

El tratamiento de la variedad del español: Análisis de textos audiovisuales en la enseñanza del español como lengua extranjera bajo el tema de bullying

Georgina Elizabeth Martínez González



Masterarbeit

zur Erlangung des Titels *Master of Education*

in den Fächern Spanisch, Wirtschaft-Arbeit-Technik

und Bildungswissenschaften

Vorgelegt bei

Gutachterin: Prof. Dr. Gerda Haßler, Professur für Linguistik und angewandte Sprachwissenschaft der Universität Potsdam

Gutachterin: Dr. Verónica Böhm, Lehrstuhl für Linguistik und angewandte Sprachwissenschaft der Universität Potsdam

Von

Georgina Elizabeth Martínez González

Großbeerener Weg 12b, 14513 Teltow

Matr.-Nr. 782250

martinezgonz@uni-potsdam.de

Potsdam, den 10.06.2020

This work is licensed under a Creative Commons License:
Attribution – Non Commercial – Share Alike 4.0 International.
This does not apply to quoted content from other authors.
To view a copy of this license visit
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Published online on the
Publication Server of the University of Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-47795>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-477952>

El tratamiento de la variedad del español: Análisis de textos audiovisuales en la enseñanza del español como lengua extranjera bajo el tema de bullying

Georgina Elizabeth Martínez González

Resumen

El presente estudio revela elementos lingüísticos que existen entre dos variedades del español y determina en qué medida estos aportes son relevantes para la enseñanza del español como lengua extranjera. Por medio de un contraste lingüístico de textos audiovisuales entre dos cortometrajes auténticos, provenientes de México y España y bajo la temática del fenómeno social del *bullying*, se hizo un análisis comparativo entre los resultados del contraste. El objetivo principal es evidenciar combinaciones sintácticas, elementos léxicos, pragmáticos y semánticos que existen entre las distintas formas de expresión de las dos hablas. Los resultados obtenidos muestran componentes significantes de la lengua, que confirman la importancia de tratar el tema de las variedades del español en el aula, desde una perspectiva tanto didáctica como socio-cultural.

Palabras clave

Variedades del español en la enseñanza, textos audiovisuales, *bullying*, combinaciones sintácticas, elementos léxicos, pragmáticos y semánticos de la lengua.

The confrontation with the variances of Spanish: an analysis of audiovisual texts in the teaching of Spanish as-a-second-language under the aspect of bullying

Georgina Elizabeth Martínez González

Abstract

The present study aims at showing possible linguistic elements that can be found between two varieties of Spanish and determining their relevance in teaching Spanish as a foreign language. Thus, the study reveals the linguistic contrast of two audiovisual texts from two short movies about bullying from Spain and Mexico, in order to carry out an analytical comparison of the results. The main objective of the project is to demonstrate syntactical combinations as well as lexical, pragmatical and semantical elements that exist in the two aforementioned varieties of Spanish. The results obtained reveal linguistic elements which confirm the importance of addressing the topic of language varieties in the classroom from both pedagogical and sociocultural perspectives.

Keywords

Spanish varieties, language variety, audiovisual texts, bullying, syntactical combinations, lexical, pragmatical and semantical elements of language.

Die Auseinandersetzung mit den Variationen der spanischen Sprache: Eine Analyse audiovisueller Texte im Spanischunterricht unter dem Aspekt des Mobbing

Georgina Elizabeth Martínez González

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit vergleicht linguistische Elemente des in Mexiko und des in Spanien gesprochenen Spanisch. Diese Elemente werden auf ihre Relevanz für den Spanisch-Fremdsprachenunterricht hin untersucht. Hierzu werden die audiovisuellen Texte von zwei Kurzfilmen zum Thema des *Bullying* vergleichend analysiert. Die Analyse verdeutlicht die unterschiedlichen syntaktischen Kombinationen, Begriffs-, Handlungs- und Bedeutungselemente der beiden Sprachvariationen und beleuchtet sie aus einer sozialen, sprachlichen und didaktischen Perspektive.

Schlüsselwörter

Sprachvariationen, audiovisuelle Texte, *bullying*, syntaktische Kombinationen, Begriffs-, Handlungs- und Bedeutungselemente der Sprache.

Agradecimientos

A través de estas líneas quiero expresar mi más sincera gratitud a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo de investigación.

En primer lugar doy gracias a mi universidad, por brindarme la oportunidad de formarme. Agradezco a todos aquellos profesores, asesores y personal académico de la Universidad de Potsdam, que durante todo este tiempo no dejaron de creer en mí y me ofrecieron su ayuda incondicional. En especial a mis tutoras de tesis la Profesora Dra. Haßler y Dra. Verónica Böhm, que gracias a su experiencia, su acertada orientación, su soporte y su inestimada ayuda me permitieron realizar esta tesis de maestría.

Finalmente dedico esta tesis a mis padres, Rosa María González y Alejandro Martínez, que siempre me hicieron creer que puedo lograr todo lo que me proponga en la vida. Mis esfuerzos son solo una sombra débil de los suyos. A mi esposo, Jasper Eitze, por ser mi hemisferio izquierdo. A mis hijos, Aileen y Liam por regalarme incontables horas de juego para cumplir mis sueños. A mis amigos y *Kommilitonen* Jonathan, Natalia, Sabine, Magdalena, César, Roswitha, Fatma, Lorena. Por escuchar, por celebrar, por creer, por estar y seguir estando.

Georgina E. Martínez González

Contenido

Introducción	9
1. Marco teórico.....	12
1.1 Variación lingüística	12
1.2 Las variedades de la lengua española.....	16
1.2.1 El español como variedad estándar y norma culta	16
1.2.2 El caso del español estándar o castellano	18
1.2.3 El origen de las variedades del español.....	20
1.2.4 Cohesión, desigualdad diversidad lingüística y aportaciones de las variedades europeas y americanas	21
1.2.5 El caso mexicano.....	25
1.2.6 La importancia de tratar el tema de las variedades del español en la enseñanza	29
1.3 Textos audiovisuales	32
1.3.1 Clasificación de los textos audiovisuales	33
1.3.2 Tipos de códigos de los textos audiovisuales	34
1.3.3 Textos audiovisuales en la clase de español.....	36
1.3.4 Medios audiovisuales como herramienta didáctica	36
1.3.5 Interpretación de los audiovisuales por medio de la literacidad visual	37
1.3.6 Función didáctica y comprensión de los medios audiovisuales	38
1.4 El bullying	39
1.4.1 Causas, tipos de <i>bullying</i> y personas implicadas.....	40
1.4.2 Importancia de tratar el <i>bullying</i> en clases	41
2. Corpus.....	42
2.1 Metodología para el análisis de contraste de textos audiovisuales.....	42
2.2 El tratamiento del <i>bullying</i> en el aula de español	43
2.3 Extracción de información mediante el contraste entre escenas escogidas de los cortometrajes “El sándwich de Mariana” (México) y “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España)	45
2.3.1 Visionado global	45
2.3.2 Visionado selectivo	45
2.3.3 Visionado concreto.....	51
2.3.4 Visionado adicional.....	54
3. Análisis de textos audiovisuales: contraste entre las variedades mexicana y peninsular	57
4. Conclusiones.....	63
5. Bibliografía.....	65
6. Apéndice.....	72
6.1 Anexo I: Propuesta para manejar el procedimiento de análisis en clase	72
6.2 Anexo II: Fichas técnicas de los cortometrajes seleccionados.....	73
6.2.1 Ficha técnica “El sándwich de Mariana”.....	73
6.2.2 Ficha técnica “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”.....	74
Selbständigkeitserklärung.....	75

Listado de abreviaturas

ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
CVC	Centro Virtual Cervantes
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
ELE	Español como Lengua Extranjera
ELE/L2	Segunda lengua o lengua extranjera
IC	Instituto Cervantes
L2	Lengua segunda
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MLIS	Master of Library and Information Science
PCE	Plan Curricular para la Enseñanza de ELE
RAE	Real Academia Española
VL	Visual literacy / literacidad visual

Listado de ilustraciones

Ilustración 1. *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes 2012. P. 27

Ilustración 2. *Competencias clave y específicas del profesorado de ELE/L2*. Instituto Cervantes 2012. P. 28

Ilustración 3. *Los cuatro tipos de signo del texto audiovisual*. Zabalbeascoa 2011. P. 29

Ilustraciones 4. *Tipos de texto visual*. Zabalbeascoa 2011. P. 29

Ilustración 5. *Elementos paralingüísticos*. Zabalbeascoa 2011. P. 30

Ilustración 6. *Elementos textuales*. Zabalbeascoa 2011. P. 30

Ilustración 7. *Temas y contenidos obligatorios*. MBSJ, Teil C, Moderne Fremdsprachen. P. 37

Listado de tablas

Tabla 1. *Escena 1 del cortometraje “El sándwich de Mariana”* (México). P. 42

Tabla 2. *Escena 2 del cortometraje “El sándwich de Mariana”* (México). P. 42

Tabla 3. *Escena 3 del cortometraje “El sándwich de Mariana”* (México). P. 43

Tabla 4. *Escena 4 del cortometraje “El sándwich de Mariana”* (México). P. 44

Tabla 5. *Escena 1 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”* (España). P. 45

Tabla 6. *Escena 2 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”* (España). P. 45

Tabla 7. *Escena 3 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”* (España). P. 46

Tabla 8. *Escena 4 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”* (España). P. 47

Tabla 9. *Aspectos de la variación lingüística entre México Y España*. P. 48

Tabla 10. *Tipos de código de los textos audiovisuales*, según Bartoll (2015). P. 50

Introducción

El idioma español no solo representa a España, este trae consigo una rica cultura de mestizaje, una extensa geografía y un envidiable patrimonio histórico. Lo cual revela que el español hablado en muchas naciones, se enriquece gracias a la extensa gama de variedades¹ del mismo. Y si bien es verdad que el español se rige por la norma oficial de la Real Academia Española, cada uno de los países hispanohablantes tiene su propia normativa y formas de expresión en situaciones y contextos determinados. A pesar de ello, más de la mitad de los aprendices del español, lo estudia en base a un modelo eurocéntrico tradicional, que puede llegar a causar problemas de confusión al momento en que el profesorado y el alumnado se enfrentan en el aula a diferentes hablas del español, a un vocabulario nuevo y a maneras muy distintas de expresarse. Es por eso que, en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras, no solo se toman en cuenta las reglas gramaticales, el significado de las palabras o determinadas estructuras sintácticas, sino que también se instruye la cultura, la historia, las tradiciones y la apreciación socio-cultural del idioma frente a distintos temas sociales, económicos y políticos. Para esto, es necesario traer a los aprendices del español parte de toda la riqueza del español pluricéntrico², por medio del tratamiento de las variedades del idioma, de temas actuales y reales de la sociedad hispana y sobre todo por medio del análisis y la reflexión lingüística.

Como objetivo principal de esta tesis, se intentarán analizar formas de comunicación en cortometrajes a partir del tema sociocultural del *bullying* – por ser una temática universal que puede manifestarse de distintas formas en otras culturas – para revelar posibles combinaciones sintácticas, elementos léxicos, pragmáticos y semánticos que puedan existir en las distintas formas de expresión entre dos hablas hispanas y de esta manera determinar en qué medida los textos audiovisuales aportan elementos relevantes para la enseñanza del español. De tal modo creemos que realizar un análisis contrastivo de textos audiovisuales de dos distintas variedades del español, por medio de cortometrajes auténticos que aborden una temática social actual, es una forma interesante de tratar un tema, no solo desde la perspectiva social, sino también desde la didáctica, porque también a través de este tipo de cuestiones se puede enseñar y aprender español de una forma multimodal³.

Como apoyo a nuestro estudio, pensamos conveniente utilizar como medio de comunicación a los cortometrajes, ya que, desde hace décadas, el uso de audiovisuales en la clase de idiomas es

¹ *Variedades e idiolectos*, la variedad denota cualquier conjunto de rasgos lingüísticos empleados en un conjunto específico de circunstancias sociales que pueden definirse amplia o escasamente. Cada una de estas variedades difieren mínimamente – en uno o varios rasgos – a su contigüidad geográfica, social y de registro. Es también conocida como variedad “*cercana*” (Penny 2004: 42).

² *Lengua pluricéntrica*, es la lengua que cuenta con distintas normas según el área geolectal de validez equivalente que la identifique (Torres Torres 2013: 211, citado en Richard 2015: 133).

³ *Multimodal*, se hace o se presenta de muchos modos o formas. Tiene varios modos de hacerse. Variado (www.significadode.org).

un método de enseñanza apreciado y una herramienta imprescindible para enseñar elementos léxicos, formas sintácticas, etc. del idioma. En nuestro caso, los cortometrajes elegidos – de México y España respectivamente – serán utilizados como recurso didáctico y el tema social del *bullying* será el medio para abordar nuestro análisis.

De este modo, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Comparar manifestaciones de *bullying* en cortometrajes de México y España, para conocer cómo se manifiesta este fenómeno sociocultural en dichos países y contrastarlas con lo conocido en su propio país. De esta manera se buscará sensibilizar al alumnado sobre esta temática social, que es a su vez universal.
- Analizar expresiones peculiares de los protagonistas del cortometraje, dentro de sus variedades, para localizar aspectos lingüísticos – a partir de semejanzas y diferencias – que aporten elementos relevantes a la didáctica del idioma.
- Además, de manera simultánea y sutil, sensibilizar al alumnado sobre la riqueza cultural y lingüística del español, por medio de la observación de diferencias dialectales, del contraste de voces representativas y de la reflexión ante algunos fenómenos distintivos de estas. Y de esta manera se intentará reforzar competencias sociolingüísticas e interculturales de los estudiantes de español.
- Bajo esta perspectiva, acentuar la importancia del tratamiento sistemático de las variedades del español en el aula, como parte de las competencias del profesorado.
- Dentro de este contexto, destacar el compromiso del profesorado de español de tratar temas de aspecto sociocultural, como el *bullying*, en la clase de ELE/L2⁴.

Para ello, este trabajo se estructura en 4 capítulos. Inmediatamente después de esta introducción, iniciaremos el primer capítulo con nuestro marco teórico, donde definiremos a la variación lingüística. Posteriormente conoceremos a las variedades de la lengua española, su origen y la importancia de tratarlas en el aula, profundizando en el caso peninsular y el mexicano para nuestro análisis contrastivo, entre otras cosas. Además, introduciremos el tema de los textos audiovisuales, su clasificación y códigos; explicaremos la relevancia de estos en la clase de español, para lo cual justificaremos la utilización de los medios audiovisuales y la manera de interpretarlos por medio de la literacidad visual, para una mejor didáctica y comprensión de los mismos. De igual manera conoceremos a grandes rasgos la temática del *bullying*, su importancia y si esta es considerada en los planes curriculares de enseñanza ELE/L2 en colegios de nivel secundario.

⁴ ELE: español como lengua extranjera; L2: español como lengua segunda.

En el segundo capítulo expondremos nuestro corpus, donde será revelada la metodología para el análisis de este trabajo de investigación. En este capítulo presentaremos además algunos de los trabajos realizados respecto al tratamiento del *bullying* en la clase de español. En esta sección también expondremos compendios de textos audiovisuales bajo la temática del *bullying* en los cortometrajes “El sándwich de Mariana” (México) y “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España), con el fin de extraer información relevante para nuestro análisis posterior, mediante el contraste de escenas elegidas.

El tercer capítulo será conformado por el análisis del contraste realizado entre las distintas variedades del español, es decir, presentaremos los resultados encontrados bajo una perspectiva lingüista-didáctica. De esta manera expondremos los elementos lingüísticos, encontrados en los textos audiovisuales de las diferentes variedades, que puedan ser importantes tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del español.

El cuarto y último capítulo estará reservado para la conclusión de la investigación. Aquí recogeremos nuestras reflexiones finales.

Como adición didáctica a nuestro trabajo, presentaremos en el apartado de anexos, una propuesta para manejar el contraste de hablas hispanas unido al abordaje del *bullying* en la clase de español. Además, encontraremos fichas técnicas de los cortometrajes analizados.

1. Marco teórico

Con el propósito de ofrecer un panorama actualizado sobre la importancia de las variedades del español bajo un trasfondo didáctico, encontramos preciso evidenciar, en la primera parte de este capítulo, la temática de la variación lingüística. Como parte inmanente de la variación, consideramos necesario exponer posteriormente a las variedades de la lengua española, su origen y la variedad estándar. En este apartado profundizaremos en el caso mexicano y el peninsular, entre otras cosas. Se expondrán, además, estudios sobre la importancia del tratamiento de las variedades del español en el aula. A continuación, mostraremos el tema de los textos audiovisuales, su clasificación y códigos, además de su relevancia en la clase de ELE/L2. Para tal objetivo consideramos necesario justificar el uso de los medios audiovisuales como herramienta didáctica y la manera de interpretarlos mediante la literalidad visual. Finalmente exteriorizaremos el tema social del *bullying*, su importancia e investigaremos si esta se encuentra determinada en los planes curriculares de enseñanza ELE/L2 a nivel secundario.

1.1 Variación lingüística

Todas las lenguas⁵ mostraron alguna vez en el pasado algún tipo de variación oral, no así en el testimonio escrito, que solo muestra una pequeña fracción de un tipo de registro formal de una persona en particular, en un tiempo y lugar determinados (Penny 2004: 26). La variación es inherente a las lenguas habladas, por lo tanto, si una lengua no posee variación es una lengua muerta (Moreno Cabrera 2000: 50, citado en Richard 2015: 133). El diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes nos dice que “[...] el empleo de una lengua no es uniforme, sino que varía según las circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados”. Para Moreno Fernández (2010: 24), la variación lingüística alterna elementos que cumplen con las mismas funciones, que responden a la misma intención de comunicación y que emplean los mismos espacios lingüísticos en todos los niveles de la lengua. La teoría de Labov (2003: 234, citado en Etxebarria 2013: 210 s.) nos revela por su parte, que no podemos encontrar usuarios de la lengua con un único estilo o registro, está siempre manifiesta algún tipo de variación según las condiciones socio-contextuales inmediatas como las relaciones con el interlocutor, con el contexto social o dominio, o con el tema que se trata. De este modo, la variación lingüística no es resultado de una actualización accidental, sino que es sistemática y está condicionada por la

⁵ *Lengua*, es la transmisión de significados por medio de una actividad simbólica universal de una mente a otra. Estas cuentan con una limitación temporal, ya que evolucionan con el tiempo en su pronunciación, gramática, en su aumento o pérdida de palabras, etc. En el caso del español, podemos decir que no hubo ruptura con el latín, sino que se le dio este nombre a los estadios recientes de esta evolución continua y latín a los estadios anteriores, por la necesidad de distinguir entre los que son considerados como distintos descendientes de un mismo antepasado (Penny 2004: 31 s.).

correlación de factores lingüísticos y sociales (Etxebarria 2013: 212). En otras palabras, el concepto está relacionado con el cambio que presenta una lengua.

Coseriu (1981, citado en Sippel 2017: 22) enfatizó por su parte, en el hecho de que los usos sociales del lenguaje no solo describen la forma en la que las lenguas varían, sino también sitúan las manifestaciones observables de la lengua como elementos que conforman distintas dimensiones básicas de la variación lingüística. De acuerdo a los rasgos externos más variables del español, el autor propone tres dimensiones básicas de la variación lingüística:

1. *Variación diatópica* o *geográfica*, también llamados *dialectos*⁶ o *geolectos*. Esta variación está relacionada con el espacio geográfico donde habitan los hablantes de la lengua.

a) Zonas altas y bajas.

