

**ANÁLISIS DEL
TRATAMIENTO DE LAS
VARIETADES DEL
ESPAÑOL EN MATERIALES
PUBLICADOS EN
ALEMANIA: ELE PARA
GERMANOPARLANTES**

**ANALYSIS OF THE
TREATMENT OF SPANISH
LANGUAGE VARIETIES IN
MATERIALS PUBLISHED
IN GERMANY: SFL FOR
GERMAN-SPEAKERS**

**Máster Universitario en Formación de Profesores de Español: Especialidad
en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**

Presentado por:

D. RAÚL DE LA NUEZ MENDIZÁBAL

Dirigido por:

Dra. MARÍA DE FÁTIMA ÁLVAREZ LÓPEZ

Dra. ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ

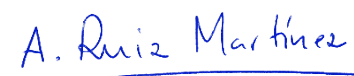
Alcalá de Henares, a 8 de septiembre de 2021

D^a. María de Fátima Álvarez López y D^a. Ana María Ruiz Martínez

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado: *ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN MATERIALES PUBLICADOS EN ALEMANIA: ELE PARA GERMANOPARLANTES* ha sido realizado bajo nuestra dirección por el alumno D. Raúl de la Nuez Mendizábal.

Alcalá de Henares, a 8 de septiembre de 2021



Firmado: María de Fátima Álvarez López y Ana María Ruiz Martínez

RESUMEN

El campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido relevantes cambios en las últimas décadas y, en consecuencia, son muchos los campos de estudios abiertos que reflejan nuevas ideas que se han ido estableciendo con el paso del tiempo. Entre estos campos, el estudio del tratamiento de la variedad lingüística en el aula de lenguas extranjeras ha alimentado la proliferación de nuevas concepciones que reflejan el conocimiento actual que se ha establecido y se sigue estableciendo sobre temas de estudio que conciernen esta área. Este trabajo estudia el papel que tienen las variedades de la lengua española en el aula de ELE. Así, con una aproximación analítico-crítica, se plantean, por un lado, cuestiones teóricas básicas sobre el tratamiento de la variación lingüística en la didáctica de lenguas extranjeras y, por otro lado, se examinan manuales de ELE publicados en Alemania con el objetivo de que nuestro trabajo pueda dar visibilidad sobre la coherencia que el tratamiento de la variedad lingüística en los manuales analizados pueda tener con la política panhispánica actual.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aula de ELE, variedades de la lengua, Alemania, tratamiento de la variedad lingüística, manuales de ELE.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Yolanda, y mis hermanos, Salva y Pablo, por haberme hecho valorar, en tiempos de pandemia, la importancia del significado de la palabra *familia*. Que, aunque el tiempo pase y la distancia nos separe, familia seremos siempre.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO: LAS VARIEDADES DE LA LENGUA	2
2.1. Las variedades de la lengua: conceptos teóricos	2
2.2. La política lingüística panhispánica	6
2.3. Las variedades de la lengua en ELE	9
2.3.1. La enseñanza-aprendizaje de la competencia sociolingüística en ELE	9
2.3.2. Las variedades de la lengua en el aula de ELE.....	12
2.3.3. Enseñanza de ELE en Alemania: el papel de las variedades de la lengua en el aula.	14
3. ANÁLISIS DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN MANUAL DE ELE PUBLICADO EN ALEMANIA: <i>¡APÚNTATE!</i>	16
3.1. Metodología de análisis	17
3.2. Análisis del manual <i>¡Apúntate!</i> 1	17
3.2.1. Plano fonético y fonológico... ..	18
3.2.2. Plano léxico y morfosintáctico... ..	24
4. ANÁLISIS DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN MANUAL DE ELE PUBLICADO EN ALEMANIA: <i>UNIVERSO.ELE</i>	30
4.1. Metodología de análisis	30
4.2. Análisis del manual <i>Universo.ele</i> A1	31
4.2.1. Plano fonético y fonológico... ..	31
4.2.2. Plano léxico y morfosintáctico... ..	41
5. ANÁLISIS DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN MANUAL DE ELE PUBLICADO EN ALEMANIA: <i>CON GUSTO NUEVO</i>	46
5.1. Metodología de análisis	47
5.2. Análisis del manual <i>Con gusto nuevo</i> A1	47
5.2.1. Plano fonético y fonológico... ..	47
5.2.2. Plano léxico y morfosintáctico... ..	52
6. COHERENCIA CON LA PROPUESTA PANHISPÁNICA ACTUAL	55
7. CONCLUSIONES.....	58
8. BIBLIOGRAFÍA.....	59

1. INTRODUCCIÓN

El campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha cambiado notablemente durante las últimas décadas y, en consecuencia, son muchas las teorías que se han ido fundamentando sobre los temas de estudio pertenecientes a este ámbito. Desde el estudio de los diferentes métodos empleados en el aula o el papel que pueda tener la traducción pedagógica o las variedades de la lengua, hasta el tratamiento de las competencias básicas que debería desarrollar un aprendiente y su posible explotación en la clase de lenguas extranjeras y, más concretamente, en la clase de español como lengua extranjera —en adelante ELE—. Vivimos en un mundo globalizado y multicultural y, en este sentido, no se podría entender la lengua sin sus variedades, esas formas distintas en las que se manifiesta una lengua dependiendo del lugar en el que vive un hablante. Estas variedades suponen, por ende, junto a su tratamiento pedagógico y didáctico en el aula de lenguas extranjeras, un tema de estudio más del campo del español como lengua extranjera sobre el que merece la pena investigar.

Como se sabe, la salida profesional principal tras la finalización de estos estudios de máster es la de docente de ELE. Ese es el motivo por el que se ha escogido este tema, en el que convergen, por un lado, las variedades de la lengua española y, por otro lado, la enseñanza de ELE para germanoparlantes. Debido a la experiencia y la formación en el campo de la enseñanza de ELE que he podido adquirir en el país germano, este trabajo se ha focalizado en este tema. Por estas razones, y por las influencias didácticas que pueda tener el tratamiento de las variedades lingüísticas de la lengua española en los manuales de ELE publicados en Alemania, consideramos que es ahí donde reside la pertinencia de nuestro trabajo: el profesor de ELE ha de tener conocimientos sobre aspectos que, como este, puedan tener efectos en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Así, nuestro trabajo tiene los siguientes objetivos:

1. Como objetivo general, analizar, de forma diacrónica, el tratamiento de las variedades de la lengua española en el campo de la lingüística y en el de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como profundizar sobre este mismo aspecto en el contexto concreto de la enseñanza y aprendizaje de ELE en Alemania.
2. Como objetivo específico, examinar, con una aproximación analítico-crítica, el tratamiento de las variedades de la lengua española en manuales de ELE publicados en Alemania y, así, considerar la coherencia que el uso de la variedad lingüística examinada pueda tener con la política panhispánica actual.

Los pasos que se han dado para la elaboración del estado de la cuestión son los siguientes: primero, se ha establecido el campo de estudio, las variedades de la lengua española y la enseñanza de ELE para germanoparlantes; segundo, se ha decidido acotar unos criterios de búsqueda, en bases de datos sobre lingüística y lingüística aplicada, que se centran en el trato de la variedad lingüística en la clase de ELE, ELE para germanoparlantes y el trato de la variedad lingüística en manuales de ELE; por último, se optado por enfocarse en obtener información sobre el tema en cuestión que se haya publicado recientemente y que trate aspectos que consideren la enseñanza de lenguas, la lingüística y la sociolingüística, las variedades del español, su tratamiento y aplicación en el mundo de ELE.

2. MARCO TEÓRICO: LAS VARIEDADES DE LA LENGUA

Este marco teórico, que sigue un esquema que va de lo general a lo particular, se divide en tres partes principales y pretende abordar algunas de las cuestiones fundamentales que conforman nuestro trabajo. Así, nos centraremos en dar respuesta, desde diferentes perspectivas, a algunas de las cuestiones sobre las variedades de la lengua, que son el eje principal de nuestro trabajo: desde aspectos relacionados con la teoría sobre las variedades de la lengua y su tratamiento en el aula de ELE, hasta la situación de estas variedades en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Alemania.

2.1. Las variedades de la lengua: conceptos teóricos

Más allá de centrarnos en conceptos que puedan generar polémica, como podría ocurrir con la diferencia entre *lengua* y *dialecto*, a continuación, nos centraremos en otros que puedan ser algo más generales y que sean de utilidad para el aula de ELE, como *lengua* y *comunidad de habla*. Estos conceptos nos ayudan a entender mejor el concepto de *panhispanismo* y *variedad lingüística*, que se abordan en los diferentes apartados del marco teórico.

La lengua es una herramienta que usamos día a día para poder comunicarnos. Según Pinzón Daza (2005: 13-14), la lengua se podría definir de la siguiente manera:

«un sistema de elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas, que presenta unos niveles y que se puede diferenciar en el orden estructural o significativo de acuerdo con el conglomerado de hablantes y los territorios que ocupe geográfica y políticamente.»

La lengua es aquello que nos diferencia de las demás especies. Como la entendemos, la lengua es un código compartido por un grupo de individuos que tiene cierto grado de homogeneidad y que permite la comunicación en el mismo. Sin embargo, la lengua no es solo un sistema estructural de elementos lingüísticos que hacen posible la comunicación, en su definición se deben tener en cuenta otros aspectos fundamentales, como señala Elieeneht Mejía (2015: 51):

«Aspectos como la identidad nacional y cultural, las manifestaciones religiosas, políticas y geográficas, cuya interacción propicia crear relaciones y los medios para expresar sus pensamientos, sentimientos, así como, sus experiencias, está vinculado a la lengua, y es esa lengua la que da forma y articulación a un idioma determinado».

Como destacan Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014: 726), cuando se habla del concepto *lengua*, se habría de considerar lo siguiente: «las lenguas no equivalen de manera bilateral a las fronteras políticas, sino que son resultado del devenir sociopolítico, de circunstancias historias a veces caprichosas, y que no siempre una lengua es exclusiva de un pueblo o nación». Y con las lenguas y todos estos cambios que se producen en sus devenires históricos, se hacen evidentes las variaciones que afectan a la propia lengua, ya sean alentadas o no por factores que atienden directamente al sistema de la lengua. Así, esta cualidad de cambio que tienen las lenguas es explicada, ahora en el campo de la dialectología, por Moreno Fernández (2019: 3) de la siguiente manera:

«La variación es uno de los factores que contribuyen a los cambios lingüísticos, que pueden llevar a cabo a la aparición de lenguas diferentes. Y la variación y el cambio a menudo están a su vez correlacionados con factores culturales, sociales, contextuales, de gran o de pequeño alcance, que afectan a las lenguas en su evolución y distribución espacial».

Es, también, esta variación lingüística la que, en ocasiones, complica la tarea de diferenciar entre un dialecto o una lengua (Moreno Fernández, 2019: 4-5). A todos estos aspectos que hacen de la lengua y su variación algo único habría de añadirse también el hecho de que esta variedad tiende a la diversidad de usos de la lengua según diferentes factores, como la situación en la que tiene lugar la comunicación, el contexto histórico, el registro o los estratos sociales (Centro Virtual Cervantes, 2009).

La variación lingüística, eje central de este trabajo, «engloba todos los cambios posibles que se dan en una lengua. Sin alterar su naturaleza» y «los cambios aportan a la lengua unos rasgos específicos, derivados de múltiples factores, que la diversifican en diferentes variantes geográficas, sociales o estilísticas». Estas variantes geográficas son las denominadas variedades lingüísticas, que son manifestaciones lingüísticas que «caracterizan el uso de una lengua por parte de los hablantes, conforme a factores de distinto tipo» (Andión Herrero y Casado Fresnillo, 2014: 256).

Por otro lado, *comunidad de habla* es un concepto que, a diferencia de otros, no presenta muchos problemas a la hora de definirlo —como sí pudiera ocurrir con términos como *dialecto* o *lengua estándar*—. Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014: 11446) explican que hace referencia a un grupo, una comunidad, que comparte, aparte de una lengua, otras cosas:

«Aglutina a un grupo de hablantes que, además de compartir una o más lenguas (o geolectos), comparten normas y valores de naturaleza sociolingüística: las mismas actitudes lingüísticas, reglas de uso y criterios sobre la valoración social de hechos lingüísticos, como, por ejemplo, la norma culta, lo correcto o incorrecto, lo vulgar, lo familiar, etc.».

Se entiende, por ende, que una comunidad de habla es un grupo formado por individuos que tienen en común una misma variedad de lengua—como pudiera serlo la variedad geográfica de español hablada en Canarias o la del inglés de Liverpool— y, además, comparten comportamientos lingüísticos que crean una identidad grupal.

Los conceptos que se han planteado tienen mucho que ver con los otros que se abordan a continuación: *lengua estándar* y *norma lingüística*. Existe variedad de opiniones a propósito de la relación que estos dos términos tienen. Como escribe Demonte Barreto (2003: 4), son varios los autores o estudiosos que tienen distintos puntos de vista sobre aspectos teóricos como los que se están contemplando. Unos diferencian entre la norma lingüística ideal, que sería el estándar de la lengua, y las normas que atienden a la sociolingüística (Borrego Nieto: 2001). Otros, por otro lado, consideran que el significado de estos dos términos sería el mismo —si se hace referencia a la norma como aspecto social— y podrían usarse, por tanto, indistintamente (Solà, 2000).

Para poder entender mejor lo que se intenta explicar sobre el término *norma*, se habría de añadir el «intento de definición» propuesto por Coseriu (1967), como lo denomina Barragán (2010: 486): «una realización normal, que caracteriza el hablar de toda una región y es distinta de las realizaciones normales del mismo sistema español en otras regiones, pero que, sin embargo, no afectaría la estructura de la lengua desde el punto de vista funcional».

Esto es, se entiende que la norma lingüística es la convención que ha sido establecida socialmente y que determina el uso correcto de una lengua. Existe una norma lingüística general —realizaciones prototípicas que prestan atención a los distintos niveles de la lengua— que compete a todas y cada una de las variedades lingüísticas que tuviera una lengua, y que no afecta su propia estructura.

Asimismo, Barragán (2010: 6), en su estudio sobre el concepto de *norma lingüística*, argumenta que «la lengua entonces no sólo es sistema funcional sino también realización normal, ¿pues cómo se explican aquellos usos en los cuales los hablantes optan por una variante en desmedro de otra y, pese a ello, no hay oposiciones pertinentes?». Y añade:

«Estas realizaciones no son individuales, únicas o episódicas, pues son constantes y hacen parte de un comportamiento social, como “expresión de grupos humanos más o menos amplios” sólo que, al carecer de valor distintivo, no pueden colocarse dentro de la Lengua, es decir, dentro del sistema, sino dentro de la Norma.».

En cuanto a la lengua estándar, según Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014: 1566) señalan, tendría que considerarse que el adjetivo «estándar» no deja de ser una convención alejada de la realidad de una lengua:

«Mientras más nos alejamos de una variedad concreta —y prestigiosa— en la consideración del *estándar*, este deja de tener hablantes reales, puesto que no es una variedad que haya surgido de una evolución natural. Aunque alguien pueda “estandarizarse” en determinadas circunstancias, nadie utiliza el estándar en todo momento. Como ya hemos apuntado, dependiendo del nivel sociocultural y de la situación comunicativa, unhablante puede estar más o menos próximo a la *lengua estándar*.».

La lengua estándar es, así, aquella variedad de la lengua que intenta desprenderse de todos aquellos rasgos lingüísticos que puedan identificarse con una variedad lingüística concreta. Estaríamos hablando de un modelo de lengua que, teóricamente, no tiene hablantes que la empleen como variedad lingüística que pertenezca a una región específica. Por ende, suele ser empleado en contextos y situaciones comunicativas concretas que puedan requerir, en ocasiones, un grado de formalidad. Así, se podría escuchar esta variedad de lengua estándar en medios de comunicación o contextos educativos formales.

Existe, en resumen, una estrecha relación entre los conceptos *variedad lingüística*, *norma lingüística* y *lengua estándar*. Cada hablante hace uso de una variedad lingüística del español concreta, y estas variedades se sustentan en una norma y un modelo de lengua estándar concretos para esa variedad lingüística. Así, se puede hablar, por ejemplo, del español mexicano norteño. Esta variedad de la lengua española de México, al igual que el resto de variedades, tiene un modelo de lengua estándar (variedad ampliamente difundida) y una norma lingüística que establece el uso correcto de la lengua.

2.2. La política lingüística panhispánica

El panhispanismo, explica Buisán (2014: 5), surge como movimiento que tiene como objetivo principal la unión y la cooperación de los países hispanohablantes. Además, añade, «La construcción imaginaria de la comunidad hispanoamericana se fundó sobre la lengua española, la que pasó a constituir “la base de una entidad política”».

Del concepto *panhispanismo* provienen los otros, *panhispanismo lingüístico* y *política lingüística panhispánica*, que tienen como objetivo la promoción de la diversidad y la unidad de la lengua española. El panhispanismo lingüístico reconoce las diferentes variaciones lingüísticas de la lengua española y apoya la unidad de la comunidad hispanohablante. La política lingüística panhispánica es el resultado institucional de la defensa del panhispanismo lingüístico, apoyado, entre otros, por la RAE y las academias que forman parte de la ASALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (Masuda, 2019: 88).

El concepto de panhispanismo o lingüística panhispánica tiene su origen en la Real Academia Española —en adelante RAE—, que, a mediados del siglo XIX, comienza a establecer lazos con otras instituciones en Latinoamérica y, como consecuencia, se fundan otras academias oficiales de la lengua española en países hispanohablantes del continente americano. La razón por la que surgió esta colaboración institucional, como se indica en algunos de los documentos y escritos de la RAE, fueron los procesos de independencia de los países latinoamericanos (RAE¹: <https://www.rae.es>): «Este acercamiento guarda estrecha relación con los procesos de independencia, tras los cuales las nuevas naciones adoptan (en su mayoría) el español como segunda lengua oficial y crean sus academias». Años más tarde, como se ha destacado, se crean otras academias. La primera de ellas, fundada en el año 1871, fue la Academia Colombiana de la Lengua, que, junto a otras (las academias en Filipinas, Guinea Ecuatorial y España), forma la Asociación de Academias de la Lengua Española, constituida en el año 1951 en México (RAE: <https://www.rae.es>).

¹ Esta es una referencia que lleva al apartado que trata la política panhispánica en la página oficial de la RAE. La referencia no tiene fecha ni página y se ha añadido al apartado de bibliografía de este trabajo.

Fue más adelante cuando el concepto de panhispanismo y lingüística panhispánica cambia (RAE: <https://www.rae.es>): «la política lingüística panhispánica tomó un nuevo rumbo en 1999, con la publicación de la *Ortografía*, revisada conjuntamente por primera vez por todas las academias, tal como se advierte en la propia cubierta del libro».

Así, las veintidós academias que forman parte de la mencionada asociación colaboran en la elaboración de las obras que, como la ya mencionada *Ortografía*, aparecen después de la unión de las Academias. Las obras a las que se hace mención son, entre otras, las siguientes: el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2010), el *Diccionario de americanismos* (2010), la *Ortografía de la lengua española* (2010) y el *Diccionario de la lengua española* (23^a ed., 2014).

Todas estas obras constituyen un conglomerado de nuevas ideas sobre el panhispanismo, pues en muchas de ellas ya se hace visible la inclusión de términos relacionados con este concepto y se pone de manifiesto la idea de una lengua española rica y viva, que une a todos los países y culturas del mundo hispanohablante.

