz, por lo que se han venido a distinguir tradicionalmente dos zonas: el área occidental y el área oriental de Andalucía²⁰. Puesto que esta distinción se hace en términos fundamentalmente gramaticales y fonéticos, no nos

²⁰ La diferenciación entre ambas zonas de Andalucía se explica por el distinto origen y procedencia de los reconquistadores, así como las diferentes fechas en que se va produciendo la repoblación de unas y otras zonas, aunque a su vez podríamos diferenciar algunas subzonas en torno a los usos léxicos (Narbona *et al.* 2011: 25).

parece relevante en este estudio ahondar tan específicamente en las diferencias léxicas²¹ que aquí nos interesan y que pueden afectar a ambas zonas, sino que vamos a hablar de un estándar regional del andaluz, en el cual se trabajará con léxico propiamente genuino andaluz que sea común en todo el territorio y resulte ajeno a otras áreas hispánicas como la del castellano, trabajando aquí como léxico lo que hemos considerado *andalucismos*.

En cuanto al léxico propiamente andaluz, Mondéjar (1991: 363) apunta exclusivamente algunas palabras consideradas genuinamente *andalucismos*, que se adscriben sobre todo al campo léxico de los pescados, así como añade otras voces generalizadas y algunas actualmente en desuso. Aun así, el índice de nombres populares que relaciona al final de la obra refleja unos usos particulares del andaluz en torno al léxico que indican la importancia de trabajar específicamente en la enseñanza del español estas voces propias de dicha área.

4.2.2. Variedades americanas

Ofrecer una definición de *americanismo* es una tarea compleja, como en el caso de los *andalucismos*, puesto que no hay unas isoglosas concretas, de un territorio exclusivamente, para el uso de un determinado vocablo, sino que, como afirma Rona (1969 *apud* Chumaceiro y Álvarez 2004), algunas se dan en toda América y en ningún lado de España; o en toda América y partes de España; o en parte de América y toda España; o en parte de América y en parte de España.

El *Diccionario Académico* (1884, *apud* Chumaceiro y Álvarez 2004: 109) define *americanismo* como “vocablo o giro propio y privativo de los americanos que hablan la lengua de España”.

Por su parte, Bohórquez (1984: 68-69 *apud* Chumaceiro y Álvarez 2004) comenta que los *americanismos* son “unas [voces] que aunque originarias de España, y especialmente de Andalucía, han degenerado allí por la corrupción que ha introducido la mezcla de los idiomas de los indios y otras tomadas de estos y mal pronunciadas por los españoles”. Hablaríamos, pues, de la denominada *koineización* que caracteriza la formación del español americano.

²¹ En cuanto al léxico, Alvar (1996b: 257-258) distingue 8 zonas léxicas en Andalucía, a saber: 1. occidental (especialmente el norte de Huelva, con términos leoneses y portugueses), 2. Sevilla, 3. costa de Cádiz y occidente de Málaga, 4. norte de Córdoba, 5. centro de Andalucía (norte de Málaga, este de Sevilla, sur de Córdoba y suroeste de Jaén), 6. Granada, 7. fragmentación léxica de Málaga como tierra de paso, y 8. oriental (localidades que pertenecen al dominio murciano: Orcera, Huéscar y Vélez-Rubio).

En cuanto al estudio de los americanismos léxicos, hay que apuntar que desde 1795 aparecen ya diccionarios regionales, como el de Peñalver (1795) y el de Pichardo (1836), ambos en Cuba. Además, es a partir de *Autoridades* cuando se empiezan a introducir los americanismos en la lexicografía.

Podríamos distinguir en América varias áreas generales (Moreno Fernández 1997), que podrían ser representadas por los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes: un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo); un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos); un área andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La Paz o Lima); un área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción); y un área chilena (representada por los usos de Santiago). Cada una de estas áreas se caracteriza por unos usos lingüísticos concretos, que difieren en algunos rasgos de los de otras regiones, aunque existen ciertos aspectos que son comunes en el español de América en general, como el seseo, el yeísmo y la relajación (o pérdida) consonántica, así como la aspiración de *-s* implosiva, rasgos andalucistas.

Otros fenómenos son característicos del español americano, como el uso de *ustedes* para la segunda persona del plural, y otros fenómenos son particulares de áreas concretas, como el voseo en el área rioplatense, a su vez de varios tipos, la neutralización de *-r* y *-l* implosivas en el Caribe, la posposición de posesivos en Centroamérica y los Andes, asibilaciones de /r/ múltiple y /tr/ en el Chaco, así como existen otros fenómenos minoritarios como la aspiración de /x/, elisiones de /d/ en posición implosiva e intervocálica.

Además, el español de América conserva un gran número de voces procedentes de las lenguas indígenas, que sobrevivieron a la *koineización* que tuvo lugar en la región en el siglo XV, y que proceden mayoritariamente de las lenguas antillanas, que fueron las primeras en entrar en contacto con el español, seguidas del náhuatl, quechua, guaraní y araucano, de las cuales se transmitieron muchas voces utilizadas sobre todo para denominar productos agrícolas o animales y tipos de construcciones propias de América, que los españoles determinaron nombrar con el nombre indígena.

Si nos detenemos brevemente en el análisis del español de América, resulta conveniente comentar que se trata de un “mosaico dialectal” (López Morales, *apud* Alvar dir. 1996a) en el que es difícil delimitar las áreas o regiones dialectales que lo conforman.

Asimismo, muchos rasgos de los que suelen establecerse como propios de América se dan también en regiones de España, especialmente en Andalucía, como hemos visto.

Por otro lado, en cuanto a la fonética y fonología los límites por áreas son más claros; existe en América una zona²² donde el debilitamiento del consonantismo final es muy representativo y otra zona²³ en la que prevalece un fortalecimiento del vocalismo.

En cuanto a la gramática, los aspectos más destacables, además del voseo, serían los usos del pretérito indefinido y perfecto, los cuales distinguen asimismo dos zonas en el territorio americano: la que se asemeja al uso de España (zona andina) y la que neutraliza esta oposición, de forma semejante a Andalucía y Canarias, a favor del indefinido. También en el español americano abundan las formas perifrásticas frente a las sintéticas, rasgo diferenciador del español de España, que prefiere estas últimas.

Respecto a la sintaxis, es habitual la estructura oracional SVO (sujeto-verbo-objeto), y en áreas como el Caribe es habitual la anteposición del sujeto en las oraciones interrogativas (Ej/ ¿qué tú quieres?).

Los rasgos compartidos por toda la región de Hispanoamérica, serían los siguientes (Moreno Fernández 2010):

<i>Plano fónico</i>
Seseo (realizado mayoritariamente con /s/ predorsal)
Yeísmo
<i>Plano gramatical</i>
Uso de <i>ustedes, su, suyo/a(s), se</i> con valor de segunda persona del plural
Derivaciones específicas en <i>-oso</i> y <i>-ada</i> ² : <i>molestoso, cachetada, papelada</i>

²² Se produce en las “tierras bajas”: el Caribe, gran parte de México, Centroamérica y la costa de América del Sur.

²³ Se da este fenómeno en las zonas denominadas “tierras altas”.

Uso ampliado de diminutivos afectivos en adverbios, gerundios. ...: <i>ahorita, corriendito</i>
Uso de diminutivo <i>la manito</i>
Uso de <i>se los</i> por 'se lo': <i>se los dije 'se lo dije'</i>
Tendencia a mantener sistema etimológico en pronombres personales átonos
Avance de leísmo de persona, incluso con falta de concordancia: <i>encantado de verle; le traje el libro a los muchachos</i>
Uso de <i>estar</i> en expresiones adjetivales de edad: <i>cuando estábamos chiquitos</i>
Uso de pretérito indefinido para acciones vinculadas al presente; uso minoritario de pretérito perfecto, con valor imperfectivo
Preferencia por las formas en <i>-ra</i> del subjuntivo; escaso uso de formas en <i>-se</i> : <i>cantara; hubiera cantado</i>
Tendencia al uso reflexivo de numerosos verbos: <i>demorarse, enfermarse, recordarse, regresarse, robarse, tardarse</i>
Uso adverbial de adjetivos: <i>canta bonito, habla lindo, pega duro</i>
Uso preferente de <i>acá</i> y <i>allá</i> , sobre <i>aquí</i> y <i>allí</i>
Tendencia a uso de preposición <i>a</i> ante objeto directo de no persona: <i>ya no visito a la casa de tus hermanos</i>
Posposición no sistemática de posesivos, especialmente <i>nosotros</i> : <i>la casa de nosotros</i>
Uso de <i>recién</i> con verbos: <i>recién salgo</i>
Uso de <i>no más</i> o <i>nomás</i> como adverbio modal: <i>pase nomás; no más para pasar el rato</i>
Uso de <i>luego de</i> 'después de'
Tendencia al uso de <i>cómo no</i> como marcador de evidencia: <i>¿Quieres agua? -¿Cómo no!</i>
<i>Plano léxico</i>
Uso de indigenismos generalizados: voces arahuacas (<i>canoa, iguana, guacamayo</i>); voces taínas (<i>hamaca, cacique, yuca, maíz, caoba</i>); voces caribes (<i>piragua, caimán, colibrí</i>); voces cumanagotas (<i>butaca, mico, loro</i>); voces nahuas (<i>petaca, tequila, tiza, coyote, tomate, cacao, chocolate</i>); voces quechuas (<i>pampa, cancha, llama, coca</i>); voces aymaras (<i>chinchilla</i>); voces tupí-guaraníes (<i>maraca, gaucho, jaguar, tucán, piraña</i>)
Uso de americanismos generalizados: <i>amarrar</i> 'atar'; <i>balacera</i> 'tiroteo'; <i>botar</i> 'tirar'; <i>bravú</i> 'enfadado, enojado'; <i>cachetes</i> 'mejillas'; <i>chance</i> 'oportunidad'; <i>concreto</i> 'hormigón'; <i>cuadra</i> 'manzana'; <i>egresar</i> 'graduarse'; <i>flete</i> 'pago de un transporte'; <i>frijol</i> 'alubia'; <i>friolento</i> 'friolero'; <i>guindar</i> 'colgar'; <i>manejar</i> 'conducir'; <i>pararse</i> 'ponerse de pie/vertical'; <i>plomero</i> 'fontanero'; <i>soya</i> 'soja'; <i>visar</i> 'girar'; <i>tirar</i> 'halar'
Uso de africanismos generalizados: <i>banana, bongó, cachimba, chimpancé, conga, mambo, marimba</i>

Imag. 1 (extraído de Moreno Fernández 2010)

La peculiaridad del léxico de América tiene que ver con su conservación y el desarrollo de valores léxico-semánticos propios, nacidos del uso americano de la lengua española (Moreno Fernández 2010). Se trata de voces que procedían de España pero que han alcanzado una mayor extensión y uso en América que en España, donde la mayoría han desaparecido en general, salvo en la zona meridional, o se conocen pero están actualmente en desuso. Además, en América se utilizan sufijos derivativos específicos, diferentes de los utilizados en España y existen numerosos marinerismos.

Como vemos, son muchos los rasgos específicos del español americano que se dan en esta variedad meridional, así como a su vez existe una variación interna que otorga una gran riqueza y diversidad a estas hablas con personalidad propia.

5. LA ENSEÑANZA DEL ANDALUZ Y EL ESPAÑOL DE AMÉRICA EN EL AULA DE E/LE

A lo largo de este estudio venimos comentando las carencias que existen todavía actualmente en el terreno didáctico del Español como LE en torno al tratamiento y la inclusión de las variedades del español en los manuales y en las clases de español. En general, los manuales y materiales de E/LE creados especialmente en España no recogen normalmente demasiada información acerca del español americano ni tampoco sobre el andaluz, variedad que para esos alumnos que estudian en España podría ser muy útil conocer si van a viajar por la Península, algo que es muy probable que ocurra. Insistimos, pues, en la relevancia de enseñar a los aprendices de español, a todos los niveles, aspectos de todas las variedades del español, si bien no exhaustivamente, al menos someramente, para dotarles de una competencia lingüística en español suficientemente amplia como para poder comunicarse adecuadamente en todo el ámbito hispanohablante.

5.1. Justificación de nuestra propuesta

El estudio del español puede realizarse en diversos contextos y con alumnos con muy diferentes características, por lo que el primer factor a tener en cuenta para diseñar y programar nuestras clases del aula de español será precisamente el contexto de aplicación didáctica, tanto geográfico como a nivel individual de los alumnos. La enseñanza de E/LE puede tener lugar tanto en contextos homoglósicos como heteroglósicos, por lo que este ha de ser un factor determinante en la elección de un modelo u otro de lengua, así como de metodología de trabajo. El hecho de que en el primero de los casos el alumno esté inmerso en una variedad concreta del español potenciará que la enseñanza se realice en esa misma variedad, resultando así el aprendizaje más útil y real para el alumno.

La inclusión del estudio de las variedades meridionales en la enseñanza de E/LE en contextos de inmersión lingüística en estas áreas hispanohablantes se justifica ampliamente

por la necesidad que surge en el aprendiz de español de conocer esa variedad, sus características fundamentales y poder así ser capaz de comunicarse exitosamente con la comunidad de habla a la que pertenece. En estas situaciones, no podemos valorar la posibilidad de que la enseñanza sea exclusivamente basada en una variedad *estándar* que eliminase rasgos propios de Andalucía o América, según el caso, puesto que a menudo ese español estándar que se crea para el aprendizaje de nuestra lengua resulta, además de antinatural, un conglomerado de rasgos fundamentalmente septentrionales. Igualmente, si el aprendizaje se lleva a cabo, pongamos por caso, en un pueblo sevillano, no podremos dejar de decirles a nuestros alumnos que la palabra “casa” la escucharán en realidad como /káθa/, por lo que tendrán que estar atentos en el caso de ejemplos como este en el que el ceceo, aunque sea un rasgo fonético, puede inducir a errores semánticos por pronunciar homónimamente un par de voces que en el español *estándar* o septentrional no lo serían (*casa-caza*).

Igualmente, debemos tener en cuenta, como profesores de E/LE, que tanto en la vida cotidiana (canciones, películas, series o libros) como en posibles viajes o contactos con otras personas extranjeras, nuestros alumnos pueden encontrarse ante textos orales o escritos en variedades diferentes de la castellana enseñada tradicionalmente, por lo que se hace cada vez más necesario que conozcan el léxico y las características morfosintácticas y fonéticas fundamentales de estas hablas; en una sociedad de la información y la comunicación en la que todos estamos conectados con todos y la cultura en todas sus facetas se transmite en el ámbito hispanohablante en *versión original*, por así decirlo, es necesario conocer algunas cuestiones básicas del español americano para entender su literatura o su cine.

Por otra parte, el plano léxico-semántico especialmente muestra una gran variación en el ámbito hispanohablante, donde existen más formas marcadas dialectalmente. Estas voces sinónimas que se nombran de manera diferente según la región, se denominan *geosinónimos* (Moreno Fernández 2010: 158), entre los cuales encontramos ejemplos tan conocidos como el de *carro/auto/coche*, que conviene que los estudiantes de España conozcan si van a desplazarse o a comunicarse con algún hablante americano. De ahí la importancia que tiene el estudio de manera dialectal y amplia del léxico español teniendo en cuenta su variación geográfica y a partir de los intereses de los alumnos o del contexto de aprendizaje.

Como decimos, la inclusión de las variedades meridionales en el aprendizaje del español como LE debería ser incuestionable, sin importar siquiera el nivel lingüístico del

alumno, puesto que pueden introducirse cuestiones fonéticas o léxicas desde niveles iniciales para trabajar en mayor o menor profundidad, siempre adaptándonos a las características de nuestro alumnado.

El conocimiento de las diatopías es lo que va a proporcionar a nuestros aprendices de español una competencia lingüística-comunicativa real y amplia en torno a nuestra lengua, especialmente en contextos de inmersión, que todo estudiante debería conocer y valorar no como una dificultad sino como una posibilidad de enriquecimiento lingüístico e intelectual, una forma de romper las fronteras que nos separan de una comunicación exitosa en España o en América.

Finalmente, consideramos que hay que insistir en el estudio de las variedades en la enseñanza de E/LE ya que generalmente los planes curriculares no lo contemplan, sino que se ciñen a un único modelo de lengua, a veces ficticio, en el que no se presenta un panorama real de nuestra lengua y sus modalidades y variedades al alumno, que puede tener después problemas en la comunicación con hablantes de variedades distintas. Nuestro trabajo se justifica en este sentido al considerar que la incorporación de los dialectos meridionales no se está trabajando de manera adecuada en el mundo de la enseñanza de E/LE, incluso a pesar de ser la región mayoritaria del territorio hispanohablante, ni en cuanto a materiales ni en cuanto a formación de los docentes o en la conciencia lingüística y prejuicios que presentan en ocasiones los propios aprendices.

5.2. Dificultades que entraña la enseñanza de las variedades meridionales

El español ha adquirido en algunos ámbitos en los últimos años un valor comercial, de manera que sus variedades han dejado de ser meras características definitorias de la diversidad en la unidad porque adquieren un matiz que actúa en el aula de E/LE. Un profesor puede decidir, como conocedor de las variedades del español, si comenta en un texto mexicano, por ejemplo, la aparición de la palabra *camión*, en relación con otras como *autobús* y *colectivo*, pero puede inducir a error si el docente carece de esta formación (Blanco 2005: 137). En este sentido, el docente ha de tener presente una norma ejemplar estándar del español y sus características panhispánicas, pues esa norma se constituye como marco de referencia de las variedades hispánicas.

5.2.1. La falta de formación del profesorado

A menudo, la elección del modelo de lengua que enseñar viene condicionada por muchos factores, entre ellos, la propia variedad de habla del profesor. Así, muchos profesores sienten la obligación de transmitir, como modelos de lengua viva en el aula, un español culto, estándar, en sus clases, eliminando las marcas dialectales. Si bien este fenómeno viene siendo habitual en el léxico, lo es aún más en la fonética, por lo que es importante también que un profesor distinguido, por ejemplo, de los fonemas /s/ y /θ/, enseñe como variante el fenómeno del seseo en el español, sobre todo si sus alumnos van a viajar a zonas seseantes, puesto que el seseo es una variante mayoritaria en el mundo hispánico.

Otra limitación es la falta de información o formación lingüística en algunos casos, puesto que algunos profesores no conocen bien las normas cultas distintas a la suya propia, además del hecho de que los propios manuales, gramáticas y diccionarios para la enseñanza de E/LE son limitados o no están en ocasiones al alcance de los profesores. Además, en los casos en los que los materiales muestran la norma, por caso, hispanoamericana, también sucede que suelen reflejar la norma mayoritaria, como la mexicana (sobre todo en EE.UU.) y la caribeña, de forma que el profesorado que generalmente atiende a la demanda de personal docente de E/LE en estos casos, habitualmente argentinos o chilenos, es hablante de una norma culta americana muy diferente, de modo que encuentran dificultades también para la enseñanza en este sentido. Asimismo, suele ser habitual que los profesores con falta de formación dialectal corrijan o modifiquen el vocabulario o la gramática de los alumnos llegando a mezclar en ocasiones las variedades, lo cual conlleva creaciones artificiales de la lengua a través de construcciones y usos que no existen realmente en ninguno de los ámbitos del español (Blanco 2005: 53). Es por estos motivos por los que conviene estudiar las cuestiones de convergencia y divergencia léxica²⁴ de los dialectos del español, ya que el vocabulario es uno de los elementos más caracterizadores de una variedad lingüística y, por consiguiente, para la enseñanza de un determinado modelo de lengua.

El conjunto del profesorado dedicado a la enseñanza de E/LE ha de tener una formación específica sólida sobre la lengua española y ha de ser consciente de la pluralidad de normas del español, de su variedad geolectal y, en este sentido, ha de considerar iguales las distintas normas cultas del mundo hispánico, eliminando posibles prejuicios sobre el mayor o menor prestigio de estas variedades, ofreciendo así un panorama lingüístico

²⁴ Remitimos para un análisis de esta cuestión al §5.3.2. del presente trabajo.

apropiado y adecuado a las necesidades de los aprendices y al contexto en el que se desarrolla la enseñanza de E/LE.

5.2.2. Las creencias y actitudes lingüísticas de los aprendices

Debemos comenzar apuntando que las actitudes lingüísticas pueden ser positivas o negativas, de manera que los aspectos bien considerados por la comunidad de hablantes son aquellos que perduran y los considerados negativamente tienden a estigmatizarse y eliminarse (Molina 1997: 7).

En este sentido, existen creencias y prejuicios sobre las lenguas y variedades de la lengua, sobre las que se establecen asociaciones con sus hablantes de tipo sociocultural, estableciendo en ocasiones así cuestiones de prestigio y desprestigio de una variedad de la lengua en términos incluso clasistas. La cuestión del prestigio, así como el hecho de que una comunidad de habla tienda de manera homogénea hacia una conducta lingüística determinada está también muy relacionada con factores políticos, concretamente, con la política lingüística, que establece una influencia bastante fuerte entre los miembros de las comunidades lingüísticas. De hecho, la política lingüística de un territorio puede generar actitudes a favor de una variedad, o determinar qué usos se le da a cada variedad que maneje el hablante según el grado de formalidad e institucionalidad que se le otorgue mediante la legislación vigente. Esto es lo que provoca, progresivamente, el mayor uso de una variedad frente a otra, lo que termina relegando el ámbito de uso de la variedad desprestigiada y acaba poco a poco con la vitalidad de algunas hablas que ya han desaparecido o están en riesgo de extinción.

Actualmente se está viniendo a valorar más las variedades dialectales del español. En lo que a nosotros nos concierne, el español de América se considera un español con varios focos cultos, que se enseña en situación de inmersión en los países hispanoamericanos, quedando todavía relegado su aprendizaje en España, donde no es habitual trabajar variedades como las hablas andaluzas y sus peculiaridades. Así, comenta Molina (1997: 9) que la creencia del hablante andaluz de pueblo entrevistado en el *ALEA* consideraba su dialecto *bajo, mal hablao, fulero o basto*, por lo que mostraba una actitud de inferioridad de su habla. Parece que esta percepción ha variado y se alterna la norma culta andaluza en los medios de comunicación e incluso en ámbitos institucionalizados, eliminando aquellos rasgos considerados estigmatizadores de la lengua. Esta es la actitud que creemos que se transmite a los aprendices de español como LE y que debemos evitar: un alumno que está

aprendiendo español en Andalucía, por ejemplo, necesita desarrollar, entre otras cosas, su destreza de comprensión auditiva a través de un *input* real de hablantes andaluces, así como un aprendizaje de léxico regional, que es el que va a encontrar en su realidad lingüística, puesto que es lo que va a resultar significativo y útil para el estudiante: la muestra real de la lengua en la que se halla inmerso.

5.2.3. Las carencias de los materiales didácticos de E/LE

Si analizamos en qué manera los materiales didácticos para la enseñanza del español como LE consideran la pluralidad lingüística o normativa y en cómo se plasma esta cuestión en relación con el léxico, podremos observar que hasta hace pocos años la presencia del español americano ha sido escasa en los manuales de E/LE, especialmente en niveles iniciales, así como el tratamiento del andaluz no suele aparecer en dichos manuales. Sin embargo, estamos convencidos de que es imperativo encontrar una pauta que permita la adecuación de estos materiales de estudio del español como LE en relación al alcance panhispánico de nuestra lengua en la enseñanza, especialmente, del léxico²⁵.

Podemos añadir, además, que los manuales de E/LE publicados últimamente en Estados Unidos²⁶ se orientan hacia el español de América, aunque no se corresponden exactamente con ningún dialecto que podamos encontrar en este territorio, sino que se plantea como “una variedad tácitamente consensuada entre las personas que pertenecen al mundo de la enseñanza del español en Estados Unidos” (Areizaga 1997: 108, *apud* Blanco 2005: 245). En los manuales publicados en España²⁷, generalmente se plasma un español estándar, con apenas algunos apuntes sobre los usos americanos en un pequeño porcentaje de los manuales entre los años 70 y 80. A veces, además, se entremezclan rasgos

²⁵ Andión (1998: 53-58) considera que la gramática es el aspecto lingüístico peor trabajado en los manuales de E/LE, aunque nosotros creemos que el léxico a veces se deja más de lado que las cuestiones gramaticales fundamentales del español americano como puede ser el tratamiento del voseo. Aun así, está claro que la inclusión y estudio en mayor o menos profundidad de este tema gramatical dependerá del contexto de aprendizaje de E/LE.

²⁶ Los manuales publicados en EE.UU. presentan las variedades del español de manera dispar. Por ejemplo, *Descubrir y crear* y *Tradición y cambio* contienen el 100% de la muestra de lengua procedente de Hispanoamérica, mientras que *Horizontes* presenta el 36% de España y 64% de América; *Lengua hispánica moderna*: 56% de España y 44% de América; y *Modern Spanish Prose*: 77% de España y 23% de América (Liceras *et. al.* 1995: 7).

²⁷ Los manuales publicados en España presentan mayoritariamente el total o un porcentaje muy elevado de voces y muestras lingüísticas en el español de España exclusivamente. *Español 2000, Para empezar* y *Curso intensivo de español* muestran el 100% de usos de España, frente a *A que no sabes* (82% de España y 18% de América) o *Curso superior de español* (83% de España y 17% de América), por lo que la tendencia a inclinarse hacia una variedad es mayor que en los manuales publicados fuera de España (Liceras *et. al.* 1995: 7).

peninsulares y americanos, creando un lenguaje artificial que no da muestra al aprendiz de la realidad del español.

En cuanto a los manuales de E/LE más utilizados en la enseñanza de español en España, destacan tradicionalmente: *Entre nosotros*, *Español en directo*, *Intercambio*, *Ven, A fondo* y *Cumbre*. Estos manuales incluyen referencias al español de América, pero dichas menciones no resultan en todos los casos adecuadas didácticamente. Este sería el caso de las dos primeras obras citadas, las cuales nombran en ocasiones algunas voces americanas pero sin indicaciones que ayuden al alumno a entender y asimilar o relacionar estas voces, por lo que aparecen los americanismos poco justificadamente y sin integrarse bien en el texto didáctico. Por otra parte, en otros manuales sí se trata de integrar mejor en las unidades didácticas el uso de americanismos, que se presentan con el equivalente en España y a través de los campos léxicos relacionados con cada lección, de manera que se facilita la adquisición al alumno. Algunos de estos ejemplos son el manual *Ven*, donde aparecen varios cuadros informativos bajo el epígrafe: “¡OJO! Léxico de Hispanoamérica”, o en *Cumbre*, donde se registran los americanismos en un apartado denominado “Contrastes lingüísticos”. En este último²⁸, aparecen más de 100 voces americanas en el nivel elemental, recogándose un léxico más amplio y notas de carácter gramatical en el nivel medio y textos reales en niveles superiores. Las referencias que comentamos añaden una información básica que puede resultar útil para el alumnado pero que aparecen ciertamente desligadas del resto de muestras lingüísticas y léxicas, de manera que se presentan descontextualizadas, artificialmente. Y es que hasta hace poco tiempo perduraba la concepción de que el español de España era más prestigioso que el americano, por lo que la muestra lingüística, el *input* que se ofrece de manera general a los alumnos de E/LE a través de los manuales y materiales disponibles sigue sustentándose de forma mayoritaria en el español norteño de España. Por otra parte, resulta evidente que si la presencia del español americano presenta un mínimo porcentaje de los usos lingüísticos presentados a los estudiantes, el dialecto andaluz o el canario, considerando estas variedades como hablas con personalidad propia dentro del conglomerado del español, la muestra de estas variedades es nula en cualquier manual de E/LE.

²⁸ Se diferencian en el manual *Cumbre* cinco zonas geográficas del español: 1. América Central, 2. México, 3. Venezuela/Colombia/Ecuador, 4. América Andina y 5. Argentina-Sur. Hay que anotar que no se corresponde esta división a las establecidas por especialistas como Moreno Fernández: falta la zona caribeña, México se desliga de América Central, Ecuador se separa de la zona andina y se liga a Venezuela y Colombia (Blanco 2005: 108).

En los últimos años se han publicado otros manuales como *Planet@ ELE* (2006) en el que se presta atención al español americano a través de los anexos denominados “Versión Mercosur”, aunque seguimos encontrando muestras como *Nuevo Avance* (2010), *En Acción* (2010) o *ELE Actual* (2011) que mantienen la muestra lingüística estrictamente española, incluyendo entre ellos además materiales didácticos como la revista *Puntoycoma*.

Actualmente parece que esta tendencia de presentar el castellano norteño como modelo de lengua para el estudio del español como LE viene a invertirse y que se ha pasado de un modelo lingüístico-didáctico en el que lo predominante era el español hablado en España a materiales que se basan exclusivamente en un modelo panamericano (*Voces de América*) o de la norma de una región concreta americana, tratando de plasmar un español más real y plural en el aula de E/LE.

5.3. Una nueva perspectiva para su integración curricular

A tenor de lo anteriormente expuesto, nuestra propuesta de trabajo en el aula resulta novedosa al defender un estudio plural y global de la lengua española, en el que quedan integradas las variedades que nuestro idioma presenta, como parte de la adquisición de una competencia comunicativa plena en E/LE.

Por otro lado, creemos que tan importante como la fase de la adquisición de nuevo léxico es la necesidad de extraer lo aprendido del contexto del manual y transferirlo a situaciones comunicativas reales, lo cual vamos a defender y aplicar en nuestra propuesta didáctica, de manera que el alumno sea así capaz de alcanzar cierto dominio de la materia lingüística.

Como hemos comentado, generalmente, de las dos grandes variedades geográficas del español, lo más común es presentar únicamente una, la septentrional, que se concibe todavía en ocasiones como la variante prestigiada. Español Giralt y Montolío (1990: 22) consideran que solo encontramos muestras de lengua de la variedad meridional atlántica “en muestras de lengua ajenas al coloquio”, esto es, en canciones, literatura, etc., por lo que no suelen presentarse muestras reales de lengua, que son las que más interesan a nuestro alumnado para adquirir una adecuada competencia comunicativa, especialmente en contextos de inmersión.