En la zona norte de España y las zonas montañosas de América, se encuentra una tensión de consonantes. Característico es, además, el acortamiento de vocales. A diferencia de esto, se encuentra una relajación de consonantes y una pérdida o alargamiento de vocales en el sur de la península y las zonas bajas de América (Bravo García 2011, citado en Gómez Medina 2017: 414).

b) Zonas prototípicas influyentes.

El área caribeña, área mexicana y centroamericana, área andina, área rioplatense y del Chaco, área chilena (Santiago), área castellana, área andaluza y área canaria (Moreno Fernández 2007, citado en Gómez Medina 2017: 414).

c) Casos representativos.

El norte de Castilla, norte de Extremadura y León, Galicia, Asturias, interior de Cantabria hasta el sur de Santander, País Vasco, Cataluña, sur-oriental de España, Andalucía oriental, Andalucía occidental; España centro-sur y centro-occidental; México y sur-occidente de Estados Unidos; región Caribe, Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua; Colombia (interior) y las circundantes tierras altas de Venezuela; costa Pacífica de Colombia, Ecuador y Perú; áreas andinas de Ecuador, Perú, Bolivia y noroccidente de Argentina y noroeste de Chile; Chile; Paraguay,

⁶ *Dialecto*, es un sistema lingüístico propio de una comunidad con una validez geográfica determinada y que marca el acento de sus hablantes (cf. Andiñón/Gil 2013). Si hablamos de *dialecto* y *lengua*, ni uno ni otro pueden delimitarse en el espacio, sino que es a través de su escritura, que la lengua se convierte en estándar. *Dialecto* es también un proceso que reduce la variación al mínimo posible, ofreciéndonos un panorama de uniformidad lingüística. Se puede decir que la lengua estándar se “degrada” o “corrompe” al formar una variedad, p. ej., el latín, como lengua estándar, se “degradó” en un gran número de dialectos románicos medievales, que con el tiempo se estandarizaron, al igual que ocurrió con el español en América, que se vio “corrompido” a partir del siglo XVI, dando paso a la evolución lingüística creadora de las variedades latinoamericanas del español, por lo que resulta ilógico etiquetarlas como *dialectos de la lengua* (Penny 2004: 36 s.). En cambio si el *dialecto* es geográfico, este no tiene fronteras definibles, sino que cada fenómeno abarca un área continua y diferente a otro fenómeno (ibídem: 29).

nororiente de Argentina y Bolivia oriental; y Argentina y Uruguay (Lipski 2012, citado en Gómez Medina 2017: 415).

2. *Variación diastrática*, también conocidos como *sociolectos* o *niveles lingüísticos*, es la variación afectada por el estrato social. Dependiendo del grado de formación y dominio se les clasifica en nivel culto/alto (variedad social que se caracteriza por el uso de recursos lingüísticos diversos y elaborados), nivel medio (variedad con un grado medio de conocimiento del idioma) y el nivel bajo/vulgar (variedad social definida por el escaso dominio de la lengua) (Medina-Rivera 2011, citado en Gómez Medina 2017: 415).

a) Género.

Tendencia femenina a formas lingüísticas (estandarizadas o innovadoras) más prestigiosas. Tendencia masculina a formas no estandarizadas y usos de menor prestigio (ib.).

b) Clase social.

La clase media-alta favorece a las formas estandarizadas y prestigiosas. La clase media tiende a imitar a los hablantes de estatus socio-económico más elevado incurriendo a la ultracorrección e inseguridad lingüística. Innovación mayoritaria en capas socioeconómicas bajas y menor en las capas altas (ib.).

c) Edad.

Las generaciones mayores más conservadoras y de edades medias favorecen los usos de formas estandarizadas o prestigiosas. Los jóvenes tienden más a la innovación (ib.).

3. *Variación diafásica*, también conocida como *variación contextual* o *estilos de lengua* (Sippel 2017: 22); así como *variedad de registro* o *funcional* (Penny 2004: 24; IC 1997-2013 en Richard 2015). Esta variedad tiene que ver con el contexto de la situación comunicativa y está determinada por su medio (oral o escrito), su carácter (especializado o corriente) y por su relación entre los hablantes (cortesía, confianza, etc.) (IC 1997-2013 en Richard 2015: 134).

a) Registro⁷ culto y registro coloquial dependiendo del tipo de situación.

Son observables en la entonación, en los alargamientos fónicos, en las vacilaciones fonéticas (pérdida o adición de sonidos), en la pronunciación marcada o enfática, en

⁷ Penny (2004) reconoce al *registro* como el tipo de variante que el hablante escoge según el acto y las circunstancias sociales de la comunicación. Halliday (1978: 33 en Penny 2004: 24) por su parte distingue al *registro* en tres parámetros de variación: a) de campo: la variación está determinada por el propósito y el tema de la comunicación, b) de modo: la variación es controlada por el canal oral o escrito de la comunicación, c) de todo: la variación es condicionada por la persona a quien se dirige la comunicación. Esto muestra que el hablante o el escritor elige entre determinados rasgos de la lengua dentro de una matriz social compleja (Penny 2004: 24).

los conectores pragmáticos, los intensificadores, los atenuantes, los deícticos, en las relaciones temporales y aspectuales, en las frecuencias léxicas y en el léxico argótico (Briz 1996, citado en Gómez Medina 2017: 415).

Además de esta clasificación, existen otras que realzan la naturaleza social de las lenguas y no su estructura. Existen otras más, cuyo enfoque es intercultural y transcultural, las cuales se aglutinan según el entendimiento y la construcción de las sociedades contemporáneas (Byram 2003; Kramersch 2011; Welsch 1994; Reimann 2014, citados en Gómez Medina 2017: 412 y ss.). Los usos sociales del lenguaje no solo abren la perspectiva descriptiva de la forma en que las lenguas varían, sino que sitúa estas manifestaciones observables de la lengua como elementos que conforman la identidad geográfica (diatópica), social (diastrática) y situacional (diafásica) de los hablantes (Gómez Medina 2017: 413). Algunas de las clasificaciones de rasgos externos más variables en el español según Penny (cf. 2004: 15), son:

1. *Variación sincrónica*, sucede cuando una lengua presenta variación de dos maneras idénticas, es decir la variación geográfica y la social de forma interrelacionada:
 - a) *Variación geográfica o diatópica*.

Es la llamada “característica universal” del lenguaje del hombre. Los hablantes de una misma lengua no hablan de igual manera, por el simple hecho de que viven en distintas partes de un territorio. Este fenómeno, también conocido como *continuum dialectal*, se exterioriza cuando a lo largo de una geografía extensa, se van presentando pequeñas diferencias lingüísticas entre localidades vecinas. Esta variación es leve, gradual y generalmente no perjudica la comprensión mutua entre hablantes (ibidem: 15 y ss.).
 - b) *Variación social*.

Esta variación es multidimensional, ya que los hablantes no se limitan a usar una sola variante, de todas de las que dispone la comunidad. Aquí las diferencias del habla se encuentran influidas por factores sociales de los hablantes – sexo, edad, clase social, ocupación, ingresos, instrucción educativa, etc. – y revelan distintos fenómenos lingüísticos, como seleccionar una variante en particular o alternar una o más variantes según las circunstancias en la que el individuo se desenvuelve (ibidem: 18 s.).
2. *Variación diacrónica o histórica*, se localiza cuando las lenguas muestran algún tipo de cambio durante un determinado período de tiempo, evolucionando una o varias características lingüísticas y permitiendo de esta manera que algunas variantes antiguas permanezcan y que otras nuevas se incorporen. Esta variedad es el resultado de la variación social y no se concibe sin ella (ibidem: 19 y ss.).

Tomando en cuenta estos parámetros, se puede decir que todos los aspectos de la lengua – sonido, fonema, morfema, estructuras sintácticas, lexemas, significados, etc. – están sujetos definitivamente a variación (Penny 2004: 22).

1.2 Las variedades de la lengua española

Si bien es verdad que el español presenta una homogeneidad relativa – gracias a su sistema alfabético-fonético sencillo (cuenta con solo 5 vocales y 17 consonantes), y gracias a que su sintaxis y morfología presentan variaciones limitadas – cuenta con numerosas y bien diferenciadas áreas dialectales (cf. Moreno 2016: 18 s.) que llevan al idioma a una realidad que acepta una normativa policéntrica⁸ cultivada, para guiar el uso estándar del español. Estas grandes variantes diatópicas son ocho, España cuenta con tres: la andaluza, la castellana y la canaria; América con cinco: la caribeña, la mexicana-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena (cf. Van Hooft *et al.* 2018: 25).

Para entender a las variedades de la lengua española, hablaremos primeramente sobre la variedad estándar, en donde aclararemos conceptos como variedad, lengua y dialecto. En segundo lugar, presentaremos la transformación que ha sufrido el español estándar a lo largo de su historia y los rasgos diferenciales que este presenta frente a las hablas americanas. Inmediatamente después informaremos sobre el origen de las variedades del español. Posteriormente mostraremos información acerca de la cohesión, desigualdad y diversidad lingüística de las variedades europea y americanas. Después expondremos de manera detallada a la variedad mexicana, considerada necesaria para nuestro análisis contrastivo posterior. Finalmente justificaremos la importancia de tratar a las variedades del español en clase.

1.2.1 El español como variedad estándar y norma culta

Para llamar a una lengua de *variedad*, esta debe precisar de autonomía, es decir, debe existir una diferenciación lingüística de esta respecto a otras. Además, debe presentar cierta historicidad, no solo la propia, sino también la de su entidad; de igual manera, una variedad debe mostrar vitalidad, esto significa, que el tamaño de la comunidad de hablantes de una variedad debe ser considerable (Moreno Fernández 2016: 52 y ss.). Estos criterios son necesarios para distinguir los conceptos de *lengua estándar*, como el inglés, francés, alemán o español; *lengua clásica*, como el sánscrito, griego o latín; *lengua artificial* – aquella sin historicidad, ni vitalidad para promover el uso de una lengua universal – como el esperanto; *lengua vernácula*, tales como las variedades aprendidas como lengua materna – pero que no están estandarizadas – como es el caso de algunas lenguas

⁸ Cf. (Sippel 2017: 9)

indígenas de África, América o el Pacífico; *dialecto*⁹, son las que no cuentan con una norma establecida, a las que no se les da autonomía suficiente respecto a otras variedades de un mismo origen o respecto a la lengua de procedencia, tales como el andaluz, canario, bávaro, etc.; *lengua criolla* y *lengua pidgin*, ambas originadas gracias al contacto lingüístico y social-histórico – que las identifica como lenguas criollas – como es el caso del papiamento, el palenquero o el chabacano; y, por último, la *lengua vulgar*, que es una lengua como cualquier otra, pero con una incorporación de elementos que no gozan de una aceptación social abierta, por considerarse incultos (ibidem).

Si hablamos de una *lengua estándar*¹⁰, nos referimos a una base creada por las naciones, hablamos de una lengua con ausencia de variación. Las lenguas habladas son infinitamente variadas gracias a sus parámetros geográficos y sociales. Estas lenguas no conocen fronteras y se mezclan unas con otras con infinita complejidad. Entonces estamos hablando de que la lengua en su esencia es variada y no estándar (Penny 2004: 322 s.).

Surge, por lo tanto, el término de *variedad estándar*, que según Moreno Fernández (cf. 2016) consiste en la codificación y aceptación, dentro de una comunidad de hablantes, de un conjunto de normas que definen los usos correctos (ortografía, gramática y diccionario). Por otro lado, Vázquez (cf. 2008) define a la *variedad estándar* como “la que se caracteriza por un rasgo de prestigio y que representa la corrección”. En cualquier caso, la *lengua* o *variedad estándar* no debería representar a una sola variedad diatópica, sino a lo neutro, lo común y panhispánico¹¹, ya que su función debe ser principalmente cohesionadora, es decir, todos los hablantes deben ser parte de una misma comunidad lingüística extensa (Grande Alija 2000: 395; Moreno Cabrera 2000: 59, citados en Richard 2015: 137).

Cuando nos referimos a una norma *estándar* o *norma culta* del español, estamos hablando de un ideal de corrección y a exigencias técnicas que llevan a la identificación de la lengua, de un

⁹ Cuando hablamos de *dialecto*, pensamos, no solo en la pronunciación sino también en el léxico, la morfología, la sintaxis o los elementos discursivos. Esto es, pensamos en la lengua como un todo (Moreno Fernández 2016: 18). Muchas veces se confunde la *variedad* con el *dialecto*, siendo que en palabras de Moreno Fernández (cf. 2016) el *dialecto* es una “modalidad lingüística utilizada en un territorio determinado”, que es subordinada a otra modalidad, de territorio limitado, aunque de igual origen que la variedad, pero de nivel geográfico y social inferior al alcanzado por una lengua (Moreno Fernández 2016: 34). Los *dialectos* son las *variedades* “menos afortunadas”, las más son las lenguas. Los valores, con los que una lengua se enriquece, se estiman gracias al número de usuarios, a la significación de su literatura, a razones políticas, a su utilidad económica, a la preferencia de los hablantes, entre otros. Esto en conjunto no es otra cosa que prestigio (cf. Alvar 1991: 268).

¹⁰ *Lengua estándar*, es el dialecto que ha pasado por distintos procesos de estandarización como la selección, codificación, funcionalidad, aceptación, entre otros; los cuales son inconcebibles en ausencia de la escritura. Según su grado de codificación (ortografía, gramática normativa, diccionario, etc), su amplio vocabulario y su sintaxis elaborada, gozará de un mayor o menor prestigio social (Penny 2004: 28).

¹¹ *Panhispánico*, lo perteneciente o relativo al conjunto de los países hispánicos (de habla española). www.dle.rae.es

*español estándar*¹². Estos criterios diferencian una lengua de la otra y hacen que el español sea español frente al alemán, al inglés o al francés, por dar ejemplos. El hablar de variedades hace que el español de México sea mexicano; el de Colombia, colombiano y así sucesivamente se dará fe de la diversidad dentro de una misma unidad (Alvar 1991: 210 s.).

1.2.2 El caso del español estándar o castellano

A lo largo del tiempo, el español ha tenido que adaptarse a circunstancias políticas y sociales únicas, que han enriquecido sus recursos lingüísticos (Moreno Fernández 2016: 19 s.). Aun así, ha conservado su accesibilidad y legibilidad comparativa, a tal grado que hoy en día se pueden leer textos del siglo XIV sin graves problemas de entendimiento (ib.: 20). En esa época no era importante saber la procedencia geográfica de cada variedad nueva, se les generalizaba simplemente llamándolas “romance”¹³ (ib.). El latín dio paso a la fonética romance llevándola a la redacción de textos de un latín “arromanzado” y a un romance lleno de latinismos (ib.). El contacto con las lenguas romances peninsulares, con el árabe y otras lenguas circunvecinas como el vasco, dieron más tarde origen al evolucionado castellano (ib.: 21). El castellano se desarrolló al principio como una especie de koiné¹⁴, primero entre el vasco y el latín, y posteriormente, durante los siglos XVI y XVII, entre la lengua de los territorios nazarí y los enclaves del norte de África (ib.). En seguida, a través de las lenguas canarias y por último en Latinoamérica con sus cientos de lenguas indígenas, se consagró como lengua nacional de las nuevas repúblicas (ib.: 24). Gracias a este proceso se originó la posterior estandarización de la lengua¹⁵ (ib.: 24 s.).

¹² La Real Academia (RAE 2001-2014), nos indica que el *español estándar* es la variedad que sirve de referencia y que representa lo correcto y culto. Por su parte, el Diccionario Panhispánico de Dudas (RAE y ASALE 2005) lo define como la variedad utilizada por las personas instruidas y que es a su vez promovida por la educación. En pocas palabras, el *español estándar* es el lenguaje culto (cf. Sippel 2017: 18).

¹³ *Lengua romance/voz romance*, son lenguas orales descendientes del latín, referidas en conjunto mediante reflejos nominalizados del advverbio latino *romanice* (“a la romana”). Eran usadas como comparación con la lengua más prestigiosa de ese entonces, el latín, única que contaba con escritura. A éstas les era adicionado un adjetivo para darle referencia a su entidad política, p. ej., el *romance castellano*, el *romance aragonés*, etc. (Penny 2004: 33). La palabra *romance* fue eliminada con el tiempo, resultando de ello el nombre de la lengua, p. ej., el *castellano* (ib.). También con el tiempo surgió la estandarización y la identificación codificada (escritura) provocando que éstas lograran cierto *status*, mismo que impulsó la necesidad de identificarlas y diferenciarlas de otros códigos escritos (ib. 33 s.). Llegado el momento de ser catalogadas como lenguas oficiales, se les delimitaba de manera espacial y política, abarcando su oficialidad la extensión de cierta entidad, como es el caso del Estado Español, cuya lengua es el español (ib. 34). Al igual que pasa con los dialectos, “no existen medios puramente lingüísticos que separen una lengua de la otra, ya que las lenguas estrechamente emparentadas, forman parte de un *continuum* y cualquier línea divisoria que las corte no se debe a razones lingüísticas, sino políticas” (Penny 2004: 35 s.).

¹⁴ *Koiné*, es un tipo de lengua común que resulta de la unificación de ciertas variedades idiomáticas. www.dle.rae.es

¹⁵ *Estandarización de la lengua*: es una idea que abarca distintos subsistemas, dialectos o variedades regionales de una misma lengua. Aquí va implícito el prestigio, la pertenencia a una tierra, los sentimientos que unen a sus usuarios a ella, la inclinación a una determinada lengua culta, su valor y su riqueza (Alvar 1991: 261).

La lengua castellana o español está formada por un conjunto de variedades internas del andaluz, el canario y el castellano (López Serena 2013: 97). La tendencia conservadora clasifica al español como “español castellano” o “continental” (variante con consonantismo fuerte) y “español atlántico”, este último de tendencia evolutiva (con un consonantismo débil, lo mismo en España que en América) (cf. Folqués 2015: 151; Salvador 2001). El español continental – muy homogéneo, de fijeza consonántica – se habla en la mitad norte de la Península Ibérica, en la altiplanicie mexicana, en las zonas interiores de Centroamérica, en la Cordillera de los Andes y en los altiplanos de Sudamérica; y el segundo – heterogéneo, con un consonantismo relajado y de gran efervescencia articulatoria – es hablado no solo del otro lado del océano, sino también en las Islas Canarias, en las del Caribe, en las tierras litorales de América – atlánticas y pacíficas – y en el sur de la Península Ibérica (cf. Salvador 2001). El autor habla entonces de una “dualidad fónica” española de *hablas norteñas* y *hablas meridionales*, más que de “español de España” y “español de América”. Esta dualidad se repite en todo el continente americano, lo que denota equilibrio, menos fragmentación y unidad en el idioma (ib.).

Aun así, existen rasgos diferenciales del español peninsular frente a las hablas americanas, por ejemplo, los marcados por Lapesa (2003: 16, citado en López Serena 2013: 97 y ss.):

1. El primer rasgo diferencial se produce entre los fonemas /s/ y /θ/.
2. El segundo se manifiesta en el ámbito de la morfosintaxis pronominal con la eliminación de *vosotros, os* y *vuestro*, en beneficio respectivo de *ustedes, les* o *los, las* y *su, suyo*.