La política panhispánica, por otro lado, es el mecanismo que pone de manifiesto la necesidad de «regular» —de forma lingüística y política— esa idea que se entiende por panhispanismo.

La orientación panhispánica que impera a partir de la colaboración entre las instituciones y la creación de las Academias defiende la formalidad de la expresión culta que, como se menciona en algunas de las obras elaboradas conjuntamente por las veintidós academias, ha de ser la que constituye la estandarización de las variedades de la lengua española (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005: XIV-XV):

«Es por ello la expresión culta formal la que constituye el español estándar: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación...».

Esto es, el carácter hispánico que se defiende pone de manifiesto que cualquier variedad culta de la lengua española es válida, siempre y cuando se emplee con un nivel de formalidad.

Como ya se ha escrito, el término *panhispanismo* se hace presente en algunas de las obras elaboradas por las Academias, y, en ellas, la proliferación de ideas y conceptos que también atienden a las demás variedades de la lengua —no solo la castellana centro-norte peninsular— se hace evidente, como se puede ver en los siguientes ejemplos que presenta Águila (2015: 5):

«En el *DPD* se reconocen los usos de todas las áreas del español tal y como podemos observar en algunos de sus artículos:

video o vídeo. ‘Cierta sistema de grabación y reproducción de imágenes’. Procedente del inglés video, se ha adaptado al español con dos acentuaciones, ambas válidas: la forma esdrújula vídeo [bídeo], que conserva la acentuación etimológica, es la única usada en España; en América, en cambio, se usa mayoritariamente la forma llana video [bidéo]».

«En la versión actual del *DRAE* esta convivencia de acentuaciones se lematiza en dos entradas distintas marcadas diatópicamente y, además, es el lema americano el que rige la remisión del español:

video. (Del ingl. video, y este del lat. vidēo, yo veo). 1. m. Am. Sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética u otros medios electrónicos. vídeo. 1. m. Esp. Video».

«Igualmente se hace referencia a las variedades cuando se describen algunos fenómenos lingüísticos como puedan ser el seseo, el ceceo o el laísmo:

seseo. [...] 2. El seseo es general en toda Hispanoamérica y, en España, lo es en Canarias y en parte de Andalucía, y se da en algunos puntos de Murcia y Badajoz. También existe seseo entre las clases populares de Valencia, Cataluña, Mallorca y el País Vasco, cuando hablan castellano, y se da asimismo en algunas zonas rurales de Galicia. El seseo meridional español (andaluz y canario) y el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta.

ceceo. [...] El ceceo es un fenómeno dialectal propio de algunas zonas del sur de España y está mucho menos extendido que el seseo (→ seseo).

laísmo. [...] 3. El laísmo, al igual que otros fenómenos paralelos relacionados con el uso antietimológico de los pronombres átonos de tercera persona, como el leísmo y el loísmo, comienza a fraguarse en la Castilla primitiva durante la Edad Media (para las razones de su aparición, → leísmo, 3), pero no consiguió extenderse a la variedad del castellano andaluz, por lo que no se trasladó al español atlántico (Canarias e Hispanoamérica). El área propiamente laísta se circunscribe básicamente a la zona central y noroccidental de Castilla.»

Como se puede comprobar, en las obras creadas por las Academias se hace alusión a las variedades de la lengua y se tienen en cuenta diferencias fonéticas, léxicas, gramaticales y de cualquier otra índole.

A este respecto, Moreno Fernández (2006: 86-87) añade las siguientes razones por las que el movimiento de la política lingüística panhispánica está en auge:

«...se ha iniciado un proceso de ascenso hacia el uso global o general, hacia el modelo panhispánico, basado en la percepción globalizada de las grandes multinacionales de la comunicación y respaldado por las autoridades académicas. Esta tendencia se ve claramente favorecida por tres hechos fundamentales:

- a) que la lengua española es sentida como una en todo el mundo hispánico, aunque variada;
- b) que no existen, en general, rechazos serios por parte de los hablantes de ninguna región hacia variedades distintas de la suya;
- c) que el mundo hispánico tiende claramente a la homogeneización gracias a la influencia potentísima de los medios de comunicación social.»

El lectocentrismo (la creencia de superioridad de una lengua o variedad) que imperaba hace décadas pasa, con todo esto, a un segundo plano y aparece en escena, por otro lado, el plurinormativismo, que reconoce la variedad lingüística y cultural de la lengua española (Andión Herrero, 2019: 137). Este movimiento al que se hace alusión, el plurinormativismo, trae consigo,

entre otras cosas, un nuevo certificado, el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que es concebido como el primero con carácter «iberoamericano e internacional» que promueve el panhispanismo lingüístico en diferentes ámbitos (Rizzo, 2020: 135-136).

Unas de las ideas generales sobre el hispanismo y la lingüística panhispánica que se habrían de recalcar son, como señalan Lauria y López García (2009: 60), las siguientes:

«La “unidad básica” supone dilucidar la base de la lengua, aquello común a las prácticas lingüísticas de las diferentes regiones, es decir, presupone diferenciar entre una lengua ideal y las realizaciones geográficas de la misma para luego discernir los elementos subyacentes a todas las realizaciones lingüísticas. La base del idioma, por tanto, dejará fuera los elementos extranjeros y todos aquellos que tiendan a diferenciarse del patrón arbitrario, es decir, buscará mantener lo “puramente” castellano. Así, el cambio hacia el “panhispanismo”, hacia la contemplación de la diversidad, se constituye en una herramienta discursiva que oculta la prosecución de los viejos ideales de pureza y unidad de la lengua.».

«De este modo, el plan se vertebra en torno a tres pilares que conciben la lengua como un recurso, un activo económico, una fuente de ganancia esencial en las transacciones globales de bienes y servicios: el español como producto, como soporte y como mercado. El primero favorece la enseñanza de la lengua en el extranjero y toda la industria asociada a esta actividad (capacitaciones, cursos, manuales de textos, exámenes y certificaciones); el segundo impulsa las tareas de programación en el ámbito de la tecnología digital; y el tercero fortalece especialmente el intercambio comercial.».

En definitiva, el panhispanismo intenta promover la unidad de las comunidades hispanohablantes en varios niveles: diferencia entre el ideal de lengua y las diferentes variedades de la lengua española; reconoce tanto las diferentes variedades de la lengua española como los rasgos lingüísticos comunes de las mismas y deja de lado los elementos lingüísticos diferenciales; facilita la didáctica de la lengua y mejora el comercio internacional y la tecnología digital.

2.3. Las variedades de la lengua en ELE

¿Qué se podría hacer para que los aprendientes aprovechen las oportunidades que se les brindan para adquirir una competencia sociolingüística en el aula de ELE que pueda perdurar en su proceso de aprendizaje? ¿Qué aspectos se deberían considerar para el buen desarrollo de la competencia sociolingüística en el aula de ELE?

2.3.1. La enseñanza-aprendizaje de la competencia sociolingüística en ELE

La sociolingüística y la variación lingüística están estrechamente relacionadas. Esto es así porque la sociolingüística es un campo de estudio que analiza las diferentes manifestaciones de la lengua, sus variaciones, según una serie de factores, como pudieran ser los siguientes: el contexto comunicativo, la relación que existe entre los interlocutores, el medio empleado o el nivel de instrucción de un hablante. Silva-Corvalán (2001: 1) aporta la siguiente definición sobre sociolingüística:

«...definir y delimitar esta disciplina de manera precisa es tarea difícil y, en todo caso, poco fructífera. En sentido amplio, podemos definirla como el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con aquellos factores de tipo social. Estos factores sociales incluyen: (a) los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una sociedad; (b) factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como la edad, la raza, el sexo y el nivel de instrucción; (c) aspectos históricos y étnico-culturales; (d) la situación inmediata que rodea la interacción: en una palabra, lo que se ha llamado el *contexto externo* en que ocurren los hechos lingüísticos. Esta definición amplia abarca no sólo las preocupaciones de lo que se considera más estrictamente *sociolingüística* sino también de la *sociología del lenguaje*, la *dialectología* y otras disciplinas...».

En el campo de la didáctica de lenguas, la pertinencia de la competencia sociolingüística en el aula de ELE estriba en la necesidad de educar al aprendiente para que este no solo sea capaz de usar una serie de mecanismos o herramientas lingüísticas, como si de una fórmula se tratase, para poder comunicarse con otras personas. La competencia sociolingüística es definida por el Centro Virtual Cervantes de la siguiente manera:

«La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan».

Según Hymes (1972), no es suficiente que el estudiante aprenda únicamente a usar la gramática para hacer que la comunicación entre interlocutores sea posible. Es sabido que se necesita, además del correcto uso de la gramática de una lengua y de otras competencias (competencia pragmática, competencia estratégica, etc.), saber cómo hacer uso de los mecanismos lingüísticos adquiridos en diversos contextos. Esto es, saber, por ejemplo, cómo dirigirse a otra persona (registro y formalidad).

Se entiende que la competencia sociolingüística es, como se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* —en adelante MCER—, una de las subcompetencias comunicativas que deben desarrollarse en el aula de ELE. En este documento, en el MCER, a partir de la página ciento dieciséis, se menciona que los aspectos relacionados con la sociolingüística y las variedades de la lengua tienen que ver con varios aspectos: el registro, la cortesía, el dialecto y el acento. Estos conceptos están relacionados con el de variedad, pues ponen de manifiesto el uso que un individuo hace de la lengua según el contexto, la relación con otro interlocutor, el lugar de procedencia o la intención que tiene el hablante —y todo ello está estrechamente relacionado con las diferentes variedades que existen en la lengua—.

Se puede leer, en líneas generales, que se pone de manifiesto que la competencia sociolingüística se considera una subcompetencia dentro de la competencia comunicativa (como dijo Canale, 1983). Barros Lorenzo (2015: 5-6) defiende, por otra parte, que en el MCER se expone que existe cierta dificultad a la hora de decidir cuándo se deberían impartir contenidos relativos a la competencia sociolingüística en el aula —y que a partir del nivel B2 los discentes comienzan a expresarse adecuadamente teniendo en cuenta aspectos relativos a la sociolingüística—. En la página 118 del MCER, esto es lo que se dice al respecto: «los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.».

Hace muchos años, en 1918, Menéndez Pidal, en su famosa carta publicada en ese mismo año, pone de manifiesto la necesidad de que, en la enseñanza del español en Estados Unidos de aquellos años, se debería considerar, en primer lugar, la pronunciación de la variedad castellana centro-norte peninsular de la lengua española. Argumentaba que esta tiene más cosas en común con la ortografía que se podía ver en la literatura del siglo XX.

Hoy en día, la percepción sobre las ideas de Menéndez Pidal ha cambiado. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) expone lo siguiente:

«El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. Esta flexibilidad en el inventario compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus.».

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, existen más alusiones que ponen de manifiesto los cambios que han surgido en los últimos años. El uso de la variedad centro-norte peninsular en la mayoría de ejemplos del inventario tienen un objetivo pragmático, y se pueden encontrar numerosos ejemplos de alternativas lingüísticas de otras variedades de la lengua española y sus características más significativas.

Si trabajar la competencia sociolingüística en el aula de lenguas extranjeras es tan importante, entonces, ¿cómo se puede hacer que los aprendientes de ELE sean sociolingüísticamente competentes? La competencia sociolingüística es necesaria en la formación lingüística de nuestros estudiantes, y esta tiene mucho que ver, también, con las variedades de la lengua (la variedad diatópica, diastrática y diafásica de la lengua). Esta competencia, la sociolingüística, ayuda a que los

discentes aprendan a entender el uso de expresiones lingüísticas según el contexto comunicativo y mejora, así, su competencia lingüística. Sin ánimo de ahondar en profundidad en las disparidades que puedan existir entre las culturas y las variedades lingüísticas que coexisten en el mundo hispanohablante, se debería mencionar que es necesario fomentar tareas que potencien la competencia sociolingüística en el aula de ELE porque los contextos en los que se puedan ver involucrados nuestros alumnos no son pocos y las diferencias sociolingüísticas —entre países y regiones— son muchas.

En definitiva, uno de los objetivos del profesorado debería ser la formación de agentes socialmente competentes que sepan usar la lengua en contextos concretos y puedan comunicarse adecuadamente en un número diverso de escenarios.

Y, por ello, sería necesario que los docentes también dispongan de un conocimiento, si no experto, al menos básico en lo que se refiera a la dialectología, su variedad y su didáctica, como comenta Barros Lorenzo (2015: 1-2):

«En cuanto a la formación, un profesor de lenguas, de español en este caso, debería contar con conocimientos específicos sobre las variedades del español (de igual manera que deberá contar con conocimientos específicos sobre gramática, fonética, cultura, etc.). No se trata de que todos los profesores sean especialistas en sociolingüística, pero sí es necesario contar con una base sólida sobre el tema y con las estrategias y recursos necesarios para afrontar la didáctica y metodología de estos contenidos.»

«Debería también conocerse bien la realidad dialectal del español, en especial la propia de cada docente y la del contexto de docencia, y su diversidad lingüística, así como las principales variedades y los factores externos a los que corresponden. Además de las características y rasgos que definen cada una de estas variedades y dónde y en qué contextos se producen.»

Sería lógico, se entiende, que el profesor tenga conocimiento sobre aspectos sociolingüísticos que tengan que ver sobre variedades diafásicas, diastráticas y dialectales y que, además, pueda explicar algunos aspectos sobre la realidad lingüística de otras regiones o países en los que se hable otra variedad de la lengua.

Entonces, ¿qué español se debería llevar al aula? ¿Cómo se podría promover una «conciencia panhispánica» en el aula de ELE? Estas son algunas de las preguntas a las que se da respuesta en el siguiente apartado dedicado a las variedades de la lengua en el aula de ELE.

2.3.2. Las variedades de la lengua en el aula de ELE

Son muchas las variedades de la lengua española y, en ocasiones, no siempre queda claro qué se ha de hacer para tratar la variedad lingüística en el aula, cuál escoger, o cómo abordar este tema con material didáctico en el aula. Habría que matizar que, cuando se hace alusión a la variedad lingüística,

no solo se hace referencia a las variedades dialectales de la lengua, sino que también se tienen en cuenta las variedades diafásicas y diastráticas.

A este respecto, del Valle (2014: 358-359) considera que lo importante no es tanto qué variedad enseñar, sino hacer a nuestros alumnos conscientes de manera crítica de qué variedad se usa en clase y por qué:

«We take it for granted that in each pedagogical scenario, with its ideological tensions and institutional constraints, a different choice in all likelihood will be made. But a crucial pedagogical threshold will be crossed not when we find the perfect solution to *which Spanish* dilemma— which we will not— but when we incorporate the choice and its political ramifications as course content. In other words, it does not matter which variety of Spanish we choose as long as we make our students critically aware that a choice was made.»

Hay estudiosos, como del Valle, que apoyan la idea de que la variedad de español que se vaya a enseñar dependerá de la situación pedagógica en la que nos encontremos. Son varios los factores que entran en juego a la hora de decidirse por una variedad u otra (Mištinová, 2009: 2): la procedencia del profesor, los criterios pedagógicos, las necesidades y los objetivos del curso y de los discentes o los materiales y recursos didácticos que se emplean, entre otros.

Por tanto, se podría concluir que no existe ningún criterio lingüístico o extralingüístico que pueda determinar, de antemano, qué variedad de la lengua se lleva al aula de ELE. Sin embargo, es cierto que un profesor, nativo o no, siempre tenderá a enseñar la variedad de la lengua que habla o ha aprendido. También, puede explicar aspectos de las demás variedades, pero no puede utilizar, como variedad vehicular de la clase (la que aprenden, en definitiva, los estudiantes), una variedad que no es la suya. Si se usa o no una variedad dependerá de la situación de enseñanza en la que nos encontremos y de sus características concretas: la región en la que se enseña la lengua, la variedad de la lengua hablada por el profesor, asuntos políticos o institucionales, las necesidades y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, el material didáctico que se emplee.

El material didáctico es también un recurso fundamental que puede determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y la selección del mismo no es fácil. El uso de un material didáctico concreto en un contexto pedagógico concreto puede deberse a las relaciones internacionales políticas o institucionales, a aspectos de comodidad, a la tradición educativa, a convenios o, simplemente, a cualquier otro tipo de interés.

Además, las editoriales y los autores de materiales están incluyendo, poco a poco, las variedades de la lengua en sus trabajos. El reconocimiento que se le comienza a dar a todas las variedades de la lengua se hace visible en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde hace

unos años (Prados Lacalle, 2014: 4). Con este reconocimiento se aúnan una serie de intenciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje de de ELE que tienen como objetivo principal visualizar la variedad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.

Las variedades de la lengua que se llevan al aula pueden seguir un modelo de lengua que se sustenta en la norma estándar de cada variedad lingüística (Prados Lacalle, 2014: 17-18). El modelo de lengua, en enseñanza de lenguas, hace alusión a dos realidades que son dispares, como comenta Moreno Fernández (2007: 64):

- a) «Modelo como tipo ideal. Sería la abstracción y simplificación de una lengua realizada con el fin de convertirla en ejemplar. Ese modelo puede ser creado artificialmente o puede ser seleccionado entre las posibilidades que la realidad ofrece.
- b) Modelo como mecanismo oculto (*langue*, sistema, gramática). Sería la configuración abstracta y teórica de los elementos que forman la lengua y que se manifiestan de modo concreto a través del habla, con toda su variabilidad.».

El primer modelo hace referencia a la norma, al uso ideal de la lengua. El segundo, por otro lado, sería el que se necesitaría —y el que suele buscarse— en el aula, uno que sirve como herramienta para la comunicación y es ejemplo y muestra real de la lengua que se quiere enseñar o aprender.

2.3.3. Enseñanza de ELE en Alemania: el papel de las variedades de la lengua en el aula

¿Qué se sabe del tratamiento, en la actualidad, de la variedad lingüística de la lengua española en las aulas alemanas? En el estudio de Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann (2017), se plantean cuestiones relacionadas con la pregunta anterior que ponen de manifiesto, *grosso modo*, el tipo de tratamiento de las variedades lingüísticas en el aula de ELE en Alemania, como la siguiente: ¿qué se debería hacer con el tratamiento de las variedades lingüísticas en las primeras etapas de primaria y secundaria en Alemania para que los estudiantes sean competentes en el idioma?

En el estudio, se proponen contextos concretos en los que la variedad lingüística estaría presente y sería el «dilema», es decir, el problema que tendría que resolver el docente en el aula para que los discentes puedan aprender la lengua española sin tener muchos contratiempos. Así, (Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017: 53-57), en un ejemplo, un docente procedente de Argentina pone un audio en clase en el que se puede escuchar una conversación en la que el yeísmo rehilado está presente — la pronunciación de los fonemas /ʎ/ y /j/ con una fricción—. Tras la escucha del audio, los alumnos repiten la conversación con la profesora (metodología de enseñanza audio-lingual) y estos no hacen uso de esta particularidad. Hay dos maneras, se explica, posibles en las que la profesora podría reaccionar: en la primera, mantiene una conversación con el alumno y hace uso de esa particularidad;

en la segunda, desde una perspectiva metalingüística y con un tratamiento directo del error, corrige al alumno y le indica que debería hacer uso de esa particularidad que ha escuchado en el audio y, por ende, pronunciar la *elle* y la *ye* con una fricción. Esta segunda opción sería una situación complicada y confusa para los aprendientes y, por lo tanto, se desaconseja (Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann, 2017: 53-57).