Nos parece también interesante, en esta misma línea, denunciar que, a menudo, aunque un curso de español esté desarrollándose en Granada o en Canarias y, por tanto, en un contexto de inmersión lingüística en la variedad andaluza o canaria, y la lengua

instrumental del profesor en el aula de E/LE sea la variedad atlántica, los manuales que se utilizan suelen presentar la variedad septentrional, por lo que encontramos en situaciones como esta una falta de coherencia en el ámbito de la enseñanza, motivo por el cual defendemos y creemos necesaria la redacción de manuales que se correspondan con la norma meridional para que la didáctica del español a extranjeros en estos contextos se adapte de manera real y adecuada a las necesidades de cada grupo de alumnos en cada momento, como predicen todas las instituciones que difunden nuestro idioma y su enseñanza pero que no vemos después plasmado en la redacción de libros de texto y materiales reales para su estudio.

A continuación vamos a explicar someramente qué bases sustentan nuestra propuesta didáctica de incorporación del estudio de las variedades dialectales en el mundo de la enseñanza de E/LE, apostando por su valor como transmisor cultural y, por tanto, integrador en la sociedad de acogida o de referencia del idioma, así como la perspectiva fundamental que incorporamos desde esta muestra didáctica, que se basa en la convergencia del español meridional tanto de España como de América en todos los ámbitos lingüísticos, incluido el léxico.

5.3.1. Las variedades diatópicas como parte importante de la cultura

El *input* de carácter cultural que recibe un aprendiz de español es muy importante, y engloba a su vez el *input* de tipo lingüístico, puesto que la lengua, el habla concreta del territorio en el que aprende el alumno o que le enseña el profesor está marcado siempre geolectalmente, como venimos comentando, y esas marcas diatópicas contienen y transmiten en sí mismas unos ciertos contenidos culturales, en tanto en cuanto son muestras lingüísticas de una sociedad, de la historia de una civilización, y la historia y la cultura de una civilización siempre queda plasmada de alguna manera en la lengua, como en nuestra lengua se pueden rastrear huellas del latín, lo que vincula nuestro pasado con la romanización que tuvo lugar en España, y se pueden encontrar huellas de las lenguas indígenas en el español de América, que recuerdan su pasado, y en voces transferidas después al español de España, lo cual confirma la vinculación existente entre ambas regiones.

Teniendo esto en consideración, no podemos separar cultura de dialecto: nuestra forma de denominar un objeto, o el hecho de que para algunos campos semánticos existan

numerosas voces, como ocurre en América donde abundan mucho más los marinerismos, o que haya muchas variantes léxicas para un mismo significado, e incluso la existencia de unos u otros tabúes y eufemismos nos ofrecen datos significativos acerca de cómo se comportan los individuos que pertenecen a una comunidad de habla concreta, puesto que la selección léxica y la formación de palabras, así como los criterios para ambas, nos permiten obtener información, por ejemplo, sobre cuáles son las actividades comerciales o económicas más habituales o productivas en esa área, ya que existirá mucha riqueza lingüística sobre ese campo, o qué tipo de expresiones están mal vistas y debemos evitar para no atacar la imagen de nuestro interlocutor. Todas estas cuestiones varían notablemente de una región a otra, especialmente entre España y América, por lo que se trata de aspectos que interesan mucho al aprendiz para comunicarse adecuadamente en cualquier comunidad hispanohablante y que pueden evitar malentendidos y fracasos comunicativos de no conocerse previamente. No hay más que pensar en el típico ejemplo del verbo *coger* en Argentina, que no podemos utilizar normalmente como en España para decir ‘agarrar, tomar’, sino que en esta área tiene una connotación sexual que, de no haber sido instruidos en este sentido, desconocerán los estudiantes de español, quienes podrán tener, consecuentemente, algunas dificultades comunicativas o malentendidos graves por cuestiones no lingüísticas sino, en este caso, culturales o pragmáticas.

Como docentes, debemos tener en cuenta que la enseñanza-aprendizaje de una competencia comunicativa en una lengua implica la adquisición de un nuevo enfoque cultural, de una serie de cuestiones socioculturales asociadas, que deben enseñarse vinculadas a la experiencia lingüística del hablante, al *input* recibido en el aula de E/LE, que permita al aprendiz obtener conocimientos pragmáticos para actuar comunicativamente en la sociedad de habla en la que se halle. En definitiva, a efectos comunicativos y culturales, el estudio amplio de una lengua completa la competencia lingüístico-comunicativa del aprendiz de español y le permite enfrentarse con más garantías de éxito a un intercambio comunicativo en cualquier país hispanohablante.

5.3.2. Sinonimia, polisemia y divergencia en el léxico panhispanico

Una de las consecuencias de la variación en la lengua española es la existencia de la polisemia: algunos significantes contienen múltiples significados en una misma región o en diferentes regiones adquiere uno distinto, fruto del contacto lingüístico y de las

transferencias léxicas, que en algunos casos adquieren después matices o semas diferentes en función de la nueva realidad en la que se insertan.

La polisemia en el mundo hispánico nos lleva a reflexionar sobre las coincidencias léxicas que existen entre diferentes países hispanohablantes pero que no son coincidencias semánticas o lo son solo parcialmente.

Este hecho es uno de los que motiva nuestra formulación y nuestra propuesta de unidad didáctica sobre las variedades meridionales; desde aquí queremos plantear que las coincidencias que existen en el mundo hispánico, especialmente entre Andalucía (o la mitad sur española) y América, son indicadoras de la unidad de nuestra lengua y de sus peculiaridades, las cuales no podemos pasar por alto. Además, la elección de presentar voces coincidentes en ambas áreas lingüísticas tan distantes facilita la adquisición de las mismas y permite al alumno conocer la historia y la cultura panhispánicas y le permite realizar asociaciones más fácilmente.

Existen, por tanto, como consecuencia de los dialectos del español, divergencias evidentes entre los significantes ofrecidos para un mismo significado pero también entre significados contenidos en un único significante según la región en la que se emita. De nuevo, la riqueza y la unidad dentro de la diversidad, o la diversidad dentro de la unidad del español, se ponen de manifiesto.

Los estudios léxicos presentan ciertas dificultades relacionadas con la dialectología. Generalmente se presentan las variantes léxicas en términos de sinonimia, ofreciendo pares de palabras para denominar un determinado significado, por ejemplo, *autobús/guagua*, que se conciben como “conjuntos de equivalencia” (Orlando Alba 1998: 303, *apud* Blanco 2005: 55). En palabras de Moreno Fernández (1998: 28, *apud* Blanco 2005: 43):

El estudio de la variación léxica se enfrenta a los mismos problemas que la variación gramatical. Entre estos problemas destaca, naturalmente, el establecimiento de equivalencias entre supuestas variantes, que tiene como trasfondo, muy especialmente en este nivel léxico-semántico, la larga porfía sobre la existencia o la imposibilidad teórica de la sinonimia.

Y es que podemos plantearnos si esta sinonimia es real en términos de si cada par de sinónimos coincide plenamente en el ámbito de uso, registro lingüístico, etc. Comenta Orlando Alba (1998: 303, *apud* Blanco 2005: 43) que:

No hay duda de que dos o más dialectos utilizan a veces formas léxicas diferentes para designar el mismo referente en iguales circunstancias estilísticas o sociales. Es lo que pasa con bastantes nombres de transportes, como coche o carro, o de frutas, como durazno o melocotón.

La aparición de una u otra voz está, en estos casos, determinada por el contexto geográfico en el que aparecen. Aun así, a veces dos dialectos diferentes utilizan la misma unidad léxica en iguales circunstancias comunicativas, de modo que existe también un ámbito léxico compartido entre las distintas variedades geográficas del español.

Igualmente, puede suceder que se utilice en distintas áreas dialectales una misma voz pero con un significado diferente en cada una, de forma que también existe polisemia dentro de ese léxico común panhispánico.

5.3.2.1. El léxico andaluz y americano: diacronía y sincronía. Coincidencias léxico-semánticas

En las variedades andaluza y americana existen también sinonimias y polisemias en cuanto a algunos campos léxicos.

Para comprender las similitudes en torno al léxico común entre Andalucía e Hispanoamérica es necesario un estudio histórico de la situación lingüística, por lo que debemos partir del momento de la conquista de América por parte de los españoles, en 1492. En ese momento, se llevó a América un español diferenciado regionalmente, especialmente el de Andalucía. Todos los colonizadores hablaban castellano, pero con diferencias marcadas entre ellos. Como consecuencia del contacto lingüístico entre unos y otros hablantes españoles, se mezclaron esos diversos rasgos dialectales, produciéndose un proceso de *koineización* o nivelación lingüística. De este modo, al llegar los colonizadores españoles al Nuevo Mundo se conformó el español de América, en el que destacan ciertos rasgos andaluces, como el seseo, ya que de Andalucía procedía el porcentaje más amplio de los colonizadores.

Del mismo modo, en Andalucía se adoptaron algunos vocablos procedentes de las lenguas precolombinas, especialmente del taíno, así como otros americanismos que todavía hoy forman parte del léxico andaluz. Sobre ello, Frago (1994: 191) explica que, igual que parte de los americanismos léxicos que penetraron en España desde el siglo XVI a través de los puertos de comercio marítimo andaluces de Sevilla, Sanlúcar de Barrameda y Cádiz, el mismo proceso pero inverso se produjo desde tierras andaluzas hacia el Nuevo Mundo, de manera que llegaron allí numerosas palabras andaluzas (el grupo regional español más

extenso) que pronto se transformaron en americanismos léxicos. En definitiva, «el andaluz condicionó enormemente la configuración del español americano, tanto en su vertiente fonética como en la del léxico» (1994: 191).

El caso del léxico, que aquí nos ocupa, es significativo, ya que es donde destacan muchas palabras de uso general en América que en España quedan relegadas al español regional, fundamentalmente al español de Andalucía, como veremos a través de las voces seleccionadas para nuestro estudio, llegando incluso a tratarse en ocasiones de vocablos utilizados únicamente en algunos reductos del territorio andaluz.

Por lo general, los lingüistas que investigan sobre el andalucismo en el español de América han dejado de lado el análisis de los aspectos léxicos, centrándose en otras cuestiones de tipo fonético-fonológico, gramatical o sintáctico, aunque esta tendencia viene a invertirse en las últimas décadas. Todos estos estudios constatan las amplias coincidencias lingüísticas entre Andalucía y América. La reciente elaboración de diccionarios de americanismos tanto generales como regionales²⁹ permite poder analizar este vocabulario de forma más precisa y poseer un amplio panorama de la disponibilidad léxica en América.

El andalucismo del español de América sigue siendo actualmente un asunto discutible, aunque la opinión generalizada entre los lingüistas es admitir las semejanzas léxicas entre el andaluz y el español americano. A través de este estudio hemos profundizado en las similitudes léxicas actuales entre el español hablado en Andalucía y el americano, tratando de ofrecer un corpus de voces meridionales que pone de manifiesto con fidelidad los usos léxicos reales de los hablantes referentes a la alimentación.

En este sentido, recogemos aquí una muestra de las coincidencias léxicas entre Andalucía y América teniendo en cuenta que, en ocasiones, será una tarea compleja discernir si estas voces se pueden considerar *andalucismos léxicos* o si, simplemente, son concurrencias lingüísticas. Y es que no debemos olvidar que el andaluz es un subdialecto del castellano, por lo que nutrió su lexicón de este, aunque su conservadurismo hace que actualmente mantenga algunas voces desaparecidas en castellano (no originarias del andaluz) y que otorgan cierta singularidad a las hablas andaluzas. Por otra parte, hemos de tener en cuenta que muchos de los llamados *arcaísmos* del español americano podrían tener su origen precisamente en el dialecto andaluz de principios del siglo XVI, hipótesis difícil de

²⁹ En los últimos años se ha enriquecido la bibliografía en torno a los americanismos, elaborándose numerosos glosarios y diccionarios que recogen las voces más representativas del español de América así como aquellas que son propias de algunos territorios concretos o regiones. Véanse las referencias bibliográficas de Franco González 2013 (en prensa) para ampliar esta información.

comprobar pero que explicaría el componente arcaico de las voces americanas de uso actual que coinciden con las andaluzas. A este respecto, Moreno de Alba (1988: 101) añade que:

Si un vocablo, documentado en Alcalá o en el *ALEA* [vocabularios andaluces confiables para el autor], se emplea solo en Andalucía y no en el resto de España y se emplea o se conoce en América, constituye una coincidencia léxica entre América y el sur de España o, si se quiere, constituye un *americanismo andaluz*.

En definitiva, entendiendo que algunos andalucismos se utilizan en América, podemos hablar, si bien no de *andalucismos americanos* en sí mismos, al menos de coincidencias léxicas o semánticas entre Andalucía y América (Moreno de Alba 1988: 93). En todo caso, un estudio en profundidad de la documentación textual resultaría determinante para emitir un juicio más ajustado sobre esta cuestión.

El amplio territorio americano hispanohablante muestra una cierta diversidad de rasgos lingüísticos, especialmente léxicos, que permite diferenciar unos dialectos americanos de otros. Los factores que propiciaron estas diferencias parecen ser, según Humberto López Morales (*apud* Manuel Alvar 1996a: 19), el origen dialectal de los colonizadores, la diversidad de las lenguas indígenas, el aislamiento entre unos y otros núcleos de población y la ausencia de políticas lingüísticas niveladoras. Sobre este peculiar proceso se ha debatido mucho, en especial sobre la denominada *hipótesis andalucista*, que aquí defendemos, y es que en ningún caso se puede negar que las coincidencias lingüísticas del español americano con el andaluz son muy numerosas frente a las similitudes con otros regionalismos de España.

Menéndez Pidal (1999 [1958]: 28, *apud* Rosenblat 2002) ya apuntaba al respecto que, si una palabra o frase era conocida en todo el continente, podía decirse que no había nacido en el Nuevo Mundo, sino que «sería corriente a fines del siglo XV y principios del XVI en Andalucía, de donde pasaron la mayor parte de los primeros pobladores de aquellas regiones».

En cuanto al español de América, Chumaceiro y Álvarez (2004: 79) afirman, al igual que Moreno de Alba (1988), que es en el plano léxico donde se da la mayor influencia de las lenguas indígenas en la lengua americana³⁰. Concretamente, los nombres de fauna y flora fueron las principales incorporaciones del léxico indígena al español, así como “nombres de

³⁰ También Salvador (*apud* Moreno de Alba 1988) opina que el léxico ilustra mejor que la fonética las relaciones lingüísticas entre unas regiones y otras del mundo hispano, como se puede apreciar a través de la consulta de los atlas lingüísticos disponibles.

algunos alimentos, ceremonias, objetos de la vida material en general y denominaciones referentes a la organización social” (Chumaceiro y Álvarez 2004: 79), aunque añaden que como eran voces relacionadas con la vida americana no pasaron a España de manera generalizada. Aquí es donde entra la particularidad de Andalucía, donde sí se popularizaron algunas de ellas. Morínigo (1964 *apud* Chumaceiro y Álvarez 2004: 81) comenta que se introdujeron los indigenismos debido a la nueva realidad innominada que se encontraron los colonizadores en América³¹.

En nuestra unidad didáctica de muestra hemos considerado que los americanismos de uso regional no son americanismos generales y que aquellos deberán tratarse, pues, más en profundidad según el contexto geográfico en el que se desarrolle la inmersión lingüística del alumno.

Por otro lado, respecto a esta cuestión, la división en áreas dialectales del Español de América ofrece todavía dificultades, además de que generalmente ha sido realizada en términos fonético-fonológicos, lo cual a veces no se corresponde con el nivel léxico de la lengua; mientras que los estudios fonéticos marcan al menos nueve áreas dialectales, los estudios léxicos diferencian un bajo número de zonas geolectales³².

Chumaceiro y Álvarez (2004: 147) afirman que el léxico es el elemento realmente diferenciador del español de América, ya que tiene voces propias en cada región. Aun así, también en América hay influencia en el vocabulario de otras lenguas o de dialectos del español; concretamente, los andalucismos son voces comunes del léxico americano.³³

Por su parte, Noll *et al.* (2005) afirman que ya desde 1666 se observaron las coincidencias entre las variedades costeras del español de América y de Andalucía. M.L. Wagner (1920: 96, *apud* Noll *et al.*) aclaró que existe una relación más estrecha entre el andaluz de las islas y costas frente a las variedades en las regiones del interior, como retomaría Pidal en 1962³⁴. Soler-Esipiuba (1997: 32-41) cree que Sevilla tuvo un peso

³¹ En español encontramos cuatro posibilidades de introducción de los indigenismos: 1) indigenismos generales en el español de todas las regiones, 2) palabras que se quedaron en América aunque se distribuyeron por los españoles, 3) voces que no se extendieron más allá de los usos regionales en América y 4) zonas bilingües con mayor influjo de los indigenismos. Las lenguas indígenas que más lexías han transmitido al español son, según Zamora Munné (1976 *apud* Chumaceiro y Álvarez 2004: 82) son: náhuatl, taíno, quechua, caribe, tupí-guaraní, mapuche, quiché y cumanagoto.

³² El problema, en este punto, es que el léxico conduce fácilmente a lo extralingüístico, y “la falta de un atlas lingüístico para el español de América impide conocer las isoglosas de los fenómenos lingüísticos” (Chumaceiro y Álvarez 2004: 37).

³³ Son andalucismos en América, entre otros (Chumaceiro y Álvarez 2004: 148): *guiso*, *limosnero*, *ñoña* (‘excremento’), *juma* (‘borrachera’), *jeremiquear* (‘llorar’), *prometer* (‘asegurar’).

³⁴ Hemos de recordar aquí la afirmación de Pidal en *Hispania* (1918: 5) que decía que “el grueso de las primeras emigraciones salió del sur del reino de Castilla, es decir, de Andalucía, Extremadura y Canarias, por lo cual la lengua popular hispanoamericana es una prolongación de los dialectos españoles peninsulares”.

contundente en la expansión del español y que lo que se habla hoy en América es la norma sevillana, que primero fue a Canarias y después llegó al otro lado del Atlántico.

Como consecuencia de todo lo anteriormente dicho, no podemos presentar a los aprendices de español nuestra lengua sin detenernos por igual ante la variedad septentrional y la meridional, ya que forman parte de la historia del español, y esta última variedad incluye, inevitablemente, tanto al español de América como al andaluz, puesto que de este último se nutrió el americano en un alto porcentaje. Por otro lado, las coincidencias léxico-semánticas que se aprecian entre ambas variedades facilitan su enseñanza y nos permite establecer criterios didácticos de manera más fácil; a través de sinónimos o de formas léxicas polisémicas podemos presentar a nuestros alumnos las voces más significativas de la variedad meridional, contrastándolas con las formas septentrionales generales e insistiendo en que el español, lengua plural, contiene múltiples variantes tanto geográficas, como sociales o estilísticas que incluso van más allá de las que podemos mostrar en clase en el limitado tiempo del que disponemos, de forma que nuestros alumnos conozcan y valoren esta riqueza del español.

5.4. Enfoques y métodos para la enseñanza de la variedad diatópica en E/LE

Desde nuestro punto de vista, la sociedad de la información y la comunicación en la que nos hallamos inmersos exigen al profesor de español abarcar la totalidad del panorama hispánico en la enseñanza del español, ya que nos exponemos diariamente a textos orales y/o escritos en diversas variedades que pueden presentar problemas si no las conocemos. Internet y la cultura transmitida a través de la red refleja a menudo las hablas propias de cada área.

Por otro lado, la enseñanza de una lengua, el español en nuestro caso, en entornos homoglosicos exige, según apunta Moreno Fernández (2010: 153), que la variedad utilizada por la comunidad de habla en que se produce el aprendizaje sea la que marque la lengua que han de aprender los alumnos y la que seleccione los materiales de trabajo y de referencia, en tanto muestras reales de lengua, que se van a presentar en el aula de E/LE. Este contexto, que marcará pues la norma culta de referencia a utilizar en clase, podrá ser tanto la norma culta castellana-o variedad septentrional- como las normas canaria o andaluza, en España, o

cualquiera de las normas cultas americanas. Así lo afirma Moreno y así lo confirmamos nosotros a través de este estudio, mediante el cual queremos hacer patente la exigencia que la enseñanza del español nos impone de transmitir en el aula no solo una variedad sino la pluralidad de ellas, atendiendo preferentemente al contexto de enseñanza-aprendizaje. A este respecto comenta Moreno (2010: 154):

Esto no significa que la única formación o información que reciban los aprendices tenga que ser sobre la modalidad de referencia en cada caso: serán las necesidades comunicativas y las expectativas de los estudiantes las que marquen hasta qué punto deben darse a conocer otras normas cultas distintas a las del entorno inmediato de enseñanza.

Como vemos, la inclusión de otras variedades, además de la del contexto de inmersión, es un factor a tener en cuenta en las clases de E/LE. Además, son muy importantes las experiencias que el alumno pueda tener en dicho contexto durante las situaciones comunicativas que van a producirse de manera pasiva y activa durante su rutina cotidiana.

5.4.1. Cuestiones generales sobre la enseñanza del léxico en E/LE

La enseñanza del léxico se revela una parcela importante dentro de la adquisición de una L2, ya que sirve para dotar al alumno de la competencia léxica, una habilidad que forma parte inseparable de la competencia lingüística-comunicativa que todo aprendiz persigue alcanzar en el mayor grado posible.

El plano léxico-semántico es uno de los que ofrece muestras de variación, especialmente en cuanto a las variedades geográficas, en la lengua española, conteniendo *geosinónimos*, que se conforman como formas léxicas alternantes según la región hispánica en la que se emite un significado (Moreno Fernández 2010: 158).

Debemos precisar que el léxico se clasifica en términos de *activo/pasivo* y *común/total*, según lo cual podemos establecer que las voces que aquí van a trabajarse constituyen léxico activo y común para algunos hispanohablantes, como es el caso de andaluces e hispanoamericanos de manera general, aunque para otros, especialmente los hablantes de la zona septentrional, constituye un léxico pasivo o directamente desconocido. Aquí se pretende incluir el léxico total, constituido “por el caudal léxico obtenido de la suma de las palabras de todos los idiolectos” (Blanco 2005: 30).

Como consecuencia de esto podemos pensar que lo que resulta significativo y más económico a nivel lingüístico es enseñar el léxico común en el mundo hispánico, pero aquí defendemos la riqueza y diversidad del español como una perspectiva más realista para presentar el vocabulario hispánico en el aula de E/LE, puesto que trabajar con voces pertenecientes al léxico total, al léxico particular de cada región, supone acercar al alumno la realidad lingüística concreta de cada área dialectal, lo que va a encontrar en un contexto de inmersión lingüística en cada una de ellas, de modo que no solo vamos a enseñarle a comunicarse en el mundo hispánico sino que también podrá hacerlo de manera adecuada en la región concreta en que se encuentre. Por otro lado, no nos importará tanto que nuestros alumnos utilicen siempre estas lexías específicas regionales, sino que sean capaces de comprender un mensaje en el que se incluyan dichos dialectalismos. La dificultad de todo esto radica en que resulta muy complejo separar en el léxico lo estándar de lo regional:

A veces los hispanohablantes nos empeñamos en ser diferentes a toda costa, cuando no lo somos tanto. Entre hispanos, es relativamente frecuente oír afirmaciones como: “Me gustan mucho los alcauciles, como decimos en mi país”; a lo que suelen responder hispanohablantes de otros países: “y en el mío también los llamamos así”. Y... en España también hay regiones que no usan la forma alcahofa sino alcaucil. Esta realidad da lugar a dos posiciones que acaban siendo igualmente inapropiadas: la del tonto y la del loco. El tonto diría que todas las áreas hispánicas son iguales, que no hay diferencias entre ellas y que, si las hay, no importan; el loco diría que no tienen nada que ver unos países con los otros, que todos son diferentes y que cada uno es como es y tiene su propia personalidad. Pero... ni todos idénticos ni todos excéntricos (Moreno Fernández 2000: 35-36, *apud* Blanco 2005: 34).

Hemos de tener en cuenta, además, que todo el desarrollo investigador que ha tenido lugar en las últimas décadas en torno a la dialectología y las variedades del mundo hispánico no ha tenido demasiada repercusión en la enseñanza de E/LE, ni en la formación adecuada de los docentes ni en la creación de materiales didácticos (Blanco 2005: 36). Precisamente este es el punto de partida de la investigación de Blanco (2005), quien cree que hay que encontrar una pauta que permita adecuar los manuales de E/LE al progresivo interés por un alcance panhispánico en la enseñanza del léxico. En este sentido, han sido habitualmente otros criterios lingüísticos los que han diferenciado el español por áreas dialectales, especialmente el fonético, mientras que no se ha atendido demasiado al léxico y, “cuando se trabaja con unidades léxicas, el problema surge en el ámbito teórico: el léxico conduce

fácilmente a lo extralingüístico” (Moreno Fernández 1997: 37, *apud* Blanco 2005: 41), esto es, creencias y actitudes lingüísticas o rasgos sociológicos, entre otras cuestiones.

Blanco (2005: 49) considera que la sociolingüística debe darnos las pautas sobre las variedades que deben aparecer en la enseñanza del español como LE, sobre el español que hay que enseñar, para lo cual vuelve sobre el concepto de norma, en relación con que este concepto varía diacrónicamente y, con él, el de norma culta y prestigio lingüístico. Así, actualmente hablamos de un *plurinormatismo*, en tanto en cuanto existen diversas normas cultas asignadas a las diferentes áreas dialectales hispánicas, como ya hemos comentado anteriormente. Desde esta perspectiva resulta adecuado concebir la enseñanza del léxico como una cuestión de transmisión de los diferentes modelos lingüísticos normativos de cada geolecto hispanohablante frente a la didáctica del modelo estándar de la lengua.

En cuanto a la trayectoria bibliográfica en torno a la enseñanza del léxico en la enseñanza de E/LE, parece que se ha asentado la idea en los últimos años de que, según apunta Morante (2005: 68) citando a Boogards, la adquisición del léxico de una lengua consiste en aprender relaciones entre formas y significados³⁵ y no en aprender palabras. Morante (2005: 70-72) comenta sobre la enseñanza del léxico que:

1. El concepto de palabra es superficial y que en la comunicación real las palabras se relacionan en diversos niveles (sintagmático, pragmático, etc.).
2. El concepto de palabra no se relaciona con usos contextuales: el contexto determina a menudo el significado o el matiz que hemos de otorgar a los enunciados, teniendo en cuenta las variedades de la lengua a las que pertenece un vocablo y su entorno de emisión.
3. En el lexicón mental se almacenan unidades multipalabra, esto es, no de manera aislada sino de forma secuencial.
4. Enseñar vocabulario implica, por tanto, enseñar unidades multipalabra. Esto es lo que se defiende desde el *Enfoque Léxico* desarrollado por Lewis (1993).
5. Los corpus muestran que las unidades de significado no siempre se corresponden con palabras. La investigación en lingüística de corpus ha permitido evidenciar que las unidades de significado son unidades de varias palabras que se combinan de una manera muy particular y que tienen un comportamiento gramatical específico. Cada unidad de significado aparece en determinados contextos y no en otros.

³⁵ Como hemos visto en §5.3.2., no tiene por qué coincidir la forma con un significado único, y un significado puede consistir en varias formas que forman un conjunto separable sintácticamente, pero no semánticamente (Morantes 2005).

Marta Higuera (2006: 19) comenta sobre la enseñanza del léxico la dificultad añadida que supone para esta parcela de la lengua la facilidad con la que se olvidan las voces aprendidas, a diferencia de lo que ocurre con las cuestiones gramaticales o sintácticas. Así, nos insta a advertir la importancia del aprendizaje de las colocaciones en el aula de E/LE como una manera de mejorar la competencia léxica de los aprendices. Así, mediante la presentación de las relaciones entre sinónimos, antónimos u opuestos, categorizando el léxico, asociando colocaciones o creando mapas semánticos podemos facilitar la asimilación del *input* a nuestros estudiantes, estableciendo relaciones más fuertes entre las voces que aprenden e impidiendo de este modo que se olvide tan fácilmente el léxico adquirido. En nuestra propuesta apostamos por el estudio de voces pertenecientes a un mismo campo semántico, el de la alimentación, de forma que se puedan establecer relaciones entre estas léxias que permitan clasificarlas bajo una misma *etiqueta mental*, en términos computacionales.

5.4.2. Criterios de selección léxica para la enseñanza de E/LE

La determinación del lexicón que se presenta en el aula es una de las labores que debe llevar a cabo el profesor de E/LE, una tarea nada sencilla, sobre todo si tratamos de dotar a nuestros alumnos de un vocabulario tan amplio, en términos geográficos, como el que defendemos en este trabajo.

Parece conveniente añadir en este punto que resultará, en todo caso, primordial, ajustarnos a las necesidades léxicas de nuestros alumnos en cada contexto, de manera que como docentes tendremos que analizar dichas necesidades y ofrecer a nuestros alumnos una respuesta en forma de propuesta-programación didáctica ajustada y adecuada al contexto-clase en el que nos hallemos en un momento determinado.

Para nuestro trabajo hemos seleccionado voces procedentes de las hablas andaluzas y del español de América por tratarse de los geolectos que nos interesaban en esta investigación, ya que consideramos que su inclusión en la enseñanza de E/LE en contextos de aprendizaje, sobre todo, de la zona septentrional española son escasos en los manuales y en los cursos de español que suelen ofrecerse a los aprendices de nuestra lengua. Y esta importancia se justifica, en palabras de M.^a Victoria Romero (2008: 41), “en el caso de que los estudiantes tengan como destino específico un país americano, el profesor habrá de introducir en sus clases las diferencias lingüísticas que, si no originan dificultades insalvables para la comunicación, pueden entorpecerla”.

Ahora bien, si nos centramos en las lexías seleccionadas, hemos de anotar que el influjo de las lenguas indígenas americanas fue notable en el ámbito léxico³⁶, el cual tuvo más trascendencia o ha perdurado más en la mitad sur de la Península, por lo que se trata de voces más particulares de la región meridional del español. Esta característica ha sido uno de los criterios de selección de voces estudiadas, ya que resultan de mayor interés por estar diferenciadas del léxico general español (o de la variedad norteña). Resulta conveniente apuntar que en la unidad didáctica presentada tratamos conjuntamente voces americanas y andaluzas debido a su convergencia diacrónica, lo cual no implica que perdamos la perspectiva de cada una de las subvariedades meridionales, que deberemos aclarar a nuestro alumnado³⁷.

Según Romero (2008: 44-46) podemos distinguir cuatro bloques semánticos principales en la aportación de los indigenismos a la lengua española: la alimentación, la organización y costumbres sociales, los nombres de animales y los lugares para vivir. Para nuestro trabajo nos hemos decantado por trabajar en la propuesta didáctica con el ámbito de la alimentación, sin duda el más prolífico en cuanto a préstamos indígenas al español, por tratarse de un centro de interés que resulta más abierto que otros y, por tanto, existe menos compatibilidad o convergencia entre los dialectos del español en torno a este campo léxico.