En general se puede decir que las características más destacadas de la lengua oficial, frente a otras variedades, son principalmente las relacionadas con la pronunciación, la formación y uso de algunos verbos, y el empleo coloquial de la lengua¹⁶ (cf. Salvador 2001):

- a) Distinciones de pronunciación (que solo esta variedad presenta frente a las demás), se encuentra sobre todo en la pronunciación de las letras *c, s* y *z*, las cuales se vocalizan con distinción, al contrario que en Hispanoamérica, las Islas Canarias, en dos tercios de Andalucía y en algunas regiones de Extremadura y Levante, donde son enunciadas todas de la misma manera (homófonas). En cuanto a su realización fonética se distinguen de la siguiente manera (ib.):

c + i, e

= sonido interdental [θ], parecido al sonido de la “th” en inglés.

z + a, o, u

s + a, e, i, o, u = sonido habitual de la “s”

¹⁶ Para más informaciones consultar <http://acceso.ku.edu/NEW/index.shtml>

- b) En cuanto a la formación de los verbos, se puede recalcar que la forma más distintiva de esta variedad es el uso de la 2ª persona plural *vosotros*, para dirigirse a un grupo de personas de manera informal, o sea, tuteándolas (cf. University of Kansas).
- c) Por último, existen diversas características sobre el uso social del español que son exclusivas de España. Una de las más destacadas es el amplio empleo del pronombre *tú*, o *tuteo*, entre iguales. En Hispanoamérica el uso de *tú* es de uso informal y el uso de *usted* formal, en cambio en España, el empleo de *usted* es un marcador de distancia social y es aplicado en situaciones de alta formalidad (ib.).

1.2.3 El origen de las variedades del español

Gracias a la aportación de reconocidos autores, se entiende claramente lo que en palabras de Alvar (cf. 1991: 44 y ss.) se explica mejor, que la lengua española se “aindió” y se hizo mestiza; se modificó para crear a las lenguas criollas, que a su vez se adaptaron a la nueva realidad. Al mismo tiempo se hispanizaba a las lenguas indígenas y las variantes se hicieron múltiples. Por un lado, el léxico se enriqueció y se unificó dándole una nueva dimensión a la lengua y por otro se enfrentó a otras realidades de lenguas, lo que dio inicio a la creación de las variedades americanas (ib.: 50).

Al referirnos a una lengua dominante, como lo es el español que casi alcanza el 10% de la superficie de la tierra, no es de extrañarse que su geografía contribuya a la existencia de modalidades o variedades diferentes, aunque compacta, ya que los territorios de los países hispanohablantes son en su mayoría vecinos (Moreno Fernández 2016: 27 s.). Se ha estudiado con anterioridad que el español, como cualquier lengua hablada, presenta variación y gracias a su extensión geográfica presenta variedad y se le caracteriza como una lengua pluricéntrica. De acuerdo con Moreno Fernández (ib.: 18 s.), el caso español presenta una abundante muestra de variedades, no solo gracias a su extensa geografía, sino también a su larga historia y a la complejidad de la vida social de sus hablantes, reflejando así una “unidad en la diversidad”. La unidad es la existencia del factor común y aglutinador de la gran colectividad hispana – el español – y la diversidad es la adaptación que sufrió la lengua a través de procesos históricos diferentes, además de sus entornos sociales y geográficos peculiares (ib.). Esta es una realidad basada en una lengua culta y sólida que se ha ido construyendo y transformando a través de su gran historia (ib.). La autora Gómez Medina (2017: 412) señala, además, que el motivo por el cual el español es una de las lenguas con más variedades lingüísticas y una de las más habladas del mundo, es el contacto histórico que tuvo y tiene con lenguas y culturas peninsulares minoritarias, subsaharianas, las actuales migraciones, las colonias extranjeras y sobre todo por la extensa población de distintos orígenes étnicos en Latinoamérica y España, es decir por la variedad geolectal de la lengua.

1.2.4 Cohesión, desigualdad diversidad lingüística y aportaciones de las variedades europeas y americanas

Las variedades peninsulares que más influyeron al nacimiento de las variedades americanas fueron la *castellana*, la *andaluza* y la *canaria* (Moreno Fernández 2016: 31). Motivo por el cual, una gran característica de cohesión entre el español americano y el peninsular, es la proximidad lingüística que encontramos entre ellos gracias, sobre todo, a la influencia andaluza. Este influjo lo encontramos, por ejemplo, en el fenómeno lingüístico del *seseo*, tan característico en todo Latinoamérica y que se escucha en la mayor parte de Andalucía (Penny 2004: 217). Además, no podemos olvidar la distinción de /s/ y /θ/, ni tampoco el uso de un único pronombre de segunda persona del plural, *ustedes*, fenómeno que se escucha en la mayor parte de Andalucía Occidental (ib.). De manera similar encontramos la oposición entre el formal *ustedes* y el familiar *vosotros* y observamos que los hablantes del español de América emplean el pronombre personal masculino singular *lo* tanto para referentes de persona como no personales, como sucede en Andalucía, y no se encuentra en el sistema estándar peninsular central y septentrional, que utiliza *le* para los referentes de persona y mantiene *lo* solo para los referentes no personales (ib.). Penny (cf. 2004) también menciona la influencia del andaluz hacia ciertos elementos que caracterizan el habla de los hispanoamericanos, como por ejemplo la confusión que la mayoría hace en /k/ y /j/ (en [j], [ʒ] como en [jama], [ʒama], *llama*), o la pronunciación debilitada de /-s/ al final de sílaba (p. ej., [éʎto^(h)] *estos*), además confunden /-r/ y /l/ finales de la sílaba, o también en la pronunciación de la [h] glotal¹⁷ o [ʰ] faríngea la *jota* (/x/) (p. ej., [húyo] *jugo*) al igual que lo hace la mayoría de los andaluces (ib.).

Y aunque en América se comparta el *seseo* y el consonantismo débil con las zonas meridionales peninsulares, existen muchas otras características que son más bien desemejantes, como por ejemplo la aspiración y pérdida de sibilantes¹⁸, mismos que son elementos prototipo en la comparación entre las zonas atlánticas peninsulares y las americanas (Aleza 2010: 63, citado en Folqués 2015: 151). En este caso se habla de una desigualdad lingüística entre las variedades y la lengua estándar. Lingüistas como Hudson (1981: 105 s., citado en Arrieta *et al.* 2010: 116), señala tres tipos de desigualdad lingüística. La primera es la “desigualdad subjetiva”, que se refiere a lo que la gente piensa del habla de los demás (prejuicio lingüístico); la segunda es la “desigualdad estrictamente lingüística”, la cual expone los elementos lingüísticos que una persona conoce; y por último la “desigualdad comunicativa”, en la que se trata de saber utilizar elementos lingüísticos para comunicarse eficazmente. Aún con los paralelismos entre fenómenos lingüísticos suscitados entre el español de España y el de América, cada proceso se desarrolló independientemente (Ureña, 1921: 359, citado en Smith 2018: 9). Algunos de los rasgos

¹⁷ *Glotal*, dicho de un sonido, que se articula en la región de la glotis. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

¹⁸ *Sibilante*, en la fonética, dicho de un sonido que, siendo fricativo o africado y articulándose en la zona anterior de la cavidad bucal, produce una impresión acústica de silbido; p. ej., la /s/. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

diferenciales entre ellos, son el fenómeno del *ceceo*¹⁹, la distinción entre los fonemas /s/ y /θ/, el fenómeno del *lleísmo*²⁰, y el uso de *vosotros*. De todos estos rasgos, el *lleísmo* es el atributo más común que se puede encontrar en Latinoamérica hoy en día, sobre todo en las regiones andinas (cf. Smith 2018: 9). Por otro lado, se encuentran rasgos que se conservan en Hispanoamérica y que no se conservan en España, por ejemplo, la implementación del *voseo* en muchas regiones en América. Un ejemplo de ello son Argentina, Paraguay y Uruguay por nombrar algunos países, donde se emplea el pronombre *vos* frente al *usted* o *tú* (ib.: 10).

En cuanto a las variedades del español, se puede llegar a pensar que las diversidades americanas son muy similares y que por ello erróneamente no se hace una diferencia entre una variedad y otra. Es tan alta la complejidad dialectal entre las variantes americanas que se debería de hablar de un único “español de América”. A continuación, citamos algunas características significativas de la diversidad lingüística de las variedades del español, distribuida por regiones, según Folqués (2015: 151):

1. Algunos alófonos²¹ de la /s/ son los siguientes:
 - a) Articulación sibilante, frecuente alveolar²² (apical²³ o predorsal²⁴)
 - a. Altiplano boliviano (ápico-alveolar)
 - b. Zona nordeste de Chile (frontera con Bolivia)
 - c. Tierras altas del interior de Colombia (ápico-alveolar)
 - d. Región amazónica de Colombia
 - e. Valle Central de Costa Rica (articulación predorsal)
 - f. Zonas de Ecuador (salvo la región costera)
 - g. Guatemala (retrofleja²⁵ o apical)
 - h. Zonas rurales de Honduras
 - i. Región fronteriza con Guatemala, Panamá y México (salvo en zonas costeras y del noroeste rural)

¹⁹ *Ceceo*, fenómeno lingüístico donde la distinción entre los fonemas /s/ y /θ/ se neutraliza en /θ/. Pronunciar con un sonido ciceante el fonema representado por las letras *s*, *z* o *c* seguida de *e* o *i* (www.dle.rae.es).

²⁰ *Lleísmo*, fenómeno lingüístico donde la distinción entre los fonemas /j/ y /ʎ/ se mantiene. Pronunciación del fonema mediopalatal /j/ <y> como lateralpalatal /ʎ/, por lo que se produce una neutralización de ambos fonemas. Por tanto, la palabra *suyo* /sujɔ/ se pronunciará como /suʎo/ (www.hispaniclinguistics.com).

²¹ *Alófono*, es cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, según la posición de este en la palabra o sílaba, según el carácter de los fonemas vecinos, etc.; p. ej., la primera consonante de *bebe*, que es oclusiva, y la segunda, que es aproximante, son alófonos del fonema /b/ (www.dle.rae.es).

²² *Alveolar*, dicho de una consonante que, se articula mediante la aproximación o el contacto de la lengua y los alvéolos de los incisivos superiores. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

²³ *Apical*, dicho de una consonante, en cuya articulación interviene el ápice de la lengua; p. ej., la consonante de *té*. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

²⁴ *Predorsal*, dicho de una consonante, en cuya articulación interviene la parte anterior del dorso de la lengua. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

²⁵ *Retroflejo*, dicho de una consonante, que se articula con la lengua elevada hacia los alvéolos superiores o el paladar, de modo que los toque con el borde o cara inferiores de su ápice. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

- j. Paraguay (habla formal de los hablantes cultos)
 - k. Tierras altas andinas del Perú (en la costa se conserva la sibilante ante pausa y vocales iniciales de la palabra)
 - l. Regiones andinas de Venezuela
 - m. Zona argentina de Santiago del Estero y frontera con Bolivia
- b) Sonorizaciones, en algunas de las zonas anteriormente mencionadas, de esta -s sibilante:
- a. Altiplano boliviano.
 - b. Valle Central de Costa Rica.
 - c. Tierras altas centrales de Ecuador (salvo la región costera y el extremo norte central).
 - d. Tierras altas peruanas.
- c) Entre los alófonos de la /s/ se ha detectado una oclusión glotal sorda²⁶:
- a. Nicaragua y Costa Rica se produce la oclusión glotal sorda al final de la palabra y esta es precedida de otra palabra que empieza con vocal tónica²⁷.
 - b. Nicaragua también ante una consonante sonora²⁸.
- d) La consonante *s*- en posición prenuclear e intervocálica²⁹ se aspira:
- a. En países centroamericanos (salvo Guatemala y Panamá).
 - b. Zonas interiores de Colombia, Cuba y República Dominicana.

De acuerdo a los rasgos internos (fonéticos, léxicos y morfosintácticos) que definen la identidad social, geográfica y situacional de los hablantes (Chambers 2003, citado en Gómez Medina 2017: 412 s.), se conforman los siguientes perfiles morfosintácticos más variables en el español según Gómez Medina (cf. 2017: 412 s.):

²⁶ La consonante *oclusiva glotal sorda* [ʔ] es la que se escribe frecuentemente con el saltillo " ' ", pero no siempre (Pérez López, 2012). Esta consonante se puede encontrar en el alemán o en el árabe, pero también en muchas lenguas indígenas en las cuales produce un cambio de significado en la palabra si la conmutamos con otra consonante (ib.). En alemán no se considera una consonante sino un rasgo fonético que no cambia el significado de la palabra; en general, no se escribe (ib.). Podemos observar estas dos palabras, entre corchetes la transcripción fonética y entre comillas la escritura:

[ˈesθ̞n]
"essen"
comer

[ˈmesθ̞n]
"messen"
medir

En la transcripción fonética se utiliza el saltillo para marcar el rasgo glotal que en la escritura no se registra, puesto que no se considera un fonema (cf. Pérez López, 2012).

²⁷ Una *vocal tónica* o *vocal acentuada*, es aquella vocal en la que recae el acento prosódico (pronunciación con mayor intensidad o tono), es decir, el mayor golpe de voz o de tono. Ejemplos: *balón*, *cama*, *célula*, *joya*, *carácter* (www.ortografias.com).

²⁸ *Sonoro*, dicho de un sonido, que se articula con vibración de las cuerdas vocales. (www.dle.rae.es).

²⁹ *Intervocálica/o*, dicho de una consonante, que se halla entre dos vocales. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

- a) Modo, tiempo y aspecto de las formas verbales: alternancia en el uso del indicativo y del subjuntivo en el marco temporal del *ahora*, de la expresión de la probabilidad/posibilidad.
- b) Omisión o reducción de preposiciones: uso o reducción de la preposición *a* en factores relacionados con el rasgo animado o no del objeto.
- c) Uso de las formas pronominales: *leísmo* o formas del objeto indirecto para expresar objetos directos.
- d) Uso de las formas adverbiales: variación entre dos sistemas de adverbios demostrativos denotando relación con el hablante o punto de lejanía.
- e) Distinción compleja de las normas de tratamiento.
- f) Uso del presente perfecto y/o del pretérito dependiendo de la referencia temporal.
- g) Pluralización del verbo como regularización mediante la transformación de sujeto a objeto.

La tendencia de los lingüistas, respecto al análisis de rasgos internos, es centrarse en la fonética, ya que los aspectos morfosintácticos son menos frecuentes y complejos de identificar (Schwenter 2011, citado en Gómez Medina 2017: 412 s.). A continuación, se describen, bajo la perspectiva de Lipski (2012, citado en Gómez Medina 2017: 413), los perfiles fonéticos más variables del idioma:

- a) La presencia o ausencia de oposiciones entre /s/–/θ/, /j/–/ʎ/: casi todas las variables regionales del español comparten el mismo inventario de vocales y consonantes, con excepción de la interdental fricativa /θ/ y de la palatal lateral /ʎ/, que presentan una distribución geográfica delimitada y muchas veces se encuentran ausentes en otras variedades.
- b) La realización de las consonantes codas³⁰ /s/, /n/, /l/, /r/: en este caso la consonante de final de sílaba, es considerada como la más débil (en términos de neutralización de oposiciones, reemplazos y aproximaciones), y es también en la que ocurren normalmente las diferencias sociolingüísticas más frecuentes del español.
- c) La ejecución de las róticas³¹ /r/ y /r/: los dos fonemas róticos, el simple /r/ y el múltiple /r/ se mantienen en todas las variantes monolingües de la lengua. Sin embargo, puede variar en algunas zonas a /tr/ (ciertas zonas andinas), /ɾ/ (en Costa Rica) o incluso /z/ (en las zonas altas de Bolivia).

³⁰ *Consonante coda*, en lingüística, la *coda* (del italiano *coda*, 'cola') es la consonante o el grupo consonántico (agrupación de consonantes) en posición postnuclear dentro de una sílaba, es decir, después de la vocal nuclear. La coda, conjuntamente con el núcleo, se denomina rima silábica. No es totalmente necesaria en una sílaba. Ejemplos: *n* en *pan*, *l* en *sal*, *s* en *es*. Las consonantes en posición de coda silábica frecuentemente se llaman consonantes en posición implosiva (aunque este concepto no debe confundirse con el de consonante implosiva) (www.es.wikipedia.org/wiki/).

³¹ *Rótico*, dicho de una consonante, que se articula expulsando el aire través de uno o varios movimientos rápidos de la lengua; p. ej., las consonantes de *aro* y *rey*. U. t. c. s. f. (www.dle.rae.es).

- d) La asimilación de la vocal acentuada y la reducción vocálica: la asimilación de la vocal final átona /o/ hacia /u/ y de /e/ hacia /i/, por lo general asociada al habla rural, se limita a algunas regiones de España y Latinoamérica.
- e) Armonía vocal: en algunas zonas, la asimilación de la vocal final acentuada está determinada por la vocal átona final, aunque esto no es usual entre las lenguas romances.

Gracias al contacto lingüístico del español con las lenguas indígenas, se ha enriquecido el vocabulario de las maneras más diversas, de acuerdo a las respectivas zonas geográficas de influencia y al nivel de intensidad. De esta manera encontramos influencia principalmente léxica, con algunos pocos casos de interferencias morfológicas, sintácticas y fonéticas (Folqués 2015: 152). Para esclarecer este punto, Folqués (ib.) hace una diferencia de las aportaciones indígenas a las variedades americanas del español. De este modo se pretende entender mejor la complejidad y el grado de contacto del español con las lenguas indígenas:

- a) El *arahuaco* y el *caribe* influyó en las Antillas Mayores y Menores; en el nordeste de Colombia y en Venezuela.
- b) El *náhuatl* influyó al español de México y América Central.
- c) El *chibcha* repercutió en el español de Panamá y gran parte de Colombia.
- d) El *mapuche* influyó al español de Chile.

Otras lenguas indígenas no solo influyeron en la variedad en su nivel de vocabulario, sino que desarrollaron ciertos fenómenos de transferencia en los niveles fonético-fonológicos y en el morfosintáctico. Así podemos observar, gracias a la aportación de Folqués (ib.), la influencia fonética-fonológica y morfosintáctica, antes mencionadas, de algunas lenguas indígenas en los siguientes países, en los niveles también citados:

- a) *Quechua* en Perú, Ecuador y algunas zonas de Bolivia, zonas del norte de Chile, del noroeste de Argentina y del sur de Colombia.
- b) *Aimara* en áreas bolivianas y peruanas.
- c) *Tupí-guaraní* en Río de la Plata.
- d) *Maya* en Yucatán, México; y territorios contiguos de América Central.

1.2.5 El caso mexicano

Henríquez Ureña (citado en Smith 2018: 42), señala en su hipótesis, que, a la llegada de los españoles a México, se reconocían cinco áreas dialectales basadas en cinco lenguas indígenas principales, donde la más dominante de todas era el náhuatl. Como es bien conocido, hay varias palabras del náhuatl que se usan hoy en día en el español estándar como *tomate*, *chocolate*, *tiza*, *petate*, etc. (cf. Smith 2018: 42). En cuanto al léxico, muchos de los préstamos amerindios son propios del español. Hoy en día la lengua más extendida de México es el español, pero no es reconocida como oficial por las leyes mexicanas. García Pérez (cf. 2018: 23) aclara que esto se

debe a que históricamente, al separarse México de España, se buscó una forma de expresión nacional muy independiente de la lengua de la Corona, así que, durante varios años, no se hablaba ni español, ni castellano, sino una “lengua nacional”.