Otro aspecto que se menciona en el estudio es el del tratamiento del seseo y el ceceo (2017: 54-55):

«Dass die Auswirkungen der sprachlichen Plurizentrik nicht immer so gravierend sein müssen, zeigt sich, wenn man das zweite oben beschriebene varietätensensitive Aussprachephänomen betrachtet, den Umgang mit dem *seseo/ceceo* Kontrast. Da es nur wenige Minimalpaare gibt und diese im Anfangsunterricht sicher nicht auftreten werden (*casa-caza*), wirft das Nebeneinander von kastilischer Differenzierung (im Lehrwerk und seinen Audiomaterialien) und einheitlicher Verwendung des *seseo* im amerikanischen Spanisch der Lehrkraft für das Hörverstehen keine besonderen Probleme auf. Für die Sprachproduktion besteht jedoch die

Gefahr der Mischung. So wäre denkbar, dass sich Lernende, denen es schwer fällt, den für das kastilische Spanisch typischen θ -Laut zu artikulieren, in der Aussprache ganz auf *seseo* umstellen, ansonsten aber (d.h. in Wortschatz und Grammatik) die kastilische Standardvarietät beibehalten. Weiterhin kann bei der Erstellung schriftlicher Texte der Einfluss des *seseo* bzw. sein ausschliesslicher Gebrauch zu Orthographiefehlern führen; es werden dann auch *c* und *z* als *s* geschrieben (**siudad* statt *ciudad*, **sanahoria* statt *zanahoria*).».

Según los autores, por tanto, el uso del seseo en las primeras etapas del proceso de aprendizaje no supondría muchos problemas, ya que en los primeros niveles la diferencia entre *s* y *z* no es relevante desde el punto de vista comunicativo, puesto que las posibles confusiones que puede generar (*casa/caza*) no son propias de ese nivel. La promoción del seseo, no obstante, también podría acarrear problemas en la ortografía y confusión entre las letras *c*, *s* y *z*.

Otro de los problemas que se presentan es el de las formas de dirigirse a los demás (*vosotros, ustedes, tú, usted, vos*). Para evitar que los estudiantes se saturen y mezclen palabras y conjugaciones, Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann (2017: 57) recomiendan el uso de las formas de la variedad castellana centro-norte peninsular de la lengua en el primer año de enseñanza y aprendizaje de ELE, como se puede leer en la siguiente cita:

«Insgesamt betrachtet würde ein Nebeneinander der Anredeformen – kastilisches *vosotros* des Lehrwerks vs amerikanisches *ustedes* der Lehrkraft und erst recht *voseo* – dazu führen, dass im Spanischunterricht, und zwar ab dem Anfangsunterricht, in dem die ersten Begrüssungsdialoge vermittelt werden, eine Vielzahl unterschiedlicher grammatischer Formen kursiert, die die SuS rezeptiv erfassen müssten. Die Folge wären Irritationen, schliesslich die Verwechslung und Mischung der Formen in der Sprachproduktion der SuS.

Aus diesen Gründen ist es für den Anfangsunterricht sowie für die gesamte Anfangsphase – also das erste Lernjahr – unbedingt zu empfehlen, dass im Unterricht ausschliesslich die Formen des kastilischen Spanisch, d.h. des Standards der deutschen Spanisch-Lehrwerke, verwendet werden.».

Como indican los autores, por tanto, el empleo de las diferentes formas de dirigirse a alguien en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la lengua del aprendiente —en el primer año más todavía— traería problemas al aula, ya que los estudiantes estarían expuestos a más de una forma gramatical posible —como la propia del voseo, por ejemplo— para presentarse y mantener una conversación inicial con otro interlocutor.

3. ANÁLISIS DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN MANUAL DE ELE PUBLICADO EN ALEMANIA: ¡APÚNTATE!

El primer manual que se ha escogido para hacer el análisis del tratamiento de las variedades de la lengua se llama *¡Apúntate!* 1 y sus autores son Joachim Balsler, Isabel Calderón Villarino, Alexander Grimm, Heike Kolacki y Ulrike Lützen. Este es un material que fue publicado por la editorial Cornelsen en la capital alemana en el año 2016, y es el primero de cinco manuales. Tiene 208 páginas y siete lecciones y cinco módulos. Cada manual tiene un libro del alumno y un cuaderno de ejercicios con contenidos digitales (audios y ejercicios interactivos). El libro se utiliza para enseñar español en los primeros cursos de la secundaria en Alemania (*Sekundarstufe*) y corresponde al nivel A1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Se ha decidido analizar el libro del alumno.

En el manual, cada unidad trata un tema nuevo (la casa, la familia, el colegio, etc.) y está dividido en varios apartados: *¡Acércate!*, *Texto A*, *Texto B*, *Punto Final* y *Resumen*. En los tres primeros, se puede ver una guía sobre lo que se va a trabajar en cada capítulo. Además, cada unidad prepara al estudiante para hacer las actividades propuestas que se encuentran al final de cada una de ellas (la *Tarea Final* y la *Minitarea*). Hay, en total, cinco unidades que abordan temas importantes y relevantes para el nivel de acceso A1. Además, al principio del manual se presentan unos personajes que van a ser protagonistas en gran parte de los ejemplos de textos orales y escritos del propio manual.

En los apartados llamados *Resumen*, los estudiantes pueden encontrar un compendio de contenidos lingüísticos —gramática y actividades— que han aparecido en una unidad. Las páginas verdes del manual contienen tareas opcionales para poner en práctica todo lo trabajado hasta esas mismas secciones. Las páginas con el título *¡Anímate!* ofrecen canciones, poemas, textos de lectura y otros contenidos, y el apartado *Evaluación* pone a disposición de los aprendientes unas actividades que sirven para comprobar los conocimientos adquiridos. También, hay una serie de secciones dedicadas a la cultura, a verbos, a aspectos gramaticales, a soluciones de actividades, a la

pronunciación y a la ortografía, entre otros.

Se ha seleccionado este manual porque el objetivo principal era centrarse en la enseñanza del español para jóvenes germanoparlantes estudiantes que aprenden la lengua de Cervantes en el país germano. Se pudo leer el trabajo sobre las colocaciones de Berdún (2016) con este manual y se quiso aportar otro análisis que se centrara, esta vez, en las variedades de la lengua.

3.1. Metodología de análisis

El análisis que se ha hecho es un análisis descriptivo, en el que se comenta el tratamiento de las variedades de la lengua española en este manual. Con ayuda de imágenes ilustrativas y transcripciones de pistas de audio se han analizado aspectos que sirven para hacer un análisis centrado en la variedad lingüística.

Por razones de espacio, se ha optado por enfocarse en el análisis del tratamiento de las variedades de la lengua en varias lecciones o módulos de este manual, siguiendo un método ya usado por Prados Lacalle (2014: 24-26) en otro trabajo en el que se exponen los diferentes ejemplos del tratamiento de la variedad lingüística desde el plano léxico, fónico y morfosintáctico. Así, en este análisis se tiene en cuenta cómo se tratan las diferentes variedades de la lengua en diferentes planos: el léxico, la morfología/morfosintaxis y la fonética/pronunciación.

3.2. Análisis del manual *¡Apúntate!* 1

Los comentarios del análisis que se ha hecho siguen una línea progresiva y ordenada: se toman como punto de partida los niveles de la lengua. Se comenta aquello que se ha considerado que pueda ser de utilidad para el análisis y que pueda aportar información general de valor sobre el tema que se trata: las variedades de la lengua y su tratamiento en el manual. El objetivo principal de este análisis es averiguar si el manual trata o no las variedades de la lengua española y, si así es, de qué manera. A continuación, se comenzará describiendo el trato de la variedad lingüística en las tareas del manual que abordan el plano de la pronunciación y la fonética de la lengua.

3.2.1. Plano fonético y fonológico

En el primer ejemplo, se puede ver una muestra de la tarea de la página diecisiete de la Unidad 1 con textos de comprensión oral. En esta actividad, los alumnos escuchan un audio en el que varias personas charlan sobre las cosas que suelen hacer por la tarde. El objetivo comunicativo de la unidad es presentarse y presentar a otros.

B Los amigos de Mateo Hier lernst du:

- zu erzählen, was du nachmittags machst.

Aprender mejor

1 Die Bedeutung von unbekanntem Wörtern herausfinden
Diese Wörter kommen im Text vor. Warum verstehst du sie? Überlege, ob du ähnliche Wörter in einer anderen Sprache kennst. ▶ Andere Sprachen nutzen, S. 146

la cafetería el parque la información el video la música

1 Los chicos charlan en la cafetería.
1 Y vosotros, ¿qué hacéis por la tarde?

2 Bueno, a veces quedamos en el parque ...
3 ... o en casa de Nico. Estudiamos, buscamos información en Internet o escuchamos música.

3 4 Y, ¿qué música escucháis?
5 De todo ... Y tú, ¿qué haces por la tarde?

4 6 A veces chateo con los amigos de Madrid o busco videos en Internet.
7 Chicos, entonces: ¿estudiamos por la tarde?
8 ¿Estudiar? ¿Hoy? ¡No!

5 9 Bueno, charlamos y escuchamos música.
10 En casa de Mateo, ¿vale?
11 ¡Claro!

6 Por la tarde, en casa de Mateo.
12 Hola, chicas. ¿quiénes sois?
13 Somos Ana y Julia, las amigas de Mateo.

diecisiete 17

Figura 1. Textos de audio de la actividad 1 de la página 17 (Unidad 1)

Se observa, con el análisis, que la niña que se llama Ana proviene de México. Esto se menciona al principio del manual, concretamente en la página nueve del libro. En esta página nueve, los personajes principales participan en la mayoría de las muestras de textos orales y escritos del manual

se presentan: Mateo es de Madrid, Julia de Valencia, Ana de México y Nico de Alemania. No se podría saber, debido a su edad, hasta qué punto esto podría reflejarse en su manera de hablar (pronunciación).

Nos encontramos con que, en la pista de audio, hay un hablante procedente de un punto de la geografía española (Madrid) —aparte de la chica que proviene de México—. La pronunciación que se puede escuchar en las pistas de audio se asemeja a una variedad castellana centro-norte peninsular o neutra de la lengua, estas últimas ajenas a localismos o rasgos lingüísticos diferenciales.

No hay ninguna muestra de algún rasgo lingüístico que sea propio de alguna de las variedades de la lengua española en América, a pesar de manifestar que la persona que habla, la niña, viene de allí. La pronunciación del fonema /θ/ se asemeja a la forma en la que se pronuncia en la variedad septentrional de la lengua española (pronunciación de las palabras *veces*, *entonces*, *hacéis*). Asimismo, tampoco se aspira o se palataliza, por ejemplo, la /s/ al final de una palabra (pronunciación implosiva). Y tampoco se debilitan (pronunciación de *quedamos*, *vídeos*, *estudiamos*, *haces*). Mateo y Ana, que dicen que provienen de Madrid y México respectivamente, tienden a pronunciar todas las *s* en posición final.

En la página veintiséis del manual, en la Unidad 2 (*En mi casa*), hay otra tarea de comprensión oral. En ella, se puede ver una viñeta con texto representado por una niña. En la siguiente página, es un niño quien representa el otro texto de la actividad introductoria.

Unidad 2
En mi casa
¡Acércate!

Este es mi lugar favorito:
 mi escritorio con mi tableta. Si, es un desastre, ¿y?
 Aquí siempre chateo con mis amigos de México
 y a veces también estudio.

Comprender el texto

11 ¿Qué hay en el lugar favorito de Ana y de Mateo?

1. En el lugar favorito de Ana hay ...

a. una cama. b. un escritorio. c. una estantería. d. una tableta.

26 veintiséis

Figura 2. Texto de audio de la primera página de la Unidad 2

El tema principal de los textos reproducidos oralmente es la descripción de una habitación. Como ya se ha mencionado antes, al principio del manual se presentan unos chicos y dicen su procedencia. En este ejemplo, nos encontramos con Mateo y Ana.

Tras la escucha del texto oral producido por la niña que presenta su habitación, nos percatamos de que no aparecen rasgos lingüísticos del español hablado en México. Se puede escuchar un texto oral que comparte las mismas características fónicas que se han visto en el ejemplo anterior, y lo mismo ocurre con el texto producido por el niño en la página veintisiete del manual.

La siguiente muestra que se ha analizado se encuentra en la página cincuenta y uno, en la Unidad 3. Esta es una actividad de prelectura con textos representados oralmente por diferentes hablantes que describen a sus familias, que es el objetivo principal de estas tareas introductorias.

Hay cuatro muestras de textos orales con hablantes, los personajes presentados al principio del manual (Julia, Ana, Mateo y Nico). Un hablante tiene una madre germanoparlante y un padre de España, los otros tres viven en Valencia.

A ¿Cómo es tu familia? Hier lernst du:

- deine Familie zu beschreiben.
- zu sagen, wie alt du bist.

Actividad de prelectura

1 Überfliege die Leserbriefe. Worum geht es? ▶ Globales Leseverstehen, S. 151

¿Cuántos años tienes? ¿Tienes hermanos? ¿Cómo son tus padres y tus abuelos?

1 Tengo 13 años y mi cumpleaños es el 14 de junio. Mi familia es pequeña pero es muy interesante: mi madre es de Alemania y mi padre es de España. No tengo hermanos ... ¡Qué aburrido! Pero mi primo Lukas es como mi hermano. Nico

2 ¿UNA familia? ¡Yo tengo DOS familias! Vivo en Valencia con mi madre y su compañero Pedro. Pedro es bastante tranquilo. Mi padre vive en Madrid con Nuria y Juan, el hijo de Nuria. ¡Juan es el payaso de la familia! Mateo

3 Tengo una familia grande y vivimos en Valencia: mis padres, mis tres hermanos y yo. Lili, mi hermana, tiene ocho años. Es muy maja, pero a veces es un poco pesada. Mis hermanos, Carlos y Paco, son divertidos. Además, tenemos un perro muy inteligente: Héctor. ♥ Ana

4 Tengo 12 años y tengo un hermano: Antonio. Vivimos en Valencia pero mis abuelos tienen una granja en el pueblo. Mi abuela es bastante estricta, pero sus historias son muy interesantes. :-D Julia

Comprender el texto

2 a Lee los textos y relaciona las palabras clave con los chicos. | Lies die Texte und ordne die Schlüsselwörter den Jugendlichen zu.

una familia grande	una abuela estricta	un perro	Nico	Mateo	Ana	Julia
una familia interesante	un hermano		[...]	[...]	[...]	[...]
tres hermanos	una familia pequeña	dos familias				

b Utiliza las palabras clave de 2 a y presenta a los chicos. | Nutze die Schlüsselwörter von 2 a und stelle die Jugendlichen vor.

Ana tiene una familia grande y tiene [...].

Aprender mejor

3 **Einen spanischen Text auf Deutsch zusammenfassen** ▶ Sprachmittlung, S. 155
Dein Bruder kommt in dein Zimmer und sieht die Leserbriefe von Nico, Ana, Mateo und Julia. Erkläre ihm, was man über sie und ihre Familien erfährt.

✓ Wenn du einen spanischen Text auf Deutsch wiedergeben willst, musst du nicht Wort für Wort übersetzen, sondern nur das Wichtigste zusammenfassen.

cincuenta y uno **51**

Figura 3. Textos de audio de la actividad 1 de la página 51 (Unidad 3)

Las características lingüísticas del plano fónico que se pueden escuchar en el primer ejemplo, el de Nico, son las siguientes:

- Pronunciación solida de s implosiva
- Consonante fricativa velar sorda /j/
- Ningún problema de pronunciación de las consonantes líquidas vibrantes /r/
- Ningún ejemplo de seseo (existe diferenciación de fonemas /θ/ y /s/)


En cuanto a los textos producidos por los otros tres hablantes, se tendría que recalcar que todos y cada uno de ellos comparten las mismas características lingüísticas del plano fónico que se han enumerado en el párrafo anterior. Se tendría que hacer hincapié, aunque no pertenece al plano de la pronunciación y la fonética, en que se emplea la palabra *maja* en el texto número tres, adjetivo que suele escucharse en variedades de la lengua pertenecientes a España.

La siguiente muestra está en la página 89 del manual, en la Unidad 5 (*Mis amigos*). En esta página, los estudiantes aprenden a hacer propuestas y a concertar una cita, como se puede leer en la esquina superior derecha de la imagen (*Vorschläge zu machen, dich zu verabreden*). Lo primero que nos llama la atención al escuchar y leer los textos que pertenecen a la tarea de comprensión oral que se propone es que se pueden encontrar referencias socioculturales — como lo son las Fallas, conocida festividad que tiene lugar en la Comunidad Valenciana—. Los personajes del ejemplo se encuentran en Valencia.

A ¿Vamos a la playa?

Hier lernst du:

- Vorschläge zu machen.
- dich zu verabreden.



Die Fallas sind ein Frühlingsfest in Valencia. Welche Straßenfeste kennst du?

9-10 **Ana:** ¿Qué hacemos el fin de semana?
Mateo: ¿Vamos al centro comercial?
Nico: No, no tengo ganas.
Ana: ¿Cómo? ¿No te gusta ir al centro comercial?
Nico: No, no me gusta nada.
Ana: ¡Ay, Nico! ... Chicos, ¿queréis ir al cine? Quiero ver una peli.
Julia: Yo no puedo.
Ana: ¿No puedes o no quieres?
Julia: No puedo. Es que no tengo dinero...
Nico: Ah... bueno, también podemos ir al polideportivo y jugar al baloncesto.
Ana: No, yo paso. Casi no hago deporte...
Julia: Y a mí no me gusta el baloncesto.
Mateo: Venga, tengo una idea: ¿Por qué no vamos a la playa?
Ana: ¡Sí! Yo voy.

20 **Julia:** Bueno, pero el domingo tengo que ensayar para el concierto de las Fallas...
Ana: Anda, Julia, ¡porfa! Vas a clases de guitarra tres veces por semana...
Nico: También podemos ir el sábado, ¿no?
Julia: Pero...
Ana: Claro. ¿A qué hora quedamos?
Nico: ¿A las diez?
Mateo: Uf. A las diez es muy temprano...
Nico: ¿Entonces a las once?
Julia: ¡Chicos! El sábado no podemos, es el cumpleaños de Pablo y vamos a su fiesta.
Mateo: ¡Ay no! ¡Es verdad!
Nico: ¡Y todavía tenemos que comprar un regalo! ¿Adónde vamos?
Julia: ¿Por qué no vamos mañana al centro?
Nico: ¡Vale!

Comprender el texto

1 Lee el texto y cuenta: ¿Qué quieren hacer Ana, Mateo, Nico y Julia y por qué?

Ana	quiere	ir a la playa	porque	[...].
Mateo		ir al cine		
Nico	no quiere	ir al centro comercial		
Julia		jugar al baloncesto		

89

Figura 4. Textos de audio de la tarea de la página 89 (Unidad 5)

Se debería destacar lo siguiente sobre los rasgos fonéticos de los textos orales: distinción entre los fonemas /θ/ y /s/ (pronunciación de *centro comercial, baloncesto, concierto, diez, once, entonces*), elementos suprasegmentales no diferenciales (ritmo y entonación), pronunciación fuerte del fonema /s/ (*ganas, es, podemos, puedes, quieres, vamos, quedamos, clases, las, chicos*). El siguiente ejemplo de las muestras del manual que se analizan se puede encontrar en la página ciento tres, como se puede ver en la imagen. Esta muestra se encuentra en la Unidad 6 del manual.