5.4.3. Metodología y enfoque propuestos

Nuestra propuesta sigue las siguientes directrices de carácter metodológico que se corresponden con lo propuesto por el *MCER* y por el *PC* del Instituto Cervantes, y que ajustaremos después en la aplicación práctica a cada uno de los niveles seleccionados.

En primer lugar, es necesario advertir que la enseñanza de las variedades diatópicas no pretende ser en todos los casos un *input* que forme parte del conocimiento activo del aprendiente, sino que formen parte, al menos, de su norma pasiva. Por lo tanto, las actividades propuestas deberán estar centradas en la identificación y reconocimiento de los nuevos rasgos, de manera que las destrezas que se trabajen serán las que se circunscriben

³⁶ Las lenguas indígenas más influyentes en español fueron, por orden: el arahuaco, el náhuatl, el quechua, el guaraní, el caribe, el chibcha, el aimará y el araucano (Buesa Oliver *apud* Romero 2008: 42).

³⁷ Didácticamente resulta provechoso presentar la variedad meridional como un todo, siempre indicando al alumno las formas que son propiamente de una región, pero el vocabulario fundamental con el que vamos a trabajar se ha seleccionado a partir de americanismos generales y de voces andaluzas trasladadas a América, por lo que las coincidencias léxicas se presentan en un elevado porcentaje otorgando coherencia al conjunto de la muestra de lengua con la que se trabaja.

especialmente a la comprensión oral y escrita y no tanto a la producción. En cuanto a esta cuestión, el *PC* (en línea) señala:

Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita –o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística– y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio. Se recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro).

Teniendo esto en cuenta, utilizaremos siempre en el aula, a todos los niveles, muestras reales de lengua que se correspondan además con la norma culta del núcleo hispánico en cada caso, sea un área de España o de América, considerando así como muestra significativa aquella procedente del hablante con un nivel sociocultural medio-culto para la ejemplificación de los fenómenos gramaticales, léxicos, sintácticos o fonético-fonológicos que deseemos trabajar. Las posibilidades que nos van a proporcionar los materiales extraídos de textos reales son muy positivas, ya que el alumno va a trabajar en todo momento con muestras verídicas, no artificiales, y que pertenecerán a un estilo y variedad concreta en cada caso, por lo que transmitirá un panorama completamente real de nuestra lengua, sin ser distorsionado ni modificado para su docencia, lo cual es muy importante también a nivel auditivo al utilizar textos emitidos por nativos de una variedad determinada cuya pronunciación y prosodia van a ser representativos y significativos para el estudio de dicho dialecto.

En nuestro caso, como veremos más adelante³⁸, hemos seleccionado un contexto de inmersión en el norte de España, por lo que la variedad de referencia será la septentrional, de manera que estas otras variedades meridionales se introducirán de forma complementaria pero otorgándole la importancia que consideramos que posee.

En segundo lugar, otro aspecto muy importante a tener en cuenta es que no es suficiente con que las muestras de lengua presentadas sean reales sino que estas deben aparecer además debidamente contextualizadas, para facilitar al estudiante una comprensión correcta del mensaje; si desconocemos el contexto en el que se produce un texto,

³⁸ Esta información se detalla en la contextualización de la unidad didáctica (*vid.* §6.2).

difícilmente entenderemos adecuadamente si existe algún tipo de incongruencia, incoherencia, humor o ironía, cuestiones pragmáticas que pertenecen a factores extralingüísticos que van más allá de las simples palabras mostradas en un mensaje y, del mismo modo, si un texto no está contextualizado puede resultar complicado para el alumno determinar qué variedad de la lengua se le ha presentado y qué características particulares presenta.

En tercer lugar, otra de las cuestiones que se aplicarán a nuestra propuesta es que se van a introducir en la unidad didáctica de muestra que aquí recogemos tanto la gramática, como la sintaxis y la fonética-fonología, considerando todos estos aspectos, junto con el léxico y con otras cuestiones de carácter cultural y pragmático-funcional como parcelas independientes pero, a su vez, integradas e interrelacionadas, todas ellas parte importante de lo que se conforma como *competencia comunicativa* entendida como un todo, por lo que cada una de estas subdivisiones de la lingüística de una lengua deben estar presentes en cada unidad didáctica que presentemos en nuestras clases de E/LE. En este sentido, no sería coherente pretender presentar a nuestro alumnado un léxico específico sin contextualizarlo correctamente, esto es, mostrándolo fuera de su combinación sintáctica propia, fuera de unas estructuras gramaticales determinadas y sin tener en cuenta su emisión oral según unos rasgos fonético-fonológicos concretos, todo ello tomando como referencia el área dialectal de uso de estas voces.

Finalmente, en todo momento deberemos tener en cuenta las características de nuestro grupo de alumnos, sus necesidades y sus intereses, que han de guiar nuestra programación del curso, que podrá ser modificada si las necesidades de nuestros alumnos también lo son.

Para nuestra propuesta didáctica tendremos en cuenta estas consideraciones para el diseño de las actividades que se presenten al alumno, así como se adecuarán al nivel de este según las directrices del *MCER* y del *PC* en cada caso.

5.4.3.1. Metodología de trabajo

Para la selección del vocabulario que vamos a trabajar, nos hemos basado en los criterios de frecuencia de uso y productividad³⁹, pero también hemos tenido en cuenta, por otro lado, las coincidencias léxico-semánticas en el área meridional y los usos más o menos generales, considerando su utilización en varias regiones dialectales y no centrándonos en voces exclusivas de una sola área, lo cual sería conveniente en casos de inmersión en esa región en los que el alumno desea aprender en profundidad la variedad de la localidad en la que se encuentra. Así, las necesidades, el nivel del estudiante y otros factores culturales pueden hacer que seleccionemos unas voces y desechemos otras.

La propuesta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de E/LE tendrá pues relación con estas cuestiones y será susceptible de ser modificada en función de las necesidades que puedan ir surgiendo durante dicho proceso.

Asimismo, serán estudiadas las unidades léxicas en relación con sus características combinatorias con otras categorías, dentro del estudio de las colocaciones léxicas, considerando el hecho de enseñarlas de manera relacional, a través de campos léxico-semánticos, y evitando presentarlas al alumno en forma de largas listas de voces que han de memorizar para pasar un examen, puesto que nuestro propósito es que pasen a formar parte de su léxico activo y que puedan adquirirlas fácilmente a través de los procesos relacionales de unas unidades con otras.

Por otro lado, en cuanto a la metodología de trabajo con el léxico, Marta Higuera García (1996: 118-123) recopila una serie de sugerencias que anotamos a continuación:

1. En los primeros niveles lo importante es proporcionar el contexto de una palabra, es decir, las palabras con las que suele aparecer; más que el contexto.
2. En niveles más altos, se deben presentar las relaciones existentes entre las unidades léxicas y sus capacidades combinatorias. Esto se puede hacer presentando campos léxicos, analizando las unidades del campo semántico de diferentes formas (por semas, por los significados que puede tener una misma unidad léxica, por las posibilidades combinatorias desde el punto de vista sintagmático); practicando las gradaciones semánticas, analizando las relaciones de hiponimia.
3. Se deben realizar actividades para ampliar el conocimiento de las unidades léxicas ya adquiridas; por ejemplo, teniendo en cuenta los contenidos culturales, las frases hechas, etc.

³⁹ El análisis de estas cuestiones fue realizado durante el desarrollo del proyecto investigador “El léxico andaluz y el español de América”, en colaboración con el Departamento de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza y dirigido por el Dr. José María Enguita Utrilla en el año 2010.

También se puede trabajar también a partir de tarjetas de vocabulario mediante actividades más o menos lúdicas y dinámicas que posibiliten el aprendizaje del léxico y que lo contextualicen, o a partir de la lectura extensiva de textos graduados.

5.4.3.2. Enfoque didáctico

La metodología que aquí proponemos parte de un enfoque comunicativo basado en tareas. Por un lado, consideramos que para el aprendizaje del léxico resulta muy efectivo el Enfoque Comunicativo (EC), puesto que centra la enseñanza en la comunicación y en el acto de habla, por lo que priman las funciones comunicativas del lenguaje y el léxico, la sintaxis y la pronunciación son medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal o alcanzar la competencia comunicativa.

Por otro lado, en cuanto al Enfoque por Tareas (EpT), este método se caracteriza por el hecho de que se concibe la lengua como instrumento de comunicación, por centrarse en la descripción y desarrollo de la competencia comunicativa y sus componentes en los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, por el papel esencial que juega la participación en situaciones comunicativas, por el desarrollo del concepto de concienciación lingüística (y cómo trabajarla en el aula), por la importancia del concepto de autonomía en el aprendizaje (y maneras de desarrollarla) y de los factores afectivos que inciden en el aprendizaje y por la consideración del aula como espacio social de aprendizaje.

Este enfoque recibe su nombre del concepto básico sobre el que pivotan estas teorías: el de tarea, entendida como unidad sobre la que se articula el currículo, de tal forma que todo programa se organiza a partir de un repertorio de tareas que los alumnos deben realizar en el aula. Así, las tareas se entienden como unidades lingüísticas en la vida real y se definen como “aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana” (Long 1985, *apud* Estaire 2007).

Otra propuesta de definición interesante acerca de lo que se concibe por tarea es la que propone Nunan (1989 *apud* Estaire [coord.]): “Una tarea es una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, producción e interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concreta prioritariamente en el sentido, más que en la forma”.

Por su parte, Zanón (1990: 22 *apud* Estaire [coord.]) caracteriza la tarea indicando que se trata de una actividad que cumple las siguientes características: es representativa de procesos de comunicación de la vida real; es identificable como unidad de actividad en el

aula; está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Esta definición de Zanón incluye los dos conceptos fundamentales: el concepto de comunicación y el concepto de aprendizaje, y la referencia a estas dos nociones puede ayudar a plantearse que se tratan siempre de tareas comunicativas, en la medida en que representan procesos de comunicación y favorecen el desarrollo de su competencia en la nueva lengua; y de aprendizaje, en la medida en que esos procesos de comunicación van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico. Además, las tareas resultan significativas, lo cual propicia un aprendizaje efectivo y significativo frente al tradicionalmente memorístico o mecánico.

En cuanto a la estructuración de una unidad didáctica diseñada por tareas, será necesario organizar de manera lógica la secuenciación de las tareas, lo cual supone ir construyendo un andamiaje a través de la realización de las tareas intermedias, lo cual facilitará la consecución de la tarea final.

Este planteamiento requiere una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje con los alumnos donde puede resultar muy beneficioso el uso del enfoque por tareas, donde la interacción es muy importante y donde se ponen en práctica todas las destrezas lingüísticas y comunicativas del alumno.

Así, en el enfoque por tareas el aprendiz adopta el rol de agente activo de su propio aprendizaje, de manera que se implica y participa activamente, mientras que el profesor se convierte a través de este enfoque en un mero organizador y gestor del trabajo en el aula y en transmisor de nuevos contenidos, ofreciendo aclaraciones cuando sea preciso tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la propia tarea, actuando también como promotor en el proceso, con el fin de mantener el grado de motivación de los alumnos en su proceso de aprendizajes de contenidos significativos, así como atiende a diferentes aspectos afectivos y actúa de evaluador e investigador durante el proceso.

El EpT utiliza la tarea como unidad básica de organización curricular, integra el diseño curricular, la metodología y la evaluación en un proceso, centrándose a lo largo de dicho proceso en el alumno y en sus necesidades en todo momento. El hecho de que el EpT parta en cada unidad de un centro de interés—es decir, un área temática, por lo que el componente léxico recibe una gran atención desde el principio—, a partir del cual se especifican los objetivos comunicativos, se diseñan tareas posibilitadoras (destinadas a proveer del léxico necesario al estudiante y capacitarlo para la tarea final, en este caso

centradas en el aprendizaje del vocabulario) y se programa la tarea final es lo que explica su relevancia para la didáctica del léxico de una L2⁴⁰.

Marta Higuera (2006) propone como principios metodológicos básicos para la enseñanza del léxico los relacionados con el Enfoque Comunicativo y las aportaciones del Enfoque Léxico de Lewis. Parece, pues, innegable, la eficacia del EC para el léxico, al considerar la lengua como un sistema que tiene como finalidad la comunicación y al defender el aprendizaje acumulativo y las actividades que implican comunicación (Higuera 2006: 20). Por otro lado, la aparición en torno al inglés del denominado Enfoque Léxico (Lewis 1993, 1997, 2000) muestra un cambio en la didáctica del léxico en el campo de las segundas lenguas. El Enfoque Léxico defiende que debe haber siempre “oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto” (Higuera 2006: 20), porque resultaría imposible aprender de manera directa todas las palabras que necesitamos para comunicarnos en una LE, así que el aprendizaje indirecto se crea a través de la exposición al *input* oral y escrito que es ofrecido al aprendiz al utilizarse la lengua con finalidad comunicativa, a pesar de que es un proceso más lento que el directo. A este respecto, a través de las actividades que vamos a proponer en nuestra muestra didáctica vamos a defender mediante el EC y este postulado del Enfoque Léxico el desarrollo de la comunicación de manera continua y como objetivo último de nuestro proceso de enseñanza, así como elemento posibilitador para alcanzar dicho fin.

Otra base del Enfoque Léxico es que aprender una lengua es saber segmentar el léxico en unidades complejas o *chunks*, por lo que resulta más adecuado que los profesores enfoquemos el estudio de unidades léxicas complejas frente a palabras sueltas. En este sentido, en nuestra propuesta didáctica se propone el trabajo de unidades fraseológicas y colocaciones que facilitan al alumno la adquisición y la inclusión de estas voces en sus contextos de uso más frecuentes. Así el alumno almacena como una unidad algunas expresiones hechas o colocaciones en español y la interioriza con un sentido completo y contextualizado. En esta misma línea se halla otro postulado de este enfoque, el cual considera que debe llevarse a cabo una enseñanza cualitativa del léxico en la que aprender

⁴⁰ En este apartado se incluye una síntesis de algunos enfoques metodológicos, cuya bibliografía puede ampliarse en su fuente original: Verónica Franco González (2012) [En línea]: “Trabajamos juntos: un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante”, *RedELE* n.º 24.

Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_01VER%C3%93NICA%20FRANCO.pdf?documentId=0901e72b8125b3fc

una palabra y saber utilizarla implica conocer distintos rasgos sobre esta, como sus contextos de uso, registro en el que se utiliza, expresiones en las que se incluye, etc.

Finalmente, el principio que no compartimos con este enfoque y que no vamos a aplicar en nuestra propuesta es que la lengua sea léxico gramaticalizado y sea, por tanto, más importante enseñar léxico que gramática. Para nosotros va a ser tan fundamental la enseñanza del léxico como de la gramática, la sintaxis, la fonética y fonología o las cuestiones pragmáticas y culturales que implica una lengua. Si bien es cierto que el léxico determina en ocasiones qué verbo rige, en qué estructura se inserta, etc., no podemos limitar la enseñanza de una lengua a un principio de idiomática que rijan su didáctica en exclusiva. Así, en la unidad didáctica que presentamos se trabajarán todos los contenidos lingüísticos por igual por considerarse todos ellos necesarios para el logro de una competencia comunicativa plena.

En definitiva, nuestra propuesta metodológica consiste en la aplicación del Enfoque Comunicativo, que sigue teniendo validez en la concepción del Enfoque Léxico al valorar la importancia de la finalidad comunicativa del lenguaje, a través de una propuesta de diversas tareas (Enfoque por Tareas) que posibiliten al alumno el logro de una tarea final, de carácter comunicativo y significativo para el aprendizaje del alumno, y que toma como punto de partida el establecimiento de dichas tareas donde el alumno pondrá en práctica sus conocimientos gramaticales, léxicos, sintácticos y fonético-fonológicos para poner a prueba sus habilidades comunicativas en español.

5.5. El MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular* son las dos referencias fundamentales que existen para describir los niveles de competencia que los aprendices pueden adquirir en una lengua. El primer descriptor es a nivel europeo, de forma que no es un texto específico sobre la lengua española, mientras que el segundo está trazado por el Instituto Cervantes, que es la institución principal sobre la enseñanza del español en el mundo y que ha adaptado las directrices que se manifiestan en el *MCER* a nuestra lengua.

Así pues, el *MCER* incluye en el apartado dedicado a la competencia sociolingüística (§5.2.2.5.) algunas referencias sobre los dialectos. Señala que “ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades

lingüísticas y culturales” y justifica la necesidad de incluir su estudio porque “con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias” (MCER, en línea: 118). Señala diferentes cuestiones a tener en cuenta en el estudio de las variedades, que van desde características vocales, a paralingüísticas o léxicas. Y añade que: “El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales” (MCER, en línea: 118), por lo que vemos aquí que se considera también la importancia de las variedades de la lengua como una forma de transmisión cultural y de generación de prejuicios o actitudes lingüísticas. Sin embargo, este documento no hace ningún tipo de mención sobre cómo debe ser la presentación y el tratamiento de las variedades en la clase ni en qué niveles deben comenzar a introducirse, y tampoco hace referencia al estudio de las variedades en otros apartados del documento, lo cual supone una dificultad para el profesorado que se dedica a la enseñanza de una lengua como LE.

Por su parte, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PC*) fue diseñado para desarrollar y fijar los niveles de referencia para el español siguiendo las directrices que se proponen en el *Marco Europeo* propuesto por el Consejo de Europa. Este documento tiene la función de presentar de manera sistemática y regulada a través de los diferentes niveles de conocimiento de la lengua los materiales necesarios para trabajar los objetivos y contenidos de los programas de enseñanza del español del Instituto Cervantes, así como sirve de orientación para el profesor de E/LE sobre cómo estratificar y organizar de manera didáctica y adecuada el estudio de nuestra lengua

En cuanto al modelo de lengua que se recoge en el *PC* del Instituto Cervantes, tanto en lo referente al nivel de lengua como a la variedad dialectal o norma lingüística, en la propia obra se comenta:

Los Niveles de referencia para el español no son, tampoco, un instrumento de descripción *normativa* del español. Para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español. Tanto las especificaciones como los ejemplos que se dan en los distintos inventarios responden en general a la norma culta, si bien se incluyen también aspectos relacionados con el uso coloquial —especialmente en los niveles más altos—, cuyo dominio denota un mayor grado de profundidad en el conocimiento y uso de la lengua por parte del alumno.

Añade el *PC*⁴¹, en torno a la competencia pragmática, la necesidad que existe de que nuestros alumnos estén dotados igualmente de una competencia lingüística en este sentido que vaya más allá de la mera competencia gramatical y aplicación de normas estancas, sino que las habilidades sociales y los significados implícitos del lenguaje han de ser tratados en el aula para preparar a nuestros alumnos para la comunicación real en español con todas las garantías de éxito. No debemos olvidar que estos significados sociales varían en función de las variedades de la lengua en todos los sentidos, desde el social al estilístico, dialectal y situacional.

Sobre la norma y variedades del español, el *PC* reconoce que ha tenido en cuenta la “complejidad a la hora de describir la norma común y la comunidad cultural hispánica” y admite que su *Plan* “corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española”, a la cual se añaden comentarios y anotaciones sobre otras zonas lingüísticas del área hispánica, lo que justifican que compensa la restricción que supone atenerse al modelo castellano de enseñanza del español. Asimismo, añade que la presencia de las otras variedades debe presentarse en una “proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio. Esta decisión se justifica “por los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica”, así como porque la Institución está vinculada a la realidad lingüística de España desde su formación.

Aun así, el *PC* incluye los usos habituales de otras variedades del español, en relación de contraste u oposición con los usos lingüísticos en España, que son los que se utilizan como referencia.

Asimismo, hay que destacar que estas anotaciones que se refieren a las hablas americanas aparecen desde el primer nivel del *MCEER* (por ejemplo, comentando el fenómeno del voseo o del *ustedeo*) y se suceden a lo largo de todos ellos, por lo que desde el Instituto Cervantes se mantiene la misma ideología que defendemos aquí de que se pueden incorporar las variedades del español en cualquier nivel.

De otra parte, a través del Aula Virtual de Español (AVE) se trabaja también con las variedades de nuestra lengua:

⁴¹ Todas las reflexiones que aquí se desarrollan en torno al *PC* están tomadas de este documento en su versión digitalizada a través de la página web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

La variedad utilizada como base del AVE (Aula Virtual de Español) parte, en los primeros niveles, del español peninsular central, neutralizado en los rasgos que son marcadamente exclusivos o propios. (...) Las diferentes variedades del español consideradas se introducen y aumentan su presencia a medida que se avanza en los niveles de dominio de la lengua, equilibrando la representación de los diferentes modelos lingüísticos.

Este hecho parece contradecirse con el que se comenta en el propio *PC*, donde veíamos que se valoraba la incorporación de las variedades desde cualquier nivel. Desde nuestra propuesta pretendemos suplir de una manera más específica esta carencia del AVE, incluyendo la didáctica expresa de las variedades meridionales, como sí recoge el *PC* desde niveles iniciales (por ejemplo, trabaja el *voseo* en un A1⁴²), que suelen quedar más arrinconadas en el estudio de nuestra lengua en los planes de estudio.

⁴² Inventario A1-A2 §9.1. (*PC*, en línea).

APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA TEORÍA

6. EL LÉXICO ANDALUZ Y AMERICANO EN EL AULA DE E/LE: PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1. Corpus léxico seleccionado

Para nuestra propuesta didáctica hemos seleccionado un conjunto de 41 palabras⁴³ de uso habitual en Andalucía y en América, tanto excluyentemente como incluyentemente. Esto es, hemos extraído un número suficiente de voces que dan cuenta de las diferencias existentes en el territorio hispanohablante entre la zona septentrional y la zona meridional, en términos generales, y que además reflejan que dentro del área meridional existen, como venimos comentando a lo largo de este trabajo, numerosas coincidencias léxico-semánticas en esta área entre la variedad andaluza y las hablas americanas.

El motivo de escoger el campo de la alimentación se justifica por el hecho de que dicho ámbito es uno de los más ricos terminológicamente, ya que se trata de voces utilizadas históricamente que se han mantenido en muchos casos fieles a la tradición y que, por las relaciones comerciales, han podido transferirse más fácilmente entre las dos regiones dialectales que estudiamos durante los siglos posteriores a la conquista americana.

Así pues, una vez acotado el campo semántico de trabajo, se procedió a seleccionar un corpus de vocablos pertenecientes al mismo que tuvieran la particularidad de utilizarse con una amplia extensión en el territorio andaluz, no siendo, por tanto, palabras de uso general en el resto de España para denominar aquellos mismos frutos. De este modo, se extrajo un número suficiente de voces que, en principio, se utilizaban tanto en Andalucía como en América para denominar diferentes productos alimentarios, siendo tal corpus el siguiente: *ají* ('pimiento'), *alcaucil* ('alcachofa'), *alfajor* (dulce), *arveja* ('guisante'), *bienmesabe* (dulce), *bizcochuelo* (dulce), *carozo* ('hueso de un fruto'), *champurrado* (bebida), *chanfaina* (guiso), *chícharo* ('guisante'), *chimichurri* (salsa), *cojollo* ('cogollo'), *condumio* ('comida'), *damasco* ('melocotón/albaricoque'), *durazno* ('melocotón'), *espumilla* ('merengue'), *frangollo* (comida), *frijón/frijol* ('judía'), *gandinga* ('guiso'), *garbanza* ('garbanzo grande'), *granizada* ('granizado'), *habichuela* ('judía'), *hallulla* (pan), *maní* ('cacahuete'), *mollete* (pan), *mostachón* (dulce), *nieve* ('granizado'), *panetela* (dulce), *panocha* ('torta'), *papa* ('patata'), *piñonate* (dulce), *pionono* (dulce), *plantilla* (*bizcocho de*),

⁴³ De esas 40 voces, 33 de ellas son andalucismos en el español de América y 7 de ellas son americanismos en Andalucía.

prisco ('melocotón'), *ropavieja* (guiso), *soleta (bizcocho de)*, *suspiros de monja* (dulce), *telera* (pan), *tuno* ('higo chumbo'). Una vez obtenida esta selección de vocablos, se llevó a cabo una evaluación de los mismos para comprobar si se ajustaban a los criterios de nuestro estudio, esto es, si podían considerarse voces utilizadas de manera general en el español meridional, concluyéndose que todas eran voces con alto uso lingüístico en Andalucía y también en muchas regiones de América, por lo que resultaban de gran interés para nuestro propósito.

Además, se han presentado a los alumnos otras voces de uso americano y andaluz de uso más general, incluso algunas de ellas conocidas en España aunque denominan productos de estas regiones (como *aguacate*, *mango*, *chirimoya*, etc.) y otros americanismos como *zapallo*, *frutilla*, *morrón*, etc. De este modo, se intenta ofrecer un *input* real del léxico del ámbito gastronómico que va a encontrar el alumno, sumando estas voces comunes a las ya propuestas como convergencias léxicas en todo el español meridional⁴⁴.

Finalmente, no debemos olvidar que estas unidades léxicas se van a presentar a los alumnos de forma integrada en las estructuras gramaticales y sintácticas de uso en las que aparecen frecuentemente, así como se trabajará su fonética y se indicarán las colocaciones léxicas pertinentes para facilitar su adquisición.

6.1.1. Proceso de extracción del corpus y análisis de uso y vitalidad de las voces

Para la extracción del corpus léxico que vamos a utilizar fundamentalmente en la unidad didáctica de muestra que aquí presentamos hemos seleccionado aquellas palabras cuyo uso resulta interesante estudiar para analizar la influencia del andaluz en el español americano y dar cuenta de la estrecha relación entre ambos en cuanto al léxico se refiere, entendiéndose así el porqué de la denominada variedad meridional del español y dotando de coherencia a las variedades de nuestra lengua en cuanto a su didáctica en el aula de E/LE.

El proceso de cotejo de las voces para trabajar en nuestra unidad se llevó a cabo mediante el análisis de diversas fuentes bibliográficas, desglosando el significado de cada vocablo y las posibles convergencias o divergencias de uso entre sus distintas localizaciones

⁴⁴ El corpus léxico presentado no solo recoge, pues, las voces andaluzas y americanas más habituales, sino que se ha centrado en aquellas convergentes en ambas regiones dialectales, de manera que se crea una mayor coherencia en la propuesta didáctica, donde también se incluye el trabajo de otros regionalismos exclusivos de América, ofreciendo así un panorama más amplio para el alumno interesado en aprender los localismos de un área concreta, por ejemplo, en Chile: *poroto* ('judía'), o *palta* ('aguacate').

geográficas, definiendo de este modo la vigencia de estos términos en el habla actual de Andalucía y América⁴⁵.

En este sentido, para analizar nuestro corpus, una de las tareas fundamentales ha consistido en recabar información procedente de los atlas lingüísticos, especialmente del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA)*, para comprobar el grado de difusión y expansión de las palabras seleccionadas en el territorio andaluz. El análisis del *ALEA* nos ha permitido estudiar el léxico de una manera más concreta, pudiendo trabajar sobre el campo semántico que aquí nos interesaba, el agrícola, lo cual nos proporcionó voces muy especializadas referentes a las plantas leguminosas.

Por otro lado, para poder realizar esta misma operación con el léxico americano, se estudiaron los atlas lingüísticos de Chile (*Atlas Lingüístico Etnográfico del Sur de Chile, ALESUCH*), de Colombia (*Atlas Lingüístico Etnográfico de Colombia, ALEC*) y de México (*Atlas Lingüístico de México, ALM*)⁴⁶, aunque apenas proporcionaron información relevante para nuestro trabajo. Por este motivo, resultó necesario contar con otras fuentes informativas para comprobar y corroborar los usos léxicos del español de América en cuanto a los términos escogidos para nuestra investigación.

Así pues, para analizar en profundidad el uso de estas voces, su procedencia y recolectar testimonios escritos sobre su empleo, se llevó a cabo el siguiente proceso de cotejo de diversas fuentes bibliográficas indispensables para un estudio léxico. En primer lugar, se confrontó la información obtenida de los atlas con varios diccionarios, entre los que destacan: el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, que recoge voces procedentes de todo el ámbito panhispánico pero no contiene la totalidad de regionalismos, por lo que es una fuente a tener en cuenta pero no exclusivamente; el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico (DECH)* de Corominas y Pascual, obra de referencia; y el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* de Manuel Alvar (*TLHA*), magna obra lexicográfica

⁴⁵ En este punto conviene llamar la atención sobre que este estudio previo de frecuencia de uso y vitalidad de las voces, así como el proceso de selección de vocablos tuvo lugar en un trabajo investigador previo (2010) llevado a cabo en colaboración con la Universidad de Zaragoza, que corrobora su validez científica. Las referencias que se incluyen en este apartado forman parte del artículo del cual soy autora titulado: “Andalucismos léxicos en el español de América. El caso de *arveja, frijón y chícharo*”, *Res Diachronicae* (2013, en prensa).

⁴⁶ Además del *ALEA* para Andalucía, respecto a los atlas americanos, se consultaron solamente el *ALESUCH*, el *ALEC* y el *ALM* por no haber podido tener acceso a la consulta de otros atlas lingüísticos americanos, aunque consideramos que estos tres son suficientemente representativos del español de América, a pesar de que apenas aportan nuevos datos respecto a los que presenta el resto de la bibliografía estudiada. Adviértase que las citas de los atlas se incluyen en el cuerpo del texto cuando se trata de un máximo de tres localizaciones y en nota cuando superan dicha cantidad.

sobre el andaluz. En segundo lugar, se verificó la pertenencia o no de los vocablos al español americano, tarea que se realizó fundamentalmente mediante la consulta de los diccionarios diferenciales de americanismos de tipo general y regional. A este respecto, hemos de tener en cuenta la afirmación de Moreno de Alba (1988: 84) de que «las simples compilaciones que aparecen en los diccionarios no resultan confiables para establecer, ni diacrónica ni, sobre todo, sincrónicamente, una lista fidedigna de andalucismos americanos», por lo que no nos hemos valido en este trabajo únicamente de los testimonios recogidos en estos diccionarios de americanismos, sino que hemos incluido diversas fuentes informativas para valorar los usos léxicos aquí estudiados. En tercer lugar, es necesario citar otras obras que ha resultado conveniente consultar, como son el *VAV*, teniendo en cuenta que no recoge exclusivamente andalucismos, el *Tesoro de la lengua castellana o española* (*TLCE*) de Covarrubias y otros trabajos de lingüistas consagrados como Juan Antonio Frago Gracia (1993, 1994 y 2003), Manuel Alvar Ezquerro (1952, 1996, 2000 y 2004) o José María Enguita Utrilla (2004)⁴⁷.