La variedad mexicana, también llamada *mesetaria*, tiene algunos rasgos lingüísticos peculiares muy marcados que vale la pena describir, por ejemplo, la aspiración de la -s implosiva, o la pérdida de las consonantes oclusivas intervocálicas, entre otras (Andión 2007: 6). Esta variedad también presenta el rasgo de conservación consonántica – sobre todo en el altiplano –, algo que no se produce en otras variedades, sino por el contrario, que éstas suprimen las consonantes y no las vocales (ib.), entre otras más que se verán posteriormente con más detalle. Pese a todo esto, las variedades mexicanas y la española centro-norte peninsular (si se le puede llamar variedad, siendo ésta la lengua tronco estándar) son mutuamente inteligibles a pesar de algunas diferencias de gramática, vocabulario y pronunciación. Las diferencias fundamentales entre la variedad mexicana y el español centro-norte peninsular se presentan sobre todo en los niveles léxico y fonético.

Realidad sociolingüística de la variedad mexicana

Para ofrecer un aproximado a la realidad sociolingüística de la variedad mexicana, se debe hacer un contraste con los llamados *mexicanismos* con el léxico estándar, con los *indigenismos*, con los *americanismos* y con algunos *extranjerismos*.

Comenzando con la definición de *mexicanismos*, la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) define este concepto como “palabras o uso propios del español hablado en México” (De los Santos 2017: 287). Esta descripción plantea dos perspectivas, la de igualdad “entendida como *mexicanismos* igual al español hablado en México”, y la segunda de subordinación/integración “*mexicanismos* contenidos en el español estándar que se comparten con las otras variedades” (ib.). En cambio, la Academia Mexicana de la Lengua (AML), define que “los vocablos y acepciones que contiene [...], por una parte, son empleados o, al menos, conocidos por [...] los mexicanos y, por otra, no se usan ni se conocen por la mayor parte de los hispanohablantes no mexicanos” (ib.). Y añade que deben entenderse como “el conjunto de voces, locuciones, expresiones y acepciones caracterizadoras del habla de México [...] son las voces simples y complejas, las expresiones lexicalizadas y las acepciones que caracterizan la lengua, popular o culta, o ambas, de este país [...]” (ib.). Estas definiciones están redactadas señalando una especie de encierro que crea confusión por la perspectiva de exclusividad que se le otorga. El conflicto se genera, según Luis Fernando Lara (2011, citado en De los Santos 2017: 288) al intentar reconocer los *mexicanismos* desde una mirada filológica, ya que se debe investigar qué vocablos y acepciones se utilizan en México de manera privativa, para así responder a esta pregunta y descubrir corrientes léxicas ocultas que llegan de alguna región española, de las

lenguas amerindias, del inglés, etc., para al final encontrarlas arraigadas de forma exclusiva en el español de México (ib.).

En cuanto a los *indigenismos* la ASALE los define como el “vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella” (De los Santos 2017: 289). De la misma manera, se reconoce como *indigenismos* a las voces, palabras o modos de expresión originarios y propios de las lenguas autóctonas habladas en el territorio mexicano, entre las que destaca el náhuatl con mayor influencia lingüística y reconocimiento léxico (ib.). El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) sostiene, que solo en México existen 11 familias lingüísticas amerindias, de las 18 existentes en el Continente Americano, y 68 grupos lingüísticos de los que derivan 364 lenguas-variante (ib.).

Si hablamos de *americanismos*, el Diccionario de la Lengua Española (DLE) los señala como el “vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América”, teniendo como criterio básico de agrupación que el vocablo sea compartido por cinco o más países de América (De los Santos 2017: 291).

Por último, tenemos a los *extranjerismos*, cuyo concepto se ha adaptado y conservado en escritos con la grafía original y se han mantenido los vocablos no acomodados al sistema gráfico del español o de incorporación reciente (cf. Fernández 2013, Hernández Muñoz 2005, Bartol Hernández 2005, citados en De los Santos 2017: 292 s.).

Singularidades de la variedad de México

A continuación, presentaremos algunas de las particularidades más sobresalientes de la variedad mexicana en contraste con la lengua estándar, agrupados en los distintos niveles lingüísticos del español recopilados por Smith (cf. 2018: 44-52):

1) *En el nivel fonético-fonológico* (ib.: 44).

1) México es *seseante*. Es decir que los mexicanos usan el fonema /s/ debido a que no se encuentra el fonema /θ/ en su variedad, ya que este solo existe en el español centro-norte peninsular. Entonces, el “español terraltense”³², que incluye México, no tiene dos fonemas fricativos coronales, sino uno solo, el /s/.

2) México es *yeísta*. Es decir, que no hay un fonema independiente /k/. Por lo tanto, no hay distinción entre /k/ y /j/.

3) La /r/ es una vibración alveolar en la mayor parte del país. A excepción de algunas regiones como Yucatán, donde es conocida la neutralización de la /r/.

³² Piñeros (2008, citado en Coloma 2010) diferencia tres grandes geolectos en el mundo hispano. El “peninsular norteño”, encontrado en el centro y norte de España; el “terrabajense” arraigado en el sur de España y en numerosas zonas de América; y “*terraltense*” para el resto de las zonas del continente americano, en las cuales se habla español como primera lengua.

- 4) Existe una tendencia de que la /e/ sea más débil, específicamente al final de las sílabas cerradas, por ejemplo, en *después*. Según Alvar (1996, citado en Smith 2018: 45), esta singularidad evidencia que no hay pérdida de consonantes del español de México, pero sí debilitación, incluso pérdida de las vocales, especialmente en aquellas que tienen contacto con /s/ y a veces antes de una pausa.
- 5) La /r/ al final de sílaba se pronuncia frecuentemente como una sibilante sorda – sobre todo en bastantes áreas del centro y en algunas del sur del país – mientras que, en otros estados del norte de México, las vibrantes apicoalveolares para /r/ predominan con mucha más vibración de las cuerdas vocales.
- 6) La fricativa /x/ se pronuncia generalmente en el interior del país como una fricativa posterior que recibe una pronunciación velar o postpalatal.
- 7) La /s/ al final de una sílaba raramente se aspira o se suprime, generalmente acontece esto en las zonas costeras del país.
- 8) El grafema "v" se pronuncia como [b] o [β].

2) *En el nivel morfosintáctico (ib.:48).*

- 1) Uso de la forma familiar de *tú*. Excepto en algunas partes de Chiapas y Tabasco, fronteras con Guatemala donde usan el *vos*.
- 2) Uso frecuente de *no más* en lugar de usar *solo* (p. ej., "*no más/nomás* quería ir con ella"). *Mero* o *merito* es otra palabra frecuente en el español mexicano y significa según la DRAE, exactamente, casi, solo, mismo, el que manda, etc. (p. ej., "esperó hasta el *mero* día para decirme", "ya *mero* llegamos". El uso de *hasta* se usa para referir al principio de algo, más que el final, como en "abrimos *hasta* el 5 de mayo"
- 3) El sufijo diminutivo *-ito* es uno de los rasgos más reconocibles del español mexicano (p. ej., *poquito*, *ahorita*).
- 4) Uso de doblamiento con el clítico posesivo, p. ej., en "*su* mamá de Manolo" "*me* lavé mi pelo", el cual es un rasgo común encontrado en los Estados de Yucatán y Chiapas, posiblemente por el uso redundante del clítico posesivo de lenguas indígenas de esa zona (cf. Smith 2018: 48 s.).
- 5) Pleonasmos usados frecuentemente entre los bilingües españoles-recesivos, es decir, aquellos que muestran una influencia del náhuatl en su habla, ya que en este dialecto se presenta la duplicación clítica con objetos directos inanimados, el uso de *lo* como objeto directo clítico no marcado, artículos posesivos pleonásticos, y mucho más (p. ej., "*lo* traje una sombrilla" "*lo* compramos las tortillas"). Estos rasgos caracterizan una etapa de transición del

aprendizaje de idiomas en regiones donde el español no es el idioma dominante (cf. Smith 2018: 49).

7) Personalización del verbo *haber*, en la que se convierte en su sujeto lo que es el objeto, esto en el uso impersonal. Este es un rasgo sintáctico debido a la relación de concordancia del verbo con un sujeto (p. ej., "*hubieron* muchas fiestas", "*habemos* muchos inconformes").

8) Oposición funcional entre las formas verbales del pretérito perfecto simple y compuesto, sin que la distancia temporal respecto del *ahora* del hablante tenga verdadera relevancia (Alvar 1996: 84, citado en Smith 2018: 50):

pretérito perfecto simple

Este año *llovió* mucho.

Lo *discutí* con mi abogado.

pretérito perfecto compuesto

Este año *ha llovido* mucho.

Lo *he discutido* con mi abogado.

3) *En el nivel léxico-semántico* (ib.: 51).

1) Arcaísmos que alguna vez fueron comunes en España. Al pedir la repetición de algo que no se entiende, la respuesta mexicana más común es *¿Mande?* en lugar del habitual *¿Cómo?* Otro es *¿Qué tanto?* para el significado *¿Cuánto?* Además, *Qué tan* + Adjetivo para expresar *cuán* (p. ej., "*¿Qué tan grande es?*" en lugar de "*¿Cuán grande es?*").

2) El superlativo coloquial de adjetivos se forma con *mucho muy* como en "es *mucho muy* importante que nos encontremos ahora". Otros mexicanismos incluyen las palabras: *ándale*, en lugar de *vamos* o *está bien*; *chamaco/a* para referirse a un niño pequeño; *güero/a* al tratarse de una persona rubia; *híjole* como expresión de asombro; *padre* para decir *muy bien*, *excelente* o *genial*; *pinche* para maldecir; *¡Qué padre!*, *¡Qué chido!* para expresar sorpresa o decir que algo es *cool* (cf. Smith 2018: 51).

3) No se debe olvidar, además, el hecho de que el español de México muestra un consonantismo fuerte y un vocalismo débil.

1.2.6 La importancia de tratar el tema de las variedades del español en la enseñanza

Existen diversas razones para incluir el tema de las variedades hispanoamericanas en el currículo de la clase. Una de ellas es la importancia de que el alumnado tenga conocimientos generales sobre este tema para evitar desventuras comunicativas que lleven al desconcierto e incluso a la decepción. Es importante transmitir a los aprendices de la lengua, que la norma estándar es solo una de las muchas normas oficiales del español. El Instituto Cervantes (2006), atendiendo a las

indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para aplicar y describir adecuadamente a las variedades del español, en su apartado “norma lingüística y variedades del español”, declara los principios de aceptación de la complejidad de la lengua y de la cultura española en toda su extensión geográfica y demográfica, situando como referencia la norma centro-norte peninsular, como objeto preferente de la descripción de la lengua, criterios de selección y secuenciación de rasgos por niveles (Andión/Gil 2013: 52).

Siguiendo las recomendaciones de Grande Alija (cf. 2000: 394, citado en Richard 2015: 137) y de acuerdo a la necesidad de tratar el tema de las variedades del español en la clase de ELE/L2, es preciso comenzar con la enseñanza de la lengua estándar – por su alto grado de codificación, prestigio, versatilidad, riqueza, estabilidad, función homogeneizadora y de referencia – y solo después, en niveles más avanzados, ofrecer simplemente algunas particularidades de la variedad que se elija como adecuada. El profesorado de español debe exponer frecuentemente las variedades ante el alumnado, para que estos aprendan a distinguirlas y tengan conciencia de la diversidad, de la riqueza cultural y de la inmensa comunidad idiomática del español a la que se enfrentan, con perfiles propios y cultura distintiva (Moreno Fernández 2000: 55, citado en Bailini 2014: 4). Al mismo tiempo se estarán fomentando competencias tanto de los aprendices como del profesorado.

Por un lado el alumnado ganará competencias lingüísticas, ya que conocerá el nivel sociocultural de las distintas comunidades hispanas y además el geolecto; adquirirá competencias comunicativas, ya que será capaz de actuar conforme a las reglas gramaticales del sistema, a las normas de interacción y a su presupuesto cultural; tendrá la capacidad de cambiar de registro (formal o informal) de acuerdo a la situación comunicativa que se le presente, además de que podrá comprender a los interlocutores nativos (Grande Alija 2000: 294, citado en Richard 2015: 133). Asimismo, adquirirá competencias interculturales, porque a través de la reflexión de la lengua, reconocerá la diversidad sociolingüística del idioma; tomará conciencia de su riqueza y preservación y formará un criterio de respeto ante ellas y su cultura. Por último, aumentará su competencia sociolingüística, por medio del registro de algunos rasgos fonéticos, morfológicos y sintácticos de las variedades del español (Gómez Cutillas, 2009: 19 s., citado en Fairweather 2013: 39 s.). Estas competencias también están indicadas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y en el MCER (Andión y Gil 2013: 52).

En cuanto a las competencias del profesorado de español, respecto al tratamiento de las variedades en su clase, el Instituto Cervantes presenta cuatro competencias específicas³³ relevantes que este

³³ Los resultados de la investigación se recogieron en un documento titulado “¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?”, que se presentó en el “I Congreso Mundial de Profesores de Español” (COMPROFES). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

debe desarrollar, basadas en un estudio reciente (2012)³⁴ sobre modelos de competencias desarrollados por Perrenoud (2004, citado en “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”, del IC) y en estándares de otras instituciones educativas, entre las cuales destaca animar al alumnado a reflexionar sobre la lengua y la realidad de sus variedades a través de recursos que muestren la diversidad del español (Andión/Gil 2013: 49).

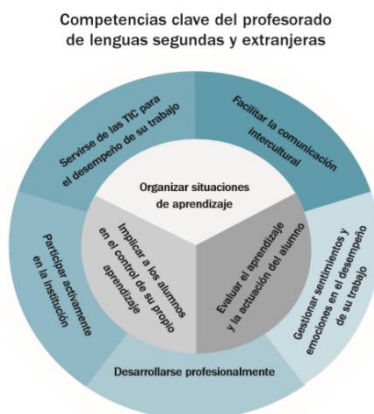


Ilustración 1. *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes 2012.

Según resultados arrojados en este estudio, un gran porcentaje del profesorado de ELE/L2 ha recibido formación específica sobre las variedades, pero solo un porcentaje muy bajo habla sobre ellas en clase. Otro porcentaje significativo es consciente de la vinculación de las variedades con la expresión intercultural de los países de habla hispana y considera necesario mostrar una actitud abierta respecto a la transmisión de información sobre las variedades.

El modelo de competencias presentado en dicho estudio es el siguiente:

³⁴ Base para la elaboración de “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” del Instituto Cervantes, 2012 en Andión/Gil 2013: 48). Para más información consultar: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

1. MODELO DE COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. > Planificar secuencias didácticas. > Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> > Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. > Garantizar buenas prácticas en la evaluación. > Promover una retroalimentación constructiva. > Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. > Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. > Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. > Adaptarse a las culturas del entorno. > Fomentar el diálogo intercultural. > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente.	<ul style="list-style-type: none"> > Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. > Definir un plan personal de formación continua. > Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. > Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Gestionar las propias emociones. > Motivarse en el trabajo. > Desarrollar las relaciones interpersonales. > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Trabajar en equipo en el centro. > Implicarse en los proyectos de mejora del centro. > Promover y difundir buenas prácticas en la institución. > Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Ilustración 2. Competencias clave y específicas del profesorado de ELE/L2. Instituto Cervantes 2012.

Lo cierto es que el trabajo del profesorado de ELE/L2 es favorecer la comprensión y la reflexión de la lengua con el *input* adecuado, las relaciones culturales necesarias y el desarrollo de las competencias léxico-semánticas del alumnado más allá del aula, para fomentar el diálogo intercultural (cf. Regueiro 2017: 89). Aleza (2010: 24, citado en Folqués 2015: 152) apunta a su vez, que lo más adecuado para exponer el tema de las variedades de la lengua, es acercar al alumnado a la compleja diversidad dialectal presentando textos y contextos situados en la realidad de los mismos y enfocados en la actualidad.

1.3 Textos audiovisuales

Los textos audiovisuales se caracterizan por la presencia simultánea de dos códigos o signos (verbal y no verbal) y dos canales de comunicación (acústico y visual), los cuales se combinan entre sí en mayor o menor medida (cf. Zabalbeascoa 2011: 113). Bartoll (cf. 2015) cataloga a los códigos lingüístico, paralingüístico, el audio y la colocación, como códigos acústicos; y a los íconos, la fotografía, los planos, la movilidad, los códigos gráficos y sintácticos, como códigos visuales, dentro del mensaje dinámico del texto audiovisual.

1.3.1 Clasificación de los textos audiovisuales

Los elementos que pueden aparecer en los textos audiovisuales, según la proporción e importancia de los componentes, se pueden distribuir de la siguiente manera, según Zabalbeascoa (cf. 2011: 115):

Los cuatro tipos de signo del texto audiovisual

	Audio	Visual
Verbal	Palabras habladas y cantadas	Palabras escritas en pantalla
No Verbal	Música y efectos sonoros	Narración y descripción fotográfica

Ilustración 3, *Los cuatro tipos de signo del texto audiovisual* (Zabalbeascoa 2011: 115).

1. De los cuales se derivan el texto visual (estático y dinámico): en el que el componente escrito se considera inexistente o de mínima importancia (ib. 2011: 116). Estos se clasifican de la siguiente manera:



Ilustraciones 4, *Tipos de texto visual* (Zabalbeascoa 2011: 115 s.).

2. El texto verbal (oral y escrito): en el que las palabras de un texto y la gramática que las ordena, reconocen la formación de la comunicación lingüística, aunque ésta requiera de un vehículo físico (fonético o grafémico) para funcionar, es decir, esta debe contener elementos paralingüísticos para que se lleve a cabo la comunicación verbal oral, escrita y audiovisual (Zabalbeascoa 2011: 118). La siguiente ilustración muestra los elementos paralingüísticos orales y escritos, que son de gran importancia para la traducción audiovisual:

Elementos paralingüísticos orales y escritos

Elementos paralingüísticos:	
orales	- escritos
• Entonación, ritmo	• Tipo(s) de letra
• Velocidad de habla	• Tamaño(s) de letra
• Tipo de voz	• Color(es) de letra y fondo
• Volumen de voz	• Variedad de formas
• Pausas, anacolutos...	• Disposición del texto
• Dicción	• Puntuación

Ilustración 5, *Elementos paralingüísticos* (Zabalbeascoa 2011: 119).

Igualmente, importantes para la interpretación o el análisis textual de los audiovisuales, son los elementos comunicativos y semióticos:

Elementos textuales de valor comunicativo y semiótico

• verbales, lingüísticos y paralingüísticos (las palabras y las formas de su vehiculación)
• estilísticos, discursivos, retóricos (las palabras y su valor discursivo y estético)
• no verbales visuales (icónicos o contextuales)
• no verbales por el canal acústico: orales (tosar, reír, chillar, imitar sonidos naturales o industriales) y no orales (sonidos musicales o de otro tipo, p.e. truenos, chapoteos).