A ¡Discutid después!

Hier lernst du:

- nach dem Weg zu fragen und einen Weg zu beschreiben.
- jemanden aufzufordern, etwas zu tun.

18-20 Juan ya está en Valencia. Mateo y él quieren ir al Estadio de Mestalla para ver un partido de fútbol. El problema es Rufo. Tienen que dejar el perro en casa de Julia porque con él no pueden entrar al estadio.

5 **Juan:** ¿Dónde vive Julia?
Mateo: Vive en la calle de la Paz, 26 enfrente del colegio. Podemos ir en autobús o en metro.
Juan: ¡Imposible! A Rufo no le gusta ir en metro o en autobús.
10 **Mateo:** Entonces vamos a pie. No está lejos.

Los chicos salen y van a pie. Pero de repente en la tercera calle Rufo ya no quiere seguir.

Juan: ¡Rufo! ¿Qué te pasa? ¿Tienes sed?
Mateo: Juan, ya no tenemos agua.
15 **Mateo:** Tenemos que comprar una botella.

Juan: Disculpa, ¿hay una tienda por aquí cerca?
Natalia: Sí.
Juan: ¿Y cómo llego?
Natalia: Mira, cruza la plaza de Alfonso. Después sigue
20 todo recto y en la segunda calle gira a la derecha. Es la calle del Vestuario. Luego coge la primera calle a la izquierda. Allí hay una tienda.
Oye, ¿cómo se llama tu perro? ¡Es muy mono!
Juan: Se llama Rufo.
25 **Natalia:** ¿Tiene sed, verdad? Toma, Rufo. Bebe un poco. ¡Bueno, chicos, adéu!

1 A Rufo le gusta mucho Valencia...
Chicos, ¡tened más cuidado y sacad ese perro de allí!

2 Después de un paseo largo los chicos llegan al piso de Julia.
¡Qué pinta tenéis! ¡Pasad al baño!
Chicos, ¡discutid después! ¿Dónde está Rufo?

Español
buenos días
adiós

Valenciano
bon dia
adéu

6

103

Figura 5. Textos de audio de la página 103 (Unidad 6)

En la parte superior de la página se puede leer en alemán lo siguiente: *nach dem Weg zu fragen und einen Weg zu beschreiben. Jemanden aufzufordern, etwas zu tun*. En esta parte de la Unidad 6, como se indica en alemán, se aprende a preguntar por direcciones, a describir un camino y a pedir a alguien que haga algo. El objetivo comunicativo de la unidad es presentar tres atracciones turísticas y planear un recorrido para estudiantes de intercambio.

En la imagen se pueden ver las viñetas que se encuentran en la parte inferior de la pantalla, cuyos textos son representados oralmente. Como se puede comprobar, una ciudad española vuelve a ser el contexto en el que se desarrolla la interacción de los interlocutores de las viñetas.

Muchos de los rasgos fonéticos se pueden encontrar en los demás ejemplos ya mencionados: pronunciación gutural del fonema /x/, pronunciación del fonema /θ/ (consonante fricativa dental sorda), ninguna debilitación en la pronunciación del fonema /s/ (pronunciación de *tenéis, más, después, chicos*). Cabe destacar, como dato curioso, que al final de la página, en un recuadro, se presentan unas formas de saludo y de despedida en español y en valenciano (*buenos días, bon dia, adiós, adéu*).

Como se ha podido ver hasta ahora, el análisis que se ha hecho, atendiendo a las características de la lengua del plano de la pronunciación y la fonética, da a entender que existe una tendencia en cuanto a los ejemplos lingüísticos que se ofrecen a los aprendientes que hacen uso de este material para estudiar y aprender la lengua española: no se encuentra mucha variación lingüística en las páginas de las unidades que se han analizado hasta el momento. Se presentan una serie de rasgos lingüísticos comunes al español septentrional (castellano centro-norte peninsular).

Enseguida, se analizan otros ejemplos que se han encontrado en el manual y que son de utilidad para proporcionar una idea general sobre el tratamiento de las variedades de la lengua en el plano léxico y morfosintáctico.

3.2.2. Plano léxico y morfosintáctico

En la página ciento noventa y dos hay un glosario. Todas las palabras que se encuentran en el glosario son empleadas en los diferentes ejercicios del manual. Así, nos encontramos ante una lista de palabras en orden alfabético de todos los vocablos vistos en el manual con su correspondiente traducción al alemán.

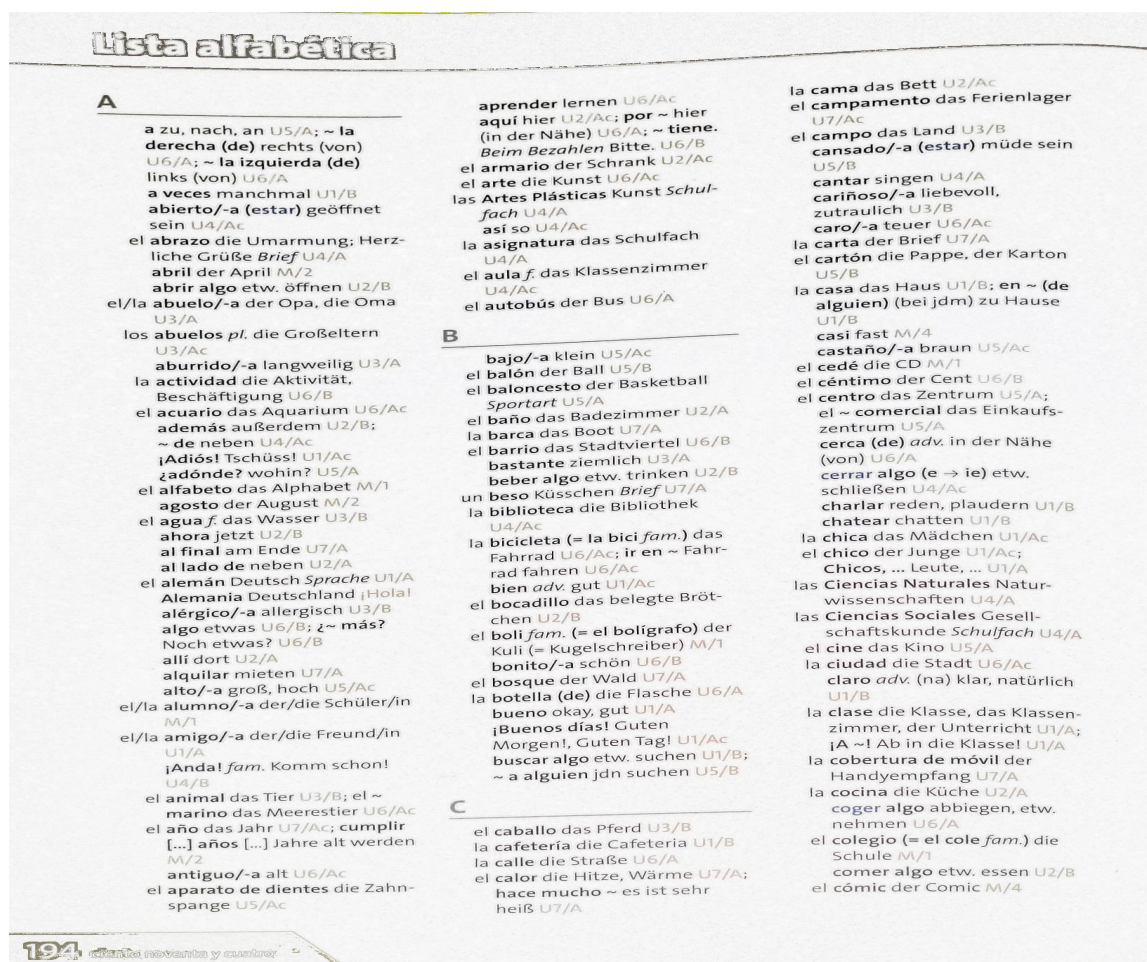



Figura 6. Primera página del glosario español-alemán del manual

Las palabras que se encuentran en esta lista son, por norma general, palabras que se emplean en las variedades de la lengua que existen en España. Algunas de estas son, por ejemplo, las siguientes: *vosotros*, *gafas*, *autobús*, *ordenador*, *vuestro*, *zumo*, *majo*, *video*, *guay*, etc.


Es en este pequeño glosario donde sí se puede encontrar algún tipo de alternativa lingüística. En la entrada de la palabra alemana *nehmen* (coger), se pueden ver dos traducciones: *coger* y *tomar* (aunque no hay ningún tipo de explicación).

Si, además, se observan las entradas en alemán de las palabras mencionadas en el primer párrafo, se puede comprobar que para todas y cada una de ellas se ofrece una única traducción o vocablo y no hay ninguna alternativa lingüística.

El siguiente ejemplo se encuentra en la página ciento veintiocho del manual. En esta parte titulada *¡Anímate!* 3, se presenta algún contenido extra al estudiante a través de poemas, cómics, recetas de cocina y lecturas, entre otros.

¡Anímate! 3  Especial vacaciones

¿Playa o montaña?



1 el encanto *der Charme*
2 extrañar algo *etw. vermissen*

3 La verdad... ¡Qué linda era la montaña!
Ehrlich gesagt ... wie schön war es in den Bergen!

© NIK, www.gaturro.com, Buenos Aires

Poemas de verano

Sol, solecito¹
Sol, solecito,
caliéntame un poquito²,
por hoy y mañana,
por toda la semana.
Fuente: popular

Mar azul, cielo azul³
Cielo azul
sin una nube⁴.
Mar azul
sin una vela⁵.
Solo la espuma⁶.
sobre la arena⁷.
Gregorio Castañeda Aragón, *Colombian*

Sandía⁸
¡Del verano, roja y fría⁹
carcajada¹⁰,
rebanada¹¹ de sandía!
José Juan Tablada, *México*.

1 solecito hier: *liebe Sonne*
2 caliéntame un poquito
wärme mich ein bisschen
3 el cielo azul *der blaue Himmel*
4 la nube *die Wolke*
5 la vela *das Segel*
6 la espuma
hier: *der Meeresschaum*
7 la arena *der Sand*
8 la sandía *die Wassermelone*
9 frío, fría *kalt*
10 la carcajada *das Lachen*
11 la rebanada *die Scheibe*

Ahora cuenta tú: ¿playa o montaña? ¿Adónde quieres ir y por qué?

Escucha y después lee los poemas en voz alta.


 Escultivo voluntariado

Figura 7. Viñetas sobre las vacaciones en la página 128 (apartado llamado ¡Anímate! 3)

En este caso tenemos una tira cómica sobre el tema de las vacaciones extraída de una página web argentina. En el cómic, se puede apreciar el uso de algunas palabras del español de Argentina: el adjetivo *linda* y el verbo *extrañar*. Este es uno de los pocos ejemplos que se pueden encontrar en el manual que aporta algo de variedad lingüística.

Se debería destacar, también, que en la parte inferior de esta página hay tres poemas de verano diferentes: uno de Colombia, otro de México y otro conocido popularmente. Estos poemas contienen palabras con la terminación *-ito* (*solecito*, *poquito*), un contenido gramatical con el que se puede trabajar, aunque no se hace en el manual, la pragmática de la lengua y las diferencias entre las variedades de la lengua española —los diminutivos y el significado en contexto, el registro, etc.—.

En la primera página del resumen de la Unidad 6, se presentan algunos contenidos funcionales y gramaticales que se han trabajado en la unidad y se recuerda el uso de algunos aspectos gramaticales que se necesitan reforzar.

Resumen

Deinen Wohnort vorstellen **Dazu benötigst du:**

1 En mi ciudad hay **muchos** museos. Pero hay **pocos** cines y teatros.
En mi pueblo hay **muchas** actividades para jóvenes.

die Begleiter **mucho** und **poco**: ▶ GH 34/38

	männlich		weiblich	
Sg.	mucho poco	tiempo	mucha poca	gente
Pl.	muchos pocos	museos	muchas pocas	playas

2 El Turia es ideal **para** ir en bicicleta. **die Präposition para + Infinitiv.**

Jemanden zu etwas auffordern **Dazu benötigst du:**


3 Chicos, **abrid** los libros. Mateo, **lee** el texto por favor.

den Imperativ: ▶ GH 34/39

Singular (3. P. Sg.)	Plural (Inf. – r + d)
ordena lee escribe	ordenad leed escribid
empieza encuentra sigue	empezad encontrad seguid
ven sal haz ten	venid salid haced tened

■ Einige Imperative sind im Singular unregelmäßig.

Den Weg beschreiben **Dazu benötigst du:**

4  ¿Cómo sigo?

das Verb **seguir**: ▶ GH 35/40

Ahora	sigo	todo recto.
¿Por qué no	sigues	?
El abuelo	sigue	con la historia.
Chicos, ¿	seguimos	o no?
Chicas, ¿por qué	seguis	todo recto?
Los chicos	siguen	a Rufo.

112

Figura 8. Primera página del resumen de la Unidad 6

En el ejemplo, se observa que se expone el presente de indicativo del verbo *seguir*. La conjugación del verbo recoge una conjugación para la segunda persona del plural con el pronombre *vosotros/as*. En ningún momento se ofrece como alternativa el pronombre *ustedes* para la segunda persona del plural no formal, como ocurre en toda Latinoamérica, parte de Andalucía y Canarias. Tampoco se plantea la diferencia de uso de *usted* y *tú* en España y Sudamérica. Sin embargo, en otros apartados de gramática sí se plantea el uso de *usted/es* como forma de cortesía o distanciamiento (se trabaja la variedad diafásica de la lengua).

La conjugación del imperativo en español se comenta en la página de la figura 9, como se puede observar. Se explica que, en algunos casos, el imperativo en singular puede ser irregular (no se da

información sociolingüística al respecto). No hay ningún tipo de alusión a la conjugación del imperativo con el pronombre personal *usted/es*.

Y esto es algo que se puede encontrar en todos los apartados del manual en los que aparece cualquier tipo de ejemplo que trata la segunda persona del plural. Como también ocurre en el ejemplo que se ve en la siguiente imagen, en la que aparecen muestras del imperativo y del presente de indicativo en las que la segunda persona del plural, como se comenta, va siempre con el pronombre personal *vosotros/as*.

6 En Valencia | A ¡Discutid después!

Descubrir

7 a Übertrage die Tabelle in dein Heft. Vervollständige sie mit den Imperativformen.
► Resúmen, p. 112/3

	Imperativo		
	-ar	-er	-ir
singular			
plural			

¡Comed un poco! ¡Preguntad en el quiosco!

¡Cruza la calle! ¡Cerrad vuestros libros!

¡Bebe agua! ¡Comparte tu bocadillo con Juan!

 ¡Cierra tu libro! ¡Discutid después!


b Erkläre deinem Partner / deiner Partnerin mit Hilfe deiner Tabelle, wie der Imperativ gebildet wird.

Practicar

8 a Da órdenes a Rufo. Utiliza el imperativo en singular. |
Gib Rufo Anweisungen. ► Resúmen, p. 112/3

tomar el balón
esperar en el salón
comer
cruzar la calle
beber agua
dormir en tu lugar
correr un poco
buscar a Juan
entrar

b Da órdenes a Rufo y a Héctor, el perro de Ana. Utiliza los verbos del ejercicio 8 a en imperativo plural.



Hablar

9 Estás enfrente del cine (página 105). Escoge un lugar y explica el camino a tu compañero / tu compañera. El/Ella dice adónde vas.
Ejemplo: A: Sigue todo recto hasta el parque, allí coge la calle [...], sigue todo recto y gira en la tercera calle a la derecha. ¿Dónde estás ahora?
B: Estoy en la plaza.

Escribir

10 ¡Tú eliges! Elige a o b.

a Escribe una historia con estas expresiones: *Es muy mono.*, *¿Qué te pasa?*, *¡Qué pinta tenéis!*, *¡Imposible!*

b Dibuja un cómic con el vocabulario de la unidad 6. ► Lista cronológica, p. 188

106 ciento seis

Figura 9. Página ciento seis (Unidad 6)

Aparte de lo mencionado, en las páginas ciento sesenta y cinco y ciento sesenta y seis del manual hay un apartado llamado *Palabrateca* en el que se recogen algunos temas de vocabulario que se han tratado o no a lo largo de las unidades. En estas páginas se puede encontrar léxico, como se observa en el siguiente ejemplo, sobre temas como las mascotas, la familia, actividades, la ciudad y comidas

y bebidas. Los vocablos listados, con su correspondiente apoyo gráfico, son palabras que se pueden encontrar en las variedades de la lengua de España. Así, algunas de estas palabras son: *plátano*, *patata*, *patatas fritas*, *limón* (amarillo), etc.



Figura 10. Página ciento sesenta y seis (apartado llamado *Palabrateca*)

No se encuentra en el manual, por tanto, ninguna sección o apartado que estén dedicados a explicar o aportar algún vocablo perteneciente a otra variedad de la lengua española, como el empleo del verbo *tomar*, vocablos como *papa*, *banano*, *esfero*, *birome*, *jugo* o expresiones coloquiales más allá de *guay*. Tampoco, concluimos, se encuentran en el manual alusiones al plano gramatical o morfosintáctico, como por ejemplo lo siguiente: anotaciones sobre el uso de *ustedes*, vocablos que

puedan ir acompañados de un texto oral alternativo producido por un hablante de una variedad de la lengua española de Sudamérica, explicaciones sobre la pragmática en el español de alguna variedad para fomentar una conciencia metapragmática en el aula, etc.

4. ANÁLISIS DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN MANUAL DE ELE PUBLICADO EN ALEMANIA: *UNIVERSO.ELE*

El segundo manual que se ha escogido para hacer el análisis del tratamiento de las variedades de la lengua se titula *Universo.ele* y sus autores son Encarnación Guerrero García y Núria Xicota Tort. Este es un material que fue publicado por la editorial Hueber en el año 2018. Tiene doscientas ocho páginas y siete lecciones. Cada manual tiene un libro de clase y un cuaderno de ejercicios con contenidos digitales (audios y ejercicios interactivos). El libro se utiliza para enseñar español a jóvenes estudiantes y corresponde al nivel A1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Se ha decidido analizar el libro de clase.

Cada una de las siete unidades del manual trata un tema nuevo (amigos y familia, vida de estudiante, la ciudad, etc.) y está dividida en varios apartados: presentación de los contenidos y los objetivos de la unidad, muestra de los contenidos que se quieren trabajar con sus actividades correspondientes, un trabajo final en grupo para terminar la unidad y una actividad final de expresión escrita realista. Cada unidad, además, está dividida en apartados (A, B y C) que tienen unos objetivos de aprendizaje establecidos que ayudan a adquirir los conocimientos lingüísticos necesarios para realizar el proyecto final de cada unidad. En el manual también se pueden encontrar páginas adicionales con apartados de contenido gramatical (*Mi gramática*), estrategias para aprender vocabulario (*Mi léxico*) y temas socioculturales de países hispanohablantes (*Cultura*).