6.2. Contextualización de la unidad didáctica

A continuación vamos a presentar algunas cuestiones que resultan necesarias para comprender mejor el contexto en el que se enmarca la unidad didáctica que recogemos aquí, tratando de proporcionar un marco hipotético en el que podría desarrollarse dicha unidad si se aplica a un contexto real-clase.

⁴⁷ Finalmente, se observó que en algunos casos este proceso no se reveló suficientemente satisfactorio, ya que los resultados obtenidos podían parecer, en ocasiones, poco acordes con el habla actual, por haberse extraído de estudios realizados, en algunos casos, hace varias décadas. Para resolver esta contrariedad, se consultó a hablantes nativos, tanto de andaluz como de español de América, a través de entrevistas personales, consulta de foros gastronómicos y de los foros lingüísticos del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/foros/default.asp>). Sobre la realización de encuestas o entrevistas dialectales para este fin Moreno de Alba (1992: 97) comenta que «independientemente del carácter arcaico o relativamente moderno de los supuestos andalucismos del español americano, es conveniente determinar su efectiva vitalidad actual mediante encuestas de dialectología tradicional».

Si bien en este caso no se ha procedido a realizar un gran número de encuestas formalmente, sí se ha recopilado información valiosa a través de las entrevistas con algunos de los informantes, a modo de muestra, para obtener conclusiones más certeras de los usos léxicos en Andalucía y América. En cuanto a los informantes andaluces, procedían dos de ellos de la provincia de Jaén, uno de Almería, uno de Cádiz y otro de Sevilla (hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 27 y los 50 años); mientras que los informantes americanos procedían de diversos países, que se concretan en los casos en que la información obtenida ha resultado relevante para incluir en este estudio.

6.2.1. Grupo de alumnos y nivel de lengua

Esta unidad didáctica se estructura de manera que puede dirigirse hacia dos grupos de alumnos muy distintos: uno de ellos con un nivel A2 y otro con un nivel C1, según el *MCER*. Esto es posible debido a que se presenta en una misma unidad un nivel de profundización diferente de los contenidos trabajados y los objetivos didácticos que se persigue conseguir por parte del aprendiz, de forma que hacemos patente de este modo que sí es posible trabajar desde niveles iniciales y a todos los niveles las variedades del español, siendo la única diferencia la profundización y especialización que se lleve a cabo en el aula respecto a ello⁴⁸.

Así pues, hay dos contextos-clase diferentes a los que se aplica nuestra unidad: un grupo de alumnos de nivel básico A2 (Plataforma) y un grupo de nivel avanzado C1 (Dominio operativo eficaz), lo cual presupone, respectivamente, en términos generales que:

- El alumno con nivel A2 (*MCER*, en línea: 26):
 - Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
 - Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
 - Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
- El alumno con nivel C1 (*MCER*, en línea: 26):
 - Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
 - Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
 - Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
 - Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

⁴⁸ Esta cuestión se desarrollará en §6.2.4., y está avalada por autores de materiales didácticos para E/LE como José María Brucart (1987), como comentaremos más adelante.

6.2.2. Análisis de necesidades del alumnado

- Grupo-clase de nivel A2:

Este grupo consta de 10 alumnos y alumnas estadounidenses interesados en conocer la cultura andaluza y latinoamericana y sus lenguas. Su competencia lingüística en español es de nivel básico, pero tienen buenas habilidades para la comprensión lectora y la expresión escrita, así como poseen una buena base de léxico común, por lo que sus necesidades se sitúan fundamentalmente en las habilidades de carácter oral.

El gran interés que demuestra este grupo y su motivación hacia el aprendizaje serán elementos sin duda facilitadores en este proceso de enseñanza.

- Grupo-clase de nivel C1:

Se trata de un grupo de 8 mujeres de diferentes nacionalidades, todas ellas europeas, que cursan estudios superiores y estudian español como segunda lengua como parte de su formación, y que cuentan con un nivel de competencia en nuestro idioma que podríamos graduar como C1. Un primer análisis inicial de las necesidades y características de este grupo de alumnas nos permite concluir que algunas alumnas tienen un nivel un poco más bajo en cuanto a algunas destrezas orales o escritas y otras tienen más dificultades con la comprensión de la gramática, por lo que no se trata de un grupo completamente homogéneo, aunque pensamos que con la colaboración entre ellas y sus habilidades cognitivas así como las herramientas lingüísticas de las que están dotadas en su lengua materna permitirán trabajar en clase a un ritmo similar.

Por otro lado, los intereses del grupo van encaminados a la mejora, sobre todo, de las destrezas orales, por lo que vamos a centrarnos en un enfoque comunicativo de la enseñanza del español, haciendo especial hincapié en las habilidades orales.

La diferencia entre sus lenguas maternas supone el beneficio en clase de que va a resultarles imprescindible el uso del español para comunicarse entre ellas, por lo que trataremos de que dentro del aula se utilice exclusivamente el español y se expresen oralmente de manera continua.

Sus principales intereses son conocer completamente la lengua española para poder viajar a diferentes destinos hispanohablantes y utilizar y comprender la lengua de manera lo más cerca posible a los nativos.

6.2.3. Contexto de aprendizaje

Los dos grupos de alumnos a los que va dirigida nuestra unidad se encuentran en un contexto de inmersión de la lengua española, concretamente en una escuela de español en Sevilla, de manera que va a resultar imprescindible presentar los rasgos de las variedades meridionales más significativos que van a encontrarse los alumnos en las situaciones comunicativas cotidianas durante su estancia, especialmente aquellas cuestiones lingüísticas y léxicas expresamente de la región andaluza. Igualmente, debido al interés de los alumnos de nivel A2 en las hablas americanas, se prestará atención a estas, al igual que por tratarse junto con las hablas andaluzas (y de la mitad sur de España) de la gran variedad del *español meridional*.

La situación de inmersión en la que se hallan nuestros alumnos y, además, en un contexto lingüístico perteneciente a la variedad meridional y a la norma culta sevillana más específicamente, hace necesario que los aprendices de español conozcan el vocabulario específico de dicha región, sus particularidades gramaticales, sintácticas y fonéticas, de forma que adquieran las habilidades necesarias para conseguir ser suficientemente competentes lingüísticamente en español y, concretamente, en esta variedad. Por ello, al tratarse de la necesidad comunicativa de nuestros alumnos, vamos a plantear una unidad didáctica donde se trabajen las variedades meridionales y el léxico y características lingüísticas propias de esta área.

6.2.4. Contextualización de la unidad didáctica en la programación de E/LE

Como ya hemos advertido, en este trabajo se presenta una unidad a modo de muestra sobre cómo deberíamos planificar y poner en práctica la enseñanza de las variedades diatópicas del español en las clases de E/LE. Así, la unidad didáctica que desarrollaremos más adelante podría aparecer, dentro de la programación de aula, como alguna de las primeras, por ejemplo la tercera unidad del curso, ya que el ámbito de la alimentación es uno de los más generales y cotidianos que va a encontrar el alumno desde el primer día a su llegada al país hispanohablante. Aun así, para concretar la temporalización de dicha unidad y el momento en el que sería conveniente desarrollarla, habrá que tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y sus capacidades y necesidades. En este sentido, la secuenciación y temporalización de los contenidos tendrá lugar de forma paralela a cómo se vayan desarrollando las clases, admitiendo una flexibilidad de ritmos de aprendizaje, aunque

en nuestro hipotético contexto-clase vamos a presentar esta unidad a lo largo de unas 13 horas lectivas, distribuidas en principio en 9 sesiones de hora y media (13,5 horas).

Por otro lado, esta unidad didáctica se presenta gráficamente de una forma múltiple: por una parte, se muestran los contenidos básicos en relación a los objetivos básicos de la unidad que se dirigen al alumnado de nivel A2, que son presentados con un tamaño de letra mayor y con una fuente Verdana (12 puntos); frente a los contenidos y actividades que suponen una mayor profundización y especialización del tema, que aparecen en Times New Roman (11 puntos), que se dirige fundamentalmente al alumnado de C1. Visualmente quedan, pues, claramente diferenciados ambos niveles de estudio y análisis de los contenidos a trabajar, de forma que comprobaremos que podemos utilizar una misma unidad, a diversos niveles de profundización, para distintos grupos de alumnos en cuanto a su competencia lingüística en español. La presentación de dos niveles diferentes de lectura no es una cuestión nueva, aunque sí está poco explotada; ya Bueno Hudson (2011: 8) afirma que “cualquier actividad, independientemente de la destreza lingüística que practique, es susceptible de ser adaptada”, premisa que, considerando la importancia que tiene actualmente la atención a la diversidad en el aula, se puede trasladar sin duda a dos grupos de alumnos tan diferentes como los que proponemos sin necesidad de crear actividades distintas y nuevas para cada uno. Además, el autor añade que la actividad es la que impone la dificultad propiamente, no el texto con el que se trabaje, de forma que podemos explotar a distintos niveles un mismo texto o referente escrito u oral ya que, en definitiva, “existen multitud de maneras de explotar textos, materiales y actividades para que se adapten a diferentes niveles” (Bueno Hudson, 2011: 12). Por su parte, José María Brucart y María Lluïsa Hernanz (1987) ya utilizaron con éxito esta metodología para la didáctica de la sintaxis en español: el texto básico, fundamental, corresponde a la parte más extensa del manual, y es válido para todos los niveles de acercamiento a la lectura y estudio del tema, mientras que el segundo nivel, compuesto en un cuerpo menor, permite al alumno “profundizar en aquellos puntos que conllevan un grado de complejidad mayor” (Hernanz y Brucart 1987: 9). Nosotros proponemos aquí esa misma distinción tipográfica para los dos niveles a lo largo de la unidad didáctica de muestra. Asimismo, las tareas a realizar también están diferenciadas tipográficamente siguiendo estas mismas directrices, favoreciendo una mayor o menor reflexión teórica sobre las cuestiones apuntadas y promoviendo diversos grados de investigación sobre la materia.

6.3. Objetivos generales

Los objetivos generales que se plantean en nuestra unidad didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos se pueden concretar en los que enumeramos a continuación, siendo mayor o menor el grado de profundización en el logro de los mismos en tanto en cuanto el nivel del grupo al que se dirija la unidad sea el A2 o el C1. Perseguimos que los alumnos, pues, sean capaces de:

- Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas: la alimentación y la compra de productos.
- Expresar la opinión personal a través de juicios y valoraciones adecuadas, de carácter habitual, especialmente los gustos y preferencias.
- Participar en conversaciones en ámbitos sociales, respetando los turnos de palabra, siendo cortés y utilizando expresiones de agradecimiento apropiadas.
- Comprender y expresar textos orales y escritos sobre temas relacionados con el ámbito de la alimentación.
- Acercarse a la diversidad cultural y lingüística como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
- Mostrar una actitud abierta hacia otras culturas y lenguas, eliminando prejuicios y estereotipos.
- Ser capaz de desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas como hacer la compra u organizar una cena.
- Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español.
- Planificar el propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades, recursos y capacidades individuales.
- Utilizar herramientas y estrategias individualizadas durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua.
- Realizar interacciones sociales como formular hipótesis, hacer sugerencias, pedir permiso, hacer invitaciones y aceptarlas o rechazarlas.
- Comprender los puntos principales de diferentes tipos de textos en la variedad meridional del español en diferentes situaciones comunicativas, localizando la información relevante.

- Expresarse en la variedad meridional de la lengua española con soltura, adecuándose a las diferentes situaciones comunicativas y utilizando las peculiaridades de dicha variedad.
- Elaborar textos escritos sencillos de diferente tipo (listas, recetas, invitaciones, etc.), respetando sus características básicas, así como las normas expresivas y ortográficas.
- Comunicarse oralmente y por escrito con corrección, aplicando los conocimientos lingüísticos adquiridos tanto a nivel gramatical, sintáctico y léxico, como a nivel fonético, respetando la norma culta meridional y sus peculiaridades (Ej/ seseo, yeísmo, aspiración consonántica, etc.).
- Conjugar y utilizar adecuadamente las distintas formas y tiempos verbales, regulares e irregulares para cada nivel y usar léxico propio del área dialectal meridional.
- Adquirir y activar nuevo léxico regional a través los mecanismos de formación de palabras y mediante el conocimiento de las colocaciones léxicas y estructuras propias del vocabulario estudiado.
- Utilizar diccionarios de regionalismos (Ej/ *Tesoro Léxico de las Hablas Andaluzas*, de Alvar y *Diccionarios de Americanismos*) para la adquisición de nuevo léxico y solventar dudas.
- Adquirir conocimientos básicos sobre la realidad cultural y social hispanoamericana y española, especialmente en cuanto a alimentación y hábitos de comer o preparar comidas para invitados, con las cuestiones pragmáticas que ello requiere, a través de los textos de nuestra literatura que reflejan estas culturas y hablas regionales.

6.4. Contenidos didácticos

Respecto a los contenidos de carácter didáctico que se van a trabajar en nuestra unidad didáctica, estos abarcan las distintas cuestiones lingüístico-comunicativas (contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, fonéticos, socioculturales, etc.) para la adquisición de todas las subcompetencias lingüísticas, no tratando el léxico de forma aislada sino presentándolo contextualizado y a través de colocaciones y expresiones frecuentes, así como anotaciones sobre fonética y fonología, para ayudar al alumno a su adquisición, como se deduce de las implicaciones metodológicas y pedagógicas que hemos adoptado. De manera general, y a distinto nivel de profundización en cada caso, los contenidos didácticos son los siguientes:

- La alimentación en el sur de España y América: comidas y bebidas típicas.
- Expresiones de consejos, invitaciones, peticiones, etc. Realización de propuestas y sugerencias.
- Expresión de deseos, gustos o disgustos, acuerdo o desacuerdo, aprobación y desaprobación.
- Capacidad de dar y pedir información (Ej/ hacer la compra, pedir la cuenta, preguntar el precio, etc.).
- Expresiones y costumbres en la mesa: diferencias en el español meridional y septentrional.
- Expresión de la propia opinión, actitudes y conocimientos de manera justificada.
- Oraciones subordinadas de opinión con indicativo o subjuntivo (con subjuntivo solo para el nivel C1). Las subordinadas causales y consecutivas.
- Desarrollo de destrezas orales en conversaciones sobre temas comunes.
- Desarrollo de la comprensión y expresión en textos orales y escritos sobre temas cotidianos (recetas, costumbres alimenticias, etc.).
- La cultura andaluza y la cultura hispanoamericana a través de su gastronomía y costumbres en la mesa.
- Disposición favorable y abierta hacia otras cuestiones culturales.
- Reevaluación de la propia cultura de origen a partir de las comparaciones con otras culturas.
- Adopción de conductas y puntos de vista libres de estereotipos y prejuicios.
- Respeto por las culturas diferentes a la propia y actitud abierta hacia otras costumbres y tradiciones.
- Reflexión y actitud crítica sobre los prejuicios y estereotipos de las diferentes culturas.
- Uso de marcadores discursivos en la conversación y de conectores en los textos escritos. Elementos de coherencia y cohesión textual. Marcadores temporales.
- Repaso de mecanismos de apertura, digresión y cierre en la conversación.
- Escucha activa, respeto y valoración de las diferencias positivamente.
- Desarrollo de la autonomía personal en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Planificación y control del propio aprendizaje y desarrollo de estrategias.

- Capacidad de explotación de las propias habilidades y adecuación de los recursos y materiales a nuestras necesidades.
- Petición de permiso y fórmulas sociales. La cortesía verbal en España e Hispanoamérica.
- Las formas no personales del verbo: el infinitivo (Ej/ Recetas).
- El imperativo: fórmula habitual en las recetas de cocina y en las invitaciones. (Solo en C1).
- Las variedades de la lengua: los dialectos y sociolectos frente a la lengua estándar.
- Fonética meridional: seseo/ceceo, yeísmo, apertura de vocales implosivas, relajación consonántica, etc.
- Determinantes y expresiones de cantidad con léxico de la alimentación.
- Repaso de la morfología de los verbos regulares e irregulares (A2). El voseo en verbos regulares e irregulares (C1).
- Sinonimia y polisemia en el léxico meridional: coincidencias y divergencias entre Andalucía y América.
- El manejo de diccionarios de regionalismos.

6.5. Metodología

A continuación vamos a comentar los aspectos concretos de la metodología general adoptada en este trabajo que se van a aplicar activamente en la unidad didáctica de muestra.

6.5.1. Principios metodológicos generales⁴⁹

Algunos de los principios fundamentales que van a guiar el proceso de enseñanza en el aula de E/LE son los siguientes:

- El *input* ofrecido a los alumnos va a proceder siempre de muestras reales de la lengua, tanto orales como escritas, constituyéndose así como muestras del español bien construidas y de uso común entre los hablantes de esta lengua. Consideramos que no puede ser de otro modo, como se anota desde las directrices del *MCER* y del

⁴⁹ En el apartado §5.4. del presente documento se detallan las cuestiones relativas propiamente al enfoque adoptado para la realización de esta unidad didáctica.

Instituto Cervantes. El alumno debe estar expuesto siempre al uso auténtico del lenguaje en todos sus ámbitos, evitando la adaptación de textos.

- El profesor actuará de guía en el proceso de aprendizaje y de motivador, así como es imprescindible su formación, en este caso, en las variedades del español y sus características. Deberá proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, propiciar las actividades de reflexión personal de lo realizado y la elaboración de conclusiones respecto de lo aprendido.
- El alumno participará activamente y adoptará la capacidad de aprender a aprender, logrando a través de sus herramientas de aprendizaje el logro de las habilidades y conocimientos precisos en cada caso según sus necesidades.
- El alumno será capaz de desarrollar estrategias comunicativas mediante la realización de las tareas y a través de la creación de situaciones comunicativas reales.
- El alumno desarrollará competencias y habilidades lingüísticas así como otras de carácter personal, cultural, de aprendizaje y de autonomía personal. La competencia de carácter lingüístico que adquirirá el alumno está compuesta por subcompetencias gramaticales, léxicas, fonéticas, sintácticas y de tipo funcional-pragmático; todas ellas se desarrollarán a través de muestras de lengua reales y contextualizadas.
- Será fundamental la interacción en el aula y la comunicación entre los miembros de la clase. La comunicación se concibe como la forma de desarrollar y poner en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos por el alumno en el aula (Enfoque Comunicativo).
- El papel de las tareas didácticas en el aula será fundamental para el aprendizaje mediante el proceso de preparación de las mismas, su realización y búsqueda de información, análisis y evaluación de las mismas.
- Defendemos un enfoque orientado a la acción, como ya indica el *MCER*. Se centra en la acción en la medida en que considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en unas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de *tareas* en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en

la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (*MCER*, en línea: 9).

- La actividad constructiva del alumno será factor decisivo en el logro de los aprendizajes significativos, lo que implica:
 - Partir del nivel de desarrollo del alumno
 - Movilizar sus conocimientos previos
 - Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos con el fin de que resulten motivadoras. En nuestro caso, el tema seleccionado se adecua a las necesidades de nuestros grupos, interesados por aprender léxico y factores culturales de América y el sur de España.
 - Proporcionar situaciones en que deban actualizar los conocimientos adquiridos, reflexionar y justificar sus acciones.
 - Promover la interacción en el aula como motor de aprendizaje. Así se posibilitará que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.

Además de estas cuestiones, el proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, que no consiste solo en la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje: aprender a aprender.

Igualmente, la práctica en el aula promoverá un enfoque comunicativo en el cual se desarrollen las cuatro destrezas comunicativas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, así como el método de trabajo será el enfoque por tareas, promoviendo así el aprendizaje a partir de la realidad del aula y orientando el aprendizaje de la lengua hacia la acción mediante actividades que promuevan el uso real de la lengua. Dichas tareas integrarán las cuatro destrezas lingüísticas y fomentarán distintos tipos de agrupamientos para trabajar en el aula.

Por otro lado, los contenidos deben plantearse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la interrelación entre los distintos contenidos y su funcionalidad en términos comunicativos, reforzando además los aspectos prácticos, poniendo de relieve la significación del aprendizaje en la vida cotidiana.

Finalmente, la información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica; por ello debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada. Los procedimientos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza.

Para que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe saber qué va a aprender, cómo, qué objetivos debe alcanzar, qué trabajo debe realizar y cómo va a ser evaluado. Es tarea del profesor dar a conocer los objetivos específicos, los contenidos, los criterios de evaluación, los mínimos exigibles, los criterios de calificación y los procedimientos de evaluación del aprendizaje que se van a utilizar.

6.5.2. Materiales y recursos

En cuanto a esta unidad que presentamos, se trabajará en el aula con materiales y ejercicios elaborados exclusivamente por el profesor, de manera que estarán adaptados a los grupos de alumnos con quienes trabajamos. Hay que anotar que todos los textos extraídos para su explotación didáctica en el aula de E/LE son muestras reales de lengua, sin adaptar, lo cual acerca a los alumnos en inmersión a las muestras orales que van a encontrarse cotidianamente en su entorno, por lo que resulta un aprendizaje más significativo para el alumnado.

Igualmente, nos serviremos de la enorme fuente de recursos interactivos que ofrece Internet y trabajaremos para algunas tareas con páginas web y los ordenadores para realizar actividades de repaso con el ordenador, en forma de autoevaluación de los contenidos trabajados durante la semana en clase, y para buscar información de forma individual para las tareas de esta unidad.

Además de las actividades propuestas en nuestra unidad, se han añadido algunas referencias web y algunas fichas de refuerzo y ampliación de los contenidos en el *Manual* del profesor que se adjunta a la unidad didáctica, de forma que se podrán utilizar cuando el docente considere que es adecuado su uso para adaptarse mejor a las necesidades de sus alumnos.

6.5.3. Tipos de actividades

El tipo de actividades que se plantean en esta unidad son tareas (Enfoque por Tareas) a través de las que el alumno va a desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas, especialmente

las de carácter oral, puesto que basamos nuestro enfoque metodológico en la comunicación y la interacción en el aula.

Así, hemos propuesto una serie de tareas introductorias (Tareas 0, 1, 2) en las que se presenta la temática fundamental de la unidad y se comprueban los conocimientos previos de los alumnos así como se activa léxico nuevo. Después, se articulan diferentes tareas posibilitadoras (3 a 17) en las que se trabajan contenidos de tipo léxico, gramatical, fonético, sintáctico y pragmático-cultural, que permitirán al alumno alcanzar con garantías el logro de la tarea final (18-19) que consiste en preparar una cena multicultural entre todos los compañeros. Todas estas actividades comunicativas se realizarán a través de distintos tipos de agrupamientos, que el profesor podrá modificar según las necesidades que observe, pero se trabajará fundamentalmente el diálogo en parejas y la interacción en pequeños grupos.

6.5.4. Atención a la diversidad

Como venimos indicando, nuestra unidad didáctica tiene dos niveles de profundización en función de cada uno de los grupos de alumnos que proponemos para su realización: uno de nivel A2 y otro de nivel C1. En este sentido, nuestra adaptación a las distintas necesidades y capacidades de los alumnos se refleja tipográficamente en los propios materiales de la unidad, lo cual nos permite dirigirnos tanto a un grupo de nivel básico como a otro de nivel avanzado tan solo diferenciando con un mayor o menor ahondamiento en cuestiones lingüísticas y en la realización de tareas más o menos complejas aquello que se dirige a uno u otro grupo, incluso permitiendo que algunos alumnos del nivel A2 puedan intentar atreverse con cuestiones del nivel superior y permitiendo a los de C1 consolidar o repasar los contenidos básicos y realizar más actividades al poder completar también las tareas dedicadas al nivel A2. De este modo, pretendemos adaptarnos a los dos niveles a los que se dirige esta unidad didáctica al mismo tiempo que hacemos constar que una misma base textual o de contenidos básicos puede adaptarse a niveles tan dispares como los presentados.

Igualmente, en el aula se realizarán las adaptaciones sobre el planteamiento de la unidad didáctica que resulten necesarias para garantizar el aprendizaje significativo de todo el grupo y atender correctamente a sus necesidades, puesto que dentro de los grupos pueden presentarse pequeñas diferencias en torno a ritmos de aprendizaje o dificultades con algunas cuestiones concretas. Las adaptaciones se contemplan referidas a los aspectos siguientes: agrupamientos, contenidos, actividades, metodología, materiales utilizados y procedimientos

e instrumentos de evaluación, siendo coherentes con los conocimientos previos de cada alumno y con sus capacidades de desarrollo. Para ello se han creado las fichas de refuerzo y ampliación ya citadas que aparecen en el Anexo al *Manual* del profesor.

6.6. Evaluación del aprendizaje

Concebimos la evaluación como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos va a orientar sobre cómo mejorar nuestra labor docente y el aprendizaje de nuestros alumnos. Al hablar de evaluación vamos a tener en cuenta que se trata de un proceso continuo, que debe aplicarse en tres ámbitos: por una parte, el aprendizaje de los alumnos; por otra parte el proceso de enseñanza-aprendizaje (en la fase inicial, en el desarrollo y en la fase final); y finalmente, la práctica docente y la propia unidad didáctica, que debe ser revisada de manera sistemática para poder detectar inconvenientes e introducir las modificaciones oportunas.

Lo que se va a evaluar no es el conocimiento de un léxico o estructuras gramaticales aisladas, sino el logro de la competencia lingüística-comunicativa en español. Por lo tanto, para evaluar competencias será preciso poner al alumno ante el planteo de una situación compleja y comprobar que estos la representan, se implican en ella y la resuelven movilizand o conocimientos, y para ello lo mejor es integrar la evaluación en el trabajo diario y no considerarla como un suceso aislado que ocurre en un momento determinado para comprobar un aspecto determinado.

Puesto que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficaz ante una situación que se le plantee, sería coherente pensar que el punto de partida de cualquier proceso evaluador es plantear situaciones lo más reales posibles que sean reflejo de aquellas que se puede encontrar el alumno en la vida real y ante las que el éste deba intervenir para llegar a la resolución de la misma.

Así pues, se trata de una evaluación continua, ya que se va a realizar una evaluación inicial, evaluación durante el proceso y una evaluación final (especialmente a nivel de todo el curso), de manera que se hace hincapié en la concepción constructivista de nuestra metodología, ya que el aprendizaje surge de la interacción entre los conocimientos previos y la información nueva, que suponen el punto de partida para construir el nuevo conocimiento. Pero esta evaluación se va a concebir asimismo como una evaluación formativa, ya que adopta un carácter integral, procesal y continuo, y es reguladora y orientadora de todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la evaluación se configura como una actividad reflexiva, investigadora, que determina el aprendizaje alcanzado pero sobre todo el proceso que ha seguido el alumno: se detectan las dificultades y problemas de aprendizaje en su origen, se adecuan los contenidos al nivel del alumno y se obtienen informaciones sobre los intereses y la motivación de los alumnos. Finalmente, la evaluación también es sumativa, ya que valora el grado de consecución de los objetivos propuestos, de las tareas realizadas, que nos permitirá reflexionar sobre qué hechos han condicionado los resultados obtenidos y, por consiguiente, revisar los objetivos, contenidos, el plan de actividades o la actuación del profesorado.

6.6.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación para la unidad didáctica que presentamos se plantean teniendo en cuenta que el nivel de profundización de los mismos variará en función de si se aplica la evaluación al grupo de nivel A2 o de nivel C1, para lo cual se propone que el profesor determine una serie de indicadores de logro que diverjan para uno y otro nivel. Los criterios generales de evaluación son:

- Lleva a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas.
- Expresa la opinión personal a través de juicios y valoraciones adecuadas, de carácter habitual.
- Participa adecuadamente en conversaciones en ámbitos sociales y cotidianos como hacer la compra o hacer invitaciones y sugerencias.
- Es capaz de comprender y expresar textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses en relación con la alimentación.
- Considera la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
- Muestra una actitud abierta hacia otras culturas y rechaza prejuicios y estereotipos.
- Se desenvuelve con fluidez en situaciones interculturales complejas.
- Gestiona de forma consciente y autónoma su propio aprendizaje del español.
- Planifica el propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades, recursos y capacidades.
- Utiliza herramientas y estrategias individualizadas durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua.

- Es capaz de realizar interacciones sociales como formular hipótesis, hacer sugerencias, pedir permiso, pedir consejo y hacer invitaciones y aceptarlas o rechazarlas.
- Comprende los puntos principales de diferentes tipos de textos en la variedad meridional del español en diferentes situaciones comunicativas, y sabe localizar la información relevante.
- Se expresa en español con soltura, adecuándose a las peculiaridades de las variedades meridionales, especialmente en cuanto al léxico.
- Es capaz de expresar sus gustos y preferencias, así como lo que le disgusta.
- Elabora textos sencillos de diferente tipo utilizando los vocablos y cuestiones lingüísticas propias del español meridional.
- Es capaz de comunicarse oralmente y por escrito con corrección, y aplica en ellos los conocimientos lingüísticos adquiridos.
- Reconoce las categorías gramaticales y su morfología, así como las funciones de estas en la oración.
- Es capaz de conjugar y utilizar adecuadamente las distintas formas verbales, regulares e irregulares.
- Ha adquirido activamente nuevo léxico meridional perteneciente al campo semántico de la alimentación y lo relaciona con su forma en el español septentrional.
- Utiliza diccionarios de regionalismos para la adquisición de nuevo léxico y para resolver dudas.

6.6.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación

La evaluación, entendida como parte integrante del proceso de educación de los alumnos, orienta de forma permanente su aprendizaje, por lo que contribuye en sí misma a la mejora del rendimiento. Para lograr esto, la evaluación debe ser continua y estar atenta a la evolución del proceso global de desarrollo integral del alumno.

Hay que buscar, pues, instrumentos evaluativos que sirvan, respectivamente, para evaluar inicial, formativa y sumativamente todo tipo de contenidos, no solo los conceptuales.