Ilustración 6, *Elementos textuales* (Zabalbeascoa 2011: 120).

1.3.2 Tipos de códigos de los textos audiovisuales

En este trabajo nos enfocaremos en los códigos acústicos-lingüísticos y paralingüísticos, así como en los visuales, por ser aquellos que nos resultan necesarios para el análisis posterior.

1. *Códigos acústicos-lingüísticos*, son los diálogos orales y espontáneos (oralidad fingida). En este caso, en los diálogos de una película se utiliza el medio fónico y la concepción hablada (guion), por lo tanto, el texto audiovisual siempre es el producto de una expresión elaborada o fingida (cf. Bartoll 2015). Los rasgos típicos al hablar son:
 - a) Marcadores discursivos³⁵ tales como: *y, o, pero, además, incluso, es que, porque, aunque, ahora que, sin embargo, claro que, vamos (que), por cierto, oye, una cosa, lo que quiero decir, es decir, o sea (que), a ver si me entiendes, entonces, así (es) que, pues, en fin, bueno, en definitiva, total, pues nada, y nada, primero... segundo, ¿estás?, ¿entiendes?, ¿no?, a ver, pues, no me digas, o sea, ¿verdad?*,

³⁵ Los *marcadores discursivos* o *marcadores del discurso*, son expresiones como *esto es, así las cosas, sin embargo, por cierto* y otras unidades lingüísticas especializadas en encadenar los diferentes fragmentos discursivos señalando explícitamente el tipo de relación semántica que existe entre ellos, guiando así la interpretación del discurso que se transmite (cf. Garachana 2011).

- o interjecciones³⁶ como *¡ah!, ¡oh!, ¡ay!, ¡guay!, ¡eh!, ¡hey!, ¡uy!, ¡puaj!, ¡hola!, ¡ojalá!, ¿eh?* (cf. Garachana 2011; Bartoll 2015).
- b) Recursos orales de modalización³⁷ como, por ejemplo: *es que, si, pero si, hombre, si bien* (cf. Bartoll 2015).
 - c) Recursos del ámbito sintáctico, como construcciones típicas coloquiales de repetición (habla corriente) (ib.).
 - d) Recursos del ámbito semántico, son los que se presentan, sobre todo, en el vocabulario de textos espontáneos, en forma de frases hechas, expresiones, palabras malsonantes, despectivas, eufemismos, exageraciones, léxico coloquial, etc. (ib.).
 - e) Recursos del ámbito morfológico, como por ejemplo el uso de diminutivos o aumentativos con sentido irónico, positivo, pernicioso, etc. (ib.).
2. *Códigos paralingüísticos*: estos comprenden las cualidades no verbales de la voz y van relacionadas con expresiones de emoción (gritos, suspiros, risas, etc.), las cuales son representadas por medio de la entonación, el ritmo, el tono, el timbre, la resonancia, etc. (ib.).
3. *Códigos visuales*: estos son importantes para resaltar la naturalidad y credibilidad de los audiovisuales, así como para mostrar coherencia entre la narración verbal y la visual de la intención comunicativa (cf. Bartoll 2015). Estos códigos, una vez sabiéndolos interpretar (literacidad visual), nos aportan información adicional sobre situaciones culturales, necesarias para el entendimiento global de la lengua.
- a) Códigos iconográficos: son signos como íconos, índices o símbolos. Estos pueden presentarse de manera diferente en cada cultura y su traducción no se puede interpretar de manera simple (ib.).
 - b) Códigos fotográficos: en ellos se destaca la importancia de la iluminación, el color de las imágenes y su difuminación, etc. con los cuales se transmiten matices al texto, es decir, su intención (ib.).

³⁶ Las *interjecciones* son una clase de palabras invariables, con cuyos elementos se forman enunciados exclamativos, que manifiestan impresiones, verbalizan sentimientos o realizan actos de habla apelativos (www.dle.rae.es).

³⁷ La *Modalización* se utiliza (en el ámbito de la lengua) para referirse a la actitud que adopta el hablante respecto a sus enunciados y a su interlocutor. El término se vincula a la expresividad y al carácter subjetivo del lenguaje (www.definición.de). La *modalidad*, “procede de un acto de lenguaje y podrá venir expresada por un verbo, un adjetivo o por algún recurso lingüístico, pero no por los objetos o las situaciones que la lengua quiere describir o señalar” (cf. García de Lucas 2004: 217).

- c) Códigos de plano: en donde los tipos de plano (general, americano, medio, primer plano, etc.) y de ángulo (normal, inclinado, picado, contrapicado, etc.) (ib.) nos ofrecen un tipo de información implícita y difícil de entender sin una adecuada literacidad visual y conocimiento cinematográfico.
- d) Códigos de movilidad, sintácticos, etc.

1.3.3 Textos audiovisuales en la clase de español

Hoy en día, al hablar de textos no se refiere solamente al término aplicado a los libros, sino a un amplio abanico de productos mediales como películas, programas de televisión e imágenes fijas. Como ya ha sido mencionado con anterioridad, es necesario, para la mejor asimilación de los mensajes que encierran los códigos visuales, tener una literacidad visual adecuada para leer, entender y evaluar de forma crítica los medios y textos visuales con los que se tienen contacto (Stafford, 2011: 2). Una manera efectiva de leer textos audiovisuales es relacionar la narrativa con la imagen, para desarrollar destrezas en la lengua extranjera, tomando en cuenta los conocimientos y competencias que se tengan sobre literatura y el tema seleccionado (ib.: 6). La forma más efectiva de aplicar las habilidades lectoras en la exploración visual, es situarla en el trabajo existente sobre idioma extranjero, de manera que esto permita agregar conceptos nuevos en la enseñanza del idioma (ib.: 7). De esta forma se alcanzarán dos objetivos simultáneamente, el de explorar nuevas formas visuales y el de consolidar habilidades y conocimientos previos (ib.: 7 y ss.). Para ello resulta imprescindible ofrecer en el aula diversas muestras de habla, en las cuales se pueda presentar a los hablantes nativos en situaciones cotidianas y expresándose en su variedad y registro (Almeida/Fuentes 2011: 85). El alumnado no tiene siempre la oportunidad de un intercambio comunicativo directo con los nativos de la lengua, pero el material cinematográfico posee ciertos elementos que le permiten desarrollar destrezas lingüísticas, a través de la contextualización de la lengua sin tener un contacto directo con los oriundos de un país hispanohablante (ib.: 86).

Frecuentemente, cuando se habla de textos audiovisuales, se relacionan a estos con el producto audiovisual en sí, pero son los productos los que incluyen a los textos audiovisuales en su contenido (cf. Bartoll 2015). Por lo cual consideramos importante definir también al producto audiovisual, porque es el medio que escogimos para alcanzar nuestra meta.

1.3.4 Medios audiovisuales como herramienta didáctica

Los medios de comunicación son hoy en día, una de las principales fuentes de renovación de la lengua, además de ser difusores de nuevos usos (Brandimonte 2003: 871). El cine y la televisión, aportan numerosos recursos para las clases de ELE/L2. Por medio del buen uso del material audiovisual, se puede adquirir información sociocultural, se pueden actualizar elementos

lingüísticos y extralingüísticos mediante la combinación de sonido e imagen, etc. (ib.: 872). Es decir, que por medio del arte cinematográfico se conjugan manifestaciones humanas que dejan ver elementos culturales y sociales de cierta comunidad. Su fuerza gráfica ha trascendido hasta las aulas de idiomas, convirtiéndose en una herramienta importante y en un elemento indispensable para el profesorado y deseado por el alumnado. Pero la enseñanza de idiomas comenzó su historia de manera muy distinta.

Los primeros métodos de enseñanza se basaban en la traducción gramatical de textos literarios (Noras, 2006: 22). A esto le siguió la imitación repetitiva del idioma (método audio lingual). Enseguida fue sustituido este método por el audiovisual, en el cual se hacía uso de aparatos y medios de esa época, para transmitir la lengua a través de imágenes (ib.). Fue hasta la década de los 70 que se comenzó a discutir acerca de la competencia comunicativa de los aprendices y se empezaron a tomar en cuenta factores personales como la motivación y los intereses del alumnado (ib.). Asimismo, se consideraban factores que afectaban directamente a un grupo específico, como la edad, el sexo, perfil sociocultural y experiencias para la concepción de métodos didácticos (ib.). Hoy en día, los audiovisuales se han convertido en un medio didáctico apropiado y práctico para acercar al alumnado a ciertos contextos de las distintas regiones hispanohablantes (Almeida/Fuentes 2011: 83). Cabe señalar que para una mejor comprensión de los audiovisuales se necesitan conocimientos previos para comprender el mensaje (cf. Roig 2002: 30), es decir, es necesario enseñar literacidad visual al alumnado.

1.3.5 Interpretación de los audiovisuales por medio de la literacidad visual

La literacidad viene del latín *literatus/literatus* y significa “una persona que conoce las letras”. El término se refiere más bien a una persona culta y educada (cf. Rendón 2017). En cambio, el diccionario WordReference³⁸, describe esta palabra como la “habilidad de leer y escribir, de poseer conocimientos acerca de un tema o un campo específico o de ser hábil en el uso del lenguaje”. Este término, en inglés, y como adjetivo, se refiere a la persona educada, lúcida y culta o lector de obras literarias (cf. Rendón 2017). Para algunos autores significa simplemente *alfabetización*, o *multialfabetización*, algunos más la definen como *capacidad lectora* (Frey/Fischer, 2008: 1). Por otro lado, el término *literacy* es difícil de traducir, ciertos autores prefieren traducir su significado dependiendo del concepto y no de la palabra. De cualquier manera, las definiciones anteriores exponen la oralidad y deliberan lo escrito. Por tal motivo, el término *literacidad* es considerado el más adecuado para crear frases más fluidas (Rendón 2017). Lo

³⁸ www.wordreference.com

visual es utilizado generalmente como una estrategia para la comprensión de una lectura o para reforzar una imagen³⁹ en la escritura (cf. Frey/Fischer, 2008: 1).

Como se mencionó anteriormente, para sacar el máximo provecho de los medios audiovisuales es imprescindible saber “leer” y “entender” las imágenes, es decir, contar con la adecuada literacidad visual. En las palabras de Giorgis *et al.* (1999: 146, citado en Stafford, 2011: 1), literacidad visual, por su traducción del inglés *visual literacy* (VL), es “la habilidad de construir significados a partir de imágenes visuales”. Concepto acertado que indica que la llave del proceso de la VL es el desarrollo de destrezas para leer, interpretar y entender el significado de las imágenes y los medios visuales, para finalmente, poder analizar de manera intensiva y efectiva lo que se observa en imágenes fijas o en movimiento.

Frey/Fischer (cf. 2008: 1) coinciden en que el alumnado, tiene que dominar hoy en día la intermedialidad de las imágenes y los textos, para poder interpretar de forma más efectiva el mundo digital. Por lo tanto, una de las tareas más importantes del profesorado en la actualidad, es enseñar formas de comunicación efectiva, para que el alumnado sepa interpretar los símbolos⁴⁰, los mensajes y las intenciones subjetivas detrás de lo visual, porque solo al saber leer los significados profundos de cada cosa, se encontrarán representaciones e interpretaciones de las cosas y no la cosa en sí (Stafford 2011: 10 y ss.). Las competencias adquiridas por ellos serán un beneficio constante y acumulativo para su desarrollo educativo.

1.3.6 Función didáctica y comprensión de los medios audiovisuales

En la didáctica moderna de lenguas, ya no se enseñan solamente reglas gramaticales, conjugaciones de verbos o la ortografía, sino también se da cuenta del marco social y cultural de la lengua que se aprende (Almeida/Fuentes 2011: 83). Los audiovisuales ofrecen mediante distintas situaciones y visiones de la realidad, ciertos rasgos propios de la cultura expuesta (ib.: 84), y brindan la excelente oportunidad de “poner a prueba nuestras habilidades orales, especialmente las de comprensión, nos da un contexto de uso de vocabulario y nos hace de puente entre el aprendizaje de la lengua y la cultura que la representa” (Carracedo 2009: 231, citada en Almeida/Fuentes 2011: 84). Analizando los usos tradicionales de los medios en clase, nos encontramos con dos perspectivas didácticas: la primera de ellas está basada en las funciones educativas que estos puedan cumplir y la segunda sobre sus funciones comunicativas (cf. Roig 2002: 72). Según Rowntree (1986, citado en Cabrero, 1989; 138, citado en Roig 2002), las

³⁹ *Imagen* es algo que se puede ver, pero también es un término medial. Cualquier fotografía bidimensional, pintura, sketch o hasta un marcador puede ser considerado imagen. En el término televisivo o cinematográfico, la imagen es comunmente conocida como imagen en movimiento (Stafford, 2011: 9).

⁴⁰ *Símbolo*, es un tipo de ícono que representa más que un objeto o idea. En el análisis de poesía y sus elementos, el símbolo representa algo más allá de él mismo, según la idea de Peck y Coyle (2002: 77, citados en Stafford, 2011: 10).

funciones educativas de los medios audiovisuales en el aula son para para estimular el aprendizaje; para desarrollar la motivación y participación de los aprendices; para repasar la información aprendida; para ofrecer retroalimentación y fomentar la práctica adecuada de estos, etc. Por otro lado Ferrés (1992, citado por Roig 2002: 72) enuncia otras aplicaciones educativas del video, como el uso de este como lección (gracias a su exposición sistemática de contenidos); como apoyo (ya que este es utilizado para ilustrar el discurso verbal del profesorado); como programa motivador (para suscitar un trabajo posterior al visionado); de uso interactivo (ya que se esperan las respuestas bidireccionales del alumnado); como proceso; y por último el video como programa mono conceptual (en donde el profesorado puede elegir programas breves) (Roig 2002: 72).

Pero no es suficiente con utilizar los audiovisuales en el aula, se necesita comprender su fuerza para sacar el máximo provecho en la clase de idiomas. Es necesario saber que, con la llegada de la televisión y el internet, la literacidad del siglo XXI se transformó de ser exclusivamente escrita a ser cada vez más visual. El poder de las imágenes puede entenderse gracias a distintas aportaciones científicas de estudios como el que nos ofrece la compañía 3M⁴¹, que evidencia informaciones relevantes para el aprendizaje moderno (Burmark 2008: 7 s.). Dentro de los resultados del estudio antes mencionado, destaca el hecho de que el proceso visual humano es 60,000 veces más rápido que el proceso textual (ib.). Es por todos sabido que el hemisferio izquierdo del cerebro – a través de dos regiones – se activa con lo verbal; y el derecho – con el uso de solo una de sus regiones – con lo visual, por lo tanto, las instrucciones y actividades audiovisuales son comprendidas de forma más rápida y completa al hacer uso simultáneo de los dos hemisferios, gracias a la fusión verbal y visual de la información (Burmark 2008: 7 y ss.).

1.4 El bullying

A continuación, es necesario aclarar algunas cuestiones acerca del *bullying*, ya que consideramos de suma importancia que el profesorado, en su deber de educador, prevenga o intervenga para resolver esta problemática, que afecta a una gran mayoría de jóvenes. Además, es necesario tratar este tipo de temas socioculturales en la clase de idiomas, por ser una temática universal y aunada a la cultura de un país. Es por esta razón que elegimos darle a nuestro trabajo este tipo enfoque.

El fenómeno social del *bullying*⁴² es muy antiguo, pero no fue sino hasta en la década de los 70 que investigadores comenzaron a mostrar interés por estudiarlo (Olweus 2002: 15). En Escandinavia se describe a un acto de violencia como *mobbing*. Este término, también conocido

⁴¹ 3M meeting network articles and advice (2001), *Polishing your presentation*. Recuperado por Burmark (2008) el 7 de marzo, del 2007 de: http://www.3m.com/meetingnetwork/readingroom/meetingguide_powerpres.html.

⁴² En este trabajo llamaremos *bullying* al fenómeno del “acoso escolar”, “volencia entre iguales”, “mobbing”, etc., para no caer en la confusión de nombramientos y de este modo facilitar la lectura.

como *violencia entre iguales*, es usado en muchas otras connotaciones y con distintos significados, como, por ejemplo, para describir a alguien que se queja todo el tiempo, que acosa o molesta. Su raíz es inglesa viene de *mob* que significa intervención de un grupo de personas (Heinemann, 1972; Olweus, 1973a, citados en Olweus 2002: 22). Lo primordial aquí es, el definir que se trata de una persona que atormenta a otra y que existe un grupo que apoya el acto. Para Olweus (1986/1991, citados por Olweus 2002: 22), el acto negativo⁴³ de agresión escolar se origina cuando un alumno o alumna es “sometido a la violencia⁴⁴ o es acosado (...)”.

1.4.1 Causas, tipos de *bullying* y personas implicadas

En su estudio, Kindler (cf. 2009: 17), describe tres posibles causas del *bullying*. La primera de ellas es la social, la segunda causa es la familiar y la tercera causa que el autor señala, y de la que tenemos más información por ser practicada en un espacio comunitario, es la propia escuela. Ya sea que el profesorado no se comporte adecuadamente ante el alumnado en casos de violencia o que solo se ocupe de su trabajo como transmisor de información, lo que puede llegar a signalizar al alumnado que el desinterés por la convivencia es normal. Pero en este segmento también se encuentra la escuela como institución, quien, a la falta de entendimiento etnológico básico, indiferencia o tolerancia, puede afectar a todo el proceso de educación (ibidem: 18 s.).

De acuerdo con el Olweus (1983, citado en Hamodi/Jiménez 2018), el *bullying* no se manifiesta solo por el maltrato físico, sino también puede exteriorizarse de otras maneras igual o más agresivas. Respecto a esto, Viscardi (2011, citado en Hamodi/Jiménez 2018) clasifica a los diferentes tipos de *bullying* como físico, gestual, social, amenaza, humillación, cybermobbing, etc. En este fenómeno no actúan solo la víctima y su agresor, el problema está formado por un extenso y complejo sistema que lo convierte en un acontecimiento casi invisible a los ojos de los adultos. En primer lugar, tenemos al agresor o agresores, que es el que provoca un acoso sistemático a la víctima con sus acciones negativas, consiguiendo que otros compañeros lo apoyen o simplemente lo toleren. Enseguida tenemos a la víctima, quien generalmente se encuentra sola en este problema. Por último, a los espectadores, quienes forman parte del grupo del acosador o simplemente observan y no intervienen ante el problema (Huber 2012: 109).

⁴³ Como *actos negativos* se entiende a las acciones que se transmiten por palabras de amenaza, de burla, ridiculización o insulto. Un acto negativo es iniciado también por medio del contacto físico, como los golpes, empujones, pellizcos, patadas, retener a alguien, etc. Pero también lo es el esparcimiento de una mentira o la exclusión. Otro aspecto importante es que esta acción se hace repetidamente y por un período largo, esto excluye casos aislados de acoso que sucedieron una vez y en contra de distintos alumnos. Esto significa que el acto negativo es causado a veces por una sola persona o por un grupo, igual pasa con la víctima o las víctimas, aunque normalmente es una sola persona la que sufre (Olweus 2002: 22 s.).

⁴⁴ Al hablar de *violencia* estamos hablando de una desigualdad de fuerzas, lo que provoca que la víctima no pueda defenderse y se encuentre indefenso ante los ataques (Olweus 2002: 23).