En el cuaderno de trabajo se puede encontrar una amplia variedad de ejercicios para practicar lo aprendido y reforzar la fonética. Asimismo, hay un anexo detallado con explicaciones gramaticales, vocabulario, transcripciones y soluciones a los ejercicios del libro.

4.1. Metodología de análisis

El análisis que se ha hecho es, como el del primer manual analizado, un análisis descriptivo, en el que se comenta el tratamiento de las variedades de la lengua española en este manual. Con ayuda de imágenes ilustrativas y transcripciones de pistas de audio se analizan aspectos que sirven para

hacer un análisis centrado en la variedad lingüística. En este análisis, al igual que con el análisis del primer manual, se tiene en cuenta cómo se tratan las diferentes variedades de la lengua en diferentes planos: el léxico, la morfología/morfosintaxis y la fonética/pronunciación.

4.2. Análisis del manual *Universo.ele A1*

Los comentarios del análisis que se hace siguen una línea ordenada y progresiva que respeta la secuenciación de unidades y temas del manual. El objetivo principal es averiguar si el manual trata o no las variedades de la lengua española y, si así es, de qué manera. A continuación, se comenzará analizando el trato de la variedad lingüística en las tareas del manual que abordan el plano de la fonética y la pronunciación de la lengua.


4.2.1. Plano fonético y fonológico

La primera muestra que se ha analizado se encuentra en la página veinticuatro del manual, en el apartado llamado *Mi gramática* de la Unidad 2. En la primera actividad, la 1a, el estudiante tiene que rellenar huecos con las terminaciones de los verbos regulares en presente. El objetivo principal de esta unidad es preparar al discente para que sepa presentarse y presentar a otros.

MI GRAMÁTICA

1 Die regelmäßigen Verben im Präsens

14 a Ergänze die Texte mit den passenden Endungen bzw. den passenden Formen des Verbs *ser*. Höre danach und überprüfe deine Lösungen.



¡Hola! Me llamo Marta. Estudi Derecho en Granada. Mi novio se llama Nacho. Él estudi Medicina en Granada también. Los dos vivi en Granada, pero no de aquí. Nacho de Cáceres y yo de Madrid.

b Schreibe nun einen ähnlichen Text über dich. Tausche ihn dann mit einer anderen Person. Welche Gemeinsamkeiten findet ihr? Tauscht euch aus und fasst kurz zusammen.

Los dos / Las dos ...

15 c Höre die fünf Sätze. Achte dabei auf die Endungen der Verbformen. Wer handelt? Kreuze an und notiere die Verbform.

	1. Person	2. Person	3. Person	usted/es	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Da die Subjektpronomen im Spanischen oft nicht gebraucht werden, muss man auf die Endung des Verbs achten. Bei den Formen der 3. Person und *usted / ustedes* ist es wichtig, den Kontext zu berücksichtigen.

d Suche in der Lektion Beispiele für Verben auf *-ar*, *-er* oder *-ir* und ergänze die Liste. Schreibe danach zu jeder Konjugation zwei Sätze mit Verben aus deiner Liste.

Konjugation auf *-ar*:

Konjugation auf *-er*:

Konjugation auf *-ir*:

-ar:

-er:

-ir:

24 >> veinticuatro

Figura 11. Página veinticuatro (apartado de la Unidad 2 llamado *Mi gramática*)

En la pista de audio que se puede escuchar en la tarea, una chica se presenta a ella misma y a su novio. La chica, Marta, dice ser de Madrid. La pronunciación de Marta reúne características propias del español centro-norte peninsular: pronunciación de la consonante *c* como fricativa dental sorda /θ/ (*Medicina*, *Cáceres*), pronunciación interdental sorda de /d/ (pronunciación de *Madrid*), yeísmo (en las palabras *yo*, *llamo*, *llama*) y distinción de /s/ y /θ/.

En otro apartado de la misma página, en la actividad 1c, se escucha una pista de audio en la que participan cinco personas diferentes. En esta actividad, el estudiante escucha terminaciones verbales y tiene que señalar si la persona que habla se está refiriendo a la tercera, a la segunda o a la primera persona. Las cinco personas que intervienen hablan con un ritmo diferente al que tiene el español

hablado en las regiones de España. La tercera intervención es la de un chico que dice ser de Chile («Manuel y yo somos chilenos»), y el español que habla, en esta oración, tiene las siguientes características: aspiración y asimilación del fonema /s/, pronunciación no muy tensa del fonema /f/ (*somos chilenos*), entonación de tono elevado.

La siguiente muestra se encuentra en la página veintinueve, en el apartado 3a de la Unidad 3. En la tarea dos de esta página, tres personas se presentan y cuentan cosas sobre su vida. El estudiante tiene que adivinar qué es correcto y qué no. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que sepa describir el carácter y el aspecto de una persona, para que pueda hablar sobre relaciones personales y, también, sobre el trabajo.

¿CÓMO SON? 3A

b Lies den Text noch einmal. Wie sind die Personen? Ergänze die Tabelle.

	es / son	tiene	lleva
Marcelo	... alto y delgado
Fabio
Daniel
Elisa
Flavia y Malena

Genus und Zahl bei Adjektiven

<p>♀ Flavia es simpática. Elisa es encantadora.</p> <p>Elisa y Flavia son simpáticas y encantadoras.</p>	<p>♂ Marcelo es simpático. Flavio es divertido.</p> <p>Marcelo y Flavio son simpáticos y divertidos.</p>	<p>♀ + ♂ Flavia es inteligente y deportista. Marcelo es inteligente y deportista. Flavia y Marcelo son inteligentes y deportistas.</p>
---	---	---

→ Mi gramática I

tener

tengo
tienes
tiene
tenemos
tenéis
tienen

Steigerung

Fabio es **muy** divertido.
Daniel es **bastante** serio.

Verkleinerung


Es **bajito/-ita**.

c Wie ist Marta? Beschreibe sie.


- Marta es... y tiene los ojos...
- Y de carácter, creo que es... y muy...

2 ¿De quién hablamos?


a Wie sind sie? Höre und mache dir Notizen. Einige Informationen passen nicht ganz zu den Fotos.



1.



2.



3.

b Welche Informationen passen nicht zu den Fotos? Korrigiere sie und vergleiche mit deinem Partner / deiner Partnerin.

c Wer ist es? Beschreibe eine andere Person aus dem Kurs. Die anderen versuchen zu erraten, wer gemeint ist.

- Pues es... y tiene...
- ¿Es Anne?
- Sí, correcto. / No, lo siento, no es Anne. Tiene...

Farben

tiene el pelo...

- ... rubio
- ... moreno
- ... castaño

tiene los ojos...

- ... grises
- ... marrones
- ... verdes
- ... azules
- ... negros

veintinueve << 29

Figura 12. Página veintinueve (Unidad 3)

Las dos primeras personas que hablan en la pista de audio provienen de algún país hispanohablante de Latinoamérica, se sabe porque ambas personas comparten características en su

pronunciación: seseo (no hay distinción entre /s/ y /θ/) y entonación. La segunda persona que habla es de Argentina y su pronunciación tiene las siguientes características: entonación característica con saltos en la entonación y ritmo, yeísmo rehilado (pronunciación de la consonante palatal con cierta tensión, /ʎ/ y /j/), alargamiento de vocales tónicas (*soy una persona tranquila*) y aspiración del fonema /s/ (pronunciación de *es, mis, amigos*). La tercera persona que habla, Pilar, tiene un acento español y su pronunciación reúne las siguientes características: pronunciación gutural del fonema /x/, pronunciación del fonema /θ/ (consonante fricativa dental sorda), ninguna debilitación del fonema /s/ (pronunciación de *bastante*) y yeísmo (*yo y llevo*).

El siguiente ejemplo está en la página treinta y dos, en el apartado 3c de la misma unidad, la tres. En la tarea 3b de esta página, intervienen ocho personas y cuentan dónde trabajan y qué hacen profesionalmente. El discente tiene que adivinar, entre las dos opciones que tiene, cuál es el oficio de la persona.

3C **Kommunikation** Auskünfte über Beruf und Arbeitsort geben und erfragen **Grammatik** Genus bei Berufen » die unbestimmten Artikel *un/una* » *ser* + Beruf **Wortschatz** Berufsbezeichnungen

5 Estudios y profesiones

a Lies den Text und trage die Studiengänge und Berufe in die Tabelle ein.

Las profesiones relacionadas con la Medicina entre las favoritas

Las profesiones favoritas de los estudiantes españoles son las relacionadas con el área de las Ciencias de la Salud (un 25%) y en concreto las profesiones de médico, enfermero o psicólogo. Otras profesiones también muy bien valoradas por los estudiantes españoles son las relacionadas con la carrera de Derecho (un 23%) y, en concreto, las profesiones de abogado y juez. A estas les siguen las relacionadas con las Ingenierías y la Arquitectura (un 18%). Por detrás, un 12% escoge una carrera de Ciencias para

trabajar de biólogo o de químico y un 11% quiere ser maestro o profesor de Instituto y, por eso, estudia Magisterio o Educación. Entre las opciones para trabajar

al terminar la carrera, un 41% elige la empresa privada, un 26% afirma que quiere montar su propio negocio, mientras que el 26% quiere ser funcionario.



Estudios	Profesiones
.....
.....
.....

b Was machen diese Personen beruflich? Höre zu und markiere die richtige Lösung.

1. Marina

médica 

profesora 

2. Rafael

informático 

músico 

3. Fernando

mecánico de coches 

actor 

4. Elena

enfermera 

pintora 

5. Graciela

taxista 

dentista 

6. Cecilia

empleada de banco 

empleada en una tienda 

7. Andrés

cocinero 

policía 

8. Amparo

camarera 

periodista 

32 >> treinta y dos

Figura 13. Página treinta y dos (apartado 3C de la Unidad 3)

Las personas que intervienen en la pista de audio provienen de diferentes lugares hispanohablantes. Hay una mayoría de personas que proviene de Argentina y España. Las características fonéticas de los hablantes que se escuchan en el audio son, en líneas generales, las mismas que hemos señalado en la muestra anterior. Por un lado, aquellas personas que provienen de Argentina reúnen algunas de las siguientes características fonéticas en los textos orales producidos: entonación característica con saltos en la entonación y el ritmo, yeísmo rehilado (pronunciación de la consonante palatal con cierta tensión, /k/ y /j/), alargamiento de vocales tónicas, aspiración del fonema /s/ (pronunciación de *es, esta*), seseo (*medicina, es*) y pérdida de consonantes finales (pronunciación de la palabra *facultad*). Por otro lado, las personas con acento español tienen en común las siguientes características fonéticas: pronunciación gutural del fonema /x/, pronunciación del fonema /θ/ (consonante fricativa dental sorda), ninguna debilitación de la /s/ implosiva y yeísmo.

La siguiente muestra está en la página cuarenta y dos, en el apartado 4b de la Unidad 4. En la tarea 3a de esta página, Ángel cuenta qué suele hacer en un día normal de su vida. El estudiante tiene que rellenar los recuadros con la información que se escucha en la pista de audio. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que sepa hablar sobre su rutina, sobre actividades de tiempo libre y, también, sobre la comida.

4 B

Kommunikation die Uhrzeit angeben und erfragen » Über Freizeitaktivitäten sprechen
Grammatik Verneinung mit *nunca* » *antes de / después de* + Infinitiv **Wortschatz** Uhrzeit » Tageszeit » Wochentage » Häufigkeitsangaben

2 ¿A qué hora...?

a Sieh dir die Uhrzeiten an und ergänze die kurzen Dialoge wie im Beispiel.



1. ● Perdona, ¿qué hora es?
 ■ La una y media.



4. ● ¿A qué hora abre la biblioteca?
 ■ A las en punto.



2. ● Perdona, ¿tiene hora?
 ■ Sí, son y cuarto.



5. ● ¿Sabes cuándo cierra la biblioteca?
 ■ Creo que a las menos diez.



3. ● ¿A qué hora empieza la clase?
 ■ A las menos de la tarde.

die Uhrzeit angeben

- ¿Qué hora es?
 ■ Es la una. / Son las dos (en punto).

menos y



b Höre zu und überprüfe deine Lösungen.



3 Un día en la vida de Ángel

a Ángel, ein spanischer Beamter, erzählt uns, wie für ihn ein normaler Tag verläuft. Höre zu und ergänze die Information. Wie würdest du sein Leben beschreiben?

interesante estresante monótona tranquila organizada

■ Su vida es ...

..... Se levanta.

7:00

11:00-11:15

15:00 Sale del trabajo.

16:00

Ayuda a su hijo a hacer los deberes.



Ángel Santaella,
37 años. Funcionario
en jornada intensiva.

18:30-19:30 Va a la piscina con su hijo.

20:30-21:00

22:00-23:30 Hace las tareas del hogar o ve la tele.

23:30-24:00

b Um wie viel Uhr machen andere Kursmitglieder folgende Aktivitäten? Wessen Tagesablauf ähnelt deinem am meisten?

levantarse desayunar salir de casa almorzar
 volver a casa estudiar acostarse

- ¿A qué hora te levantas?
 ■ Normalmente a las seis y media de la mañana. ¿Y tú?

Uhrzeiten erfragen und angeben

¿A qué hora...? / ¿Cuándo...? / ¿Hasta qué hora...?
 A la una y cuarto de la noche / de la madrugada.
 A las cinco y media de la mañana / de la tarde.
 Hasta las 12 del mediodía / de la medianoche.
 A medianoche / Al mediodía.

42 >> cuarenta y dos

Figura 14. Página cuarenta y dos (apartado 4B de la Unidad 4)

En la pista de audio se puede escuchar la conversación que tienen Ángel, quien cuenta cómo es su rutina, y una mujer que realiza las preguntas. La mujer tiene acento mexicano². Las características fonéticas que se pueden escuchar son las siguientes: entonación circunfleja (penúltima sílaba larga de las palabras *cómo*, *haces*), seseo (ninguna diferencia en las pronunciaciones de los fonemas /θ/ y /s/), sólida articulación del fonema /s/ (pronunciación de las palabras *cuéntanos*, *es*, *levantas*, *desayunas*,

² Las características fonéticas que se presentan sobre las diferentes variedades del español que aparecen en el manual han sido consultadas en el *Catálogo de voces hispánicas* (Moreno Fernández y García Sánchez: 2010). La referencia bibliográfica se ha añadido al apartado de bibliografía de este trabajo.

sales), pronunciación débil de las vocales átonas (pronunciación de sales), pronunciación sólida del fonema /x/ (trabajo). Ángel, quien habla durante más tiempo en la pista de audio, tiene una pronunciación española clara y las características fonéticas del español que habla son las mismas que se han mencionado hasta ahora sobre esta variedad de la lengua.

En la página cuarenta y seis está el siguiente ejemplo, en el apartado 4c de la Unidad 4. En la tarea 7a de esta página, Ángela, de Colombia, Juan, de Chile, y Almudena, de España, hablan sobre su rutina y sus hábitos alimenticios. El estudiante tiene que rellenar los recuadros con la información que se escucha en la pista de audio.

4 C

d Ergänze die Tabelle mit den Begriffen aus Übung 6a. Trage auch weitere Getränke, Lebensmittel oder Gerichte ein, die du kennst.

platos a base de carne	platos a base de pescado	verdura	fruta	bebidas	otros

e Wie oft isst du diese Nahrungsmittel bzw. trinkst du diese Getränke? Sprich mit den anderen Gruppenmitgliedern und finde ihre persönlichen Vorlieben heraus.

- Yo como carne dos veces a la semana. ¿Y tú?
- Yo, nunca.
- ¿Eres vegetariana?
- No, pero prefiero comer pescado.

dulces  lácteos 
 verdura  pasta  café  zumo  té 
 pescado  carne  fruta  cereales  arroz 

7 Diferentes países, diferentes horarios

a Ángela aus Cartagena de Indias, Juan aus Santiago de Chile und Almudena aus Madrid sprechen über ihren Tagesablauf und ihre Essgewohnheiten. Höre den Dialog und mache dir Notizen zu den unten stehenden Fragen.

	¿Cuándo se levanta?	¿Cuándo y qué desayuna?	¿Cuándo y qué almuerza?	¿Cuándo y qué cena?
 Ángela				
 Juan				
 Almudena				

b Welche Unterschiede gibt es zwischen den Personen?

c Wie oft isst du am Tag? Was isst du?

46 >> cuarenta y seis

Figura 15. Página cuarenta y seis (apartado 4C de la Unidad 4)

La pronunciación de Ángela es una clara muestra de la variedad del español hablada en Cartagena de Indias, Colombia. Algunas de las características fonéticas que destacan en su intervención son las siguientes: seseo (pronunciación de *empiezan, almuerzo*), alargamiento de las vocales (pronunciación de *Cartagena, desayuno*), aspiración del fonema /x/ (pronunciación de *jugo, ligera*), y asimilación, poco notable, de la consonante *r* a la siguiente consonante (pronunciación de *Cartagena, importante*). Las características fonéticas de la variedad del español de Madrid que habla Almudena concuerdan con las ya presentadas en anteriores muestras. Por último, la variedad del español de Santiago de Chile que habla Juan tiene las mismas características que se nombraron en la primera muestra, para la figura 14: aspiración y asimilación de la /s/, pronunciación no muy tensa del fonema /tʃ/, entonación de tono elevado y pronunciación poco tensa del fonema /x/.

En la página cincuenta y ocho está la siguiente muestra, en el apartado 5c de la Unidad 5. En la tarea 8d de esta página, un chileno, un argentino y una colombiana hablan sobre sus países de origen. El alumno tiene que rellenar los recuadros sobre datos importantes de los tres países. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que sepa hablar sobre sus gustos e intereses y para que pueda describir una ciudad o un país.

8 Eligiendo un destino

- a Mark, Laura y Nathalie quieren pasar un tiempo en un país de América Latina. ¿Cuánto tiempo quieren estar en el país?

Mark

Estudia Biología en la Universidad de Dresden y tiene una beca del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) para cursar un año académico en la Universidad de La Serena, en Chile.



Laura

Estudia Pedagogía en Düsseldorf y quiere solicitar un voluntariado de seis meses en una escuela de Argentina.




Nathalie

Estudia Medicina en Berlín. Quiere solicitar un periodo de prácticas de seis semanas en Colombia. Quiere asistir también a clases de español.



- b ¿Cuáles de estas preguntas son importantes para preparar el viaje? Elige tres.

- ¿Cuál es la capital?
 - ¿Cómo se llama la moneda?
 - ¿Dónde está?
 - ¿Qué idioma se habla?
 - ¿Cuáles son los productos típicos del país?
 - ¿Qué lugares interesantes hay?
 - ¿Cuáles son las ciudades más importantes?
 - ¿Cuántos habitantes tiene el país?
 - ¿Cómo es el clima?
 - ¿Cuál es el plato y la bebida típica del país?
- 

die Fragepronomen *qué* und *cuál*

Qué + Substantiv / Cuál / Cuáles + Verb
 ¿Qué lenguas se hablan en Bolivia?
 ¿Cuál es la moneda de Bolivia?
 → Mit **qué** + Substantiv oder **cuál / cuáles** identifiziert man ein oder mehrere Dinge innerhalb einer Gruppe.

Qué + Verb
 ¿Qué es el quechua?
 → Mit **qué** fragt man nach Dingen oder Definitionen.

→ *Mi gramática 3*

- c En parejas. Elegid uno de los tres países y haced una ficha con los datos más importantes para Mark, Laura o Nathalie. Podéis buscar información en Internet.