Para llevar a cabo este modelo de evaluación continua, se va a utilizar una diversidad de instrumentos y procedimientos de recogida de información sobre el grado de adquisición y desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas del alumno, que se sistematizan como:

1. Observación directa en el aula y revisión del trabajo diario: el profesor anotará sus observaciones en un diario de clases.
2. Pruebas escritas y/u orales
3. Exposiciones orales e interacciones orales
4. Trabajos escritos (tareas)

Las pruebas, en todo caso, deben ser comunicativas y estar encaminadas a evaluar los conocimientos, las dificultades, el programa, los materiales, las actividades, la interacción y la docencia en el aula. En definitiva, tienen que medir la competencia comunicativa del alumno en las cuatro destrezas y han de estar comprendidas dentro del proceso general de enseñanza-aprendizaje, basarse en la interacción real y partir de que no hay comunicación sin interacción.

Así, habrá ejercicios cerrados y abiertos que permitan la creatividad del alumno, textos reales que trabajen las cuatro destrezas o una destreza concreta como se usaría en la vida cotidiana, contextualización para situar al alumno en la situación real en que se desarrolla la comunicación, partirá de aspectos cercanos que sean motivadores, tendrán prevista la interacción entre iguales o entre alumno-profesor, se evaluará todo el proceso (progresos, dificultades) y los procedimientos y actitudes de docente y discente.

Para nuestra unidad concretamente se va a evaluar al alumno diariamente a través de la observación del profesor en el desarrollo de las tareas de cada alumno (y el desarrollo de las tareas orales/escritas, interacciones en el aula, etc.), y se podrá utilizar la tarea final propuesta como prueba de evaluación, por lo que no será necesario realizar un examen tradicional para comprobar el progreso del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de cuestionarios que se entregarán a los alumnos tras cada unidad sobre el funcionamiento de las clases y su percepción del propio proceso de aprendizaje y, sobre todo, a través de la autoevaluación del profesor diariamente y al finalizar la unidad, se pretende ajustar la práctica docente a las peculiaridades del grupo y a cada alumno, comparar la planificación curricular con el desarrollo de la programación, detectar las dificultades y los problemas que puedan ir surgiendo, favorecer la reflexión individual y colectiva y reforzar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

UNIDAD DIDÁCTICA: ¡A COMER SE HA DICHO!

LIBRO DEL ALUMNO

¡A COMER SE HA DICHO!



Para abrir boca...

¿Qué te sugiere esta imagen? ¿Sabes a qué tipo de dieta corresponde? Observa el dibujo e intenta explicar con tus palabras qué quiere decir.

Para seguir...

Esta dieta es la que se sigue habitualmente en España. ¿Crees que en Hispanoamérica también se come igual que en España? Comentad en clase vuestras ideas e intentad llegar a un acuerdo.

¡Pronto sabréis la respuesta!

En esta unidad vas a aprender a:

- Conocer los nombres de los alimentos típicos Hispanoamericanos y andaluces
- Utilizar expresiones cotidianas que usamos al hacer la compra.
- Reconocer las coincidencias entre el andaluz y el español americano pero también las diferencias culturales entre España y América.
- Interpretar un menú y ser capaz de interactuar en un restaurante.
- Ser capaz de escribir recetas anotando sus pasos coherentemente.
- Conocer las costumbres y curiosidades en torno a la alimentación en América y España.
- Invitar a cenar a los amigos y agradecer invitaciones.

Un día en el mercado...



Antes de empezar...

- [0] Debes saber que los alimentos no tienen el mismo nombre en todas las regiones de habla española y, además, algunos productos solo se consumen en unos cuantos países.

Ahora vamos a ver cómo sería un mercado en el norte de España, otro en Andalucía y otro en un país de Hispanoamérica:

FRUTERÍA EN ESPAÑA (ANDALUCÍA)



Durazno	Frutilla
Damasco	Níspero

FRUTERÍA EN HISPANOAMÉRICA



Aguacate	Chirimoya	Mango
Granada	Maracuyá	Papaya

- [1] Observa atentamente las imágenes. ¿Cuáles son las diferencias? ¿Se pueden ver los mismos tipos de fruta en ambas fotos?
- Ahora fíjate en que hay algunas palabras debajo de las imágenes. Intenta descubrir a qué fruta se refiere cada palabra. Para ello, junto con tus compañeros puedes hacer preguntas a tu profesor de respuesta SÍ/NO hasta que puedas emparejar todas las frutas con sus nombres. ¿Conocías ya alguna de esas frutas y sus nombres? ¿Puedes explicar a tus compañeros qué sabor tienen y por qué te gustan/no te gustan?
- Intenta ahora ponerle nombre al resto de frutas que faltan. Puedes buscar ayuda buscando en Internet.

¡OJO! Algunas de estas palabras no se dicen igual en el norte de España o en determinados países de América:

- *Durazno*: se llama en Andalucía así al *melocotón*. En México y en algunos lugares de Andalucía se llama también *prisco*.
- *Damasco/Damasquillo*: es una forma de llamar al *albaricoque*.
- *Frutilla*: se llama así a la *fresa*.

●●¿Quieres saber más?

- *Aguacate*: es una palabra indígena americana procedente del náhuatl, la lengua indígena de México (en otros países americanos se llama *palta*, palabra procedente del quechua, en Perú). Al tratarse de una fruta conocida a partir de la conquista americana, no existe una forma en español propiamente, sino que se tomó la forma indígena del náhuatl).
- *Chirimoya*, *maracuyá*, *mango* y *papaya* son palabras que no tienen otra forma en el español de España, ya que los conquistadores tomaron las indígenas para estos nuevos frutos. A la *papaya* se le llama *lechoza* en Puerto Rico.

Ahora vamos a la verdulería...



●**Recuerda:**

Utilizamos "el"/"la"/"los"/"las" cuando nos referimos a un objeto concreto, determinado.

Para describir, usamos los indefinidos "un"/"una"/"unos"/"unas".

- [2] ¿Qué ves en la imagen? Completa frases nombrando las verduras que ves en la foto:
 - Hay *un/una/unos/algunos...*

Zapallo- Ají – Choclo – Panizo – Berenjena – Cebolla – Ayote –
Tomate – Papa – Hongos – Zanahorias – Puerros – Col – Coliflor –
Morrones - Frijoles

- [2b] Describe a tu compañero lo que observas en la fotografía utilizando correctamente los determinantes y cuantificadores que conoces (*algunos, unos cuantos, un puñado de...*).

●●**Para saber más:**

En Andalucía los *frijoles* se llaman *frijones*, y se llama así a las judías (como se dice en el norte de España) de color verde, pinto o rojo y blanco. También se llaman *frejoles*, y su pronunciación llana o esdrújula en el plural puede variar de una región a otra. También se llaman a menudo, sobre todo en Andalucía *habichuelas*.

El *ají* es el *pimiento*, y también se denomina *chile* en algunas zonas al que es picante.

El *ayote* es el *ajo*, que también puede ser *ayote tierno*, como vemos en la fotografía.

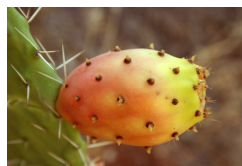
Papa es la forma habitual en Andalucía y América para llamar a la *patata*.

Zapallo es la forma de llamar a la *calabaza* en Chile y otras regiones americanas.

El *maíz* se llama *choclo* en algunas regiones y a la *mazorca* de maíz de le llama *panizo*.

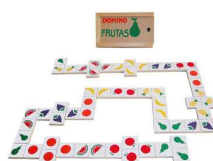
- [3] Todavía nos faltan algunas verduras y legumbres. Intenta unir las imágenes con las palabras que les correspondan. ¡Algunas de ellas tienen varios nombres según el país americano!

Chícharos – garbanzas – tuno - arvejas – frijoles – cojollos -
habichuelas – alcauciles



¡Veamos ahora lo que has aprendido!

- [4] Vamos a jugar al dominó con unas fichas diferentes en las que aparecen las palabras y los frutos que has estudiado. Las reglas son las mismas que en el juego tradicional, pero las fichas pueden llevar dibujos y/o la palabra de un fruto. ¡Juega con tus compañeros y mucha suerte!



¡Hacemos la compra!

- [5] Escucha atentamente este fragmento de una conversación en un mercado de Latinoamérica:

- *Hola, ¿cómo va?*
- *Hola, José, ¿qué te vas a llevar?*
- *Pues mira... quería tres kilos de papas y una plantita de lechuga, medio de zapallos y tres morrones colorados.*
- *¿Estos te gustan?*
- *Sí, están buenos. Dame también un kilo de aguacates y una yuca.*
- *¿Qué más?*
- *También quería medio de mango y kilo y medio de duraznos.*
- *¿De cuáles?*
- *¿Estos están maduros?*
- *Sí, claro. ¿Algo más?*
- *No, así está bien.*
- *Son 10€.*
- *Aquí tienes.*
- *Gracias.*
- *Hasta luego.*
- *Adiós.*

•Recuerda:

Cuando hablamos de productos que vamos a comprar decimos: "unas papayas", "un kilo de duraznos", "algunos zapallos", "cuatro aguacates", etc.

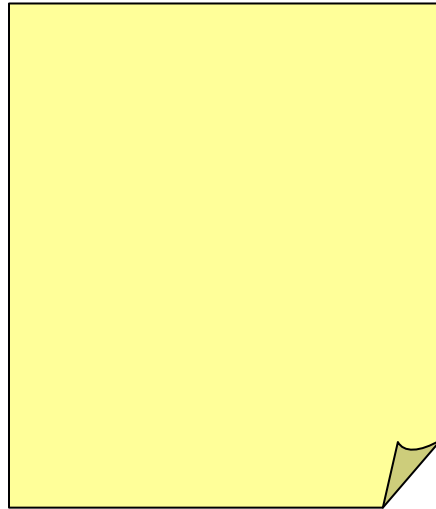
Pero no usamos el artículo determinado.

- [6] Practica y completa estas frases con los determinantes y expresiones de cantidad:

Tres kilos de – algunas – unos pocos – ningún – algún – un cuarto de kilo de – bastantes

- Esta mañana he comprado _____ zapallos para la comida de hoy.
- Necesito que compres _____ patatas para el puré.
- Todavía quedan _____ frutillas en la nevera.
- Ya no hay _____ durazno en la frutería. Ya no es temporada.
- ¿Queda _____ aguacate para la ensalada?
- Compra _____ albérchigos para postre.
- Aún tenemos _____ chirimoyas. No hace falta comprar más de momento.

- [7] Imagina ahora que estamos en el mercado y queremos hacer la compra de la semana. Piensa qué cosas quieres comprar y haz una lista con esos productos y la cantidad que necesitas (*Un kilo de mango...*). Después con tu compañero representad la situación en la frutería o la verdulería como cliente-vendedor.



• **Recuerda** algunas expresiones:
 Vendedor: ¿Qué te pongo? / ¿Qué te vas a llevar? / ¿Qué querías? / ¿De cuáles?
 El cliente: Dame... / Quería... / Ponme... de esos/as
 ¿Cuánto es? / Aquí tienes

Plátano de seda x unidad
 Fruti Stefani MI Platanal 48 y 52, Fondo Banamero, Fruti Floreño, MI Platanal, Plátanos Orgánicos del Norte
 Precio referencial S/. 0,48

Mango Edward x kg.
 Frutería Huertos del Edén, Frutería Gianfranco, Frutería Jennifer y Anahi, Frutería Rocio y Sammy
 Precio referencial S/. 3,99

Naranja de jugo x kg.
 Frutería Huertos del Edén, Frutería Rocio y Sammy, Frutería Gianfranco, Frutería Jennifer y Anahi
 Precio referencial S/. 1,49

Papa perricholi x kg.
 San Miguelito, Prod. Mayorista Flores y Com., Mayorista Chino Tapia
 Precio referencial S/. 2,49

Camote amarillo x kg.
 San Miguelito, Prod. Mayorista Flores, Comercial Mayorista Chino Tapia
 Precio referencial S/. 2,99

Limón sutil x kg.
 Comercial El Chelán de Piara, Comercial Chiricos Kiko, Comercial Chiricos Santos
 Precio referencial S/. 5,99

Melocotón huayco x kg.
 Frutería Duraznitos Kremliz, Frutería Jennifer y Anahi, Frutería Huertos del Edén.

Zapallo macre x kg.
 La esquina del chodo, Distribuidora Yalita, Comercial Mayorista Alexis, Dantiza y Adrien
 Precio referencial S/. 1,79

Maíz morado x kg.
 Comercial Alexis, Ciccero, Comercial Marilyn
 Precio referencial S/. 3,89

Super Oferta
Melocotón x kg.
 Precio referencial S/. 7,49

- [8] Ahora vas a poner en práctica lo que has aprendido. Vas a ir con tus compañeros y tu profesor al mercado de la ciudad donde vives para comprobar cómo se llaman los productos y verlos de cerca e incluso probarlos. Trata de encontrar todas las frutas y verduras que habías anotado en la lista anterior.
- [9] Observa y escucha este vídeo en un mercado de Málaga (Andalucía): <https://www.youtube.com/watch?v=LZ6Rn9yQZ8A>
¿Qué observas en la forma de hablar del dependiente? ¿Cómo pronuncia las consonantes finales de sílaba o palabra? ¿Y el sonido /θ/? Intenta anotar en tu cuaderno todos los rasgos fonéticos que observes en la manera de hablar de este malagueño.



Fíjate ahora en estos carteles. El de la izquierda es un cartel de una frutería de Andalucía. El de la derecha es de un restaurante de Hispanoamérica.

¿Qué te llama la atención de cómo están escritos? ¿Por qué crees que lo ha escrito así el comerciante?


Busca las palabras que no conozcas en un diccionario especializado de americanismos.

- [9b] Escucha este vídeo y atiende a la forma de hablar de estos sevillanos: https://www.youtube.com/watch?v=-Aihhd_yiAA

¿Qué rasgos fonéticos puedes destacar de su pronunciación? ¿De qué están hablando? ¿Conoces el plato del salmorejo? ¿De dónde crees que es típico? Busca en Internet información sobre sus ingredientes. ¿Se parece a alguna otra comida que conozcas?

Lee y escribe...

- [10] Lee la siguiente carta que escribe Claudia, una chica argentina a su madre desde España y observa las diferencias que ve ella entre la forma de llamar a los alimentos en uno y otro continente:



Querida mamá:

Te extraño mucho. ¿Qué hay de nuevo en Buenos Aires? No te lo vas a creer, mamá, acá se habla casi otro idioma. En mis primeras visitas al mercado, me acordé mucho de vos y tus caras de preocupación al leer aquellas revistas de cocina española. ¡Ahora comprendo por qué te enojabas cuando no entendías nada! Y estas cosas, claro, no vienen en el diccionario.

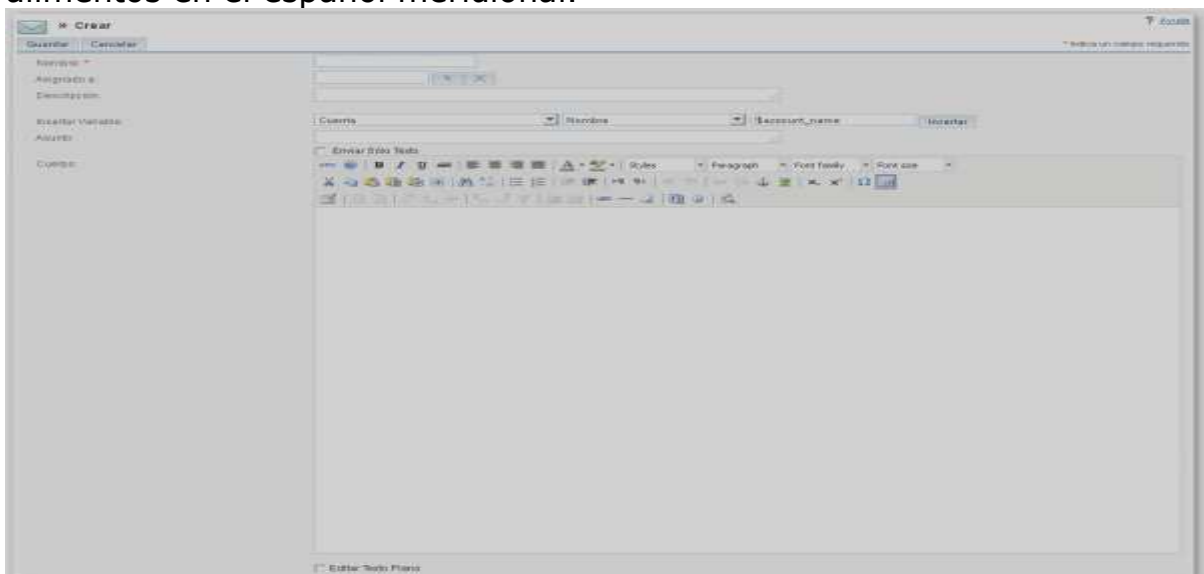
Te explico lo que aprendí, por si todavía podés recuperar aquellas revistas y hacer una rica comida española. Nuestra crema es su nata y, sin embargo, le llaman crema a la crema pastelera. A la nata la montan para decorar una torta (que acá en España es tarta) y nuestras tartas saladas no existen. ¡Qué pena!

Yo igual hago mi tarta de choclo, que acá se llama maíz. Lo que para nosotros son un morrón y un ají en España son un pimiento rojo y un pimiento verde. Las masitas acá son pastas y las masas finas son pasteles; las decoran con fresas o melocotones, nada de frutillas y duraznos. Lo de las patatas, que allá son papas, ya lo sabés, pero lo triste es que no hay zapallitos para hacerlos rellenos. ¿Te acordás de las famosas judías verdes? Son nada más y nada menos que las famosas chauchas. Y las judías blancas, los porotos. Lllaman guisantes a las arvejas y los comen salteados con jamón crudo (acá, jamón serrano o simplemente jamón, porque al jamón cocido lo llaman jamón de York.) Por suerte, al pan lo llaman pan y al vino, vino. En la próxima carta te cuento más cositas.

Un beso. Claudia

(Extraído de: http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/vocabulario/que_aproveche/ej4/ali_ej4a.htm)

- Anota ahora en dos columnas las formas del español del norte de España y sus correspondencias con el español del sur (América).
- Intenta escribir un e-mail con una estructura parecida a un familiar tuyo donde le cuentes lo que has descubierto sobre los nombres de los alimentos en el español meridional.



- [10b] Fíjate en la forma de expresar los verbos cuando se dirige a la madre (2.^a persona singular). ¿Qué pronombre utiliza? ¿Cómo son las formas verbales en consecuencia?

Ese fenómeno se denomina *voseo*.

Existen varios tipos de voseo, pero el más conocido es el de la región rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay). Se forma de este modo:

	FORMACIÓN	FORMAS DE "VOS"	FORMAS DE "TÚ"
Presente de indicativo	Se quita la -i- de la forma de vosotros . Se mantiene la acentuación: (vosotros) coméis > (vos) comés	¿Qué querés tomar?	¿Qué quieres tomar?
Imperativo afirmativo	Se quita la -d- de la forma de vosotros . Se agrega el acento: (vosotros) comed > (vos) comé	Llamá a María y preguntale si quiere venir.	Llama a María y pregúntale si quiere venir
Los demás tiempos	Se conjuga como tú		

- Ahora que conoces mejor este fenómeno, intenta completar el siguiente cuadro con las formas correctas en cada caso:

VERBO	TUTEO (España)	VOSEO (Hispanoamérica)	Imperativo (tú)	Imperativo (vos)
<i>Amar</i>		Vos amás		
<i>Cantar</i>			Canta	Cantá
<i>Comer</i>		Vos comés		
<i>Pasear</i>	Paseas			
<i>Beber</i>				Bebé
<i>Partir</i>		Vos partís		
<i>Abrir</i>				Abrí

●● **Recuerda** que el tratamiento de "vos" en Argentina no es un tratamiento formal de respeto, como sí lo fue en siglos pasados en España. El voseo es uno de los rasgos que diferencia el español americano del español de España, aunque no hay voseo en todos los países de Hispanoamérica.

Aprende más: ¿sabías que en algunas regiones de Andalucía (especialmente Sevilla) y en Canarias se utiliza el pronombre personal "ustedes" para referirse a la 2.^a persona del plural "vosotros"?

Busca algún cartel o anuncio publicitario en el que encuentres esta peculiaridad gramatical.

¡Hora de comer!



¿A qué hora comemos?

En España generalmente se *desayuna* de 7 a 9, se *come* de 14 a 15, la *merienda* a media tarde y la *cena* de 21 a 22.

En Hispanoamérica se *desayuna* de 7 a 8, se *almuerza* de 12 a 13:30 y se *come* de 20 a 21.

- [11] ¿Qué tomas para desayunar? Por parejas, contad qué desayunáis y a qué hora.



¡OJO! En Hispanoamérica el *café solo* se llama *tinto*, pero en España *tinto* es una clase de vino.

En Andalucía y América el *zum* se llama *jugo*; pero en el resto de España se llama *jugo* al líquido que se extrae de algo pero no a lo que se bebe como *zum*.

- [12] Vamos a preparar la comida. ¿Qué podemos hacer para comer? Escucha y observa estos vídeos de recetas de cocina americana y andaluza:

Sopa (Esp. *primer plato*): Gazpacho

http://www.youtube.com/watch?v=zov_vSxufiI

Guisado / Seco (Colombia) (Esp. *Segundo plato*): Ropavieja

<http://www.youtube.com/watch?v=nEAGivTmFSc>

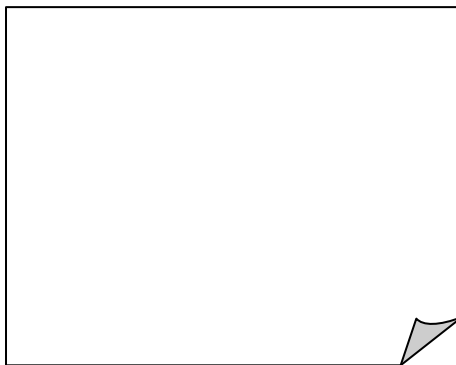
Postre: Bizcochuelo

<http://www.youtube.com/watch?v=goqQnDyDpz8>

En **Hispanoamérica** no es general tomar postre después de comer. Suele tomarse algo dulce entre horas, a modo de *picoteo*, pero no como tercer plato en el almuerzo. En cambio, en **Andalucía** sí se toma postre y también se *picotea* entre horas.

●Ahora escucha de nuevo los vídeos y anota los ingredientes básicos de cada receta:

Sopa: gazpacho



Guisado: ropavieja



Postre: bizcochuelo



●● [12b] Intenta recordar el proceso de elaboración de una de estas recetas y anótalo en tu cuaderno. Después, cuéntaselo a tu compañero para ver si te has acordado correctamente de todo.

●●¿Qué características has escuchado que comparten fonéticamente los hablantes andaluces y los americanos? ¿En qué se diferencian? Anótalas en tu cuaderno y compáralas con las explicaciones del profesor.

●●**Recuerda:**

Explicar el proceso de preparación de los platos utilizando los conectores adecuados: *en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, después, seguidamente, finalmente...*

Investigando recetas...

- [13] Vamos a conocer mejor algunos de los platos preparados más conocidos en Hispanoamérica y Andalucía, ya que tienen muchas comidas en común. Te proponemos aquí algunas de ellas, y tendrás que buscar información sobre cómo se preparan y escribir los pasos y los ingredientes en tu cuaderno. Clasifícalos en almuerzos y postres.

Ej/ **Bienmesabe:**

<http://www.youtube.com/watch?v=F81Ow5e2wv8>

INGREDIENTES: 1 litro de agua, 500 gr. de azúcar, 1 kg. de almendra, 8 huevos, 16 bizcochos de soletilla y 200 gr. de cabello de ángel.

PREPARACIÓN:

- 1) mezclar el agua y el azúcar
- 2) cocinar la mezcla a fuego lento ese almíbar
- 3) picar la almendra
- 4) echar la almendra picada en el almíbar
- 5) separar la clara del huevo de la yema
- 6) echar los huevos en la mezcla del almíbar
- 7) verter la mezcla sobre los bizcochos de soletilla empapados en almíbar y untados con cabello de ángel.
- 8) Dejar enfriar
- 9) Espolvorear con azúcar glass

Ahora intenta hacer tú lo mismo con alguno de estos platos:

Gandinga
Carne en salsa de chimichurri
Chanfaina
Piñonate
Suspiros (de monja)
Pionono
Alfajor
Frangollo
Panetela

Busca información en Internet sobre cómo se preparan:

Ej/ *Pipirrana*: <http://www.youtube.com/watch?v=uxrMpCakYI0>

● **Fíjate bien:** para las recetas utilizamos muchas veces el **infinitivo** del verbo (*mezclar, cocinar, picar, echar, etc.*) para introducir la acción.

También se puede usar el infinitivo para dar indicaciones sobre cómo llegar a un lugar. En general, indica instrucciones al destinatario.

También se puede utilizar para formular las recetas el modo **imperativo**: *mezcla, echa, separa...*

●● **Recuerda:**

La formación del imperativo de la 3ª persona del singular (*Ud.*), 1ª persona del plural (*nosotros*) y 3ª persona del plural (*Uds.*) requiere los siguientes pasos:

- determinar el radical de la forma de la 1ª persona del singular (*yo*) del presente del indicativo
- cambiar la vocal del infinitivo:

1ª conjugación: de -a- ➡ -e-

2ª conjugación: de -e- ➡ -a-

3ª conjugación: de -i- ➡ -a-

- agregar esta vocal al radical

●¿Conoces algún otro plato típico americano o andaluz? ¿Cómo se prepara? Cuéntaselo a tus compañeros.

¡Hoy comemos fuera! En el restaurante...

RESTAURANTE MEXICANO:

<p>ENSALADAS Y SOPAS:</p> <p>Ensalada de nopales 3€ Crema de frijol 2,5€ Frijoles Charros 3€ Ensalada tropical 3,5€ Ensalada Órale 3,5€ Sopa Azteca 3€</p> <p>ESPECIALIDADES:</p> <p>Arroz a la mexicana 4€ Enchilada roja 4,5€ Enchiladas gratinadas 4€ Chilaquiles 3,5€ Chalupas 4€ Ropa vieja 3,5€ Chiles rellenos 4€ Pozole 4€</p> 	<p>TACOS:</p> <p>Taco de Alambre 3,5€ Taco de Cochinita 3,5€ Burrito de cerdo o pollo 3€ Rajas de poblano con crema 3€ Fajita 3€</p>  <p>POSTRES:</p> <p>Buñuelos 3€ Tarta de la casa 4€ Crepa de chocolate 2€ Helado 3€ Pastel de nuez 3,5€</p> 	<p>BEBIDAS:</p> <p>Agua mineral 1€ Refrescos 1,5€ Cerveza al limón 1,5€ Tequila 2,5€ - 20€ Rioja 2€ - 24€ Ribera del duero 1,8€ - 8€</p>  <p>¡Buen provecho!</p>
--	---	--

RESTAURANTE ANDALUZ:

PRIMEROS PLATOS:

Gazpacho
Salmorejo
Pipirrana

SEGUNDOS PLATOS:

Ropavieja
Gandinga
Chanfaina

POSTRES:

Pionono de Santa Fe
Bienmesabe
Granizada de mango

- [14] ¿Qué vas a pedir? Escucha esta conversación entre una pareja que va a comer a un restaurante mexicano:

- ¿Qué vas a pedir? ¿Vas a pedir un taco?
- *Creo que sí.*
- ¿De qué?
- *No sé... ¿a ti de qué te gustan los tacos?*
- A mí me gustan los de carne. Creo que voy a pedir una crema de frijoles y después chiles rellenos.
- *¿Y de postre? ¿Compartimos una torta?*
- Sí, me parece bueno.
- *¿Pedimos vino para beber?*
- Vale, ¿y quieres zumo de ananás para la torta?
- *No, prefiero tomar un tinto.*

- [14b] Observa y escucha este vídeo de unos estudiantes brasileños que representan la situación en un restaurante: <http://www.youtube.com/watch?v=bgiasBWWKeU#t=16>

●Observa:

Los verbos *gustar/parecer* en español no tienen sujeto:

(A mí) *Me gusta/n...* (A nosotros) *Nos gusta/n...*

(A ti) *Te gusta/n...* (A vosotros) *Os parece/n...*

(A él) *Le parece...* (A ellos) *Les gusta/n...*

Para responder afirmativamente y negativamente usamos los siguientes adverbios:

A mí me gusta el tinto → *A mí también*

A mí no me gustan los frijoles → *A mí tampoco*

Sin embargo, *preferir* sí lleva sujeto: *(Yo) prefiero, (tú) prefieres...*

● Ahora con tu compañero intenta mantener un diálogo parecido a este pero hablando sobre los platos del menú andaluz.

Recuerda las diferencias que hemos visto entre Andalucía y América para el nombre del café y el vino.

● Expresiones habituales en un bar o restaurante:

El camarero:

¿Qué quiere tomar? / ¿Qué va a ser? / ¿Qué desea?

¿Qué le apetece de primero/sopa? ¿Y de segundo/guisado/seco?

¿Tomará postre? ¿Y café/tinto?

¿Qué le pongo para beber?

¿Alguna cosa más?

El cliente:

Quería... / Ponme... / Para mí... / Yo también tomaré...

¿Qué ingredientes lleva...?

De primero... / de segundo... / de postre...

¿Me puede traer...?

¿Cuánto es? / La cuenta, por favor.

Aquí tiene, gracias.

● [15] Para seguir practicando, en grupos de 3 vais a hacer una representación en clase en la que uno de vosotros será el camarero y los otros dos serán los comensales, que decidirán entre ambos qué tomar. Utiliza las expresiones que has ido viendo en los cuadros azules.

●● [15b] Vais a elaborar vuestro propio menú. Pensad en una región hispanoamericana o en Andalucía y cread una nueva propuesta de carta de restaurante en la que aparezcan los platos típicos que hemos ido viendo en esta unidad u otros nuevos que investiguéis.

Por ejemplo, en Perú es típico el *ceviche*, la *pupusa* en El Salvador, la *paila marina* en Chile, el *pati* en Costa Rica, los *nacatamales* en Nicaragua, el *jocón* en Guatemala, el *ayampaco* en Ecuador, la *hallaca* en Venezuela, la *bandeja paisa* en Colombia, el *vori vori* en Paraguay o el *chupín de surubi* en Uruguay.

Tienes que intentar ser creativo en tu menú y proponer unas comidas innovadoras. Después, tendrás que tratar de convencer a los demás compañeros de que tu menú es el mejor. Ellos te podrán hacer preguntas sobre los platos y sus ingredientes.

Y entre horas...