1.4.2 Importancia de tratar el *bullying* en clases

Las experiencias violentas y agresivas afectan el nivel de rendimiento escolar del alumnado y repercuten de manera significativa en la cultura escolar de nuestros tiempos (Bilz *et al.* 2003; Fend, 2008; Maaz *et al.* 2010; Wawretseck-Wedemann, 2013, citados en Bilz *et al.* 2017: 40). El acoso no solo provoca en la víctima una actitud pasiva o resignada, en casos excesivos, este tipo de abuso puede provocar que la víctima pierda sus ganas de seguir adelante y tome decisiones extremas que atenten contra su vida. Es por eso apremiante que las instituciones educativas y el profesorado traten el problema en cualquier disciplina que impartan, para ayudar a la víctima a resocializarse y para mejorar el clima en clase (Wachs *et al.* 2016: 99 y ss.).

El manejo de esta temática es tan importante, que se encuentra incluso estipulado oficialmente en el Plan de Estudios para Lenguas Modernas Extranjeras del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte del Estado de Brandemburgo (MBS) (cf. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin). En el apartado C, campo temático “Sociedad y vida pública”, subtema “La vida en común”, se especifica la inclusión obligatoria del tema de *bullying*, en todos los grados escolares y en todos los niveles, dependiendo de las competencias lingüísticas de los aprendices, cuyo contenido se puede intensificar de acuerdo al criterio del profesorado (véase ilustración 7 “Temas y contenidos obligatorios”).

3.2 Themenfeld: Gesellschaft und öffentliches Leben	
Das Kennenlernen gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Gegebenheiten in den Zielsprachenländern bildet die Grundlage für eine zunehmend vorurteilsfreie Reflexion anderer und eigener Lebens-, Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen sowie für Gestaltungsmöglichkeiten. Als übergreifende Themen werden dabei insbesondere Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Interkulturelle Bildung, Demokratiebildung, Gewaltprävention, Berufs- und Studienorientierung sowie das Basiscurriculum Medienbildung aufgegriffen.	
Thema: Gesellschaftliches Zusammenleben	
Inhalte	Vertiefungsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> - Lebensbedingungen, politisches System, öffentliche Institutionen - Regeln/Normen des Zusammenlebens - Nationalitäten, Sprachen, kulturelle Vielfalt, ethnische und/oder religiöse Zugehörigkeiten - Lebenskonzepte - Stereotype, Mobbing - digitale und analoge Medien - gesellschaftliches Engagement 	<ul style="list-style-type: none"> - politische Systeme und Lebensbedingungen in weiteren Ländern der Zielsprache - kulturelle und sprachbedingte Missverständnisse - soziale Netzwerke - Umgangssprache, Jugendsprache
Thema: Schule, Ausbildung, Arbeitswelt	
Inhalte	Vertiefungsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsmaterial, Klassenraum, Schultag, Unterrichtsfächer - Schultypen, Schulsystem - Schullaufbahn, Ausbildung, Studium, Arbeitsmarkt im In- und Ausland - Berufe, Praktika - Berufspläne, Bewerbung 	<ul style="list-style-type: none"> - Schüleraustausch, Schulpartnerschaft, internationale Projekte - Praktika im Ausland - Auslandsjahr - Studium im Ausland - berufliche Mobilität

Ilustración 7. *Temas y contenidos obligatorios.* (MBS, Teil C, Moderne Fremdsprachen: 34).

2. Corpus

La decisión de ofrecer muestras de lengua, bajo la temática sociocultural del *bullying*, ha sido con el fin de asociar – por medio de los textos audiovisuales en cortometrajes – fenómenos lingüísticos entre dos regiones hispanohablantes y de esta manera manejar el tratamiento de las variedades como un aspecto inherente de todas las lenguas del mundo, y así descubrir en qué medida se incrementan nuestros recursos lingüísticos en clase. Paralelamente se busca sensibilizar, reflexionar y romper con estereotipos entre las normas peninsulares y otras variedades del español.

En este capítulo presentaremos primeramente la metodología que seguiremos, para llevar a cabo el análisis de nuestro contraste de textos audiovisuales, bajo el contexto del *bullying* en las dos variedades elegidas. Posteriormente expondremos algunos de los trabajos de investigación existentes respecto al *bullying* en la clase de lenguas y explicaremos nuestra perspectiva didáctico-lingüística en la elección del tema para el tratamiento de las variedades en clase. Finalmente haremos una extracción de información, a través de compendios de textos audiovisuales en los cortometrajes “El sándwich de Mariana” (México) y “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España), con el fin de obtener material lingüístico relevante para nuestro análisis posterior.

2.1 Metodología para el análisis de contraste de textos audiovisuales

Para cumplir con el propósito de este trabajo, se visionarán dos cortometrajes seleccionados, de cada país respectivamente, para intentar, por medio de los textos audiovisuales, extraer información lingüística relevante para la didáctica del español, bajo el marco temático del *bullying*. Este procedimiento se llevará a cabo, primeramente, para concretar el objetivo de este trabajo y en segundo plano con el propósito de que, una vez en el aula, sea aplicado por el profesorado para trabajar con el alumnado en clase tanto las variedades del español, como el *bullying*, por medio del análisis de textos audiovisuales.

El procedimiento que seguimos para la extracción es el siguiente:

1. Primer visionado global: para entender la temática de los cortometrajes y tomar notas que se consideren importantes sobre la temática del *bullying*, modos de expresión, tipo de lenguaje, entorno, etc.
2. Segundo visionado selectivo: para extraer información de los personajes y su rol en el abuso, acerca de textos relacionados con la problemática, del vocabulario desconocido, de la situación en general, etc. Y de esta manera darle seguimiento al posterior análisis lingüístico.
3. Tercer visionado concreto de escenas escogidas: para identificar aspectos de la variación lingüística (acento, pronunciación, léxico, tratamiento, etc.), es decir,

diferencias o similitudes lingüísticas y sociales – mediante la actitud y los diálogos de los personajes de los cortometrajes – entre una variedad y otra. Al igual que para reconocer posibles frases que se refieran a la misma situación y que puedan significar lo mismo o lo contrario.

4. Cuarto visionado adicional: donde se buscará identificar códigos lingüísticos, paralingüísticos y visuales, con el fin de encontrar marcadores discursivos, recursos de modalización, sintácticos, semánticos, morfológicos, etc. entre una variedad y otra.
5. Investigar y contrastar vocabulario desconocido (solo el significativo), estructuras diferentes, diferencias de pronunciación, etc. para reunir información complementaria para el análisis posterior.

2.2 El tratamiento del *bullying* en el aula de español

Antes de comenzar con nuestro análisis, considerando el objetivo principal de nuestro trabajo de investigación, estimamos necesario saber el estado actual respecto al tratamiento de temáticas sociales dentro del aula de idiomas, en nuestro caso el *bullying*, y el español como vehículo comunicador, para asegurarnos de que nuestra propuesta aporte información que pueda servir en un futuro para alentar al profesorado de español a tratar en clase situaciones reales de lengua que conciernen a la educación y al desarrollo social del alumnado, y que al final, ayuden a cumplir la meta de la enseñanza de lenguas modernas de transmitir competencias lingüísticas y socioculturales al alumnado.

El conocido fenómeno social del *bullying* afecta no solo a las relaciones sociales, sino también al entorno escolar. La necesidad de sensibilizar y reflexionar acerca del acoso, ha llevado a todo el profesorado de todas las asignaturas, incluyendo a la de ELE/L2 a tratar esta temática en sus cursos para cumplir con su labor de sensibilizar al alumnado sobre el problema y tomar acción. En cuanto a tratar este tema en la clase de idiomas, no debería ser un inconveniente, ya que, como lo menciona Esguevillas (cf. 2017: 13) en su investigación, las asignaturas de lenguas se prestan para trabajar cualquier temática, utilizando como medio la lengua extranjera y, además, aprovechando el tratamiento de un tema social en clase, estaríamos consiguiendo paralelamente desarrollar competencias clave en el alumnado como las sociales, culturales, lingüísticas, etc.

Esguevillas (ib.: 15 y ss.), se dio a la tarea de esbozar una propuesta contra el *bullying* en la clase de idiomas (en su caso, el inglés), con el fin de sensibilizar y erradicar el problema. En este se detallan dos tipos de actividades, en las cuales la primera está orientada a trabajar el problema del *bullying* desde el punto de vista social, para facilitar al profesorado el orden y la convivencia del alumnado en el aula. En la segunda actividad, se presenta un audiovisual, en el que se trabaja el tema del *bullying* para reflexionar sobre el problema. La autora hace énfasis en el deber de la

sociedad, por lo tanto, de las autoridades educativas, de tratar el tema y solucionarlo en conjunto, para lo que presenta, en uno de sus capítulos, a las asociaciones que se dedican a prevenir el acoso. Cabe señalar, que el estudio práctico se realizó en el idioma extranjero del curso, pero el alumnado podía reaccionar a las actividades propuestas por la autora en su idioma nativo, por no contar con suficiente vocabulario para llevarlas a cabo. Algunas de las respuestas, a las preguntas formuladas en inglés, fueron simplificadas, por ejemplo, utilizando la negación y/o afirmación, haciendo uso del *multiple choice*, o escogiendo entre dos conceptos básicos, o respondiendo, como ha sido mencionado, en su idioma materno. Los resultados recogidos en este estudio se enfocan en el problema en sí, y no en la lingüística, es decir, la importancia de este estudio radica en sensibilizar al alumnado ante el problema y ofrecer un contexto para tratarlo en el aula, y de esta manera ayudar a prevenirlo y solucionarlo. La lengua, en este caso el inglés, fue utilizada como vehículo, para indirectamente desarrollar la competencia comunicativa.

En el estudio de Farfán (cf. 2012), se trabaja con el tema del *bullying* o violencia escolar desde la perspectiva de género dentro del aula de inglés como lengua extranjera. El trabajo de la autora se encarga de analizar elementos de tipo etnográfico y observaciones respecto a la violencia entre el alumnado partiendo de textos observacionales, textos interaccionales y materiales audiovisuales, para comprender el posible impacto de los discursos de violencia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro del estudio se analizaron discursos de género y violencia en la actitud del alumnado, se estudiaron metodologías para la enseñanza de la lengua y se examinaron materiales didácticos. Los resultados arrojaron información significativa acerca de discursos desaprobativos, de mecanismos tanto de violencia como de desaprobación y descalificación, para analizar en qué manera estos limitan potencialmente el aprendizaje y uso del inglés en el aula, es decir, el enfoque de la investigación es psicosocial y no lingüístico, porque demuestra, sobre todo, la obstaculización del aprendizaje en general.

Por otro lado, el estudio de Astudillo (cf. 2019) trata sobre la inclusión e integración de minorías – entre ellas las afectadas por el *bullying* – por medio de actividades didácticas en la clase de inglés. El foco de la investigación es el fomento de los valores sociales mediante actividades extracurriculares llevadas a cabo en la clase de inglés, para ayudar al estudiantado a desarrollar y potenciar destrezas sociales como el escuchar, escribir, hablar y leer por medio de canciones, actividades en pareja y en grupo, descripción de cosas, juegos, etc. La autora hace énfasis en que su objetivo principal es ofrecer un apoyo didáctico al profesorado y estudiantado para tratar los trastornos causados por algún tipo de abuso escolar dentro de la clase de idiomas y así, de esta manera mejorar, por medio de las metodologías propuestas, la calidad educativa. Y aunque en este trabajo el enfoque es didáctico y psicosocial paralelamente, lo que se ofrece es una propuesta didáctica cuyo enfoque principal es practicar destrezas lingüísticas y no adquirir nueva información respecto a la lengua extranjera.

Durante la búsqueda de trabajos de investigación que abordan el tratamiento del *bullying* en el aula de lenguas, hemos encontrado poca oferta de material. La mayoría de ellos tratan la temática en el aula, algunos de ellos incluso en la clase de lenguas extranjeras, o, mejor dicho, en las clases de inglés, pero su enfoque es más bien social y no lingüístico directamente. Se proponen unidades didácticas para ayudar a prevenir y a tratar problemas de este tipo, pero no se inclinan a desarrollar o adquirir competencias lingüísticas para la enseñanza o aprendizaje. En nuestra propuesta se tratará la temática del *bullying* pero bajo un enfoque lingüístico-didáctico y como simple medio para revelar posibles combinaciones sintácticas o elementos léxicos, pragmáticos o semánticos que puedan existir en la comparación de los textos audiovisuales entre dos variedades del español.

2.3 Extracción de información mediante el contraste entre escenas escogidas de los cortometrajes “El sándwich de Mariana” (México) y “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España)

Esta sección orienta nuestro trabajo comparativo de variedades, para ganar información relevante sobre las diversas formas de comunicación entre los nativos de dos hablas distintas y sobre la temática social del *bullying*, con el fin de facilitar nuestro trabajo posterior de análisis.

2.3.1 Visionado global

Como primer paso para la extracción, realizamos un primer visionado completo – global – de los dos cortometrajes y tomamos notas que consideramos relevantes para la dinámica (sobre la situación de *bullying*, sobre las maneras de expresarse de los personajes, su lenguaje oral y corporal, sobre el entorno, etc.).

Objetivo: situarnos en la problemática del *bullying*, para adentrarnos en el tema y concentrarnos en extraer información condicionada.

2.3.2 Visionado selectivo

El siguiente paso para recabar información general respecto al *bullying* y su vocabulario, considerada necesaria para nuestro análisis lingüístico, es un segundo visionado – selectivo – de las escenas escogidas. En esta sección se recoge la información en tablas de cinco columnas: la primera presenta a los personajes y el papel que estos juegan dentro de la problemática del *bullying*; en la segunda columna se escriben algunos textos audiovisuales relacionados a la situación de abuso; la tercera columna recoge palabras que pueden resultar desconocidas o incomprensibles (para el alumnado); finalmente una última columna que describe la situación en la escena a examinar. Cada tabla recaba datos de una escena, las cuales consideramos indispensables para cumplir con el objetivo de este capítulo.

Objetivo: Extraer información acerca del abuso y la lingüística relacionada al tema, para la reflexión del idioma y sensibilización acerca del problema.

a) Escenas del cortometraje “El sándwich de Mariana” (México)⁴⁵

“El recreo” 0’8” – 1’40”				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Mariana (víctima)	<i>¡Por favor, hoy no!</i>			No quiere salir al patio, cubre el pecho con su sándwich. Se va a llorar sola a un rincón.
Isa (agresora)	<i>- ¿Qué pasó pitufina? - ...que me lo des, babosa - ¡Más te vale! - ... ándale, apúrate a comer, que se te va a acabar tu recreo.</i>	<i>Sándwich pitufina babosa te vale ándale apúrate recreo</i>	<i>Refrigerio Enana Tonta No importa Vamos De prisa Pausa de escuela</i>	Es agresiva, toma a su víctima del cuello y después de la nariz, le quita su sándwich, la señala, se burla de ella.
Las amigas de Isa (cómplices)	<i>- gorda</i>			Se ríen, se burlan, no hacen o dicen nada para evitar el abuso.

Tabla 1. Escena 1 del cortometraje “El sándwich de Mariana” (México)

“El cuarto de Isa” 3’12” – 4’55”				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Isa (víctima)	<i>- ¡Lo siento!</i>			Ahora su papel es de víctima, con miedo, no se puede defender.
Raquel, hermana de Isa (agresora y víctima)	<i>- ¿Qué andas viendo imbécil? -...nada más que no puedes, porque te apesta la boca. - ‘Tas muy chiquita para</i>	<i>Imbécil apesta ‘tas chiquita</i>	<i>Tonto/a Huele mal Estás Pequeña</i>	Es agresiva, toma a su hermana de la cara, se burla de ella. Cuando llega la madre, se convierte en víctima.

⁴⁵ Consultar apéndice, anexo II, para obtener más información acerca de los cortometrajes elegidos en este trabajo.

	<p><i>estas cosas, ¿No crees? - alcánzalo ándale, alcánzalo - ahorita...</i></p>	<p><i>ándale ahorita</i></p>	<p>Vamos Ahora</p>	
<p>Madre de Isa (agresora)</p>	<p><i>- ¡Déjala en paz, carajo! - ¿Este es mi brillo?, ¿Por qué agarras mis cosas? - ¡Ay pobre!, Primero a dieta, ¿no? - ¡Ve cómo estás!, ¡Eres una floja! - Es más, en este momento vas y me recoges todo el cochinerito que me dejaste en el baño. -... está el burro de planchar, ¡órale! - ¡No!, ¡Ahorita es ahorita! - ... no tengo por qué estarte aguantando tus porquerías todo el santo día. - ¡jordenas el clóset, tiraste todo! - ¡ahí voy! -o sea...</i></p>	<p><i>Carajo brillo agarrar pobre floja es más cochinerito baño porquerías el santo día, clóset, o sea, órale, burro de planchar</i></p>	<p>Maldita sea Lip-gloss Tomar algo Ingenuo/a No trabaja Además Desorden Excusado Desagradable Bendito día Armario Es decir Vamos Mesa de planchado</p>	<p>Reprende a su hija mayor, se burla de ella, le ordena tareas de manera muy agresiva.</p>

Tabla 2. Escena 2 del cortometraje “El sándwich de Mariana” (México)

“En la cocina” 5’2’’ – 5’50’’				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Susana, mamá de	- Bueno, te la pongo para llevar	Bueno para llevar	Está bien To-go	Ahora la madre es la víctima. Ella tiene miedo a su marido, es sumisa y

Isa (víctima)				la situación es para ella muy denigrante. Está acostumbrada a este trato.
Mario, padre de Isa (agresor)	-Susana, ¿Qué onda, por qué no está lista la comida? -ay sí, no me dio tiempo... ¡Déjalo, babosa! - ... ¿Qué eres estúpida o qué? - te fuiste a la estupidez esa de los pilates, con el doctorcito ese - ... ¿Para que se den sus kikos? - ¡Eh, perra!... ¿Se la estás dando al naquete ese?	Qué onda Ay sí, babosa, ¿Qué ... o qué?, estupidez esa, el doctorcito ese, kikos, perra, estar dando naquete	Qué pasa seguramente Tonta Qué crees Tontería Doctor Besos Mala mujer Entregarse Hombre común	Reacciona muy violento, amedrentador, amenazador, burlón y celoso. La toma muy fuerte de la cara. Trata de ahorcar a su esposa.

Tabla 3. Escena 3 del cortometraje “El sándwich de Mariana” (México)

“Castigada en el aula” 7’45” – 8’10”			
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido	Descripción de la situación de acoso
Mariana (víctima)	- Te traje un sándwich, tiene mayonesa de la que te gusta.		Se porta amable y comprensiva con su agresora.
Isa (agresora)	- obvio, ¿Qué no ves? ¿Qué quieres?		Se le hace extraño que la trate tan bien.

Tabla 4. Escena 4 del cortometraje “El sándwich de Mariana” (México)

b) Escenas del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”

(España)

“Después de clases” 0’58” – 1’43”				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Paul (víctima)				Saca temerosamente su bocadillo, sabe lo que pasará después.
Miguel (agresor)	- ¡Vaya mierda de bocadillo!	vaya mierda bocadillo	Qué barbaridad Refrigerio de pan	Es agresivo, se burla de su víctima, le quita su bocadillo y lo escupe.
Amigo (cómplice)				Se ríe, se burla, no hace o dice nada.
Los demás estudiantes (observadores)				No intervienen, solo se ríen y se salen del salón. No les interesa la situación.