NUESTRO PAÍS ELEGIDO ES

Capital:

Ciudades:

Lugares interesantes:

.....?

.....?



- d Escucha, toma notas y completa tu ficha de 8c. Höre, was ein Chilene, ein Argentinier und eine Kolumbianerin über ihre Länder erzählen. Mache dir Notizen und ergänze deinen Steckbrief aus 8c.

58 >> cincuenta y ocho



Figura 16. Página cincuenta y ocho (apartado 5C de la Unidad 5)

La intervención del chico argentino y de la chica colombiana reúnen las mismas características que se han nombrado hasta el momento sobre estas variedades del español. Sin embargo, el chico chileno habla de forma diferente. Su manera de hablar es algo más neutra y, aunque reúne las características fonéticas generales del habla de Chile, la aspiración del fonema /s/ no se escucha con claridad.

El siguiente ejemplo está en la página sesenta y ocho, en el apartado 6c de la Unidad 6. En la tarea 5a de esta página, Elena, que se encuentra en Valparaíso (Chile), intenta llegar a dos lugares de la ciudad. El discente tiene que escuchar atentamente y señalar los lugares en la imagen. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que sepa describir un lugar y para que aprenda a dar y pedir direcciones.



5 ¿Dónde está?

42-43



- a** Elena, eine Studentin, die neu in Valparaíso ist, sucht zwei Orte. Escucha los diálogos. ¿A dónde quiere ir Elena? Busca y marca los lugares en el plano.
- b** Lee los diálogos y marca el camino en los planos.



1. Elena está en la Universidad de Valparaíso.

- Disculpe, ¿sabe dónde está la biblioteca Severin?
- Sí, está a unos cinco minutos a pie... Es muy fácil: usted dobla en la tercera calle a la izquierda y sigue derecho.
- ... doblo la tercera calle a la izquierda y sigo derecho.
- Sí... En total... tiene que cruzar dos calles: la calle Blanco y la calle Brasil, que es una calle muy ancha con dos semáforos, y a la izquierda, entre las calles Brasil y Yungay, está la biblioteca: es un edificio grande de color blanco.
- Muchas gracias.
- De nada.

2. Elena está en la catedral.

- Oiga, perdone, ¿sabe si hay algún correo cerca de aquí?
- Sí, hay uno a unos 10 minutos a pie o puede tomar un micro.
- Prefiero ir a pie.
- Entonces, usted sigue derecho por la calle Pedro Montt hasta la calle Rodríguez. En la calle Rodríguez dobla a la izquierda y cruza la calle Chacabuco. Y allí en la esquina, al lado del supermercado está la oficina de correos.
- Gracias.
- De nada.

- c** Lee otra vez los diálogos y busca estas expresiones. Male dazu Piktogramme.

dobla /gira a la izquierda	
sigue derecho /todo recto	
cruza la calle	
en la esquina	
al lado de...	

seguir (e → i) poder (o → ue)

sigo	puedo
sigues	puedes
sigue	puede
seguimos	podemos
seguls	podéis
siguen	pueden

Ordinalzahlen

primer semáforo
 primera calle
 segundo semáforo
 segunda calle
 tercer semáforo
 tercera calle
 cuarta calle
 → Vor einem maskulinen Substantiv werden **primero** und **tercer** verkürzt.

Figura 17. Página sesenta y ocho (apartado 6C de la Unidad 6)

En esta muestra, intervienen tres personas diferentes: Elena, una chica colombiana, un chico chileno y otro argentino. Las características fonéticas del habla del chico chileno que, se entiende, es natural de Valparaíso son las siguientes: pérdida de la consonante *d* (pronunciación de *usted*), pronunciación poco tensa de la *che* (pronunciación de *derecho*, *ancha*), aspiración de la */s/* (pronunciación de *es*, *semáforos*, *minutos*, *calles*), seseo (pronunciación de *cruzar*, *izquierda*, *edificio*) y yeísmo (pronunciación de *calle*, *Yungay*).

A continuación, se analizan otros ejemplos que se han encontrado en el manual y que son de utilidad para proporcionar una idea general sobre el tratamiento de las variedades de la lengua en el plano léxico y morfosintáctico.

4.2.2. Plano léxico y morfosintáctico

El primer ejemplo que se ha escogido está en la página veinticinco, en el apartado llamado *Mi léxico* de la Unidad 2. En esta página hay vocabulario relacionado con varios países hispanohablantes. El estudiante tiene que rellenar los huecos con el vocablo adecuado. El léxico que se presenta en esta unidad es sobre las nacionalidades, los números, algunas actividades de tiempo libre y estudios.

1 Palabras, países y nacionalidades

a Was assoziiert du mit folgenden Nationalitäten?
Trage in die Liste die Wörter oder andere Begriffe ein, die du mit den Ländern verbindest.
Achte auf die passenden Endungen der Adjektive (Genus und Numerus).

el tango el poncho la música los bailes la artesanía el café
los paisajes el cine el mate la hamaca la Amazonía el chocolate

la cocina mexicana
guatemalteco.....
la naturaleza hondureña
salvadoren.....
la fauna costarricense
nicaragüense.....
el sombrero panameño.....
cuban.....
las playas dominicanas
puertorriqueño.....
el oro colombiano
venezolano.....
la literatura peruana
ecuatoriano.....
la política paraguaya
boliviano.....
la arquitectura chilena
argentino.....
la arquitectura colonial uruguaya

ESTRATEGIA
Das Zeichnen von Bildern zu den Begriffen hilft dir beim Lernen.

veinticinco << 25

Figura 18. Página 25 (apartado de la Unidad 2 llamado *Mi léxico*)

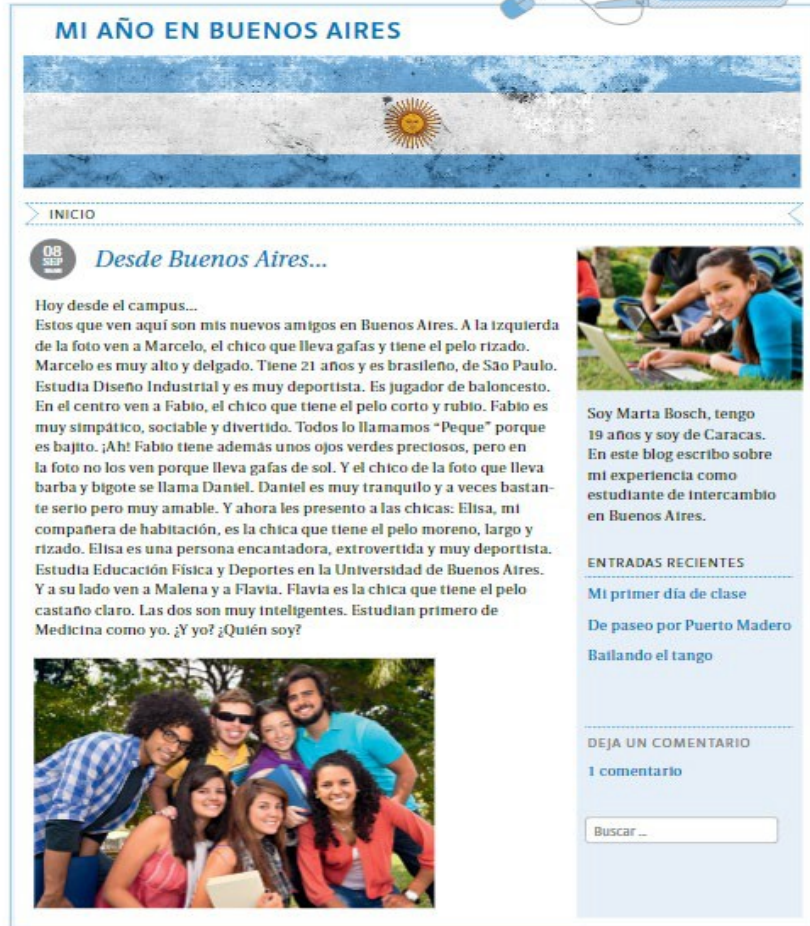
Este es un ejemplo claro de la variedad léxica que se presenta en el manual a lo largo de todas las tareas. En esta página dedicada al léxico, se observa una variedad de vocablos que se asocian a diferentes países hispanohablantes. Esta variedad léxica que se presenta al estudiante no solo está presente en los apartados del manual que tratan el léxico, sino que también se puede encontrar vocabulario muy variado en los ejercicios de comprensión oral (*tomar un micro*, en la intervención del chico argentino del ejercicio de la figura 20).

Todos los vocablos que aparecen en el manual y otros más se encuentran en un glosario que está al final del manual. Hay un glosario general que se divide en temas y otro con el léxico que engloba todos los temas. En estos glosarios, aparecen palabras como las que se pueden ver en esta imagen de la figura 21 que se asocian a otros países hispanohablantes o que forman parte del habla de un lugar hispanohablante. Así, estas palabras llevan una abreviatura que las identifica como vocablos que forman parte del habla de un país de Latinoamérica. Algunos de estos ejemplos son palabras como las siguientes: *jugo* y *lindo*.

En la página veintidós está la siguiente muestra, en el apartado 3a de la Unidad 3. En la tarea 3a de esta página, hay un texto, un blog, de una chica venezolana que estudia en Argentina, Buenos Aires. El alumno tiene que leer el texto con atención e identificar en la imagen debajo del texto a las personas que se nombran en el blog.

1 Un blog desde Argentina

- a In ihrem Blog stellt Marta ihre Gastfamilie in Argentinien vor. Lies den Text und identifiziere die Personen auf dem Foto.



MI AÑO EN BUENOS AIRES

INICIO

08
STEP

Desde Buenos Aires...

Hoy desde el campus...

Estos que ven aquí son mis nuevos amigos en Buenos Aires. A la izquierda de la foto ven a Marcelo, el chico que lleva gafas y tiene el pelo rizado. Marcelo es muy alto y delgado. Tiene 21 años y es brasileño, de São Paulo. Estudia Diseño Industrial y es muy deportista. Es jugador de baloncesto. En el centro ven a Fabio, el chico que tiene el pelo corto y rubio. Fabio es muy simpático, sociable y divertido. Todos lo llamamos "Peque" porque es bajito. ¡Ah! Fabio tiene además unos ojos verdes preciosos, pero en la foto no los ven porque lleva gafas de sol. Y el chico de la foto que lleva barba y bigote se llama Daniel. Daniel es muy tranquilo y a veces bastante serio pero muy amable. Y ahora les presento a las chicas: Elisa, mi compañera de habitación, es la chica que tiene el pelo moreno, largo y rizado. Elisa es una persona encantadora, extrovertida y muy deportista. Estudia Educación Física y Deportes en la Universidad de Buenos Aires. Y a su lado ven a Malena y a Flavia. Flavia es la chica que tiene el pelo castaño claro. Las dos son muy inteligentes. Estudian primero de Medicina como yo. ¿Y yo? ¿Quién soy?

Soy Marta Bosch, tengo 19 años y soy de Caracas. En este blog escribo sobre mi experiencia como estudiante de intercambio en Buenos Aires.

ENTRADAS RECIENTES

- [Mi primer día de clase](#)
- [De paseo por Puerto Madero](#)
- [Bailando el tango](#)

DEJA UN COMENTARIO

1 comentario

Buscar ...

Figura 19. Captura de imagen de la página veintiocho (Unidad 3)

Este, también, es un ejemplo claro de la cantidad de muestras de diferentes variedades de la lengua española que se presentan en el manual. En este caso, se observa en el texto, escrito por una estudiante venezolana que está estudiando en Buenos Aires, que en el manual también se presentan aspectos morfosintácticos de variedades de la lengua española habladas en diferentes lugares. Así, como se puede leer en el texto de la imagen, se contempla el uso de *ustedes* como segunda persona del plural. El uso de este pronombre como variante de *vosotros* en otras variedades de la lengua española se explica en la página ciento cuarenta y cuatro del manual. En esta página, se introducen los pronombres personales y se comenta que *ustedes* se usa en Latinoamérica y Canarias, y no *vosotros*, que se suele emplear para los ejemplos de conjugaciones en el manual.

Esta variedad morfosintáctica, con la que se trabaja la variedad diafásica de la lengua, que se presenta al estudiante está presente en la mayoría de las actividades del manual (*mirá*, ejemplo de voseo verbal en el imperativo que se escucha en las intervenciones de los ejercicios introducidos en la figura 16, en la página treinta y dos del manual), tanto en las unidades del manual como en explicaciones breves en los apartados de gramática.

En la página treinta del manual hay una serie de actividades, en el apartado 3b de la Unidad 3. En la tarea 3a de esta página, hay un texto sobre la familia Alcántara, los protagonistas de una conocida serie de televisión española. El estudiante tiene que leer el texto y señalar qué miembro de la familia falta.

3 B **Kommunikation** Über Verwandtschaftsbeziehungen sprechen » nach Familienstand und Alter fragen und darüber Auskunft geben **Grammatik** Possessiv- und Demonstrativbegleiter » *estar* » das Fragepronomen *cuidnos/-as* **Wortschatz** Zahlen von 20 bis 100 » Familienstand und Verwandtschaftsbeziehungen

3 La familia Alcántara

a Eine Fernsehserie. Lies den Text über die Protagonisten der berühmten spanischen Fernsehsendung „Cuéntame“, in dem Carlos seine Familie vorstellt. Einige Familienmitglieder sind nicht auf dem Foto abgebildet. Wer fehlt?

Cuéntame

Hola, yo soy Carlos, el chico moreno y con barba y os voy a presentar a mi familia, la familia Alcántara. Estos son mis padres: Antonio, el señor con barba y bigote, y Mercedes, la señora de pelo rubio a su lado. Mi abuela, la madre de mi madre, se llama Herminia. Ella está viuda y por eso vive con nosotros. Mi madre no tiene hermanos, pero mi padre sí, su hermano se llama Miguel. Es el señor un poco calvo, al lado de mi abuela. Mi tío Miguel está divorciado y tiene una hija, mi prima Françoise, que vive en Francia. Yo tengo tres hermanos: mi hermana Inés, que es la mayor, y es la chica morena de la foto, y mi hermana María, que tiene 9 años. Mi hermana Inés está separada y tiene un hijo que es mi sobrino Oriol. Y por último, mi hermano Toni, el chico de pelo castaño claro. Toni está soltero y no tiene hijos. ¿Os apetece conocer a mi familia?

b Ergänze den Stammbaum mit den Namen der Familie Alcántara.

estar

estoy
estás
está
estamos
estáis
están

Familienstand

soltero/-a
casado/-a
separado/-a
divorciado/-a
viudo/-a

● ¿Estás casada?
■ No, estoy soltera.

30 >> treinta

Figura 20. Página treinta del manual (apartado 3B de la Unidad 3)

Esta página sirve como muestra del español que se suele escoger para las conjugaciones y las explicaciones de cualquier índole que podamos encontrar, más allá de la evidente rica variedad lingüística que presenta el manual. El español que se usa suele ser, cuando hay un hablante procedente de algún lugar de España, un español que reúne características léxicas y morfosintácticas del español septentrional hablado en la península ibérica, en España.

El siguiente ejemplo se encuentra en la página cuarenta, en el apartado 4a de la Unidad 4. En la tarea 1a de esta página, hay un texto sobre Javier, un estudiante granadino de intercambio en México que cuenta su rutina en Ciudad de México. En la actividad, se pide a los estudiantes que lean detenidamente el texto y señalen las imágenes que concuerden con las actividades mencionadas en el texto.

4 A

Kommunikation Über alltägliche Tätigkeiten sprechen » Handlungen zeitlich einordnen

Grammatik Indikativ Präsens einiger unregelmäßiger Verben » reflexive Verben

Wortschatz alltägliche Aktivitäten

1 Un día normal

a Javier, ein Austauschstudent an der UNAM (Universidad Autónoma de México) in Mexiko Stadt, erzählt in einer Unizeitung, wie ein normaler Tag in seinem Leben verläuft. Was macht er alles? Lies den Text und markiere die Aktivitäten, die zu den Fotos passen.



ESTUDIANTES ESPAÑOLES POR EL MUNDO...

*Javier Fernández, español de Granada,
24 años. Estudiante de postgrado en la
UNAM (México D.F.)*

1. 

2. 

3. 

4. 

5. 

6. 

7. 

8. 

1. **MI** vida aquí en México D.F. es muy distinta a la de Granada, menos relajada pero muy linda, como dicen los mexicanos. Un día normal entre semana transcurre así:

Tengo clases por la mañana y, como aquí la jornada empieza más pronto, me levanto a las seis de la mañana, me ducho y me visto rápidamente. Salgo de casa a las 6 y media y voy a la uni a pie. Vivo muy cerca de la universidad.

Las clases empiezan normalmente a las siete y terminan a la una.

El horario de las comidas también es un poco diferente. Antes de salir de casa tomo solo un café, pero a las 9 de la mañana desayuno en la cafetería de la universidad. El desayuno aquí consiste en un café, un jugo de frutas y para comer churros, un pan dulce o unas tortillas de maíz con queso. Después de las clases, a eso de la 1 y media, almuerzo en el comedor universitario, o vuelvo a casa y como con mis compañeros de piso. Nos gusta mucho cocinar.

Por la tarde voy a la biblioteca para estudiar. Allí me quedo hasta las siete o siete y media. Y después, por la noche, hago deporte, salgo con amigos a tomar unas cervezas o a cenar, o me quedo en casa y me conecto por skype. Casi nunca me acuesto antes de las once.

Como veis llevo una vida muy activa. Eso sí, los fines de semana duermo hasta las 10 o las 11 de la mañana.

Figura 21. Página cuarenta (apartado 4A de la Unidad 4)

En esta página, se puede observar cómo el manual trabaja diferentes variedades lingüísticas. El estudiante español que se encuentra en México comenta cómo es su vida en el país y ofrece información sobre la variedad de la lengua hablada en el lugar: desde una perspectiva sociocultural, se tienen en cuenta aspectos del léxico del español de México (inclusión de palabras como *linda* o *jugo*).

El análisis de los ejemplos del manual expuestos pone de manifiesto el trato que se le da a la variedad lingüística. El material analizado tiene en cuenta la rica variedad lingüística de la lengua española en los planos del léxico, de la fonética, de la pronunciación y de la morfosintaxis. La mayoría de las tareas de las unidades que ofrece el manual reúne contenidos lingüísticos de numerosas variedades de la lengua española que enriquecen la competencia lingüística del aprendiente de ELE en el nivel A1.