En el bar

por verofilologa



Tanto en América como en España se come, o se “pica”/“picotea” entre horas. Cualquier momento es bueno para tomar una tapa (“tapear”, “tapeo”) o un dulce:

“*Picoteamos a toda toda toda hora: especialmente pastelitos pequeños de hojaldres, panecillos rellenos de queso o **arepas**. Casi siempre acompañadas con nuestro tintico... o si no, solo el café*”
Ruth, colombiana.

“*Generalmente se comen **antojitos** (equivalen a las tapas españolas) sólo que la base es la tortilla de maíz. Se comen principalmente **gorditas, empanadas, chalupas, tlacoyos, tacos o tamales***”
Noelia, mexicana.

“*En Andalucía es muy común salir por ahí y tomar algo en un bar. Aquí siempre ponen una **tapa** gratis con la bebida que pides. Puede ser de **pescadito frito, gazpacho, salmorejo, gachas** o algún **condumio***”
José, andaluz.

- [16] Escucha y lee atentamente estos testimonios. Presta atención a las palabras en negrita. Busca en el diccionario las palabras que desconozcas y busca en Internet una imagen de la receta. ¿En tu país también se come entre horas? ¿Son comidas parecidas a las de los andaluces e hispanoamericanos? Háblalo con tus compañeros.

- [17] Por parejas, elegid cada alumno uno de los textos y leedlo con atención. Después, tendréis que contarle a vuestro compañero de qué trata vuestro texto dándole todos los detalles que recordéis.

ALUMNO A:

Una **tapa** en [España](#) es esencialmente un [aperitivo](#) que se sirve en la mayoría de los [bares](#) o [restaurantes](#) acompañando a la [bebida](#) (alcohólica o no). A este consumo itinerante (local, consumición y nuevo local) se le llama **tapeo**, o **ir de tapas**. En muchas regiones de España es bastante habitual salir a [cenar](#) o a [comer](#) los fines de semana a base de *tapeo*, forma de comer referida habitualmente como *picar* o *picoteo*. Especialmente en Andalucía es muy común, ya que allí las tapas son gratuitas con la consumición de bebida que se elija, por lo que se ha convertido en un acto social cotidiano en esta región.

Las tapas han llegado a convertirse en una seña de [identidad española](#) y son ofrecidas en los banquetes de recepción a los más altos dignatarios (en los denominados *tapas meeting*).

En la modernidad existen bares que ofrecen especialidades de tapas y a este fenómeno se le ha denominado [cocina en miniatura](#). No obstante el concepto de tapa ha sido llevado a la [alta cocina](#) por el cocinero [Ferran Adrià](#), que los emplea como entrantes.

(Extraído de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Tapa_\(alimento\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Tapa_(alimento)))

ALUMNO B:

Los **antojitos** o comida de la calle son un tipo de [aperitivos](#) que forma parte de la cultura [mexicana](#). Por lo regular es un alimento a base de [maíz](#), rico en grasas (muchas veces frito) y acompañado de una [salsa](#) de [chile](#), y generalmente es parte de una comida rápida e informal. Aunque algunos de estos, por su alto contenido en carbohidratos y grasas, son considerados como *comida chatarra*, en realidad son muy nutritivos y pueden constituir una comida muy completa.

Estos alimentos se pueden encontrar comúnmente en los mercados de cada ciudad y en su mayoría están disponibles en la mañana y en la tarde. México es conocido por su variedad en cuanto a comida de la calle respecta; muchos turistas evaden dichos alimentos, pero se le considera de la mejor comida que México ofrece.

(Extraído de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Antojitos>)

- [17b] Intenta completar el texto con los conectores que sean más adecuados en cada caso. Después, escucha el texto y corrige si tienes algún fallo.

Jose: ¿Nos vamos esta noche de **tapillas**?

Juan: _____, pero yo no sé a qué bar ir.

Jose: Los **alpujarreños** de La Cueva están riquísimos. _____, si quieres, vamos allí a picar algo.

Juan: _____, vale. ¡Hay que ver lo que te gusta salir de tapeo!

Jose: Sí, ya sabes que me encanta. ¿Llamamos a Pedro para que venga?

Juan: Me parece bien. _____, ¿a ti te gusta la **pipirrana**? Es que la hacen muy rica en El **Reventaero**.

Jose: No lo sé. ¿Qué lleva ese plato?

Juan: _____ es como una ensalada con pimientos, tomate, pepino, cebolla... Está rica. A mí me encanta.

Jose: _____ a mí también. Podemos ir primero allí si quieres y _____ a La Cueva.

(En el bar)

Pedro: Hola chicos, ¿ya habéis empezado a tapear?

Jose: Sí, _____ no venías hemos empezado sin ti. ¿Te molesta?

Pedro: No, tranquilos. _____, ¿qué habéis pedido?

Juan: Un par de tapas solamente, llevamos media **horilla** solo.

Pedro: Pues voy a pedirle otra **ronda** al camarero. (Al camarero): ¡Jefe, otra ronda, por favor!

Camarero: ¡**Marchando!**

(A la hora de pagar)

Jose: (Al camarero) ¿Nos puedes traer la **cuenta**?

Camarero: _____ os la traigo. ¿Qué ha sido: dos rondas?

Jose: Sí, eso es.

Camarero: _____ serán 12€, por favor.

Juan: ¿Pagamos **a medias**, no?

Pedro: _____, haz las cuentas.

Jose: Salimos a 4€ cada uno.

Juan: (acercándose a la barra) Aquí tienes. Quédate con **las vueltas**. Gracias.

Camarero: A vosotros por la **propina**, adiós.

- Lee nuevamente el texto y fíjate en las palabras en negrita. ¿Qué puedes comentar sobre *tapillas*, *horilla* y *Reventaero*? Se trata de cuestiones morfológicas y fonéticas propias de Andalucía, pero que también se dan en América por la influencia de los conquistadores andaluces desde el siglo XV. Intenta explicar qué fenómenos suceden en esos dos casos. Además, el resto de palabras destacadas son fórmulas habituales en la interacción en los bares y restaurantes del ámbito hispánico. Intenta deducir su significado a partir del contexto.

●● Expresiones en la mesa:

En **México** normalmente en la hora del almuerzo se dice *voy a echar un taco* aunque no siempre se coman tacos, pero la gente ya sabe a qué se refiere. También se dice *voy a empacar* o *voy a mover bigote* que es como si se dijera *voy a comer*.

En general en Andalucía y América se habla del *alpiste* para referirse a las bebidas alcohólicas, y son habituales expresiones como: *pásame el alpiste*.

Preparamos una cena multicultural

Recuerda todo lo que has aprendido en esta unidad. ¡Vas a tener que ponerlo en práctica para preparar una cena con tus compañeros!

Vamos a preparar una cena entre amigos. Para ello, tienes que hacer una serie de preparativos previos:

- 1) Invitar a tus amigos a acudir a la cena
- 2) Decidir qué platos va a llevar cada uno: tenéis que elegir comidas típicas de diferentes países Hispanoamericanos y Andalucía.
- 3) Hacer la compra de los productos correspondientes a cada receta.
- 4) Anotar la receta de vuestro plato, que explicaréis a vuestros compañeros durante la cena.
- 5) Preparar la receta siguiendo las instrucciones.
- 6) Cena y puesta en común de las recetas.

Invitaciones

- [18] Invita a tus amigos a organizar una cena en la que cada uno llevéis un plato tradicional de Hispanoamérica y Andalucía. Completa esta plantilla de invitación, que te servirá de ayuda:

Querido _____ :

Estás _____ a una cena que va a tener lugar _____ en _____.

He pensado que cada uno podría llevar _____ . ¿Qué te parece?

Ve pensando qué receta quieres hacer para la cena.

Te espero _____ .

Nos vemos pronto,

Vocabulario práctico:

Invitar + a alguien (+a algo)
(Mandar una/ hacer una) invitación
Invitados / Estar invitado

- [18b] Crea tu propia invitación para la cena para los compañeros de clase. Entre todas las propuestas elegiréis la que más votos reciba para que sea la invitación oficial a la cena. También tendrás que responder a la invitación. Lee, repasa y utiliza las fórmulas que anotamos:

La persona que invita :

El uso de las fórmulas dependerá de la relación.

- en una relación formal (se conocen) :
Te propongo que cenemos en mi casa el sábado.
- en una relación informal (se conocen bastante bien, son buenos amigos, son íntimos amigos) :
¿Por qué no te vienes a cenar a casa el sábado, así charlamos un rato?
¿Y si quedamos el sábado para cenar en mi casa ?
¿Qué haces el sábado por la noche?
Vente a cenar a casa el sábado.

No puedes aceptar la invitación :

- formal e informal :
Lo siento, pero el sábado no puedo. Tengo un compromiso
Me encantaría..., pero es que el sábado ya he quedado. Podemos quedar otro día si quieres.
Te lo agradezco, pero el sábado me es imposible. Tengo una cita con un cliente.

- informal :
¿El sábado? He quedado para ir al cine con unos compañeros de clase.
- se consideraría incorrecto :
No puedo. En español en este tipo de situación se debe dar una explicación al interlocutor. Las mentiras piadosas se aceptan, lo importante es que haya una excusa.

Aceptas la invitación :

- formal e informal
De acuerdo, iré encantado/a.
(Acepto) con mucho gusto. Te lo agradezco de veras.
- informal
¡Vale ! Me parece una idea estupenda.
Nada especial, ¿por qué?
- se consideraría incorrecto :
¡Qué buena idea ! ¿Qué vamos a cenar?¹⁶
Tiene que haber una relación familiar o de muchísima confianza entre los interlocutores para que alguien pregunte lo que se va a cenar.

¿Qué hacemos para cenar?

- [19] Decidid entre toda la clase qué plato vais a preparar cada uno para llevar a la cena. Tendrá que ser diferente y de distintos países americanos y de Andalucía. Intentad llegar a un acuerdo entre todos. Para expresar lo que queréis cada uno, podéis usar expresiones como estas:

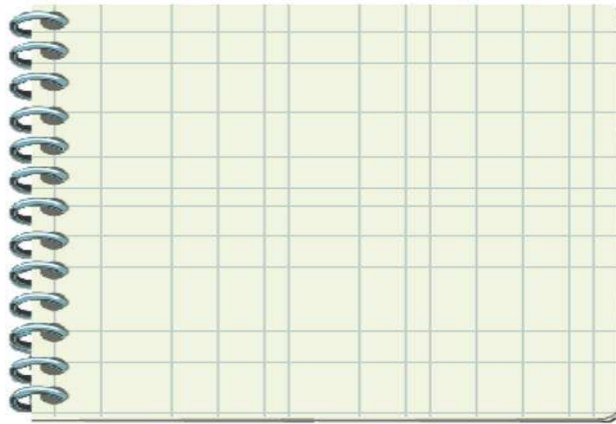
Ej/ *Yo prefiero llevar un plato típico de México.*
Yo quiero cocinar un plato de Andalucía.
A mí me gusta más la comida de Colombia, llevaré un plato de ese país.

- [19b] Explica a los demás por qué prefieres llevar una receta del país que has elegido. Justifica tu respuesta utilizando las subordinadas causales con *porque, ya que*, y las consecutivas con *así que*.
Ej/ *Yo prefiero cocinar un plato argentino porque me gusta mucho la cultura de ese país, así que podré conocerla mejor.*

Hacemos la compra para la cena

- [20] Recuerda el vocabulario y las expresiones que hemos estudiado en esta unidad para ponerlos en práctica cuando vayas a hacer la compra.

Piensa y anota primero los ingredientes que necesitas para preparar tu plato:



Mi receta es...

- [21] Ya habéis decidido qué plato prepararéis cada uno y sabes qué ingredientes tienes que comprar para prepararla. Ahora intenta escribir con tus palabras la receta de ese plato. Utiliza para ello el infinitivo. No olvides utilizar los conectores temporales que hemos visto: *primero, segundo, después...*

•• [21b] Escribe la receta de tu plato, anotando los ingredientes y el proceso de elaboración utilizando el modo imperativo. Recuerda usar conectores temporales y conseguir un discurso fluido a través de los marcadores y nexos que consideres necesarios.

¡Hacemos la cena!

- [22] Ahora toca preparar el plato que habéis elegido cada uno. Para ayudarte con tu receta puedes consultar los vídeos en el portal de Youtube donde encontrarás ayuda para conocer mejor cómo prepararlo. Además, los vídeos te ayudarán mejor a saber cómo explicar después a tus compañeros cómo lo has hecho.

No olvides revisar tus anotaciones sobre la preparación de la receta de la tarea anterior para ver si coinciden con lo que explican los cocineros en los vídeos.

Compartimos platos y recetas



- [23] Ahora es el momento de probar por fin los platos típicos de la gastronomía hispánica y de poner en común entre todos los compañeros las recetas y los ingredientes de cada una de las comidas. Puedes llevar las anotaciones de la tarea de escribir la receta del plato para ayudarte cuando lo expliques a tus compañeros.

- [23b] Explica y comparte con todos tus compañeros la receta y escucha las de tus compañeros. Pregúntales sobre el proceso de elaboración o las cosas que no entiendas bien. Intenta explicar tu receta sin tener que apoyarte en notas escritas.

UNIDAD DIDÁCTICA: ¡A COMER SE HA DICHO!

MANUAL DEL PROFESOR

Manual didáctico para el profesor

TAREAS INTRODUCTORIAS: 0-2

IA COMER SE HA DICHO!



Para abrir boca...
¿Qué te sugiere esta imagen? ¿Sabes a qué tipo de dieta corresponde? Observa el dibujo e intenta explicar con tus palabras qué quiere decir.

Para seguir...
Esta dieta es la que se sigue habitualmente en España. ¿Crees que en Hispanoamérica también se come igual que en España? Comentad en clase vuestras ideas e intentad llegar a un acuerdo. ¡Pronto sabréis la respuesta!

En esta unidad vas a aprender a:

- Conocer los nombres de los alimentos típicos hispanoamericanos y andaluces.
- Utilizar expresiones cotidianas que usamos al hacer la compra.
- Reconocer las coincidencias entre el andaluz y el español americano, pero también las diferencias culturales entre España y América.
- Interpretar un menú y ser capaz de interactuar en un restaurante.
- Ser capaz de escribir recetas anotando sus pasos coherentemente.
- Conocer las costumbres y curiosidades en torno a la alimentación en América y España.
- Invitar a cenar a los amigos y agradecer invitaciones.

Lo primero que debe hacer el profesor es comprobar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos en este ámbito, para poder reajustar la unidad didáctica y las tareas al nivel de cada grupo. Para ello proponemos estas ideas, aunque también se puede proponer una serie de palabras para clasificar en las distintas categorías de productos alimentarios.

NOTA: aquí sería interesante comentar algunas cuestiones relacionadas con la vida sana (introducir cosas relacionadas con la salud, repasar vocabulario visto sobre ese tema ya estudiado, especialmente en C1).

Es fundamental que el profesor, antes de comenzar, comente con los alumnos cuál es la finalidad de la unidad, para que resulte significativo el aprendizaje para los alumnos: deben conocer la funcionalidad de la unidad que se les propone.

En torno a esto también se podrá negociar con los alumnos según sus intereses.

Asimismo, el profesor tendrá que tener en cuenta que lo que aquí se presenta es una **unidad didáctica adaptada a dos niveles diferentes de aprendizaje**, por lo que podrá realizar las modificaciones pertinentes en todo momento para ajustarse al alumnado en cada caso.

NOTA: los distintos niveles de aprendizaje a los que se dirige la unidad se señalan tipográficamente en el material del alumno, de forma que el nivel A2 se señala en Verdana 12 puntos (negro) y el material para C1 en Times 11 puntos (morado). No obstante, las actividades destinadas para A2 son recomendables para el C1 en prácticamente todos los casos, para repasar y asentar conceptos, así como para la adquisición del léxico en las primeras tareas especialmente (no así al revés, salvo que el docente lo considere necesario).

Un día en el mercado...



Antes de empezar...

- [C] Debes saber que los alimentos no tienen el mismo nombre en todas las regiones de habla española y, además, algunos productos solo se consumen en unos cuantos países.

Ahora vamos a ver cómo sería un mercado en el norte de España, otro en Andalucía y otro en un país de Hispanoamérica:

FRUTERÍA EN ESPAÑA (ANDALUCÍA)



Durazno	Frujilla
Damasco	Nispero

Es importante que durante esta unidad el profesor dé referencias culturales e históricas a los alumnos para que comprendan mejor el uso del vocabulario.

En este caso será conveniente explicar la historia de la Conquista de América para que los alumnos comprendan las relaciones léxicas entre Andalucía e Hispanoamérica.

Se recomienda comentar también otros nombres de los frutos que aparecen en la fotografía para recordarlos, aunque coincidan con la forma léxica septentrional. En cuanto a ofrecer variantes de distintas zonas, el profesor lo considerará para los alumnos con C1.


El profesor puede presentar otras imágenes de frutos para **ampliar vocabulario**:



La **primera sesión** (1,5 horas) comprenderá las Tareas 0 y 1

NOTA: Los productos que encontramos en Andalucía coinciden con los americanos, además de por razones históricas, porque encontramos en la costa granadina unas condiciones climáticas semejantes a las de América, por lo que se cultivan allí productos originarios de aquel continente y se consumen fundamentalmente en Andalucía frente a otras regiones españolas.

FRUTERÍA EN HISPANOAMÉRICA



Aguacate	Chirimoya	Mango
Granada	Maracuyá	Papaya

- [1] Observa atentamente las imágenes. ¿Cuáles son las diferencias? ¿Se pueden ver los mismos tipos de fruta en ambas fotos?
- Ahora fijate en que hay algunas palabras debajo de las imágenes. Intenta descubrir a qué fruta se refiere cada palabra. Para ello, junto con tus compañeros puedes hacer preguntas a tu profesor de respuesta SI/NO hasta que puedas emparejar todas las frutas con sus nombres. ¿Conocías ya alguna de esas frutas y sus nombres? ¿Puedes explicar a tus compañeros qué sabor tienen y por qué te gustan/no te gustan?
- Intenta ahora ponerle nombre al resto de frutas que faltan. Puedes buscar ayuda buscando en Internet.

¡OJO! Algunas de estas palabras no se dicen igual en el norte de España o en determinados países de América:

- *Dozazo*: se llama en Andalucía así al melocotón. En México y en algunos lugares de Andalucía se llama también *prisco*.
- *Damáscos/Damasquillo*: es una forma de llamar al albaricoque.
- *Frutilla*: se llama así a la fresa.

Aquí se pueden presentar al alumno en dos columnas las voces meridionales y las septentrionales si se considera necesario, para ordenar y clasificar el léxico conocido y en proceso de adquisición por el alumno.

Conviene que se introduzcan ya en este punto las variantes para un mismo producto:

Ej/ *aguacate-palta*: dos indigenismos.

Prisco: puede significar 'albaricoque' o 'melocotón' según la localidad.

En **nivel C1** se puede especificar la procedencia de las voces y comentar a raíz de estos casos la variedad de lenguas indígenas en América y lo que ocurrió con los préstamos al/del español.

•• ¿Quieres saber más?

- *Ajovancillo* es una patata nativa americana y diferente del nativo; la lengua nativa de México por otros países americanos se llama patata; patatas paraguayas del sur, en Perú). Al tiempo de una foto tomada a gusto de la compañía americana, se usó una forma en español propiamente, como que se usó la forma nativa del idioma.
- *Alpaca*, *maraca*, *mango* y *papaya* son palabras que se usaron antes en el español de España, ya que los conquistadores trajeron las palabras para todos estos animales. A lo largo de la historia de Puerto Rico.

Ahora vamos a la verdulería...



• Recuerda:
Utilizamos "el"/"la"/"los"/"las" cuando nos referimos a un objeto concreto, determinado.
Para describir, usamos los adjetivos "un"/"una"/"unos"/"unas".

• [2] ¿Qué ves en la imagen? Completa frases nombrando las verduras que ves en la foto:
- un/una/unos/algunos...

Zapallo - Aji - Choclo - Pimiento - Berenjena - Cebolla - Ayoite - Tomate - Papa - Hongos - Zanahorias - Puerros - Col - Coliflor - Morrones - Frijoles

En función del momento en el que se desarrolle esta unidad y los contenidos que ya conozcan los alumnos se ajustarán las cuestiones gramaticales que serán necesarias para la realización de estas tareas.

NOTA: es importante aclarar que el *aji* no es picante. El *chile* sí lo es.

La **segunda sesión** comenzará con un repaso de los contenidos vistos anteriormente en clase, de forma que el profesor comprobará si han sido adquiridos adecuadamente y en qué grado, para poder ofrecer según los resultados que observe actividades de repaso o ampliación relacionadas con los contenidos vistos.

•• [2] Describe y tu compañero/a que observas en la fotografía utilizando convenientemente los determinantes y cuantificadores que vimos en la clase anterior en el párrafo de...

•• **En español:**
En Andalucía los frijoles se llaman *fríjoles*, y se llaman así a las habas como se dice en el norte de España del norte hasta parte de Asia y Brasil. También se llaman *fríjoles*, y se pronuncian *fríjoles* en el sur de España y parte de América Latina. También se llaman *fríjoles*, pero solo en Andalucía hablo de ellos.
El aji es el pimiento, y también se llaman a veces algunas cosas de que se cocinan.
El choclo es el maíz, que también puede ser cocido, como vemos en la fotografía.
Papa es la forma habitual en Andalucía y América para llamar a la patata.
Zapallo es la forma de llamar a la calabaza en Chile y otros países americanos.
El morro se llama así en algunas regiones y a la manera de estar de la familia peruana.

• [3] Todavía nos faltan algunas verduras y legumbres, intenta unir las imágenes con las palabras que les correspondan. (Algunas de ellas tienen varios nombres según el país americano)

Chicharos - garbanzas - tuno - arvejas - frijoles - cojillos - habichuelas - alcuciles



¡Veamos ahora lo que has aprendido!

• [4] Vamos a jugar al dominó con unas fichas diferentes en las que aparecen las palabras y los frutos que has estudiado. Las reglas son las mismas que en el juego tradicional, pero las fichas pueden llevar dibujos y/o la palabra de un fruto. ¡Juega con tus compañeros y mucha suerte!



La **segunda sesión** comprenderá las Tareas 2, 3 y 4 (si los ritmos de aprendizaje lo permiten).
Si no, se puede reservar la Actividad 4 para algunos momentos en los que el profesor crea conveniente un cambio de dinámica de trabajo para realizar una actividad más lúdica.

El profesor ha de conocer un vocabulario más amplio de los frutos y vegetales en Andalucía y América, que reducirá o ampliará según el nivel del grupo.

NOTA: se puede explicar la diferencia entre un *higo* normal y un *higo chumbo* / *tuno* y explicar la polisemia de *tuno*: en España es también una especie de trovador.

Con *habichuela* --> se puede introducir la expresión "ganarse las habichuelas" [Para ideas sobre fraseología relacionada con la alimentación, ver Anexo].

Para la actividad del dominó se adjuntan al profesor las fichas recortables en el Anexo de este manual.

¡Hacemos la compra!

• [5] Escucha atentamente este fragmento de una conversación en el mercado:

- Hola, ¿cómo va?
- Hola, José, ¿qué te vas a llevar?
- Pues mira... quería tres kilos de papas y una plantita de lechuga, medio de zapallos y tres marrones colorados.
- ¿Estos te gustan?
- Sí, están buenos. Dame también un kilo de aguacates y una yuca.
- ¿Qué más?
- También quería medio de mango y kilo y medio de duraznos.
- ¿De cuáles?
- ¿Estos están maduros?
- Sí, claro. ¿Algo más?
- No, así está bien.
- Son 10€.
- Aquí bien.
- Gracias.
- Hasta luego.
- Adiós.

• Recuerda:

Cuando hablamos de productos que vamos a comprar decimos: "unas papayas", "un kilo de duraznos", "algunos zapallos", "cuatro aguacates", etc. Pero no usamos el artículo determinado.

• [6] Practica y completa estas frases con los determinantes y expresiones de cantidad:

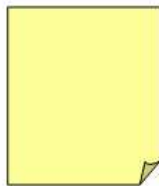
Tres kilos de - algunas - unos pocos - ningún - algún - un cuarto de kilo de - bastantes

- Esta mañana he comprado _____ zapallos para la comida de hoy.
- Necesito que compres _____ patatas para el puré.
- Todavía quedan _____ frutillas en la nevera.
- Ya no hay _____ durazno en la frutería. Ya no es temporada.
- ¿Queda _____ aguacate para la ensalada?
- Compra _____ alibérchigos para postre.
- Aún tenemos _____ chirimoyas. No hace falta comprar más de momento.

TAREAS
POSIBILITADORAS: 3-17
La **tercera sesión** abarcará las Tareas 5, 6 y 7.

Se recomienda repasar con el grupo A2 los cuantificadores y determinantes fundamentales. La Tarea 6 va dirigida sobre todo al grupo A2.

• [7] Imagina ahora que estamos en el mercado y queremos hacer la compra de la semana. Piensa qué cosas quieres comprar y haz una lista con esos productos y la cantidad que necesitas (Un kilo de mango...). Después con tu compañero representad la situación en la frutería o la verdulería como cliente-vendedor.



• Recuerda algunas expresiones:

Vendedor: ¿Qué te pongo? / ¿Qué te vas a llevar? / ¿Qué querías? / ¿De cuáles?
El cliente: Dame... / Quería... / Ponme... de esos/as
¿Cuánto es? / Aquí tienes.



Para el grupo C1 es más interesante en esta Tarea 7 la interacción cliente-vendedor, por lo que se insistirá más en esta cuestión de práctica oral. Para el grupo A2 se repasarán más las expresiones relacionadas con la compra-venta.

Aquí se ha añadido una imagen para los alumnos para practicar vocabulario.

El profesor considerará si puede añadir expresiones y gramática relacionada con ir de compras, la compra-venta de productos, preguntar por el precio, etc. Es tarea del profesor explotar este tipo de recursos visuales que se ofrecen en la unidad.

En la **cuarta sesión** se llevarán a cabo las Tareas 8 y 9.

• [8] Ahora vas a poner en práctica lo que has aprendido. Vas a ir con tus compañeros y tu profesor al mercado de la ciudad donde vivas para comprobar cómo se llaman los productos y vender de cerca e incluso probarlos. Trata de encontrar todas las frutas y verduras que habías anotado en la lista anterior.

• [9] Observa y escucha este vídeo en un mercado de Málaga (Andalucía): <https://www.youtube.com/watch?v=LZ6Rn9yQ2BA>. ¿Qué observas en la forma de hablar del dependiente? ¿Cómo pronuncia las consonantes finales de sílaba o palabra? ¿Y el sonido /d/? Intenta anotar en tu cuaderno todos los rasgos fonéticos que observes en la manera de hablar de este malagueño.



Fíjate ahora en estos carteles. El de la izquierda es un cartel de una frutería de Andalucía. El de la derecha es de un restaurante de Hispanoamérica.

¿Qué te llama la atención de cómo están escritos? ¿Por qué crees que lo ha escrito así el comerciante? Busca las palabras que no conozcas en un diccionario especializado de americanismos.

•• [9b] Escucha este vídeo y atiende a la forma de hablar de este sevillano. <https://www.youtube.com/watch?v=ch3hml-2k4A>. ¿Qué rasgos fonéticos puedes detectar de su pronunciación? ¿De qué estilo hablaba? ¿Cómo es el plato del momento? ¿De dónde es que es típico? Busca en Internet su historia y sobre sus ingredientes. ¿Se parece a alguna otra comida que conozcas?

En [8] se propone realizar una salida conjunta del grupo de alumnos al mercado, dirigida por el profesor, en la que se puedan conocer de primera mano los productos y además se preste atención al léxico y expresiones habituales en el mercado y en la venta.

En [9] se propone la audición de un vídeo en el que hablan andaluces. El profesor debería añadir los subtítulos disponibles para el mismo para su grupo de A2, pero se recomienda evitarlo en el grupo C1. Igualmente, las imágenes propuestas pueden resultar más complejas para el A2, por lo que resultan más explotables didácticamente para el grupo de C1.

Para [9b] se ha añadido complejidad, mostrando un audio en un andaluz más cerrado pero muy significativo del área sevillana, que aquí nos sirve de contexto, por lo que los alumnos realizarán una primera escucha sin subtítulos y una segunda con subtítulos.

La quinta sesión se dedica a la Tarea 10, que se subdivide en varias actividades.

Lee y escribe...

- (10) Lee la siguiente carta que escribe Claudia, una chica argentina a su madre desde España y observa las diferencias que ve ella entre la forma de llamar a los alimentos en uno y otro continente.

Querida mamá,

Te pongo a leer el artículo de los alimentos que me mandaste por el correo electrónico. Me gusta mucho cómo se llaman los alimentos en España y cómo se llaman en Argentina. Me gusta mucho cómo se llaman los alimentos en Argentina y cómo se llaman en España. Me gusta mucho cómo se llaman los alimentos en Argentina y cómo se llaman en España. Me gusta mucho cómo se llaman los alimentos en Argentina y cómo se llaman en España.

• Anota ahora en dos columnas las formas del español del norte de España y sus correspondencias con el español del sur (América).

• Intenta escribir un e-mail con una estructura parecida a un familiar tuyo donde le cuentes lo que has descubierto sobre los nombres de los alimentos en el español meridional.

Además de seguir repasando el léxico y los contenidos trabajados todas las sesiones, para que el profesor pueda evaluar el proceso de aprendizaje del grupo, en esta sesión se van a introducir cuestiones gramaticales: el voseo. Esto se dirige (en principio) exclusivamente al grupo de C1, pero el fenómeno del voseo convendrá que se explique de un modo simple al grupo de A2 para que sean conscientes de que también existen diferencias gramaticales entre el español meridional y el septentrional.

- (10) Escribe en la forma de exponer los verbos cuando se dirige a un solo (2.ª persona singular): ¿Que pronombres utilizas? ¿Cuáles son las formas verbales en los ejemplos? ¿En qué momento se utilizan estos verbos? ¿Existen casos tipo de voseo, pero al más sencillo es el de la región argentina (Argentina, Uruguay, Paraguay). Se llama de este modo:

FORMACIÓN	FORMAS DE "VOS"	FORMAS DE "TÚ"
Presente de indicativo	Se trata de la forma de indicativo de los verbos en el presente de indicativo.	Se trata de la forma de indicativo de los verbos en el presente de indicativo.
Imperativo afirmativo	Se trata de la forma de imperativo afirmativo de los verbos en el presente de indicativo.	Se trata de la forma de imperativo afirmativo de los verbos en el presente de indicativo.
Los demás tiempos	Se trata de la forma de los demás tiempos de los verbos en el presente de indicativo.	Se trata de la forma de los demás tiempos de los verbos en el presente de indicativo.