Tabla 5. Escena 1 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España)

“En el pasillo” 1’58” – 2’25”				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Paul (víctima)	-no, no me había dado cuenta			Quiere ignorar a su acosador, pero lo detienen de manera agresiva. Tiene miedo, no sabe qué hacer.
Miguel (agresor)	- ¡Hey tú, friki... qué te estoy hablando, joder! - ¿Este chiquillo es gilipollas, o qué? - ... es que, ¿a parte de gordo eres sordo, o qué? - pues a ver si vas despabilando chaval, que parece que no te corre	friki joder chiquillo gilipollas o qué despabilando chaval	Extraño Molestar Pequeño Estúpido/a Qué pasa si no Despertar Joven Estar vivo	Identifica a su víctima y lo acosa de nuevo junto con su cómplice

	<i>sangre por las venas. - ¡porque si no vas a tener muchos, pero que muchos problemas!</i>	<i>correr sangre por las venas</i>	
Amigo (cómplice)			No dice nada, solo apoya lo que el agresor hace. Lanza miradas de amenazas, se ríe de la víctima y responde a las amenazas del agresor solapándolo. Lo sigue a todos lados.

Tabla 6. Escena 2 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España)

“En el patio del colegio” 3’36” – 4’21”				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Paul (víctima)	<i>- ¡Devuélveme la libreta, por favor!</i>	<i>Libreta.</i>	cuaderno	Tiene miedo y vergüenza. Sufre de agresión, termina tirado en el suelo.
Miguel (agresor)	<i>-a ver qué está escribiendo el señor gordito... -...mirad chicos, aquí el señor parguela... -! venid! - ¿Pero que además de gordo eres maricón? - ... ¿Te da vergüenza que todo mundo sepa que eres un rarito de mierda y que no te quiere nadie? - ¡Madre mía, pobres padres!</i>	<i>El señor gordito,</i> <i>el señor parguela⁴⁶ venid</i> <i>maricón</i> <i>rarito de mierda</i> <i>madre mía</i>	Subido de peso Persona cobarde Venir Homosexual Homosexual inútil Por dios	Es agresivo, se burla de su víctima, lo pone en ridículo ante los demás compañeros. Lo agrede físicamente.

⁴⁶ Según el glosario de términos empleados en el uso popular y coloquial *Urban Dictionary*, *parguela* se refiere al tipo de persona que “no ha hecho nada con su vida”. Sin embargo, según el vocabulario juvenil, la palabra también sirve para explicar a alguien cobarde o que simplemente es tonto. Esta misma expresión se relaciona con un par de términos más que podemos incluir: a) Los jóvenes lo asocian con *pringao*, alguien que no tiene la capacidad de decidir o de influir sobre otras personas, es fácil de engañar o padece de calamidades de las cuales no puede zafarse con facilidad; b) también se le interpreta como un insulto o término despectivo hacia los homosexuales (<https://www.lifeder.com/parguela/>). Según la Real Academia Española la palabra *parguela* significa: “Parecido a una mujer en su persona y en sus maneras”. Por otro lado, se conoce que la palabra contiene una serie de significados que variarán según el contexto.

	- ¡Qué no me toques, imbécil!	imbécil	Tonto/a	
Amigo (cómplice)				Se ríe, se burla, no hace o dice nada. Está siempre al lado del agresor, como su sombra.
Los demás estudiantes (observadores)				No intervienen, solo se ríen, obedecen a lo que les dice el agresor, se acercan a ver, filman la escena con el teléfono móvil.

Tabla 7. Escena 3 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España)

“Fin del acoso” 6’13” – 6’57”				
Personaje y rol	Transcripción de textos audiovisuales (agresores)	Vocabulario desconocido		Descripción de la situación de acoso
Paul (víctima)				No hace nada para detener al agresor de quitarle su bocadillo, se siente valiente al mostrar el frasco de pimienta, no tiene miedo. Se sorprende al sentirse apoyado por los demás compañeros.
Miguel (agresor)	- ¿A ver de qué tenemos hoy el bocadillo...? - ¡joder, pica! - ¡Hijo de puta, te voy a matar!	Bocadillo joder pica hijo de puta	Refrigerio Qué fastidio Arde (boca) Mal parido	Le quita a la víctima de nuevo su bocadillo, se enoja porque lo engaña, se pone más agresivo y se va enojado cuando los demás compañeros detienen el abuso.
Amigo (cómplice)				Primero lo apoya, después ya no lo sigue.
Los demás estudiantes (observadores)	- ¿Qué haces? - ¡Heeey!			Entre todos los alumnos detienen al agresor de lastimar a la víctima.

Tabla 8. Escena 4 del cortometraje “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar” (España)

2.3.3 Visionado concreto

Como tercera actividad, visionamos escenas escogidas de forma delimitada, para localizar aspectos de la variación lingüística en los diálogos como el vocabulario, el acento y la pronunciación. Nuevamente utilizamos una tabla que nos ayuda a orientarnos y a estructurar selectivamente nuestra información, incluso aquella que ya obtuvimos en actividades anteriores.

Cabe señalar que esta sección es más compleja que las otras, para lo que es necesario una previa información acerca de la variación lingüística y las variedades tratadas.

Objetivo: Extraer aspectos específicos de la variación lingüística para más tarde advertir en qué medida estas diferencias nos pueden ser útiles para el análisis.

Ítems para comparar	<i>El sándwich de Mariana</i> (Aspectos de variación lingüística)	<i>Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar</i> (Aspectos de variación lingüística)																																	
Vocabulario peculiar entre variedades (nivel léxico-semántico)	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Palabras altisonantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>carajo</td> <td>Miembro viril</td> </tr> <tr> <td>babosa</td> <td>Tonta</td> </tr> <tr> <td>perra</td> <td>Mujer fácil</td> </tr> <tr> <td>estupidez</td> <td>tontería</td> </tr> </tbody> </table>	Palabras altisonantes		carajo	Miembro viril	babosa	Tonta	perra	Mujer fácil	estupidez	tontería	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Palabras altisonantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Vaya mierda joder</td> <td>No puede ser Molestar, fastidiar</td> </tr> <tr> <td>maricón</td> <td>Homosexual</td> </tr> <tr> <td>imbécil</td> <td>Tonto</td> </tr> <tr> <td>hijo de puta</td> <td>Mala persona</td> </tr> </tbody> </table>	Palabras altisonantes		Vaya mierda joder	No puede ser Molestar, fastidiar	maricón	Homosexual	imbécil	Tonto	hijo de puta	Mala persona													
	Palabras altisonantes																																		
	carajo	Miembro viril																																	
	babosa	Tonta																																	
	perra	Mujer fácil																																	
	estupidez	tontería																																	
Palabras altisonantes																																			
Vaya mierda joder	No puede ser Molestar, fastidiar																																		
maricón	Homosexual																																		
imbécil	Tonto																																		
hijo de puta	Mala persona																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Extranjerismos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>clóset</td> <td>armario</td> </tr> </tbody> </table>	Extranjerismos		clóset	armario	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Extranjerismos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>friki</td> <td>Persona extraña</td> </tr> </tbody> </table>	Extranjerismos		friki	Persona extraña																										
Extranjerismos																																			
clóset	armario																																		
Extranjerismos																																			
friki	Persona extraña																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Palabras casi exclusivas de este país</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>recreo</td> <td>Pausa de escuela</td> </tr> <tr> <td>el brillo</td> <td>Lip-gloss</td> </tr> <tr> <td>cochinero</td> <td>Desorden</td> </tr> <tr> <td>porquerías</td> <td>Algo desagradable</td> </tr> <tr> <td>o sea</td> <td>Querer decir</td> </tr> <tr> <td>bueno</td> <td>Está bien</td> </tr> <tr> <td>ay sí</td> <td>No me digas</td> </tr> <tr> <td>pitufina</td> <td>Enana</td> </tr> <tr> <td>fonda</td> <td>Restaurante de poca categ.</td> </tr> </tbody> </table>	Palabras casi exclusivas de este país		recreo	Pausa de escuela	el brillo	Lip-gloss	cochinero	Desorden	porquerías	Algo desagradable	o sea	Querer decir	bueno	Está bien	ay sí	No me digas	pitufina	Enana	fonda	Restaurante de poca categ.	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Palabras casi exclusivas de este país</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>bocadillo</td> <td>Refrigerio de pan</td> </tr> <tr> <td>chaval</td> <td>Niño/joven</td> </tr> <tr> <td>libreta</td> <td>Cuaderno</td> </tr> <tr> <td>despabilar</td> <td>Despertar</td> </tr> <tr> <td>madre mía</td> <td>Por dios</td> </tr> <tr> <td>chicos</td> <td>De corta edad</td> </tr> </tbody> </table>	Palabras casi exclusivas de este país		bocadillo	Refrigerio de pan	chaval	Niño/joven	libreta	Cuaderno	despabilar	Despertar	madre mía	Por dios	chicos	De corta edad
Palabras casi exclusivas de este país																																			
recreo	Pausa de escuela																																		
el brillo	Lip-gloss																																		
cochinero	Desorden																																		
porquerías	Algo desagradable																																		
o sea	Querer decir																																		
bueno	Está bien																																		
ay sí	No me digas																																		
pitufina	Enana																																		
fonda	Restaurante de poca categ.																																		
Palabras casi exclusivas de este país																																			
bocadillo	Refrigerio de pan																																		
chaval	Niño/joven																																		
libreta	Cuaderno																																		
despabilar	Despertar																																		
madre mía	Por dios																																		
chicos	De corta edad																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Palabras humillantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Flojo</td> <td>No le gusta trabajar</td> </tr> <tr> <td>Naquete</td> <td>Persona común</td> </tr> </tbody> </table>	Palabras humillantes		Flojo	No le gusta trabajar	Naquete	Persona común	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Palabras humillantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gilipollas</td> <td>Estúpido/a</td> </tr> <tr> <td>rarito de mierda</td> <td>Homosexual despreciable</td> </tr> <tr> <td>parguela</td> <td>cobarde</td> </tr> </tbody> </table>	Palabras humillantes		Gilipollas	Estúpido/a	rarito de mierda	Homosexual despreciable	parguela	cobarde																				
Palabras humillantes																																			
Flojo	No le gusta trabajar																																		
Naquete	Persona común																																		
Palabras humillantes																																			
Gilipollas	Estúpido/a																																		
rarito de mierda	Homosexual despreciable																																		
parguela	cobarde																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Mexicanismos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>agarrar</td> <td>Atrapar, sorprender</td> </tr> <tr> <td>burro de planchar</td> <td>Mesa de planchado</td> </tr> <tr> <td>ser flojo</td> <td>Perezoso</td> </tr> <tr> <td>¿Qué onda?</td> <td>¿Qué pasa?</td> </tr> <tr> <td>órale</td> <td>Sí, sorpresa</td> </tr> </tbody> </table>	Mexicanismos		agarrar	Atrapar, sorprender	burro de planchar	Mesa de planchado	ser flojo	Perezoso	¿Qué onda?	¿Qué pasa?	órale	Sí, sorpresa																							
Mexicanismos																																			
agarrar	Atrapar, sorprender																																		
burro de planchar	Mesa de planchado																																		
ser flojo	Perezoso																																		
¿Qué onda?	¿Qué pasa?																																		
órale	Sí, sorpresa																																		

	<table border="1"> <tr> <td>kikos ándale</td> <td>Besos Vamos exacto</td> </tr> <tr> <td>'tas naquete</td> <td>Estás Persona común</td> </tr> </table>	kikos ándale	Besos Vamos exacto	'tas naquete	Estás Persona común	
kikos ándale	Besos Vamos exacto					
'tas naquete	Estás Persona común					
Rasgos de oralidad, composición	Repeticiones innecesarias Dónde está el brillo, Es mío Susana alcánzalo	Repeticiones innecesarias 				
	Frases inconclusas Ahorita... Yo no tengo por qué... En diez minutos... Te la caliento en... Mario ya... Te hago un sánd... Ni siquiera fue hoy... No qué... Mario me estás... Muy rápido para una jun...	Frases inconclusas 				
	Titubeos Eh, eh Pero...	Titubeos <i>No, no</i> me había dado cuenta				
	Muletillas Eh?	Muletillas 				
	Interjecciones ¿Eh? ¡Ash!	Interjecciones <i>Oh</i> , pero si es un cuento				
	Composiciones <table border="1"> <tr> <td>Burro de planchar</td> <td>Mesa de planchado</td> </tr> </table>	Burro de planchar	Mesa de planchado	Composiciones 		
	Burro de planchar	Mesa de planchado				
Pronunciación (nivel fonético-fonológico)	Seseo: uso del fonema /s/ por ausencia de /θ/ Imbécil, decirle, alcánzalo, haciendo, hacer, cabeza, diez, estupidez	Pérdida o aspiración de /s/ en final de sílaba o palabra Que parece que no te corra sangre por las venas Quiero que para el lunes tengas el trabajo hecho Además de gordo eres maricón Pobres padres				
	Yeísmo: no hay fonema independiente /ʎ/ Mayonesa, ya, brillo					
	/e/ débil al final de las sílabas cerradas entiendes, comer, quieres, crees, sabes	Distinción de pronunciación de la interdental /θ/ Parece, principito, princesa, vergüenza, imbécil				
		Formación de verbos: uso de la 2ª persona plural <i>vosotros</i>				

	Debilitación de consonantes, pérdida de vocales (contacto con /s/)	Mirad, venid
	entiendes, tienes	Pronunciación aspirada de /s/ en medio de una palabra
	Consonantismo fuerte, vocales débiles	Que te estoy hablando A ver que está escribiendo
	Ropa, burro de planchar, aguantando, clóset, fonda, estupidez, guapa	
	La /r/ al final de la sílaba, pronunciada como sibilante sorda	
Por favor, acabar		
Pronunciación de /r/ predominante como vibrante apicoalveolar		
Burro, perra, rápido, irme		
Pronunciación indiscriminada de [b] o [β]		
Imbécil, favor, babosa, buena, más te vale, busco, boca, brillo, ve cómo estás, para que te veas		

Tabla 9. Aspectos de la variación lingüística entre México Y España. (Smith 2018; Folqués 2015)

2.3.4 Visionado adicional

Un posible cuarto visionado, pero solo de algunas escenas, elegidas por ser muy notoria la diferencia entre las frases de los personajes y con el objetivo de identificar los códigos lingüísticos, paralingüísticos y visuales, además para encontrar marcadores discursivos, recursos de modalización, sintácticos, semánticos, morfológicos, etc. entre una variedad y otra. Para esta actividad es necesario un conocimiento profundo sobre la lengua, es decir, conocer o identificar las posibles formas y funciones del lenguaje, así como decodificación del mensaje.

Objetivo: obtener información relevante respecto a factores de codificación, extralingüísticos o coloquiales, como complemento de la información específica sobre las variedades.

Ítems para comparar	Variedad mexicana	Variedad peninsular
Códigos lingüísticos		
Recursos pragmáticos: factores extralingüísticos	Situación de abuso en la pausa de la escuela.	Situación de abuso en la pausa de la escuela.
Situación comunicativa	Agresora acompañada por cómplices. No hay	Agresor acompañado por cómplice. Sí hay observadores directos que solapan el acoso.

Conocimiento compartido por los hablantes	observadores directos, pero los hay. El más fuerte acosa al débil, en cadena.	El personaje fuerte acosa al débil.
Relaciones interpersonales		
Marcadores discursivos e interjecciones: <i>por cierto, lo que quiero decir, bueno, a ver si me entiendes, no me digas, etc.</i>	Ay sí, es más, oye, sabes, ¡ay pobre!, o sea, ¡ah!, ¿eh?, ¿No crees?, ¡Ya!, ¿no? ¿Y qué?, bueno.	Ah sí..., mirad..., ¿Qué pasa? ¡hey tú!, ¡Heeey!, ¡Hee! ¡oh!
Recursos orales modales: lenguaje expresado por un verbo, adjetivo o recurso lingüístico, por ejemplo: <i>es que, si, pero si, si bien, etc.</i>	Es más... Pero es que... Es que...	Pues a ver si... Pero es que...
Recursos sintácticos: construcciones coloquiales, habla corriente.	Más te vale... Ya sabes lo que te pasa si... Ándale apúrate a... Estás muy chiquita para estas cosas. ¿Tú crees que con esto... Es más, vas y me recoges... Yo no tengo por qué estarte aguantando... ¡Mira nada más! ¿Qué tienes en la cabeza? ¿Qué onda? ¿Te dije o no te dije? No me dio tiempo... ¿Se la estás dando?	Vaya mierda de... Que te estoy hablando... ¿A parte de... eres ...? A ver si vas despabilando... Parece que no te corre sangre por las venas... ¿No te da vergüenza que todo el mundo sepa que ...? Madre mía, pobres...
Recursos semánticos: codificación o decodificación de léxico espontáneo: como palabras malsonantes, despectivas, eufemismos, exageraciones, léxico coloquial, etc.	Uso mínimo de palabras altisonantes, más bien se amenaza con el abuso físico.	Uso de demasiadas palabras altisonantes, despectivas, coloquiales.
Recursos morfológicos: diminutivos, aumentativos (con ironía, positividad, etc.).	Uso frecuente de diminutivos para disminuir a la víctima. El agresor dice palabras irónicas para burlarse y negativas para ofender.	Diminutivos para ofender a la víctima, para hacerla menos. Las ofensas y las burlas se dicen con ironía, negatividad, burla y agresión.
Códigos paralingüísticos		
Cualidades no verbales: entonación, ritmo, tono, timbre, resonancia, etc.	Frases que delatan miedo y sumisión para la víctima y frases amenazadoras, acompañadas de maltrato físico con las manos, de parte del agresor. Este se encuentra dentro de un pequeño círculo de personas.	La víctima demuestra con su actitud miedo y vergüenza. El agresor grita, se ríe alto, se muestra confidente ante los demás y usa un vocabulario altisonante y burlesco para llamar la atención de todos.
Códigos visuales		
Iconográficos: íconos, índices, símbolos.	Sándwich, mayonesa, brillo labial. Agresora corpulenta, víctima pequeña.	Pulsera verde, bocadillo, cuaderno, bolígrafo. Agresor corpulento. Víctima robusta.

	Abuso entre mujeres	Abuso entre hombres.
Fotográficos: iluminación, color, difuminación, etc. para transmitir la intención.	La mayoría de las escenas cuenta con una iluminación clara, porque el problema no es secreto, todos se dan cuenta de él, pero no hacen nada al respecto. En cambio las escenas en casa son ligeramente oscuras, para remarcar la violencia doméstica.	Las escenas como “valiente” son ligeramente más iluminadas, ya que es la situación ideal para el protagonista (víctima). Mientras que las escenas en la escuela son un poco más oscuras, porque allí dentro sucede el acoso.
De plano: los tipos de plano (primer, general, medio, etc.) y ángulo (inclinado, picado, inclinado, etc.) nos ofrecen información implícita.	Abundancia de primer planos y ángulos picados para denotar el problema real y la superioridad del agresor.	Abundancia de planos medios y generales. Los primero para recalcar el problema entre agresor y víctima y el segundo para mostrar a los observadores en segundo plano.
De movilidad, sintácticos, etc.	La cámara sigue todo el tiempo a la víctima. Movilidad a la altura de ella, con travellings de la cámara.	La cámara es testigo en todo momento. Siempre está al lado de la víctima, a excepción de cuando es “valiente”.