5. ANÁLISIS DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN MANUAL DE ELE PUBLICADO EN ALEMANIA: *CON GUSTO NUEVO*

El tercer manual que se ha escogido para hacer el análisis del tratamiento de las variedades de la lengua se llama *Con gusto nuevo* A1 y sus autores son Eva María Lloret Ivorra, Rosa Ribas, Bibiana Wiener, Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló y Pilar Pérez Cañizares. Este es un material publicado por la editorial Ernst Klett Sprachen en el año 2018 y tiene 256 páginas y doce lecciones. El manual tiene un primer apartado que cumple la función de libro de clase y otro de cuaderno de ejercicios, con contenidos digitales (audios y ejercicios interactivos). El libro corresponde al nivel A1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

En el manual, cada unidad trata un tema nuevo (primeros contactos, la familia, el trabajo, etc.) y está dividido en varios apartados: una página de inicio, los ejercicios de la unidad, un apartado llamado *Más que palabras*, la *Tarea final*, una sección llamada *Panamericana* y un resumen. En la página de inicio, se puede ver una guía sobre lo que se va a trabajar en cada capítulo. Además, cada unidad prepara al discente para realizar las actividades propuestas que se encuentran al final de cada lección (la *Tarea Final*). El apartado llamado *Más que palabras*, también, tiene como objetivo fomentar el aprendizaje y trabajar el contenido léxico de la unidad trabajada. En la sección llamada *Panamericana*, por otro lado, se pueden encontrar textos sobre personas reales que hablan sobre sus países de origen, países hispanohablantes de América. Cada lección, cabe destacar, tiene una página

final que resume las expresiones y los aspectos gramaticales más importantes de la unidad. Por último, las unidades 4, 8 y 12 del manual sirven como apoyo y repaso. En estas lecciones, los alumnos tienen a su disposición una serie de actividades, con apoyo audiovisual, que fomentan el conocimiento cultural y las estrategias de aprendizaje.

En el manual también se pueden encontrar páginas adicionales con apartados de contenido gramatical (tablas de conjugaciones y explicaciones), con estrategias para aprender vocabulario (glosarios de vocablos por orden alfabético y tematizados) y con transcripciones y soluciones a los ejercicios del libro. En el apartado del cuaderno de actividades se puede encontrar una gran variedad de ejercicios para poner en práctica lo trabajado en la primera parte del manual.

5.1. Metodología de análisis

El análisis que se ha hecho es, como el de los dos primeros manuales, un análisis descriptivo, en el que se comenta el tratamiento de las variedades de la lengua española en este manual. Con ayuda de imágenes ilustrativas y transcripciones de pistas de audio se analizan aspectos que sirven para hacer un análisis centrado en la variedad lingüística. En este análisis, al igual que con los dos primeros, se tiene en cuenta cómo se tratan las diferentes variedades de la lengua en diferentes planos: el léxico, la morfología/morfosintaxis y la fonética/pronunciación.

5.2. Análisis del manual *Con gusto nuevo A1*


Los comentarios del análisis que se hace siguen una línea ordenada y progresiva que respeta la secuenciación de unidades y temas del manual. Se comenta aquello que se ha considerado que pueda ser de utilidad para el análisis y que pueda aportar información general de valor sobre el tema que se trata: las variedades de la lengua y su tratamiento en el manual. El objetivo principal es averiguar si el manual trata o no las variedades de la lengua española y, si así es, de qué manera.

A continuación, se comenzará analizando el trato de la variedad lingüística en las tareas del manual que abordan el plano de la fonética y la pronunciación de la lengua.

5.2.1. Plano fonético y fonológico

La primera muestra que se ha analizado se encuentra en la página treinta y cuatro del manual, en la Unidad 3. En la actividad número doce, el alumno escucha unas afirmaciones sobre personajes famosos y tiene que marcar las casillas para indicar de quién se habla. El objetivo principal de esta

unidad es preparar al discente para que sepa hablar sobre los gustos, la descripción física de una persona, las relaciones con otros individuos, los números y las fechas.


12 ¿Él o ella? Escuche.  24
Hören Sie einige Aussagen über Javier Bardem und Penélope Cruz und entscheiden Sie, auf wen sie sich beziehen.

	1	2	3	4	5	6
Javier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Penélope	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los dos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7, 8

13 En parejas. Una entrada para el cine.
Sie möchten eine Kinokarte verschenken. An wen? Wählen Sie unter diesen Personen eine aus. Ihr/e Nachbar/in muss durch Fragen nach dem Aussehen herausfinden, wer es ist.

- ¿Es un hombre? • ¿Es rubia?
- No. ○ Sí.
- ¿Es una mujer alta? • ¿Es el número...?
- Sí.



ME GUSTA EL CINE

14 Me gusta, no me gusta.
Lesen Sie die Kommentare der Kinobesucher und vervollständigen Sie die Tabelle und die Regel.

Me gustan las películas románticas. Me gusta ver películas por internet.

Me gusta el cine, pero no me gustan las películas de terror.

Gefallen und Missfallen

(No) Me gust.....	el cine.
	ver la tele.
(No) Me gust.....	los actores españoles.
	las películas de terror.

Vor Substantiven im Singular und vor Verben steht **gusta**. Vor Substantiven im Plural steht **gustan**.
Nach **me gusta/n** steht der bestimmte Artikel:
Me gusta **la** música.
Mir gefällt Musik.

34 treinta y cuatro

Figura 22. Actividad número doce de la Unidad 3

En el audio se pueden escuchar las intervenciones de cinco personas diferentes. Dos de las cinco personas tienen un acento propio del español centro-norte peninsular. Esto se aprecia con claridad porque las características fonéticas del texto oral que producen son las siguientes: pronunciación del fonema /θ/, pronunciación de la consonante *d* al final de una palabra como el fonema /θ/ (*verdad*), ninguna aspiración de la consonante *s*. Además, se sabe que la primera persona que habla y la penúltima no hablan un español de España porque tienen un ritmo y entonación marcados y diferentes al de cualquier variedad de la lengua española hablada en España. Por último, la segunda intervención es la de un hombre argentino que, en su corta intervención, produce un texto oral que reúne las siguientes características fonéticas: aspiración de la consonante *s* (/s/), seseo, y entonación propia de Argentina.

El siguiente ejemplo se encuentra en la página treinta y nueve, en la primera página de la Unidad 4. En la primera actividad de esta página, diferentes personas de varios países hispanohablantes hablan sobre los saludos en sus respectivos países. El estudiante tiene que marcar las casillas correctas con las afirmaciones correspondientes. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que asimile los contenidos que se han visto hasta la Unidad 4. Esta es una unidad de repaso en la que se trabajan estrategias de aprendizaje y se plantean aspectos culturales en tareas interactivas.

Wiederholen und erweitern: Interviews ++ Filmszenen ++ kulturelle Infos ++ Lernstrategien

MIRADOR

1 a. ¿Cómo se saludan las personas de las fotos? Relacione.

Se dan un beso. Se dan la mano. Se abrazan.

b. Escuche una entrevista con hispanohablantes de diferentes países y marque la opción correcta.

1. En Argentina se da la mano	en situaciones formales.	a un amigo.
2. En España un hombre da dos besos	a otro hombre.	a una chica.
3. En Bolivia los hombres	se dan un beso.	se dan la mano.
4. En Chile los hombres	se abrazan.	se dan dos besos.
5. En Chile las mujeres se dan	un beso.	dos besos.

c. Y en su país, ¿cómo se saluda la gente? ¿Hombres y mujeres? ¿Jóvenes y mayores?

2 a. Entrar en contacto. Relacione.
 Beim Small Talk geht es darum, das „Eis zu brechen“. Oft genügen kurze Floskeln wie die folgenden, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Verbinden Sie die Aussagen und Reaktionen.

1. <i>Buenos días. ¿Qué tal?</i>	a. ¡Ah! Es una ciudad preciosa.
2. <i>Esta es mi hija Esmeralda.</i>	b. ¡Qué interesante! Es un país fascinante.
3. <i>Soy de Salamanca.</i>	c. ¡Bien, gracias! ¿Y vosotros?
4. <i>Mi familia es de Costa Rica.</i>	d. ¡Qué bonito nombre!

b. En una fiesta de cóctel.
 Gehen Sie umher und üben Sie sich in Small Talk, indem Sie mit verschiedenen Personen Kontakt aufnehmen. Ersetzen Sie die kursiv gedruckten Angaben, um neue Sätze zu bilden. Die anderen reagieren.

treinta y nueve **39**

Figura 23. Primera página de la Unidad 4 (tema de repaso)

Los textos orales que se pueden escuchar en la pista de audio de la actividad son muy diferentes. En total, intervienen cuatro personas que vienen de Argentina, España, Bolivia y Chile. Esto se sabe porque en el propio texto oral se menciona el país cuando el hablante produce su corto texto oral. Las

características fonéticas del habla de los individuos de España y Argentina concuerdan con las ya mencionadas en el ejemplo anterior. Por otro lado, en el texto oral de la persona chilena destaca la entonación, el seseo y la aspiración del fonema /x/.

La siguiente muestra se encuentra en la página cincuenta y cinco, en la actividad número cuatro de la Unidad 6. En esta tarea, los alumnos tienen que elegir el final correcto para cada pregunta y escuchar el diálogo y comprobar si han acertado. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que sepa describir una ciudad, obtener información en una oficina de turismo, pedir direcciones, indicar ubicaciones y dar informaciones sobre algo.

3 c. En grupos de tres. ¿Qué hacemos en Sevilla?
Zu dritt. Einigen Sie sich auf drei Dinge, die Sie in Sevilla unternehmen wollen, und stellen Sie Ihre Pläne der Gruppe vor.

- Primero visitamos la catedral, después...

3 a. ¿Hay o está/n? Complete el cuadro.
Suchen Sie im Text die Sätze, in denen **hay** und **está/n** gebraucht wird, und vervollständigen Sie die Tabelle und die Regel.

En Santa Cruz muchos bares. dos confiterías en la calle Sierpes. una vista fantástica.	Triana al lado del río. La tumba de Colón en la catedral. ¿Dónde los cuadros de Goya?
--	---

b. ¿Qué ciudad es?
Es una ciudad grande, pero no es la capital del país. Es famosa por su equipo de fútbol. Está en el noreste de España, en el Mediterráneo. Hay una catedral y también hay un barrio antiguo con muchos bares y muchos monumentos interesantes. También hay gente de muchos países diferentes.

c. Y ahora usted.
Denken Sie an eine Stadt und schreiben Sie einige Sätze nach dem obigen Muster. Reihum liest jeder seine Sätze vor. Die anderen versuchen, die Stadt zu erraten.

4 a. En la oficina de turismo. Complete estas preguntas útiles. 38
Ergänzen Sie diese nützlichen Fragen. Hören Sie dann die Dialoge zur Kontrolle.

para el concierto de flamenco | un restaurante típico | abre los lunes | en la catedral | para Triana | de la ciudad | las tiendas por la tarde | comprar sellos

informarse

1. ¿Me puede recomendar ?
2. ¿Tiene un plano ?
3. ¿Cuánto cuesta una entrada ?
4. ¿Hay visitas guiadas ?
5. ¿De dónde sale el autobús ?
6. ¿Dónde se pueden ?
7. ¿Sabe si el Museo de Bellas Artes ?
8. ¿A qué hora abren ?

b. Una semana en Sevilla.
Formulieren Sie zu jedem Tag eine Frage. Vergleichen Sie anschließend Ihre Fragen zu dritt. Wie viele verschiedene Fragen haben Sie gefunden?

SEVILLA 3-9 DE JUNIO

lunes: hotel
martes: cine
miércoles: restaurante
jueves: compras
viernes: catedral
sábado: museo
domingo: concierto

UNIDAD 6

Reihenfolge
primero
después
luego
al final

Wenn man von keiner bestimmten Sache spricht, sagt man, z. B. vor dem unbestimmten Artikel, Zahlen, *mucho, poco*. Wenn man sagt, wo sich etwas Bestimmtes befindet, verwendet man, Es steht meist mit dem bestimmten Artikel oder mit Eigennamen.

estar
estoy
estás
está
estamos
estáis
están

3, 4

en lunes: *am Montag*
los lunes: *montags*

cincuenta y cinco **55**

Figura 24. Página cincuenta y cinco (actividad número cuatro de la Unidad 6)

En la pista de audio se puede escuchar la conversación que tiene un hombre que trabaja en una oficina de turismo con varios turistas que se acercan a preguntar algo. Todos los textos orales producidos por las personas que preguntan en la oficina son un claro ejemplo del español centro-norte

peninsular. El texto oral del hombre que trabaja en la oficina, en cambio, tiene claros ejemplos de características fonéticas propias del habla andaluza. Así, las características más claras son las siguientes: pronunciación de la consonante *ch* como una fricativa (*derecha*), asimilación de consonantes (*por supuesto, esta, estanco*), aspiración de la consonante *s* (*restaurante, mismo, los horarios, los niños*), seseo (*farmacia*), y reducción de diptongos (*mu*).

El siguiente ejemplo está en la página sesenta y ocho, en la tarea número trece de la Unidad 7. En la actividad, una chica, Grizel, habla sobre sus vacaciones. El estudiante tiene que marcar las informaciones correctas señalando las casillas correspondientes. El objetivo principal de esta unidad es preparar al estudiante para que sepa hablar sobre viajes y experiencias personales y para que sepa disculparse, reclamar algo o expresar acuerdo y desacuerdo.


➔ Más palabras actividades de tiempo libre p. 239

11 ¿Verdadero o falso?
Cada uno/-a piensa en cosas que ha hecho en sus vacaciones y escribe cinco frases: cuatro verdaderas y una falsa. Lea las frases. ¿Quién adivina la falsa?



12 En parejas. La preparación de un viaje.
Marque en la lista tres cosas que usted ya ha hecho para preparar el viaje. Su compañero/-a tiene cinco intentos para adivinarlas. Luego al revés.

- ir al banco
- comprar los billetes
- preparar los documentos
- comprar un bañador
- buscar una guía
- hacer la maleta
- llamar al hotel
- alquilar un coche

• ¿Has comprado los billetes?
○ No, todavía no. / Si, ya los he comprado.

13 a. Grizel habla de sus vacaciones. Escuche y tome notas.  50
¿Adónde ha ido? ¿En qué medio de transporte? ¿Qué tal el viaje?

b. Escuche otra vez y marque las informaciones correctas.


- Los autobuses son muy buenos.
- Yucatán le ha gustado mucho.
- Ha viajado mucho en coche.
- Las ciudades mayas le han impresionado mucho.
- Ha comido platos típicos muy ricos.
- Ha tenido muchos problemas en el viaje.

c. Lea las frases de 13 b. ¿Qué significan 'muy' y 'mucho' en cada una?
Wann übersetzt man *sehr* mit *muy* und wann mit *mucho*?

mucho/-a/-os/-as	muy	mucho
mucho turismo	Es una casa muy bonita.	Me interesa mucho .
mucha gente	Aquí se vive muy bien.	Vamos mucho a la playa.
muchos hoteles	Un viaje muy interesante.	Me gusta mucho viajar.
muchas ideas	Comemos platos muy ricos.	Viajo mucho en tren.

d. En un viaje no todo es maravilloso. Complete con 'muy' o 'mucho'.

“ A nosotros nos gusta mucho viajar, pero a veces es caro, sobre todo si vamos a un hotel. Tenemos problemas porque somos una familia grande y por eso vamos a la casa de los abuelos en el campo. Además, para mí es difícil encontrar un hotel adecuado, porque el ruido me molesta Este año, por ejemplo, he viajado y he estado en hoteles ruidosos. ¡Silencio, yo necesito silencio! ”

13 

68 sesenta y ocho

Figura 25. Actividad número trece de la Unidad 7 (página sesenta y ocho)

En la pista de audio de la actividad número trece se puede escuchar una conversación entre los dos jóvenes ya presentados, el chico y la chica. La chica es mexicana, se sabe porque ella misma lo dice en el texto oral que produce («para una mexicana del norte, como yo...»), que tiene las siguientes características fonéticas: pronunciación sólida de la consonante *s* implosiva (/s/), entonación circunfleja y ritmo propios del español de México y seseo. Las características fonéticas del texto oral producido por el chico son las mismas que se han comentado en los ejemplos de las figuras anteriores en las que se hace alusión a la variedad centro-norte peninsular de España.

A continuación, se analizan otros ejemplos que se han encontrado en el manual y que son de utilidad para proporcionar una idea general sobre el tratamiento de las variedades de la lengua en el plano léxico y morfosintáctico.

5.2.2. Plano léxico y morfosintáctico

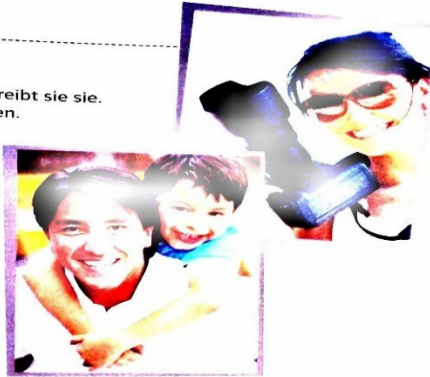
El primer ejemplo que se ha escogido está en la página treinta y tres, en el apartado llamado *Somos diferentes* de la Unidad 3. En esta página hay vocabulario relacionado con la descripción física de una persona. El léxico que se presenta en esta unidad es, aparte del tema ya tratado en esta página, sobre los gustos, las relaciones con otras personas, los números y las fechas.

SOMOS DIFERENTES

10 a. ¿Se acuerda de los hermanos de Isabel?
Erinnern Sie sich an die Geschwister von Isabel? Hier beschreibt sie sie. Lesen Sie die Texte und unterstreichen Sie alle Eigenschaften.

“ Mi hermana Laura es muy guapa. Es morena, como yo, y delgada. Su pasión es la fotografía. Es una mujer alegre, como yo, interesante y muy abierta, pero a veces un poco arrogante. Está casada y tiene dos hijas. ”

“ Mi hermano Marcelo es un hombre atractivo. También es moreno y tiene los ojos negros. Es alto y un poco gordito, como yo. De carácter es optimista, pero un poco tímido. Está divorciado y vive con su hijo y su perro Rex. Tiene un hobby original: el buceo. ”



b. Los adjetivos. Complete la tabla y la regla.
Welche Adjektive verändern sich in der weiblichen Form, welche bleiben gleich? Was geschieht bei der Mehrzahl?

	masculino		femenino	
singular	un hombre	atractiv..... interesant..... original	una mujer	atractiv..... interesant..... original
	hermanos	atractivos interesantes originales	personas	atractivas interesantes original.....

Adjektive, die auf -o enden, bilden die weibliche Form auf -a. Adjektive auf -e, -ista oder Konsonant sind für beide Geschlechter gleich.

Beachten Sie:
El es alto. Er ist groß.
Ella es alta. Sie ist groß.

c. ¿Y cómo es Isabel?
Was haben Sie über Aussehen und Charakter von Isabel erfahren?

11 a. ¿Cómo son?
Beschreiben Sie einige Ihrer Familienmitglieder oder Freunde in einem kleinen Text. Sie müssen 10 Adjektive unterbringen.

Mi padre es moreno y gordito. Tengo dos hermanas simpáticas, una es alta y delgada, la otra es bajita y un poco tímida. Mi amigo Rainer...

b. Una persona famosa.
Nennen Sie ein Merkmal für eine Frau oder einen Mann. Wer zuerst eine berühmte Person nennt, auf die es zutrifft, fährt fort.

- Una mujer gordita.
- Angela Merkel. Un hombre antipático.

juven / alto/a / moreno/a / delgado/a / guapo/a / abierto/a / simpático/a / optimista / mayor / bajito/a* / rubio/a / gordito/a* / feo/a / tímido/a / antipático/a / pesimista

* Man vermeidet es, jemanden als „klein“ oder „dick“ zu bezeichnen und verwendet daher die Verkleinerungsformen.