- Ahora que conoces mejor los ejemplos, analiza completa el siguiente cuadro con las formas verbales en cada caso:

VERBO	TUPO (España)	VOSEO (Hispanoamérica)	Imperativo (m)	Imperativo (vz)
comer		comete	come	comed
comer		comete	come	comed
comer		comete	come	comed
comer		comete	come	comed
comer		comete	come	comed
comer		comete	come	comed

- Recuerda que el tratamiento de "vos" en Argentina no es un tratamiento formal de respeto, como es el de en algunos países de España. El voseo es uno de los rasgos que diferencian al español americano del español de España, aunque no hay voseo en todos los países de Hispanoamérica.

No se recomienda explicar todos los tipos de voseo de manera explícita, pero sí nombrar que no hay una única clase de voseo en América.

También se pueden comentar cuestiones relacionadas con los pronombres "vos" y el uso especial de los posesivos.

Para repasar esta gramática: actividades complementarias en el Anexo.

La **sexta sesión** consta de las Tareas 11 y 12.

¡Hora de comer!



¿A qué hora comemos?
En España generalmente se *desayuna* de 7 a 9, se come de 14 a 15, la *merienda* a media tarde y la *cena* de 21 a 22.
En Hispanoamérica se *desayuna* de 7 a 8, se *almuerza* de 12 a 13:30 y se *come* de 20 a 21.

• [11] ¿Qué tomas para desayunar? Por parejas, contad qué desayunáis y a qué hora.



¡OJO! En Hispanoamérica el café solo se llama *tinto*, pero en España *tinto* es una clase de vino.
En Andalucía y América el *zum* se llama *jugo*; pero en el resto de España se llama *jugo* al líquido que se extrae de algo pero no a lo que se bebe como *zum*.

• [12] Vamos a preparar la comida. ¿Qué podemos hacer para comer? Escucha y observa estos vídeos de recetas de cocina americana y andaluza:

Sopa (Esp. *primer plato*): Gazpacho
http://www.youtube.com/watch?v=zov_v5xufjI

Guisado / Seco (Colombia) (Esp. *Segundo plato*): Ropavieja
<http://www.youtube.com/watch?v=nEAGyTmF5c>

Postre: Bizcochuelo
<http://www.youtube.com/watch?v=qooQnDyDn08>


En **Hispanoamérica** no es general tomar postre después de comer. Suele tomarse algo dulce entre horas, a modo de *picoteo*, pero no como tercer plato en el almuerzo. En cambio, en **Andalucía** sí se toma postre y también se *picotea* entre horas.

El docente ha de conocer las cuestiones culturales y las costumbres en torno a la gastronomía hispánica. Es importante comentar dichas cuestiones en el aula para contextualizar mejor los contenidos y ampliar los conocimientos del alumno.


Hay que hacer especial hincapié en los cuadros señalados con “¡OJO!”, en los que se comentan cuestiones que hay que tener en cuenta sobre posibles polisemias de algunos términos.

• Ahora escucha de nuevo los vídeos y anota los ingredientes básicos de cada receta:


Sopa: gazpacho



Guisado: ropavieja



Postre: bizcochuelo



•• [12b] Intenta recordar el proceso de elaboración de una de estas recetas y anótalo en tu cuaderno. Después, súntalo a tu computadora para ver si te has acordado correctamente de todo.

•• ¡OJO!
Explica el proceso de preparación de los platos utilizando los términos adecuados: en primer lugar en segundo lugar, en tercer lugar, después, seguidamente, finalmente...

•• ¿Qué características has escuchado que comparten básicamente los hablantes andaluces y los americanos? ¿En qué se diferencian? Anótalo en tu cuaderno y compártalo con las explicaciones del profesor.

Se espera que esta Tarea se realice por parte de los alumnos con nivel A2 de manera más simple, anotando los alimentos, y con los de C1 de forma más amplia, captando toda la información posible de los vídeos.

Es probable que esta actividad, por los visionados que implica, pueda conllevar más tiempo del estimado aquí. El profesor reajustará la temporalización de la unidad en todo caso.

Investigando recetas...

• [13] Vamos a conocer mejor algunos de los platos preparados más conocidos en Hispanoamérica y Andalucía, ya que tienen muchas comidas en común. Te proponemos aquí algunas de ellas, y tendrás que buscar información sobre cómo se preparan y escribir los pasos y los ingredientes en tu cuaderno. Clasifícalos en almuerzos y postres.

Ej/ **Bienmesabe:**
<http://www.youtube.com/watch?v=F81OwIe2wy8>

INGREDIENTES: 1 litro de agua, 500 gr. de azúcar, 1 kg. de almendra, 8 huevos, 16 bizcochos de soletilla y 200 gr. de cabello de ángel.

PREPARACIÓN:

- 1) mezclar el agua y el azúcar
- 2) cocinar la mezcla a fuego lento ese almibar
- 3) picar la almendra
- 4) echar la almendra picada en el almibar
- 5) separar la clara del huevo de la yema
- 6) echar los huevos en la mezcla del almibar
- 7) verter la mezcla sobre los bizcochos de soletilla empapados en almibar y untados con cabello de ángel.
- 8) Dejar enfriar
- 9) Espolvorear con azúcar glass

Ahora intenta hacer tú lo mismo con alguno de estos platos:

- Gandunga
- Carne en salsa de chimichurri
- Chanfaina
- Piononate
- Suspiros (de manja)
- Pionono
- Afajor
- Frangollo
- Paneleta

Busca información en Internet sobre cómo se preparan:
 Ej/ Pipirrana: <http://www.youtube.com/watch?v=uxrMpCakYID>

La séptima sesión la conforman las Tareas 13, 14 y 15.

En [13] se pretende que los alumnos de A2 escriban una receta basándose en el modelo que se ofrece en el cuadro. Para los de C2 se espera que se trate de una creación más original y elaborada (además de con el uso del subjuntivo).

Podrán proponerse diferentes platos, de mayor o menor complejidad en cada caso. El profesor explicará aquí además la siguiente variedad de panes y dulces: *Espumilla, hallulla, mollete, mostachón, soleta, plantilla, telera, crema de maní.*

• **Fíjate bien:** para las recetas utilizamos muchas veces el **infinitivo** del verbo (mezclar, cocinar, picar, echar, etc.) para introducir la acción. También se puede usar el infinitivo para dar indicaciones sobre cómo llegar a un lugar. En general, indica instrucciones al destinatario.

También se puede utilizar para definir las partes de modo **superativo**, **acorde**, **oído**, **agudo**...

• **Exercido**

La formación del imperativo de la 1ª persona del singular (C2), 1ª persona del plural (accusativo) y 3ª persona del plural (Ud) sigue las siguientes reglas:

- distancia al verbo de la forma de la 1ª persona del singular (yo) del presente del indicativo
- cambiar la vocal del infinitivo

1ª singular de + → +

2ª singular de + → +

3ª singular de + → +

• cambia esta vocal si cae

• ¿Conoces algún otro plato típico americano o andaluz? ¿Cómo se prepara? Cuéntaselo a tus compañeros.

¡Hoy comemos fuera! En el restaurante...

RESTAURANTE MEXICANO:

The menu is divided into three columns. The first column lists 'BEBIDAS' (Beverages) with items like 'Cerveza', 'Agua', 'Jugo de naranja', and 'Jugo de limón'. The second column lists 'COMIDAS' (Dishes) with items like 'Tostitos', 'Burrito', 'Quesadilla', and 'Enchiladas'. The third column lists 'POSTRES' (Desserts) with items like 'Helado', 'Pastelito', and 'Café'. There are illustrations of a sombrero-wearing figure in the bottom left and middle right, and the phrase '¡Buen provecho!' at the bottom right.

El profesor ha de explicar los usos del infinitivo para los alumnos de A2. Los de C1 se presupone que conocen esto, por lo que se repasará el uso del subjuntivo.

Esta actividad puede plantearse para ambos niveles en distinta complejidad, pero puede ser más rica para C1. El docente podrá decidir con qué alumnos la realiza.

RESTAURANTE ANDALUZ:

PRIMEROS PLATOS:
Gazpacho
Salmorejo
Piperiana

SEGUNDOS PLATOS:
Raspávieja
Gandunga
Chanfaina

POSTRES:
Pionono de Santa Fe
Bienmesabe
Granizada de mango

• [14] ¿Qué vas a pedir? Escucha esta conversación entre una pareja que va a comer a un restaurante mexicano:

- ¿Qué vas a pedir? ¿Vas a pedir un taco?
- Creo que sí.
- ¿De qué?
- No sé... ¿a ti de qué te gustan los tacos?
- A mí me gustan los de carne. Creo que voy a pedir una crema de frijoles y después chiles rellenos.
- ¿Y de postre? ¿Compartimos una torta?
- Sí, me parece bueno.
- ¿Pedimos vino para beber?
- Vale, ¿y quieres zumo de ananá para la torta?
- No, prefiero tomar un tinto.

•• [14b] Observa y escucha este vídeo de unos estudiantes hispanos que representan la situación en un restaurante: <http://www.youtube.com/watch?v=8p2BWWKd0u4>

• **Observa:**
Los verbos *gustar/parecer* en español no tienen sujeto:
(A mí) Me gusta/n... (A nosotros) Nos gusta/n...
(A ti) Te gusta/n... (A vosotros) Os parece/n...
(A él) Le parece... (A ellos) Les gusta/n...

Para responder afirmativamente y negativamente usamos los siguientes adverbios:
A mí me gusta el tinto → A mí también
A mí no me gustan los frijoles → A mí lápoco

Sin embargo, *preferir* sí lleva sujeto: (Yo) *prefiero*, (tú) *prefieres*...

El profesor puede buscar otros diálogos y audios en los que se representen estas situaciones en el restaurante.

Consideramos necesario un repaso de los verbos que expresan gusto/disgusto y preferencia y sus rasgos sintácticos (nivel A2). La explicación dependerá del nivel de los alumnos y de las dificultades que observe el docente.

• Ahora con tu compañero intenta mantener un diálogo parecido a este pero con el menú andaluz.
Recuerda las diferencias que hemos visto entre Andalucía y América para el nombre del café y el vino.

• **Expresiones habituales en un bar o restaurante:**

El camarero:
¿Qué quiere tomar? / ¿Qué va a ser? / ¿Qué desea?
¿Qué le apetece de primero/sopa? ¿Y de segundo/guisado/seco?
¿Tomará postre? ¿Y café/tinto?
¿Qué le pongo para beber?
¿Alguna cosa más?

El cliente:
Quería... / Ponme... / Para mí... / Yo también tomaré...
¿Qué ingredientes lleva...?
De primero... / de segundo... / de postre...
¿Me puede traer...?
¿Cuánto es? / La cuenta, por favor.
Aquí tiene, gracias.

• [15] Para seguir practicando, en grupos de 3 vais a hacer una representación en clase en la que uno de vosotros será el camarero y los otros dos serán los comensales, que decidirán entre ambos qué tomar. Utiliza las expresiones que has ido viendo en los cuadros azules.

•• [15b] Vais a elaborar vuestro propio menú. Pensad en una región hispanoamericana o en Andalucía y usad una nueva propuesta de carta de restaurante en la que aparecen los platos típicos que hemos ido viendo en esta unidad u otros nuevos que inventéis.

Por ejemplo, en Perú es típico el ceviche, la papa en El Salvador, la paleta marraja en Cuba, el pan en Costa Rica, los nacatamules en Nicaragua, el joco en Guatemala, el arroz picado en Ecuador, la hallaca en Venezuela, la bandeja paisa en Colombia, el *tereré* en Paraguay o el *chipin de zarzán* en Uruguay.

Tened que intentar ser creativo en tu menú y proponer unas comidas innovadoras. Después, intenta que intentes de convencer a los demás comensales de que tu menú es el mejor. Ellos te podrán hacer preguntas sobre los platos y sus ingredientes.


NOTA: Aunque en el manual del alumno se recuerdan las cuestiones más difíciles, el profesor deberá repasar diariamente, antes del comienzo de cada sesión, los contenidos trabajados hasta el momento, para comprobar su estado de adquisición y si se presentan dificultades. Igualmente podrá añadir o suprimir actividades según lo considere.

Recomendamos repasar las expresiones que aparecen en el cuadro (sobre todo para A2) y practicarlas en diálogos entre alumnos y entre alumno-profesor.

A los alumnos de C1 se les exigirá un mayor esfuerzo creativo y de expresión escrita y oral. En [15b] se propone la creación de una mesa redonda o debate.

La **octava sesión** comprende las Tareas 16 y 17.

Y entre horas...



Tanto en América como en España se come, o se "pica"/"picotea" entre horas. Cualquier momento es bueno para tomar una taza ("tapiar"/"tapedar") o un dulce:

"Preferimos a toda hora, nos gusta especialmente picar/picotear después de comer, después de ir al trabajo o cuando estamos en casa."

Fuente: *colombiana*

"Normalmente en estos momentos tomamos un tipo de aperitivo especial que es la base de la comida de aquí. No comen principalmente pastas, arroz, ni pollo, ni carne."

Fuente: *ecuatoriana*

"En Andalucía es muy común salir por afuera alguna vez por ahí como por una plaza con la familia después. Después de eso pueden ir a comer, a beber algo de vino."

Fuente: *andaluza*

• [16] Escucha y lee atentamente estos testimonios. Presta atención a las palabras en negrita. Busca en el diccionario las palabras que desconozcas y busca en Internet una imagen de la receta.

Aquí se muestran unas muestras reales de lengua de distintos hablantes del español meridional. Pueden encontrarse más ejemplos en los vídeos de recetas que hemos presentado anteriormente.

¿En tu país también se come entre horas? ¿Son comidas pa' recidas a las de los andaluzes e hispanoamericanos? Háblalo con tus compañeros.

• [17] Por parejas, elegid cada alumno uno de los textos y leedlo con atención. Después, leedlo que contante a vuestro compañero de qué trata vuestro texto dándole todos los detalles que recordéis.

ALUMNO A:
Una **tapa** en España es esencialmente un aperitivo que se sirve en un bar o en una cafetería. En los bares o cafeterías se acompañan de la bebida (cerveza o vino). A este consumo tan antiguo (fue la construcción y el mundo social) se le llama **tapedar** o **picar**. En muchas regiones de España es bastante habitual salir a comer o a beber los fines de semana a base de **tapas**, forma de comer referida habitualmente como **picar** o **picoteo**. Especialmente en Andalucía es muy común, ya que así se tapas son gratuitas con la consumición de bebida que se está. Pero lo que me ha interesado en un momento conté en esta región...

En estos días se ha convertido en una serie de bares del tipo **barra** o son ofrecidas de los barones de recepción a los más altos dignitarios (en los últimos días se están).

En la modernidad existen bares que ofrecen especialidades de **tapas** y a este fenómeno se le ha denominado **casita de tapas**. No obstante el concepto de **tapa** ha sido llevado a la alta cocina por el cocinero Ferran Adrià, que los llama como **entrantes**.

ALUMNO B:
Los **antojitos** o comida de la calle son un tipo de comida que forma parte de la cultura andaluza. Pero requiere un alimento a base de maíz, rico en grasas (muchas veces en frío) y acompañado de una salsa de tomate y generalmente se sirve de una comida rápida e informal. Aunque algunos de estos, por ser considerados como comida callejera, en realidad son muy nutritivos y pueden constituir una comida muy completa. Estos antojitos se pueden encontrar comúnmente en los mercados de cada ciudad y en su mayoría están disponibles en su mayoría y en la calle. Malo es conocido por su variedad en cuanto a comida de la calle respecto a muchos países, desde **antojitos**, pero me ha interesado de la mejor comida que México ofrece.

En [17] se trabaja la comprensión lectora y la memoria del alumno, así como la expresión oral después. También se puede proponer una variación de esta actividad mediante una cadena: se hacen dos grupos y en cada uno el alumno tiene que contar lo que recuerde a otro y el último de la cadena tendrá que tener toda la información posible, más que el último de la cadena del otro grupo para ganar.

•• [17a] Intenta completar el texto con los conectores que sean más adecuados en cada caso. Después, escucha el texto y comprueba si tienes algún fallo.

José: ¿Nos vamos esta noche de **espille**?
Juan: Sí, pero yo no sé qué hacer...
José: Los **supraprofe** de La Cañita están riquísimos... si quieres, vamos allí a probar algo.
Juan: ¿Qué es... vale. ¡Hay que ver lo que te gusta salir de tapas?
José: Sí, ya sabes que me encanta. ¿Te gusta a Pedro para que venga?
Juan: Me parece bien... ¿a te gusta **el perrito**? Es que lo hacen muy rico en **El Democreso**.
José: No lo sé... ¿Qué lleva ese plato?
Juan: ... es como una ensalada con panemón, tomate, pepino, cebolla... Está muy... A mí me encanta.
José: ... a mí también. Podemos ir primero allí si quieres y ... a La Cañita.
Juan: ¿Eh? ¿Eh?
Pedro: ¡Hola chicos! ¿ya habéis empezado a tapear?
José: Sí... no vamos bien empezado con lo... ¿Te mola lo?
Pedro: No, tranquilo... ¿qué habéis pedido?
Juan: Un par de tapas solamente; llevamos media **hora** sola.
Pedro: Pues voy a pedirte otra **onda** al camarero. (Al camarero) ¡Eh! otra onda, por favor!
Camarero: **Me encanto**.
Juan: (a la hora de pagar)
José: (Al camarero) ¿Nos pueden traer la **cuanta**?
Camarero: ... se la trae... ¿Qué los cuatro días semana?
José: Sí, eso es...
Camarero: ... sobre 1,26 por favor.
Juan: ¿Pagamos **la ronda**, no?
Pedro: ... haz las cuentas.
Juan: ¡Sí! ¡Sí! ¡Sí! ¡Sí! ¡Sí!
Juan: ¡Escúchame a la hora! Aquí tienes. ¡Quédate con **los vales** chicos.
Camarero: A vosotros por la **propina**, adiós.

•• En un momento del texto y fíjate en las palabras en negrita. ¿Qué puedes comentar sobre **espilla**, **avolla** y **Democreso**? Se trata de expresiones andaluzas y también propias de Andalucía, pero que también se usan en América por la influencia de los conquistadores andaluces desde el siglo XV. Intenta explicar qué significan esas palabras en tus dos casos. Además, el resto de palabras destacadas son términos habituales en la interacción en los bares y restaurantes del ámbito hispano. Intenta deducir su significado a partir del contexto.

•• **Expresiones en la mesa:**
En **España** acostumbra en la hora del almuerzo se dice *voy a echar un mano* aunque no siempre se usen mano, pero la gente ya sabe a qué se refiere. También se dice *voy a tomar* o *voy a comprar algo* que en español se dice *tomar* o *comprar*. En general en Andalucía y América se habla del **almojar** para referirse a las bebidas alcohólicas, y son habituales expresiones como **parar el almuerzo**.

Aquí el profesor tiene la oportunidad de introducir los conectores discursivos y nexos. Si lo considera, podrá ampliar esta actividad para practicar esto a través de las fichas de repaso que hay en el Anexo.

Las cuestiones fonéticas son también importantes. En el **Anexo** se adjunta un cuadro-resumen sobre este aspecto para repararlo con los alumnos (será necesario para el audio).

NOTA: La cultura en la mesa: se pueden comentar expresiones habituales en la mesa en España y América. Ej/ En España, se brinda *chín*, *chín*; en América es más habitual *salud*.

La novena sesión y la décima sesión se dedican a la TAREA FINAL [18-23]

Preparamos una cena multicultural

Recuerda todo lo que has aprendido en esta unidad. ¡Vas a tener que ponerlo en práctica para preparar una cena con tus compañeros!

Vamos a preparar una cena entre amigos. Para ello, tienes que hacer una serie de preparativos previos:

- 1) Invitar a tus amigos a acudir a la cena
- 2) Decidir qué platos va a llevar cada uno: tenéis que elegir comidas típicas de diferentes países Hispanoamericanos y Andalucía.
- 3) Hacer la compra de los productos correspondientes a cada receta.
- 4) Anotar la receta de vuestro plato, que explicaréis a vuestros compañeros durante la cena.
- 5) Preparar la receta siguiendo las instrucciones.
- 6) Cena y puesta en común de las recetas.

Invitaciones

• [18] Invita a tus amigos a organizar una cena en la que cada uno lleve un plato tradicional de Hispanoamérica y Andalucía. Completa esta plantilla de invitación, que te servirá de ayuda:

Querido _____,

Estás _____ a una cena que va a tener lugar _____ en _____.

Me gustaría que cada uno llevara llevar _____.

¿Qué te parece?

Me gustaría que receta que quieras hacer para la cena.

Te espero _____.

Has varios platos _____.

Vocabulario práctico:
 Invitar + a alguien (+a algo)
 (Mandar una/ hacer una) invitación
 Invitados / Estar invitado

Según el enfoque por tareas adoptado aquí, se va a desarrollar la Tarea Final en varias fases (subtareas) a lo largo de las que vamos a conseguir nuestro objetivo final: preparar una cena multicultural. Para ello indicamos al alumno qué pasos vamos a seguir y cuál será el proceso y el resultado esperado.

En [18] puede decidir el profesor si introduce o no esta actividad, porque implica cierto léxico nuevo, pero se trata de una tarea de poca complejidad para el alumno de A2.

•• [18b] Cree la propia invitación para la cena para los compañeros de clase. Entre todos, las ayudamos eligiendo la que más se parezca a la invitación oficial de la cena. También tendrán que responder a la invitación. Les damos y usamos las frases que necesitan.

La invitación que recibes:

El uso de las formas dependientes de la invitación.

- en una invitación formal (en comensal):
Te propongo que comencemos por el caso de Andalucía.
- en una invitación informal (con comensal hablando en tono, con frases simples, sin palabras complejas):
¿Por qué no se celebra a comer a casa de Andalucía, así compartimos un rato?
¿E' un momento al sábado para comer en mi casa?
¿Qué hora es sábado por la noche?
¿Vas a comer a casa de Andalucía?

No puedes aceptar la invitación.

- formal o informal:
La verdad, pero el sábado no puedo. Tengo una importante.
- informal:
Me encantaría, pero no que el sábado por los días. Prefiero quedar otro día si quieres.
Te da igual, pero el sábado me es imposible. Tengo una cita con un cliente.

Invitación:

¿El sábado? He pensado para ir al caso con comensal invitado.

• en comensal invitado:
No puedo. Es imposible en este tipo de situación se debe dar una explicación de lo que pasa. Las invitaciones pueden ser aceptadas, lo importante es que haya una excusa.

¿Qué hora es sábado por la noche?

• formal o informal:
En sábado, en comensal invitado (Algo) con comensal invitado. Te lo explico de nuevo.

• informal:
¿Por? Me parece una idea interesante. ¿Vas a comer a casa de Andalucía?
¿Qué hora es sábado? ¿Qué comensal a comer?
Tengo que hacer una invitación formal o de invitación, así como las invitaciones para que alguien prepare lo que se va a comer.

¿Qué hacemos para cenar?

• [19] Decidid entre toda la clase qué plato vais a preparar cada uno para llevar a la cena. Tendrá que ser diferente y de distintos países americanos y de Andalucía. Intentad llegar a un acuerdo entre todos. Para expresar lo que queréis cada uno, podéis usar expresiones como estas:

Ej/ Yo prefiero llevar un plato típico de México.
 Yo quiero cocinar un plato de Andalucía.
A mí me gusta más la comida de Colombia, llevaré un plato de ese país.

•• [19b] Explica a los demás por qué prefieres llevar una receta del país que te gusta. También la ayudamos utilizando las siguientes frases con ejemplos de que, y las invitaciones invitado que.


Ej/ Yo prefiero cocinar un plato argentino porque me gusta mucho la cultura de ese país. Me gusta mucho cocinarlo mejor.

[18b] Exige una mayor complejidad de la tarea para los alumnos de C1 y mayor capacidad de aprendizaje autónomo por su parte. Se valorará el uso de las expresiones de los cuadros.

En [19] se vuelve a recordar la sintaxis de los verbos de gustos y preferencias. El profesor observará si hay que insistir más o menos en esta cuestión ya trabajada. En [19b] se introducen nexos subordinantes que el profesor tendrá que explicar con ejemplos reales si los alumnos no los recuerdan.

Hacemos la compra para la cena

- [20] Recuerda el vocabulario y las expresiones que hemos estudiado en esta unidad para ponerlos en práctica cuando vayas a hacer la compra. Piensa y anota primero los ingredientes que necesitas para preparar tu plato:



Mi receta es...

- [21] Ya habéis decidido qué plato prepararás cada uno. Sabes qué ingredientes tienes que comprar para prepararla. Ahora intenta escribir con tus palabras la receta de ese plato. Utiliza para ello el infinitivo. No olvides utilizar los conectores temporales que hemos visto: *primero, segundo, después...*
- [21b] Escibe la receta de tu plato, anotando los ingredientes y el proceso de elaboración utilizando el modo imperativo. Escríbela usando conectores temporales y mantén un diálogo fluido a través de las marcas de inicio que hemos visto.

¡Hacemos la cena!

- [22] Ahora toca preparar el plato que habéis elegido cada uno. Para ayudarte con tu receta puedes consultar los videos en el portal de Youtube donde encontrarás ayuda para conocer mejor cómo prepararlo. Además, los videos te ayudarán mejor a saber cómo explicar después a tus compañeros cómo lo has hecho.

No olvides revisar tus anotaciones sobre la preparación de la receta de la tarea anterior para ver si coinciden con lo que explican los cocineros en los videos.

A lo largo de [20], [21] y [22] se proponen tareas que el alumno ya ha realizado con anterioridad de forma semejante en esta unidad, de manera que el profesor permanecerá como guía en estas sesiones pero el alumno tendrá que ser capaz de trabajar de manera autónoma e independiente.

Creemos que la propuesta de [21b] permitirá al grupo de C1 poner en práctica sus destrezas comunicativas al nivel que poseen, aunque el profesor podrá decidir si adapta o no la actividad.

La Tarea [22] va más allá de lo meramente lingüístico-comunicativo, aunque para realizarla correctamente se requiere una base lingüística. Se puede modificar esta actividad y simplemente anotar la preparación del plato y explicarla oralmente en clase.

Compartimos platos y recetas



- [23] Ahora es el momento de probar por fin los platos típicos de la gastronomía hispánica y de poner en común entre todos los compañeros las recetas y los ingredientes de cada una de las comidas. Puedes llevar las anotaciones de la tarea de escribir la receta del plato para ayudarte cuando lo expliques a tus compañeros.
- [23b] Explica y comparte con todos tus compañeros la receta y muestra los de tu restaurante. Preguntales sobre el proceso de elaboración o los usos que se le dan a los ingredientes. Intenta explicar la receta con términos que aprendiste en esta unidad.

Se propone para fomentar las relaciones interpersonales y favorecer la cooperación la Tarea [23], que el profesor podrá modificar o suprimir si lo considera, aunque resulta una propuesta distendida de seguir aprendiendo y asentar los conocimientos al tiempo que se conoce la cultura del lugar de inmersión y al grupo de compañeros.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

- Autoevaluación de los alumnos:

AUTOEVALUACIÓN: ¡A COMER SE HA DICHO!

En esta unidad he aprendido a...

¿Qué cosas nuevas has descubierto?

¿Has aprendido alguna palabra nueva? ¿Cuál(es)?

Me ha ayudado mucho a entender mejor el tema las actividades...

Me ha gustado mucho...

No me ha gustado...

En esta unidad he hablado: MUCHO BASTANTE POCO

Cuando me hablan mis compañeros y/o el profesor, entiendo:

MUCHO BASTANTE POCO

Cuando leo información sobre este tema, entiendo:

MUCHO BASTANTE POCO

Creo que todavía necesito mejorar las destrezas...

ORALES ESCRITAS

- Autoevaluación del profesor:















































	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el <i>MCER</i> y el <i>PC</i> del Instituto Cervantes, instrumentos de planificación que conozco y utilizo.		
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.		
3	Selecciono y secuencio los contenidos de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.		
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al <i>Plan Curricular</i> y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.		
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.		

ANEXO:

**ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN
DE LOS CONTENIDOS
(Nivel A2 y Nivel C1, *MCER*)**

ACTIVIDAD [4]: DOMINÓ DE FRUTAS

- Actividad lúdica: consolidación del léxico
- Nivel lingüístico: A2

	AGUACATE		CHICHARO		MANGO		FRUTILLA
	ARVEJA		FRUJOL		CHICHARO		AGUACATE
	MORRÓN		AJÍ		DAMASCO		MORRÓN
	FRUJOL		FRUTILLA		DURAZNO		MANGO
	ZAPALLO		CHICHARO		AJÍ		FRUJOL
	CHICHARO		FRUJOL		MORRÓN		MANGO
	DAMASCO		AJÍ		MANGO		MORRÓN
	CHICHARO		ARVEJA		AGUACATE		DAMASCO
					FRUTILLA		FRUJOL
					ZAPALLO		MANGO
					AJÍ		FRUTILLA
					MORRÓN		DURAZNO
					MANGO		DAMASCO
					DURAZNO		ARVEJA
					CHICHARO		AJÍ

NOTA: se pueden utilizar estas mismas fichas para jugar a *¿Quién soy?* El alumno coge una ficha sin mirarla y se la pone en la frente. Tiene que adivinar qué fruta o verdura es a través de preguntas (SÍ/NO) que hará a sus compañeros.
Ej/ *¿Soy una fruta?*, *¿soy verde?*, etc.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN [10b] : EL VOSEO



GRAMÁTICA

- ¿Cómo se pronuncian estas formas verbales en Argentina? Conjúgalas adecuadamente y practica con tu compañero:

Vos... (tener)

Vos... (comer)

Vos... (saber)

Vos... (hablar)

Vos... (ir)

Vos... (alegrarse)

Vos... (abrir)

Vos... (cantar)

Vos... (ser)

Vos... (despertarse)

Vos... (amar)

Vos... (salir)

ACTIVIDAD DE REFUERZO [13]:

- Destrezas lingüísticas-comunicativas: comprensión escrita
- Nivel lingüístico: C1

Pasteles en Hoja



Ingredientes:

Pasteles:

24 guineos verdes
2 plátanos maduros
1 libra de yautía blanca
1 libra de yautía amarilla
1 litro de leche
2 cucharadas de bija
3 cucharadas de sal
1/2 libra de manteca vegetal
Picadillo bien jugoso (ver picadillo)
Cordón para amarrar los pasteles
Hojas de plátanos verdes
2 naranjas agrias
Por cada litro de agua usada para cocer los pasteles agregue al agua una cucharada de sal.