Figura 26. Página treinta y tres (apartado llamado *Somos diferentes* de la Unidad 3)

Al final de la página, en la esquina inferior derecha, se puede observar un cuadro en el que se presentan una serie de adjetivos en masculino y en femenino. En la parte de abajo del recuadro se menciona lo siguiente en alemán: «Man vermeidet es, jemanden als “klein” oder “dick” zu bezeichnen und verwendet daher die Verkleinerungsformen». Con esta anotación se comenta que, para evitar llamar a alguien «gordo» o «gorda», se emplean los adjetivos con sus formas diminutivas. Esta aclaración que se hace al final de la página se introduce porque, en los dos primeros textos que se pueden leer al principio de la página, hay adjetivos que se emplean con su forma diminutiva: *gordito*.

Este es un ejemplo claro del tratamiento de la variedad diafásica, ya que, con el aprendizaje de estos contenidos, los aprendientes pueden ser capaces de emplear estas formas diminutivas de los adjetivos que, en un contexto determinado, pueden ser de gran utilidad. Además, se pueden leer otros

ejemplos del tratamiento de la variedad diafásica de la lengua en otras unidades del manual, como el que se encuentra en la página cuarenta y cuatro del libro, en la Unidad 5. En esta página, se presenta la forma del imperfecto de cortesía del verbo *querer*, *quería*. Así, se expone el ejemplo en un texto escrito que está contextualizado en un mercado de Buenos Aires: «Hola, buenos días. Quería un kilo de tomates.».


Asimismo, la distinción entre el pronombre de segunda persona del plural *vosotros* y *ustedes*, también usado como segunda persona del plural, se hace visible en los textos del manual (página ciento ochenta y tres). Sin embargo, no se utiliza como modelo en ejercicios de conjugaciones verbales.

En la página sesenta y siete está la siguiente muestra, en el apartado llamado *Experiencias de viajes* de la Unidad 7. En esta página, se presenta el pretérito perfecto compuesto. Esta unidad tiene como objetivo preparar al estudiante para que pueda hablar sobre viajes y experiencias personales y para que sepa disculparse, reclamar algo o expresar acuerdo y desacuerdo.

EXPERIENCIAS DE VIAJES

9 a. Hablamos del Caribe y de la salsa. ¿Qué isla es?
¿Qué asocia con ella?
 Lea la postal y marque las actividades de Lucía en sus vacaciones.

- visitar La Habana
- ir a un concierto
- pasear por la playa
- tomar el sol
- nadar
- beber ron
- pasear por el Malecón
- bailar salsa
- visitar una fábrica de tabaco



Queridos Javi y Montse:

¡La isla es una maravilla! En estas vacaciones he vivido experiencias inolvidables. Hasta ahora he visitado el centro histórico de La Habana, he paseado por el Malecón e incluso he bailado salsa. Pero también he visto el famoso Ballet Nacional de Cuba y he ido a un concierto al aire libre. Esta mañana he hecho una excursión a una fábrica de tabaco. Hemos ido en autobús, que aquí se llama "guagua". Todavía no he tenido tiempo para tomar el sol en la playa o nadar en el Caribe – y solo tengo dos días más. ¡Es que el tiempo pasa volando! No quiero volver a España. Y vosotros, ¿ya habéis comprado los billetes para Mallorca?

Un abrazo, Lucía

b. Un tiempo nuevo. Marque en la postal todos los verbos en perfecto.
¿Cuál es el infinitivo? ¿Cómo se forma el pretérito perfecto?

el pretérito perfecto		formas irregulares	
he		decir	dicho
has		hacer
ha	visit.....	poner	puesto
hemos	comido	ver
habéis	viv.....	escribir	escrito
han		volver	vuelto

Man benutzt das Perfekt

- für Handlungen innerhalb eines noch nicht abgeschlossenen Zeitraums, oft in Verbindung mit *hoy, esta semana, este año...*
- wenn der Zeitpunkt keine Rolle spielt z. B. mit *ya, alguna vez, todavía (no).*

Figura 27. Página sesenta y siete (apartado llamado *Experiencias de viajes* de la Unidad 7)

En el texto que se presenta en la parte superior de la página, se observa un ejemplo de postal en la que se cuenta, haciendo uso del pretérito perfecto compuesto, una serie de experiencias que ha vivido en Cuba Lucía, la autora de la postal. En la línea número siete de la postal escrita por Lucía, hay una evidencia clara de la variedad del léxico que se ofrece en el manual. Así, se emplea el vocablo *guagua*, equivalente al término *autobús*. Otro ejemplo claro de la rica variedad léxica que se puede encontrar en el manual está en la página ciento cinco. En esta, Hortensia habla sobre Argentina, su país de origen, y hace uso del término *colectivo*, equivalente a *guagua* y *autobús*.

La variedad léxica que presenta el manual se recoge en los glosarios que están en las últimas páginas. Hay dos glosarios, uno con términos ordenados por lecciones y por temas (página 215-240) y otro ordenado alfabéticamente (página 241-253). En estos glosarios, los términos que pertenecen a otras variedades de la lengua española habladas en países de Latinoamérica están señalados con la abreviación *LA*. Algunos de los términos que se pueden leer son los siguientes: *tomar*, *celular*, *esposo/a*, *lindo*, *soroche*, *carrera* y *jugo*. *Padrísimo*, vocablo escuchado en el texto oral de la actividad número 13 de la página 68, es otro ejemplo de la rica variedad léxica que ofrece el manual.

El análisis de las muestras del manual mostradas pone de manifiesto el trato que se le da a la variedad lingüística. El contenido del material que se ha analizado cuenta con una amplia variedad lingüística en los planos del léxico, de la fonética, de la pronunciación y de la morfosintaxis. La oferta lingüística del manual, por tanto, enriquece la competencia comunicativa del aprendiente de ELE en el nivel A1.

6. COHERENCIA CON LA PROPUESTA PANHISPÁNICA ACTUAL

La política lingüística panhispánica de la ASALE, como ya se comentó antes, se apoya en la responsabilidad común y la colaboración de todas las academias, que promueven, a través de una norma panhispánica, la igualdad lingüística de las variedades de la lengua española. Así, se sostiene la idea de que cada variedad lingüística es válida en su norma culta. Además, se habla de una norma culta estándar, un concepto de lengua ideal que supone un compendio de características lingüísticas generales de las variedades cultas de la lengua española.

Todo esto está relacionado con el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues en este ámbito se recomienda promover un léxico neutro y enriquecer el aprendizaje de los aprendientes con vocabulario de distintas variedades, siempre de acuerdo con unos criterios

determinados, como son los siguientes (Mištinová, 2009: 1-2):

«La zona geográfica. Es lógico que en Europa va a prevalecer la norma peninsular; en los países hispanoamericanos, las normas de países respectivos.». En el primer manual analizado, el material está publicado en una editorial alemana y se utiliza en Alemania, por lo tanto, debido a la proximidad con España, resulta fácil comprender por qué se elige una variedad de la lengua con rasgos de la variedad peninsular central, manteniendo un modelo de lengua neutro. Sin embargo, el segundo y el tercer manual sirven de ejemplo claro de inclusión lingüística, ya que ofrecen un contenido lingüístico amplio y variado, teniendo en cuenta numerosas variedades de la lengua española.

«Procedencia del profesor. Su influencia se nota habitualmente en el habla de sus estudiantes, tanto en el léxico como en la pronunciación.». Se supone que el profesor, por norma general, enseña el registro culto de la variedad de la lengua que hable o haya aprendido. En este caso, no se puede analizar este factor clave, ya que los objetos de estudio son los manuales que se han analizado.

«Criterios pedagógicos básicos, la edad, el tipo de la escuela o curso, el nivel de conocimientos.». El primer manual que se ha analizado está dirigido a estudiantes alemanes que estudian español a un nivel básico en la secundaria alemana. En este tipo de contextos, los estudiantes tienen unos conocimientos reducidos de la lengua española. Además, es a partir de los niveles básicos cuando se recomienda empezar a introducir manifestaciones lingüísticas propias de variedades diferentes a la que se enseña, y esto no se observa en el primer manual. Los dos últimos manuales analizados también están dirigidos a estudiantes alemanes jóvenes que estudian español a un nivel inicial y sí introducen manifestaciones lingüísticas dispares.

«Objetivo del curso y la especialización de estudiantes. Si se trata, por ejemplo, de un curso de español para estudiantes de comercio exterior o de ciencias empresariales cuya esfera de actividad tendrá lugar, por ejemplo, en el Caribe o en Argentina, hay que incluir en las clases los elementos lingüísticos correspondientes a la zona en cuestión».

Uno de los objetivos del manual *¡Apúntate! 1* no es preparar a los estudiantes para que usen la lengua en un lugar hispanohablante concreto. El objetivo principal es capacitar a los alumnos para que puedan usar la lengua a un nivel básico, no hay especificaciones sobre preferencias lingüísticas. El nivel y el grupo meta también determinan el tipo de contenido didáctico que se expone en el manual. Los estudiantes germanoparlantes de la secundaria alemana no están preparándose para hacer negocios con otros interlocutores de varios países hispanohablantes, sino que, en este nivel y contexto, el alumno tiene como objetivo aprender la lengua para usarla como herramienta de comunicación y,

al mismo tiempo, empezar a ver las diferencias lingüísticas y culturales de la lengua española. Los contextos en los que se puedan emplear los dos últimos manuales analizados, ya sea en la secundaria o a nivel universitario, pueden variar y, con ellos, los objetivos de los estudiantes. Sin embargo, estos dos últimos manuales (*Universo.ele A1* y *Con gusto nuevo A1*) sí podrían ayudar a los aprendientes a ganar conocimiento lingüístico sobre ciertos lugares hispanohablantes, pues el número de muestras con variación lingüística es amplio.

«Simplificación y reducción. Según estos principios didácticos no es posible enseñar todo. Es necesario escoger los fenómenos más importantes, más frecuentes y dedicarles más atención.». Se entiende que, debido a cuestiones de contexto educativo, recursos pedagógicos y objetivos y necesidades del alumnado, se escogería enseñar aspectos lingüísticos concretos pertenecientes a una variedad y se podría compaginar, a su vez, con ejemplos de otras. Los dos últimos manuales analizados, de las editoriales Hueber y Klett Sprachen respectivamente, son un ejemplo claro de ello, y no el primer manual de la editorial Cornelsen (*¡Apúntate! 1*).

«Calidad de recursos didácticos. El contenido de la enseñanza depende muchas veces de los manuales y otros recursos de los que disponen los profesores. Es positivo que en el último tiempo crece la cantidad de aquellos que apoyan la aplicación de la perspectiva panhispánica.». El primer manual no consigue aplicar la perspectiva panhispánica con certeza, ya que no hay apenas ejemplos de variedad lingüística en el plano de la fonética, en el del léxico o en el de la morfosintaxis. El segundo y el tercer manual, por el contrario, sí consiguen aplicar la perspectiva panhispánica con total certeza.

Consideramos que el trabajo de la variación lingüística y la competencia sociolingüística pueden empezar a trabajarse poco a poco desde un nivel inicial (A1), aunque siempre enfocándose en el desarrollo de la comprensión del alumnado, y no tanto en la producción. El objetivo es, al fin y al cabo, no saturar al aprendiente ni bloquear otros usos de las diferentes variedades de la lengua que se puedan encontrar en el manual. En el primer manual, se podrían ofrecer ejemplos de textos orales alternativos en una variedad lingüística diferente a la que se enseña en clase (una que guste a los alumnos o que les sea útil para el futuro). También, se podrían incluir, como ocurre en el segundo y en el tercer manual, muestras lingüísticas de más de una variedad de la lengua española que reúnen características diferentes en el campo del léxico, de la fonética y la fonología y la morfosintaxis.

Para concluir, defendemos que el primer manual analizado, *¡Apúntate!* 1, no es coherente con la propuesta panhispánica actual porque no se ahonda en temas sobre la variación lingüística ni se encuentra contenido con un tratamiento de la variedad lingüística acorde con lo que se espera en un nivel inicial A1. No se observan, ni siquiera, rasgos lingüísticos básicos que también son propios de la variedad lingüística en España: el seseo o el yeísmo. Tampoco se presenta el uso de *ustedes* frente a *vosotros* como variedad lingüística. Esos rasgos deberían aparecer, como mínimo, porque son los más relevantes. Los dos últimos manuales, *Universo.ele* A1 y *Con gusto nuevo* A1, sí son coherentes con la propuesta panhispánica actual porque incluyen una evidente amplia y rica variedad lingüística en los planos analizados.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha permitido estudiar aspectos relacionados con la variación lingüística en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera. En este sentido, se ha podido constatar, tras la investigación que se ha realizado, que el tratamiento que se le da a la variación lingüística hoy no es el mismo que el de hace veinte años. La existente necesidad de preparar a discentes competentes lingüísticamente y con conocimiento sobre las variedades de la lengua española es cada vez más evidente.

Por ello, es recomendable que el profesorado de ELE tenga formación en el campo de la didáctica de lengua española o posea conocimientos sobre la dialectología de la lengua española y sus diferentes variedades. De esta manera, los profesores podrían ofrecer a los estudiantes una enseñanza lingüística completa y adecuada al contexto educativo, a las necesidades y a los objetivos que puedan tener.

Gracias al análisis del tratamiento de las variedades de la lengua que se ha podido hacer en este trabajo de investigación, se ha constatado que hay una evidente tendencia hacia el panhispanismo en los materiales de ELE publicados en editoriales alemanas, o al menos eso indican los resultados de los análisis realizados en el trabajo. En el primer manual de ELE analizado, *¡Apúntate!* 1, publicado en una editorial alemana y empleado en centros educativos de secundaria alemana, no se ofrece una variedad lingüística amplia. Entendemos que no es apropiado el tratamiento que se le da a la variedad lingüística en el manual. Se podría ofrecer un aprendizaje más completo y fructífero al discente, como se hace en los dos últimos manuales analizados (*Universo.ele* A1 y *Con gusto nuevo* A1), con más manifestaciones lingüísticas de otras variedades de la lengua española diferentes a la predominante en el propio manual.

Si se quisiera seguir esta línea de investigación en futuros trabajos, sugerimos los siguientes temas: análisis contrastivo del tratamiento de las variedades del español en manuales publicados en editoriales alemanas (Cornelsen y Hueber); análisis del tratamiento del léxico y las variedades de la lengua española en manuales publicados por la editorial Klett; actitudes lingüísticas de los jóvenes alemanes universitarios hacia el tratamiento de la variación lingüística del español en manuales empleados en la educación superior; análisis del tratamiento de las variedades de la lengua española en materiales especializados en español para los negocios publicados en editoriales alemanas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Águila, Gonzalo. (2015): «Lo panhispánico y la enseñanza de la variedad en el aula de ELE», en E. Stala, S. Balches & C. Tatoj (eds.), *Tendencias en la enseñanza del español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, Wydanie, Krakow, 13- 34.
- Andión Herrero, María Antonieta (2019): «Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera». *Estudios Filológicos* 64. 129-48. <https://bibliobuscador.uah.es>
- y Celia Casado Fresnillo (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, UNED.
- Balser, Joachim, Isabel Calderón Villarino, Alexander Grimm, Heike Kolacki y Ulrike Lützen (2016): *¡Apúntate! - Nueva edición Band 1 – Schülerbuch*, Cornelsen.
- Barragán, Rafael (2010): «El Concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera». *Lenguaje* (Cali, Colombia) 38.2.481-93. <https://bibliobuscador.uah.es>
- Barros Lorenzo, Rocío (2015): «Variedades de la lengua, léxico y aula de español como lengua extranjera». FIAPE, V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 25-28/06-2014. Publicado en: <http://www.educacionyfp.gob.es>
- Berdún, I. (2016): *El tratamiento de las colocaciones en los manuales ELE en Alemania. Claves para el diagnóstico y pautas para el diseño de materiales propios*. Trabajo de fin de máster. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Borrego Nieto, Julio (2001): «EL concepto de norma regional y su aplicación a las hablas castellanoleonesas». II Congreso Internacional de la Lengua Española”. RAE / Instituto Cervantes. Valladolid, octubre de 2001. Publicado en: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/>

- Buisán, Andrés (2014): «Representaciones de la lengua española: del panhispanismo a la Comunidad Iberoamericana de Naciones». En E. Narvaja de Arnoux & S. Nothstein (Eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo* (pp. 93-120). Buenos Aires: Biblos.
- Canale, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» en: Llobera y otros. (1995) *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, S.A.
- Centro Virtual Cervantes. (2009): «Variedad lingüística». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Documento de Internet consultado el 3 de marzo en <https://cvc.cervantes.es>.
- (2009): «Competencia sociolingüística». *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Documento de Internet consultado el 25 de abril en <https://cvc.cervantes.es>.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya Ed. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es>.
- Coseriu, E. (1967): *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
- Del Valle, J. (2014): «The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?». *The Modern Language Journal*, Vol. 98, 358-372. <https://doi.org>
- Demonte Barreto, Violeta (2003): «Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española». (CCHS-ILLA), ISBN 1696-1277, Nº 1.
- Elieeneht Mejía, María (2015): «Algunas concepciones sobre lengua y dialecto, sociolingüística y variación lingüística». *Revista Senderos Universitarios*. No. 3, año 2.
- Guerrero García, Encarnación y Núria Xicota Tort (2018): *Universo.ele A1*, Hueber.
- Hymes, D. H. (1972): «On communicative competence», Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006): «Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español». Madrid: Instituto Cervantes. Documento de Internet consultado el 1 de abril en <https://cvc.cervantes.es>.
- Lauria, D. y María López García (2009): «Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispanica». *Lexis: Revista de Lingüística y Literatura*, ISSN 0254-9239, Vol. 33, Nº 1, págs. 49-89.
- Leitzke-Ungerer, E. y Claudia Polzin-Haumann (2017): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht: Ihre Rolle In Schule, Hochschule, Lehrerbildung Und*

Sprachenzertifikaten, Stuttgart: Ibidem.

- Lloret Ivorra, Eva María, Rosa Ribas, Bibiana Wiener, Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló y Pilar Pérez Cañizares (2018): *Con gusto nuevo A1*, Ernst Klett Sprachen.
- Masuda, K. (2019): «Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE». *Cuadernos CANELA*, 30, 85-98.
- Menéndez Pidal, R. (1918): «La lengua española: Una carta de don Ramón Menéndez Pidal», *Hispania*, I, 1-14.
- Mištinová, Anna (2009): «¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica?». FIAPE, III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis. Cádiz, 23-26/09-2009. Publicado en: <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Moreno Fernández, Francisco (2006): «Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo». En A. Cestero ed., *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Madrid: Universidad de Alcalá. 75-94
- (2007, 2ª ed.): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco Libros.
- (2010): *Catálogo de voces hispánicas*. Con la col. de Jairo Javier García Sánchez. Madrid: Instituto Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/>
- (2019, 1º ed.): *Las variedades de la lengua española*, Routledge.
- Pinzón Daza, Sandra Liliana (2005): «Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto». *Revista LaTadeo, Lenguas del Mundo, Por la Ruta de Babel*. Ed. No. 71.
- Prados Lacalle, M. (2014): *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de grado. Jaén: Universidad de Jaén.
- Real Academia Española: «Política panhispánica». Documento de Internet consultado el 10 de abril en <https://www.rae.es>.
- Rizzo, M. F. (2020): «La actual política de "iberoamericanización" del Instituto Cervantes». *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*. <https://doi.org/10.5209/CLAC.64373>
- Silva-Corvalán, Carmen (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C.: Georgetown University Press
- Solà, Joan (2000): «Reflexió breu sobre el concepte de "normativa"». En J. Solà (ed.) *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Fundació Caixa de Sabadell, 39-46.