Picadillo o Relleno:

2 libras de carne de masa molida
1 cajita de pasas
2 aïes grandes
salsa a gusto
1 cebolla
5 ajïes gustosos
6 dientes de ajo
3 cucharadas de aceituna
3 cucharadas de alcaparras
6 tomates pequeños maduros
3 cucharadas de pasta de tomate
1 naranja agria
sal a gusto.

Preparación:

Pele los víveres y póngalos durante un rato en agua de sal, para que boten las manchas; luego guáyelos (ráyelos) o licúelos y póngalos en jugo de naranja. Ponga a freír la bija y cuélela sobre la masa de los víveres, luego échele leche poco a poco y sal. Maree las hoja (póngalas a sudar para ponerlas suave o manejables), póngale un poco de aceite con bija y poco a poco masa y rellene, envuelva y amarre y eche a cocinar en el agua hirviendo.

1. Subraya las palabras que no entiendas y búscalas en el diccionario. Piensa si conoces algún sinónimo para esas voces que ya hayamos visto en esta unidad.
2. Explica con tus palabras el proceso de elaboración de esta receta.

ACTIVIDAD DE REPASO [13b]:

- Nivel: (B2)-C1
- Destrezas lingüísticas-comunicativas: comprensión y expresión escrita. Competencia gramatical.

EL IMPERATIVO AFIRMATIVO

Completa las frases conjugando los verbos entre paréntesis.

1. ¡Manuel! (coger, tú) el teléfono.
2. (Esperar, ustedes) un momentito. Ahora vuelvo.
3. (Ir, vosotros) a buscar al niño al colegio, por favor.
4. ¡(Venir, tú) corriendo! ¡Es urgente!
5. ¿Por qué no le (llamar, tú) por teléfono?
6. (Comprar, vosotros) la cena para esta noche.
7. (Borrar, vosotros) la pizarra después de clase.
8. (Subir, tú) las cajas a casa.
9. (Pasar, ustedes) al despacho y (sentarse, ustedes) .
10. (Leer, tú) el periódico más a menudo; no sabes nada de la actualidad.

EL IMPERATIVO NEGATIVO

Completa las frases conjugando los verbos entre paréntesis.

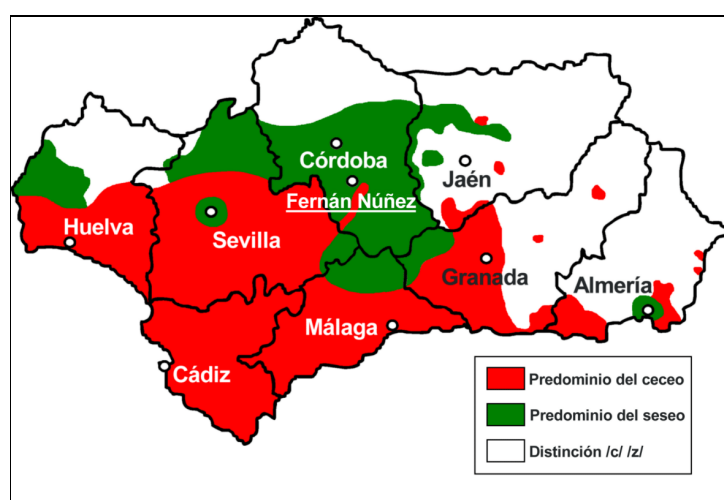
1. No (ir, tú) a clase sin haber hecho todos los deberes.
2. No (coger, vosotros) el autobús antes de las 9.
3. No (cruzar, ustedes) hasta que el semáforo esté en verde.
4. No (decirme, tú) lo que tengo que hacer. Estoy harta.
5. ¡No (hacer, tú) trampas cuando jugamos a las cartas!
6. Si bebes, no (conducir, tú).
7. Tómate el jarabe pero no (tomarse, tú) las pastillas.
8. Por favor, no (hablar, ustedes) en voz alta en el hospital.
9. No me (hacer, vosotros) perder el tiempo.
10. No (sentarse, usted) ahí. Está reservado para personas mayores.

ACTIVIDAD DE REFUERZO [17b]: FONÉTICA MERIDIONAL

- Nivel: C1
- Destrezas lingüísticas-comunicativas: comprensión y expresión oral

Andalucía Oriental y partes de América (Antillas y zonas del Cono Sur).	Las vocales se abren para marcar el plural y la persona verbal (por aspiración de la consonante siguiente).
Español de México y, en menor medida, español peninsular.	Las vocales, especialmente las átonas, se debilitan mucho o desaparecen.
Español de las Antillas, Argentina, Chile, México y Andalucía.	Las vocales tónicas se alargan.
Amplias zonas de España, México, Centroamérica y buena parte de Sudamérica.	Yeísmo El fonema /ʎ/ no existe y es sustituido por [j], [j̞], [ɟ], [dʒ] (o incluso [ʝ] en ciertas zonas de Argentina).
Andalucía, Canarias, la mayor parte de América.	Seseo El fonema /θ/ es sustituido por /s/. Esta /s/ puede tener diversas realizaciones.
Algunas zonas de Andalucía y de Centroamérica.	Ceceo Sustitución del fonema /s/ por el fonema /θ/.
Sur de España, zonas de Castilla-La Mancha, Canarias (en menor medida) y buena parte de América.	Aspiración y/o pérdida de /s/ Esta pérdida provoca la abertura -para algunos autores, fonológica- de las vocales para marcar el plural.
Zonas de América y España.	Velarización de /n/ en final de palabra: [ŋ].
Zonas de la Península y de América.	Aspiración de /f/ y de /x/.
México.	Ensordecimiento de /r/ final de palabra.
Puerto Rico.	Pronunciación velar o uvular de /r/: [ʀ].
Zonas de Andalucía y Puerto Rico.	Pérdida de distintividad de las líquidas /l/ y /r/ en posición final de sílaba.

Chile, Costa Rica y zonas del norte de España.	Pronunciación asibilada de la /r/: [ʝ].
Andalucía, Chile y Panamá.	Pérdida del elemento oclusivo de la africada /tʃ/: [ʃ].
Zonas del Caribe y de España.	Las consonantes oclusivas sordas /p t k/ se sonorizan parcialmente.
México y Chile.	La /x/ adelanta su zona de articulación ante vocal anterior: [ç].



Aunque para el español de España y para el español de América se hable de diferentes variedades, hay algunos rasgos que son compartidos prácticamente por todas las modalidades dialectales. Esto es lo que ocurre con el yeísmo (con la generalización de una pronunciación palatalizada media) y con el seseo (con una /s/ predorsal claramente predominante).

Hay fenómenos fonéticos que son compartidos por varias normas cultas, como, por ejemplo, la aspiración del fonema /x/ (Andalucía (excepto zonas orientales), Canarias, Caribe, México (norte y sur) y Centroamérica, Los Andes) o el debilitamiento de las consonantes en posición final de sílaba (Andalucía, Canarias, Caribe, La Plata y El Chaco, Chile).

Junto a los rasgos generales o de uso amplio que acabamos de citar, hay otros hechos fonéticos que otorgan una personalidad propia a la zona concreta en la que se documentan. Este es el caso de la abertura vocálica tras la pérdida o el debilitamiento de la consonante final (Andalucía) o el alargamiento de las vocales tónicas (La Plata y El Chaco)” (p. 13).

Ruiz Martínez, A. M. (2013). La variación fonética en ELE. *Linred - Lingüística en la Red. Monográfico III Jornadas de Lengua y Comunicación. Fonética: Enseñanza e Investigación*, 11.
Consultado en http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo5.pdf

ACTIVIDAD DE REPASO [17b]: CONECTORES DISCURSIVOS

- Nivel: (B2)-C1
- Destrezas lingüísticas-comunicativas: expresión y comprensión escritas

a. Oraciones causales:

Pedro está enfermo porque tomó alimentos en mal estado.

Cuando la razón o la causa de lo que se afirma en la primera cláusula está en el enunciado de la segunda, se dice que la oración compuesta es causal. El nexos recibe el nombre de conjunción causal.

Efecto --> causa

Está enfermo --> tomó alimentos en mal estado

Algunos conectores causales son las conjunciones *porque, como, pues* y las locuciones conjuntivas *ya que, puesto que, dado que, debido a*.

b. Oraciones consecutivas:

Pedro tomó alimentos en mal estado, por lo tanto está enfermo,

Cuando se invierte la relación entre las cláusulas, de modo que la causa aparezca enunciada antes que la consecuencia, que va antecedida por la conjunción correspondiente, la oración es consecutiva.

Causa --> efecto

Tomó alimentos en mal estado --> está enfermo

Algunos conectores consecutivos son *por eso, por consiguiente, por lo tanto, entonces, en consecuencia, luego, etc.*

En síntesis: Las oraciones consecutivas expresan primero la causa y luego el efecto. Las oraciones causales expresan primero el efecto y luego la causa

Completa las siguientes oraciones con el conector que te parezca más adecuado:

Porque – así que – por lo tanto – dado que

- Me quedé dormido, _____ llegué tarde.
- Está cansado _____ estudió toda la noche.
- Abrígate, _____ hace mucho frío.
- Tenemos que ahorrar, _____ este año no habrá vacaciones.
- _____ sigue sin aparecer el culpable, no se puede celebrar el juicio.
- Aún no tengo trabajo, _____ voy a seguir estudiando para mejorar mi currículum.
- La gente está enfadada _____ no hay mejoras en la economía del país.
- _____ no me has llamado, doy por hecho que no vas a venir a la fiesta.
- El equipo ha perdido cinco partidos consecutivos, _____ parece claro que va a bajar de categoría en el campeonato.
- ¿_____ te has echado novia? ¡Qué sorpresa!

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN:

- Destreza lingüística-comunicativa: Comprensión lectora
- Nivel lingüístico: C1

Una de las cosas que sin lugar a dudas se extrañan más al salir del Perú es la comida. El peruano está acostumbrando a comer rico y somos tan afortunados que, gracias a la diversidad de nuestra tierra, comemos fresco y variado.

En la página de promoción del Perú perumuchogusto.com hacen una descripción perfecta de lo que significa la comida para el peruano. Copio aquí algunas líneas, porque según mi modesto entender, encierran en gran medida el sentir de los peruanos respecto a nuestra comida:

“Cuando oiga decir a un peruano que la nuestra es la mejor cocina, recuerde siempre que este nada ingenuo atrevimiento nos lo da el pensar que si de sexto sentido se trata, los peruanos tenemos dos veces el del gusto. Comer en el Perú, es un viaje en sí mismo. Desde el prodigioso mar peruano del que salen como nadando nuestros cebiches, pasando por los Andes y sus cientos de variedades de papa, hasta la Amazonía, cargada del exotismo de una cocina misteriosa y natural, tenemos una sola gran ruta que hace del Perú un único territorio, la ruta que delinearán nuestros sabores”.

Por todo lo antes mencionado, es lógico sentirnos orgullosos de nuestra comida y es lógico también que esta sea una de las cosas que más extrañamos y más comparamos con la comida del lugar al que llegamos.

La lista de platos típicos peruanos es innumerable. La patita de pollo es parte de la cocina popular y parte de nuestro riquísimo bagaje culinario, que igual no tiene por qué gustarle a todo el mundo. Una patita de pollo en un aguadito es tan rica como una patita con maní, un cau-cau, un mondonguito a la italiana o unos anticuchos. Todos ellos son “menudencia” y todos ellos arrugarían la frente de un extranjero promedio y, por lo que veo, la de algunos peruanos también. La comida peruana es tan variada y el Perú tan diverso con su costa, sierra y selva que también es comprensible que no por ser peruanos nos tenga que gustar todo lo que se come en el Perú.

Vivo en Holanda hace siete años, los primeros dos años no lograba acostumbrarme a muchas de las cosas que son tan diferentes aquí. A pesar de ser muy libre de ideas y no tener ningún problema en probar todo lo nuevo sin limitarme o encerrarme en que lo mío es lo mejor, igual extrañaba la comida peruana. El primer año me pasé preguntando en el foro de peruanos de El Comercio dónde podía conseguir el ají amarillo y el ají especial para cocinar en Holanda. Además, también me quejaba de no encontrar muchísimas otras cosas más (limones, frutas, choclos, gelatina, manjar blanco, etc.). Sin embargo, con el tiempo aprendí que no era tan difícil, que quizás sabía algo distinto, pero que con un poco de arte tampoco era tan diferente. Ahora ya sé que tengo que ir a la sección de “productos exóticos” en algunos supermercados, al mercado de los turcos o a un “toko” (tienda de productos extranjeros) y que encontraré casi todo lo que busco.

(Extraído de: <http://blogs.elcomercio.pe/yotambienmellamoperu/2009/07/sobre-gustos-y-colores-no-han.html>)

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN: ¿DE QUÉ PAÍS SON TÍPICAS ESTAS BEBIDAS?

- Destrezas lingüísticas-comunicativas: expresión oral/escrita
- Nivel: A2-C1

CHAMPURRADO



SANGRÍA



TEQUILA



CHICHA



PISCO



MATE



MOJITO



- ¿De qué regiones son típicas estas bebidas? ¿Conoces sus ingredientes y preparación? ¿Hay algún ritual para tomarlas?
- Otras palabras meridionales para denominar bebidas:

GRANIZADA (fem.) / NIEVE (fem.): 'granizado'

JUGO: 'zumo'

ALPISTE: 'bebida alcohólica'

- ¿Conoces alguna otra bebida típica de Hispanoamérica o Andalucía?
- ¿Qué bebidas son típicas en tu país? ¿Hay alguna parecida a estas? Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN: FRASEOLOGÍA

- Nivel: C1
- Destrezas lingüísticas-comunicativas: comprensión escrita y competencia pragmática-cultural.

Estas son expresiones relacionadas con la comida y la bebida en el mundo hispánico. Observa su uso y significado y aporta un ejemplo de cada fraseologismo:

FRASEOLOGISMO	REGISTRO/SIGNIFICADO	EJEMPLO
"Matar el gusanillo"	<i>Coloquial</i> 'Calmar el hambre comiendo cualquier pequeña cosa'	
"Comer como un pajarito"	<i>Coloquial</i> 'Comer muy poca cantidad'	
"Comer como una lima"	<i>Coloquial (descalificativo)</i> 'Comer en abundancia y con apetito, a veces con gula'	
"Estar como una cuba"	<i>Coloquial</i> 'Estar muy borracho'	
"Ponerse las botas"	<i>Coloquial</i> 'Comer abundantemente de forma ocasional y disfrutar de ello'	
"Empinar el codo"	<i>Coloquial, eufemístico</i> 'Beber alcohol en exceso'	
"Estar como un fideo"	<i>Coloquial</i> 'Estar muy delgado'	
"No tener ni chicha ni limonada"	<i>Coloquial</i> 'No tener sustancia, ser de poca importancia o entidad'	
"Ser un cacho de pan"	<i>Coloquial</i> 'Ser muy bondadoso'	
"Estar como un queso"	<i>Coloquial</i> 'Ser físicamente muy atractivo'	
"No importar un pimiento/pepino"	<i>Coloquial</i> 'No importar nada'	

¿De dónde crees que proceden estas expresiones? ¿Entiendes el significado de las palabras que forman los fraseologismos?

Cuba
Lima
Chicha
Gusanillo
Un cacho de (algo)



Fíjate ahora en estas expresiones de **Hispanoamérica** relacionadas con comidas tradicionales y busca los significados de las palabras en cursiva que no conozcas:

- "darse *taco*" quiere decir 'darse importancia, alardear';
- "dar *atole* con el dedo" significa 'engañar', 'embaucar';
- "cabeza de *zapallo*" significa 'persona tozuda, poco inteligente, poco perspicaz';
- "Al que nació para *tamal*, del cielo le caen las hojas" que sirve para expresar la fuerza pesimista de la predestinación.

Aunque hay algunos fraseologismos de uso general en América, también existen otros propios de algunas regiones exclusivamente. En México y Honduras son muy interesantes aquellos con el sustantivo *mole*, que designa una salsa que lleva más de veinte ingredientes y se sirve con pollo o pavo en dichas regiones:

- "en su *mole*" ('en su mundo');
- "hacer uno el *mole*" ('traicionar');
- "a darle, que es *mole* de olla" ('Date prisa, apresúrate').

Busca en Internet otras unidades fraseológicas de otras regiones hispanoamericanas y comenta sus significados con tus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Bibliografía sobre el español americano y andaluz

- AA.VV. (1998): *Americanismos: diccionario ilustrado*. Barcelona: Sopena.
- ACADEMIA CHILENA (1978): *Diccionario del habla chilena*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- ALCALÁ VENCESLADA, Antonio (1998): *Vocabulario andaluz (VAV)*. Jaén: Universidad de Jaén y Cajasur (Reproducción facsímil de la edición de Madrid, Real Academia Española, 1951).
- ALVAR, Manuel (dir.) (1996a): *Manual de Dialectología Hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- ALVAR, Manuel (dir.) (1996b): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2000): *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco/Libros.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2004): *Estudios sobre las hablas meridionales*. Granada: Ed. Universidad de Granada.
- ÁLVAREZ CURIEL, Francisco J. (1991): *Vocabulario popular andaluz*. Málaga: Argubal D.L.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (AALE) (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- BECERRA HIRALDO, José M. (1992): *Lenguas especiales de Andalucía: repertorios léxicos*. Granada: Universidad de Granada.
- BUESA OLIVER, Tomás y José M. ENGUITA UTRILLA, (1992): *Léxico del español de América. Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: MAPFRE.
- CÁRDENAS MOLINA, Gisela (coord.) (2000): *Diccionario del español de Cuba*. Madrid: Gredos.
- CHUCHUY, Claudio (coord.) (2000): *Diccionario del español de Argentina*. Madrid: Gredos.
- ENGUITA UTRILLA, José M. (2004): *Para la historia de los americanismos léxicos*. Frankfurt am Main: Lang.
- FRAGO GRACIA, Juan A. (1993): *Historia de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco/Libros.
- FRAGO GRACIA, Juan A. (1994): *Andaluz y español de América: historia de un parentesco lingüístico*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura y Medio Ambiente.
- FRAGO GRACIA, Juan A. y Mariano FRANCO FIGUEROA, (2003): *El español de América*, Cádiz: UCA.
- GÓMEZ DE SILVA, Guido (2003): *Diccionario breve de mexicanismos*. México: Academia Mexicana, Fondo de Cultura Económica.
- GUTIER, Tomás (2010): *La lengua andaluza: apuntes para su gramática y diccionario*. Córdoba: Almuzara.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Rafael (1999): *El andaluz*. Madrid: Arco/Libros.
- LIPSKI, John M. (2004): *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO DE ALBA, José G. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: MAPFRE.
- MORENO DE ALBA, José G. (2007): *Introducción al español americano*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (ed. y trad.). (2000): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.
- _____ (ed.) (1993): *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- _____, F. Gimeno, J.A. Samper, M.L. Gutiérrez Araus, C. Hernández (eds.) (2003): *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, 2 vols. Madrid: Arco/Libros.
- ROSENBLAT, Ángel (1973): *El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación*. Madrid: Taurus.
- SANTAMARÍA, Francisco J. (1942): *Diccionario general de americanismos*. México D. F.: Robredo.
- TORNADÚ, B. Y PLAGER, F. (2008): *Diccionario Integral del español de la Argentina*. Buenos Aires: Voz Activa.
- TORO MÉRIDA, Juan (1984): *Andalucismos léxicos en el español de América*. Madrid: Universidad Complutense.
- UGARTE CHAMORRO, Miguel A. (1997): *Vocabulario de peruanismos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Centro de Producción Editorial.

- **Webgrafía:**

Estudio de las variedades dialectales en E/LE: el caso del extremeño, Irene Sánchez Carrón: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero26/extrem.html>

Congreso ASELE:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0146.pdf

Revista de lingüística, Universidad de Nebrija: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/biblioteca_3.html

Moreno de Alba: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art5-7.pdf>

Vila Pujol, *Dialectos, niveles, registros y estilos en ELE*: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_vila.pdf

- **Enlaces de vídeos y propuestas didácticas:**



Fun Afternoon Activities - Making Sangria & Gazpacho
<http://www.youtube.com/watch?v=z9A1TBjHFdc#%21>



Bandeja Paisa Colombiana - Despierta America
<http://www.youtube.com/watch?v=BckK5q8dX3E>



Papas con chocos (Cocina andaluza saludable)
<http://www.youtube.com/watch?v=3oWBZL4YZE>



Carapulcra (Cocina Peruana)
<http://www.youtube.com/watch?v=5arIV8nOfA>

Recursos educativos:

Blog de español: <http://www.blogdeespanol.com/2013/10/recetas-en-espanol/>

Catálogo de voces hispánicas, Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/

Diccionarios de las variantes del español (España y América), Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=523&ct=catalogo88

Podcast en español: <http://radiolingua.com/shows/spanish/> y <http://www.notesinspanish.com/>

Canciones en español (variedades): <http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/variedades.pdf>

Vídeos andaluz: <http://coneledbcn.wordpress.com/2013/04/16/dialectos-de-espana-el-andaluz/>

CONCLUSIONES

7. CONCLUSIONES

A través de estas páginas hemos tratado de presentar en qué grado la riqueza y variedad del español son factores que han de ser inseparables de su estudio y enseñanza como lengua materna y como lengua extranjera. Las diferencias que existen entre el español meridional y el septentrional son, sin duda, patentes en todos los ámbitos de la lingüística, incluido el léxico, que aquí hemos estudiado especialmente y que suele quedar relegado en los estudios variacionistas en torno al español *sureño*.

En nuestra propuesta hemos apostado por abordar la enseñanza del andaluz y del español americano a través de una perspectiva cultural, que parte de un estudio del léxico meridional de manera integrada con el resto de disciplinas lingüísticas y que se sustenta en la convergencia de dichas hablas diacrónica y sincrónicamente, lo que facilita la labor pedagógica de la enseñanza de dichas hablas en el aula de E/LE al comportarse como una *gran* variedad general del español. En ese sentido, las coincidencias léxico-semánticas entre estas hablas justifican la selección del corpus léxico escogido para trabajar en la unidad didáctica, al que se han añadido nuevas voces que resultaban significativas para el aprendizaje del alumno para crear un entramado real y coherente en el lexicon de los aprendientes.

Igualmente, la propuesta didáctica que presentamos y que recoge de manera coherente todo lo expuesto en el aparato teórico de este trabajo toma como punto de partida las directrices establecidas por el *MCER* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, instituciones y documentos básicos para el diseño del currículo en la enseñanza de E/LE. Teniendo todo ello en cuenta, hemos optado por aplicar en la práctica un enfoque de carácter comunicativo que se estructure mediante tareas que faciliten el logro de las destrezas lingüísticas-comunicativas que componen los objetivos fundamentales para nuestra unidad didáctica y que adquieren solidez mediante la aplicación de algunos de los principios del enfoque léxico, ya que es esta la subdisciplina de la lingüística que ha servido como pretexto para la elaboración de una unidad didáctica completa, en la que todo elemento lingüístico es susceptible de ser objeto de reflexión en el aula.

De destacar es, asimismo, la decisión de introducir en una misma propuesta didáctica destinatarios de dos niveles lingüísticos de referencia diferentes (A2 y C1), con la que queremos demostrar que nuestro planteamiento teórico posee validez en un sentido amplio, no solo para aplicarlo en niveles avanzados de competencia en una lengua. Las posibilidades de trabajar las variedades del español con alumnos de diferentes capacidades lingüísticas es posible y se pone en práctica a través de las tareas especificadas en nuestra unidad, que abarcan desde gradaciones más básicas a otras más complejas en torno a la competencia lingüística, con lo que esto permite adecuarse a un alumnado diverso tanto en cuanto al nivel de referencia del *MCEER* al que se adscriba como dentro de cada grupo de alumnos de un perfil concreto, según sus necesidades y habilidades, que pueden variar ligeramente. Así pues, nuestra propuesta es capaz de recoger en dos grados de complejidad una temática común a través de una serie de tareas que comparten un mismo enfoque metodológico y que sirven consecuentemente al logro de unos objetivos básicos similares, al tiempo que completan la competencia lingüística del alumnado a través del trabajo con textos y materiales reales procedentes de distintas variedades del español meridional.

Para concluir, cabría resaltar la importancia que tiene para una adecuada aplicación de nuestra propuesta la formación del docente en esta rama del estudio del español, así como su motivación e interés por enseñar nuestra lengua de manera real, amplia y lo más cercana posible a las realizaciones de habla que puedan tener lugar en el contexto de inmersión de los discentes o de las variedades propias de la cultura o regiones que les interesen. De igual modo, hay que concienciar a los aprendices de español de que no es mejor ni peor una u otra variedad de la lengua y que todas ellas forman parte de este idioma, lo enriquecen y lo mantienen vivo.

Esperamos que a través de estudios como este se cree una mayor conciencia sobre la necesidad de integrar de forma más acertada las variedades de nuestra lengua en su enseñanza como lengua materna y como lengua extranjera, porque el español es una unidad pero no es único, sino múltiple y variado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya (Traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Alcalá Venceslada, Antonio (1998): *Vocabulario andaluz (VAV)*. Jaén: Universidad de Jaén y Cajasur (Reproducción facsímil de la edición de Madrid, Real Academia Española, 1951).

Alvar Ezquerro, Manuel (dir.) (1996a): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.

Alvar Ezquerro, Manuel (dir.) (1996b): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.

Álvarez Curiel (1991): *Vocabulario Popular Andaluz*. Málaga: Argubal.

Anadón Pérez, M. J. (2003) [En línea]: *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Memoria de Máster E/LE. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103006889.pdf>

Andión Herrero, M. A. (1998): “El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera”. *Cuadernos Cervantes* N.º 18 (pp. 53-58).

Blanco, Carmen (2005): *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de E/LE (Español como Lengua Extranjera)*. Navarra: EUNSA.

Bueno Hudson, Richard (2011): “Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula”. *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Manchester: Instituto Cervantes de Manchester. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/06_bueno.pdf

Chumaceiro, Irma y Alexandra Álvarez (2004): *El español, lengua de América. Historia y desarrollo del español en el continente americano*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Corbella, Dolores (1996): “Fuentes del vocabulario canario: los préstamos léxicos”. Javier Medina y Dolores Corbella (eds.), *El español de canarias hoy: análisis y perspectivas*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Cos Ruiz, F. Javier de (2006) [En línea]: “Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: aplicación a la modalidad oral andaluza”. *RedELE* N.º 5. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_05DeCos.pdf?documentId=0901e72b80df9f3e

Díaz Bravo, Rocío (2006) [en línea]: “Aportación al estudio del léxico andaluz”. Villayandra Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/DiazBravo.pdf>

Español, Teresa y Estrella Montolío (1990): “El español en los libros de español”. *Cable* N.º 6 (pp. 19-23).

Estaire, Sheila (coord.) [En línea]: *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/default.htm

Estaire, Sheila (2007): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*, Zaragoza, FAEA.

Frago Gracia, Juan A. (1994): *Andaluz y español de América: historia de un parentesco lingüístico*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Franco González, Verónica (2012): [En línea]: “Trabajamos juntos: un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante”, *RedELE* n.º 24. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_01VER%C3%93NICA%20FRANCO.pdf?documentId=0901e72b8125b3fc

Franco González, Verónica (2013): “Andalucismos léxicos en el español de América. El caso de *arveja*, *frijón* y *chícharo*”. *Res Diachronicae* (en prensa).

Hernanz, M.^a Luisa y José M.^a Brucart, (1987): *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.

Higueras García, Marta (1996): “Aprender y enseñar léxico”. Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Expolingua, Fundación Actilibre (pp. 111-126).

Higueras García, Marta (2006): “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en Español como Lengua Extranjera”. *ASELE. Colección Monografías* N.º 9. Málaga: 2006.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes/Madrid: Biblioteca Nueva.

Liceras, Juana M., Alicia Carballo y Sonja Droege (1994-95): “El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera”. *Revista de Filología Románica*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense (pp. 11-12).

Mendizábal, Nieves (1997): “¿Qué lengua enseñar? La norma estándar en la enseñanza del español como L2”. *Frecuencia-L*, N.º 5 (julio). Madrid: Edinumen (pp. 50-52).

Molina, Isabel (1997): “Cambios de actitud ante las lenguas y dialectos peninsulares”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, N.º 13 (marzo-abril). Madrid: Anaya (pp. 7-10).

Mondéjar, José (1991): *Dialectología andaluza. Estudios*. Granada: Don Quijote.

Morante, Roser (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno de Alba, José G. (1988): *El español de América*. México: Fondo C.L.

Moreno Fernández, Francisco (1997): “¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza del español/LE”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, N.º 14 (mayo-junio). Madrid: Anaya (pp. 7-15).

Moreno Fernández, Francisco (2009): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

Morgenthaler García, Laura (2008): *Identidad y pluricentrismo lingüístico. Hablantes canarios frente a la estandarización*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Narbona Jiménez, A. y Ramón Morillo-Velarde Pérez (1987): *Las hablas andaluzas*. Córdoba: Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.

Noll, Volker, Klaus Zimmermann e Ingrid Neumann-Holzschuh (eds.) (2005): *El español en América. Aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Real Academia Española [En línea]: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Disponible en: <http://lema.rae.es/dpd/>

Rodríguez Maldonado, Antonio (2008) [En línea]: “¿Qué norma enseño? El profesor de E/LE y la selección de un *corpus* lingüístico”. *Actas del XIX Congreso ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm

Romero Gualda, M.^a Victoria (2008): *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

Ropero Núñez, Miguel (1989): *Estudios sobre el léxico andaluz*. Sevilla: El carro de la nieve.

Rosenblat, Ángel (2002): *El español de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Santos Río, Luis (2005) (coord.): *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.

Soler Espiauba, Dolores (1997): “El español de los sentimientos. El español de América”. *Cuadernos Cervantes* N.º 13 (marzo-abril) (pp. 32-41).

Zamora Vicente, Alonso (1999): *Dialectología Española*. Madrid: Gredos.