Tabla 10. *Tipos de código de los textos audiovisuales.* (Bartoll 2015; Zabalbeascoa 2011; Garachana 2011).

3. Análisis de textos audiovisuales: contraste entre las variedades mexicana y peninsular

En este apartado intentaremos analizar la información recabada en las tablas anteriores, que se obtuvo gracias a los visionados global, selectivo, concreto y adicional de escenas seleccionadas de los cortometrajes que tratan acerca del *bullying*. Aquí se pretende mostrar la medida en que los textos audiovisuales aportan elementos lingüísticos para la enseñanza y aprendizaje del español. Por consecuencia, probaremos que el tratamiento simultáneo de las variedades y de un tema sociocultural que estas tengan en común – por medio de la comparación de textos audiovisuales – pueden ser utilizados para identificar elementos lingüísticos, paralingüísticos y visuales que arrojen una información más completa acerca de las variedades que estamos estudiando, y de este modo, poder ofrecer al alumnado un aprendizaje más completo del español. Así tenemos que nuestro hilo conductor es el *bullying*; los cortometrajes son nuestras pruebas de texto audiovisual para observar los fenómenos lingüísticos entre el español mexicano y el peninsular; y las variedades son el medio para llevar a cabo nuestro propósito. La información recabada se la siguiente:

- En cuanto a la búsqueda de aspectos de la variación lingüística en los textos audiovisuales, encontramos información que estructuramos – basándonos en las recomendaciones de Folqués (cf. 2015: 153 s.) – y siguiendo las sugerencias de Smith (cf. 2018) por medio de bloques dialectales, como sigue:
 - a) *Nivel fonético-fonológico*: en este nivel señalamos los principales fonemas diferenciales que encontramos en los textos audiovisuales de las dos variedades.
 - 1) En primer lugar descubrimos la característica diferencial más destacada entre la lengua estándar (peninsular) y la variedad mexicana: la pronunciación de las letras *c*, *s* y *z* (/θ/) sonido interdental, es decir, mediante el *seseo* por parte de la variedad mexicana y la pronunciación interdental por parte de la variedad peninsular. Estos dos fenómenos fueron distinguibles desde el primer momento de la comparación, por lo que es un elemento fácil para enseñar en clase.
 - 2) También fácilmente reconocible fue el fenómeno de pérdida o aspiración de /s/ por parte de la variedad peninsular, ya fuera en medio o al final de las palabras. Y aunque no es un rasgo característico y exclusivo de España, sí lo es de algunas de sus regiones, sobre todo las costeras. Este elemento es también simple de encontrar y de mostrar en el aula.
 - 3) Por otro lado, el fenómeno casi exclusivo de la variedad mexicana, del consonantismo fuerte y debilitación de vocales, es relativamente sencillo de distinguir durante todo el cortometraje. Estamos hablando también del papel destacado que juega la pronunciación predominante de la /r/ como vibrante apicoalveolar y de la excesiva debilitación de la /e/ al final de sílabas cerradas.

- 4) Distinguible también de esta variedad – si la comparamos con la peninsular – es la pronunciación indiscriminada de [b] y [β], tanto en el registro formal como en el informal. En cuanto al *yeísmo* mexicano, es menos fácil de distinguir, se necesita de una examinación minuciosa y precisa para captarlo. Estas características de la variedad mexicana, son importantes para transmitir al alumnado, si se decide manejar precisamente esta variedad en clase. Si este no es el caso, seguramente habrá algún fenómeno similar dentro de cualquier variedad elegida, que sea apropiado para enseñar.
 - 5) Dentro de los códigos paralingüísticos encontramos algunas cualidades no verbales como la entonación de ciertas palabras, el timbre de voz, etc. que nos revelan el miedo de la víctima, o la amenaza del agresor/a. La información reflejada en el contraste de las variedades, nos mostró que la situación de acoso, en su modo universal, se manifiesta en este nivel de manera muy contundente y similar en ambos cortometrajes. Esta universalidad de los códigos paralingüísticos, se puede mostrar en clase, ya que el alumnado podrá identificarse con la situación y entender, sin grandes explicaciones, el significado de muchas de las situaciones presentadas en los videos, sin necesidad de contar con todo el vocabulario mencionado.
- b) *Nivel morfológico-sintáctico*: en este nivel se muestran diversas estructuras y algunos usos pronominales distintivos de los verbos, así como fenómenos diferenciadores de las variedades, tales como:
- 1) El rasgo más sobresaliente que encontramos en este nivel, fue la eliminación del *vosotros, os* y *vuestro*, de parte de la variedad, en donde a su vez se encontró el *ustedes, les, los, las, su* y *suyo* respectivo. Este fenómeno es el más sobresaliente y el que regularmente se menciona en las clases de ELE/L2, ya que es característico de toda Hispanoamérica.
 - 2) Igualmente importante fue el uso del sufijo diminutivo *-ito/a* en la variedad mexicana, más que en la peninsular. En el caso mexicano se emplea este elemento de manera exagerada en el lenguaje coloquial y como parte inherente de los mexicanismos. En cambio, en la variante peninsular (en el cortometraje analizado) se aplican los diminutivos con un fin irónico y negativo. Más bien para humillar y burlarse de las personas. Precisamente por esto, consideramos importante que el alumnado esté consciente de esta diferencia, para evitar aplicaciones erróneas en el futuro.
 - 3) Otro aspecto notable, fue el uso familiar de *tú* en las dos variedades. Aunque este fenómeno se pueda deber a que en los cortometrajes solo actúan jóvenes, y entre

jóvenes siempre se tutea. No obstante es un aspecto importante y fácil de transmitir al alumnado.

- 4) El recurso sintáctico más importante en este tipo de textos audiovisuales de lenguas auténticas – uno de los más difíciles de explicar – es la construcción coloquial. Se debe tener mucho conocimiento de la lengua y las variedades para ofrecer al alumnado las armas para interpretar este código lingüístico, ya que se trata del habla corriente, no solo de los jóvenes, y una de las que se encuentran en permanente evolución. Por lo tanto creemos, que frases coloquiales como las que localizamos, son de mucho interés para el alumnado, ya que ellos querrán salir airoso de una situación auténtica entre jóvenes, sabiendo cómo utilizar este tipo de lenguaje en español. El único problema que encontramos, es que para la misma situación de abuso en los dos cortometrajes, se usan frases completamente diferentes y con un vocabulario exclusivo en cada variedad, sobre todo en este contexto, el uso de palabras altisonantes es excesivo, y estas no se aprenden en clase.

c) *Nivel léxico-semántico*: en este nivel fue fácil encontrar elementos provechosos, aun siendo uno de los más complejos, ya que es el que más información trascendente ofrece para acercarnos a algunas voces representativas de las variedades, como por ejemplo:

- 1) Abundancia de palabras desconocidas, entre ellas las utilizadas en la variedad mexicana, ya que para el alumnado que está aprendiendo la lengua estándar y desconoce otras variedades del idioma, lo más probable es que ignore el significado de ciertas palabras que le suenen “raras”. Algunas de estas palabras también existen en la variedad peninsular, pero son utilizadas en otro contexto, o tienen distinto significado o ya no son empleadas por hablantes peninsulares.
- 2) Muchas de ellas son mexicanismos que solo se conocen si se trata a fondo esta variedad en clase y con la suficiente oferta de muestras de lengua. Teniendo información auténtica acerca de los mexicanismos (o cualquier otro fenómeno lingüístico presente en otra variedad), los podemos localizar de manera rápida en el cortometraje mexicano. Pero si se hace una comparación minuciosa entre las dos variedades, es posible que el alumnado que no cuenta con esta información, llegue hasta a reconocerlos, porque son los que se repiten más en el uso coloquial. Este tipo de información específica sobre una variedad, es solo enseñable, si el profesorado cuenta con suficientes conocimientos acerca de ella. No obstante, es recomendable fomentar este tipo de competencias lingüísticas e interculturales

en el alumnado, sobre todo sabiendo que el español es un idioma tan variado y tan completo, que vale la pena mostrar toda su riqueza.

- 3) Podemos también señalar en este apartado, que es muy probable que las palabras altisonantes y humillantes, no sean conocidas por el alumnado, ya que generalmente se trata de palabras exclusivas del lenguaje coloquial de cualquiera de las variedades y que generalmente solo salen a la luz cuando se presenta en clases material auténtico de las hablas hispanas. En esta comparación encontramos una diferencia de aplicación entre las dos variedades. Este tipo de palabras fue utilizado en mayor cantidad en la variedad peninsular que en la mexicana, probablemente porque la primera fue una película realizada por estudiantes aficionados – lo que le da más libertad de lenguaje – y el cortometraje mexicano fue realizado por un director famoso y actores profesionales, lo cual reduce el nivel de espontaneidad y limita el uso de palabras groseras. Este último punto también nos parece interesante para mostrar en clase.
- 4) Desafortunadamente no encontramos en el cortometraje mexicano ningún tipo de indigenismos, que sería una característica muy interesante de realzar, si tratamos esta u otra variedad con una influencia alta de lenguas amerindias.
- 5) En cuanto a los extranjerismos, encontramos, que como en la mayoría de los casos entre jóvenes, el inglés es el extranjerismo más influyente.
- 6) Después de visionar repetidamente los cortometrajes, y gracias al conocimiento lingüístico adquirido por medio del contraste, se puede reconocer el acento tan distinto entre los jóvenes ejecutantes de los audiovisuales. Si se cuenta asimismo, con un poco de conocimiento sobre la variación lingüística, se pueden distinguir además variaciones diatópicas dentro de estas dos muestras de lengua. En general, el reconocimiento de las voces de las variedades, puede aportar un conocimiento extra sobre las variaciones y algunos de sus elementos más distintivos como los geográficos, diastráticos y diafásicos.
- 7) Por otro lado encontramos que dentro de las palabras que consideramos casi exclusivas de la variedad mexicana, se reconocen algunos arcaísmos. Llegamos a esta conclusión, porque son palabras que se entienden en las dos variedades, pero ya no se utilizan en una de ellas. Generalmente el uso de arcaísmos es de exclusividad hispanoamericana, ya que en esos países algunos usos siguieron formando parte del léxico americano, evolucionando la lengua de manera distinta que en España, gracias al contacto con lenguas amerindias. Este tipo de vocablos se pueden traer a la clase de lengua, para que el alumnado aprenda algo sobre americanismos, arcaísmos, etc. y para evitarle confusiones futuras.
- 8) El código lingüístico más empleado en los textos audiovisuales de las dos variedades es, como antes mencionado, el uso codificado del léxico espontáneo,

como las palabras altisonantes, despectivas, coloquiales y exageradas. Pero consideramos que es importante tratar este tipo de lenguaje en el aula de español, ya que normalmente no viene en los libros de texto, pero es el primero al que se enfrenta el alumnado en una situación real de lengua.

d) *Nivel pragmático*: en este nivel se presentan elementos que hacen que la situación se entienda en un contexto específico, por ejemplo, elementos extralingüísticos como las relaciones interpersonales, la circunstancia comunicativa, algún tipo de conocimiento entre los hablantes, etc. y se distingue sobre todo mediante la decodificación lingüística.

- 1) En cuanto al contexto, fue muy fácil a la situación de abuso, ya que es el tema elegido y que está presente en los dos cortometrajes. Así que las situaciones comunicativas son del mismo estilo: las personas agresoras acosan a una sola víctima, que es la más débil, por lo tanto la situación comunicativa está marcada por la amenaza y el miedo en los dos casos. Esto es también un conocimiento universal compartido por todos los hablantes o aprendices de la lengua. Como ya lo mencionamos anteriormente, consideramos de suma importancia considerar y tratar este tipo de temáticas sociales en la clase de lenguas, ya que además de aportar vocabulario específico, ayudamos a sensibilizar al alumnado acerca del *bullying*.
- 2) Referente a las relaciones interpersonales se sigue un mismo sistema que es fácil de entender: el o la agresora se encuentran siempre acompañados, la víctima está sola y los observadores no se meten, acaso reaccionan.
- 3) Uso exagerado de diminutivos.

- En cuanto a la comparación de las variedades, podemos constatar que por medio del contraste en las tablas, se obtiene información relevante respecto a las dos hablas hispanas, como la diferencia de pronunciación antes mencionada, sobre particularidades del léxico de cada variedad, palabras que significan lo mismo pero son dichas de diferente manera como refrigerio de pan, tonto/a, imperativos, palabras altisonantes y denigrantes, uso exagerado de diminutivos, etc. En general podemos constatar que las características lingüísticas más destacadas del contraste de los textos audiovisuales son a nivel pronunciación, formación y uso de los verbos y el empleo coloquial de la lengua.

- Mientras que en el aspecto sociocultural, podemos decir que de manera complementaria, encontramos información acerca del *bullying* de gran importancia para la didáctica, sobre todo en el aspecto de adquisición de vocabulario. Pero en también aspectos sociales, como el contacto físico entre las personas, el involucrarse en un problema o mantenerse alejado, el usar más la violencia física o la verbal, el motivo por el que ocurre el acoso, etc. La información que obtuvimos de esta sección (2.3.2 visionado selectivo), fue una forma de iniciar con el tema, de empezar a involucrarnos con la situación y con el vocabulario específico de esta temática social. Además nos presentó referencias sobre aspectos personales de los personajes y nos brindó la oportunidad de hacer una comparación previa entre las dos variedades y sus textos audiovisuales. Esta primera perspectiva nos enfrentó desde el comienzo con los textos audiovisuales y nos obligó a reflexionar sobre la información lingüística de manera inicial y generalizada. Los elementos socioculturales nos brindan datos adicionales necesarios para el aprendizaje moderno de lenguas.
- En cuanto a la interpretación de los códigos visuales, para la que hace falta una adecuada literacidad visual, podemos señalar que toda la información recabada en este apartado, es complementaria a la temática de la variación de la lengua, la comparación de las variedades y al tratamiento del *bullying*, de tal manera que en conjunto pudimos conformar un análisis más completo para nuestro trabajo. Así que señalaremos finalmente, que encontramos diversos elementos iconográficos en los dos cortometrajes, los cuales simbolizaban el papel de la víctima, del agresor/a, de la situación en sí. La iluminación de las escenas, en ambos cortometrajes, nos dieron igualmente información sobre la situación de conflicto y la vida normal a la vista de los demás. El uso de distintos planos y ángulos en las escenas, nos hicieron sentir que el tema era realista y de abuso. Además los movimientos de la cámara, nos hace tomar el papel de testigos, lo cual casi nos “obliga” a intentar hacer algo para remediar el problema. Como se insistió en capítulos anteriores, creemos importante enseñar a interpretar los textos y elementos audiovisuales por medio de una adecuada literacidad visual.

4. Conclusiones

Resulta innegable la necesidad de resaltar la importancia de tratar el tema de las variedades del español en la clase de ELE/L2, sobre todo si tenemos la oportunidad de mostrar parte de su fisionomía lingüística y la enorme riqueza del mosaico cultural que esta lengua nos brinda. Si nuestro objetivo como profesores de español es ofrecerle al alumnado una enseñanza moderna y más completa de la lengua, es nuestra obligación mostrarles la complejidad y belleza de este idioma.

Es entendible que los alumnos aprendan el español peninsular, simplemente por el hecho de ser la variedad más cercana a este país y por ser la plasmada en casi todos los libros de texto del mundo, pero eso no es excusa para conocer las partes de un todo. Ya que como bien lo señala Pontes (2009, citado en Cruz/Saracho 2017: 275), encontrar el tema de las variedades no es problema, el problema es la medida desequilibrada en que se presenta la realidad lingüística. Creemos que el alumnado debe aprender a valorar la lengua y debe comprender el hecho de que los límites de los países hispanohablantes no son lingüísticos ni sociales, son solo piezas de una sola comunidad hispana.

Parte de nuestra motivación por realizar este trabajo, fue el tratar simultáneamente el fenómeno social del *bullying*, por ser una temática sociocultural universal – siguiendo la recomendación de la enseñanza de lenguas modernas – y por ser un tema tan cercano a la realidad estudiantil. Es por eso que elegimos esta temática para colocar un hilo conductor en nuestro trabajo de comparación entre los dos cortometrajes y entre las dos variedades del español.

Siguiendo además las recomendaciones de distintos lingüistas, de ofrecer en clase material de trabajo accesible, actual y auténtico, aprovechamos en esta tesis las muchas ventajas que los medios audiovisuales nos ofrecen para mostrar ciertos fenómenos y elementos de la lengua que son importantes en la didáctica del español. Componentes ricos en contenidos culturales y sociales, de gran interés para el alumnado, que no solo se inclina por aprender la gramática de la lengua, sino todo lo que esta puede ofrecer.

Creemos que hemos cumplido con nuestro objetivo principal, ya que mediante en el análisis de algunas formas de comunicación a partir de un tema sociocultural, encontramos componentes importantes para la didáctica del español, por medio del contraste de textos audiovisuales. Estimamos que estos elementos léxicos, pragmáticos, semánticos, etc. que encontramos en las dos variedades seleccionadas, aportan información apropiada para enseñar la lengua de una manera más completa, para adquirir diversas competencias – tanto el profesorado como el alumnado – y para tratar un tema sociocultural manifestado en distintas regiones hispanas, en nuestra aula de ELE/L2. Estamos seguros de que manejar simultáneamente distintas temáticas en la clase de español, es una oportunidad única para hacer uso efectivo y provechoso del poco tiempo que se tiene para transmitir conocimientos lingüísticos al alumnado. Esperamos que

trabajos como este, contribuyan a motivar al profesorado, a editoriales, a padres de familia y al alumnado a apreciar la diversidad, a confrontar el fenómeno del *bullying* y a entender que existen muchas formas de aprender y enseñar español y sobre todo, que no existe una sola manera de hablarlo.

5. Bibliografía

Literatura

Almeida Calderón, John Edinson; **Fuentes** Bayona, Adriana Yiseth (2011), *El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica*. Revista Docencia Universitaria. 12. 81-98.

Alvar, Manuel (1991), *El español de las dos orillas*. Editorial MAPFRE: Madrid.

Baines, Lawrence (2008) *An Irrecusable Offer – Film in the K-12 Classroom* en Frey, Nancy y Fisher, Douglas (Eds.) (2008) *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.

Bilz, Ludwig; **Schubarth**, Wilfried; **Dudziak**, Ines; **Fischer**, Saskia; **Niproschke**, Saskia; **Ulbricht**, Juliane (Hrsg.) (2017), *Gewalt und Mobbing an Schulen – Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben*. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Burmark, Lynell (2008), *Visual Literacy – What You Get Is What You See* en Frey, Nancy y Fisher, Douglas (Eds.) (2008), *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.

Frey, Nancy; **Fisher**, Douglas (Eds.) (2008), *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.

Huber, Anne A. (Hrsg.) (2012), *Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention*. 2., unveränderte Auflage. Carl Link: Köln.

Kindler, Wolfgang (2009), *Schnelles Eingreifen bei Mobbing. Strategien für die Praxis*. Verlag an der Ruhr: Müllheim an der Ruhr.

Moreno Fernández, Francisco (2010), *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros: Madrid.

Moreno Fernández, Francisco (2016), *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Arco/Libros-La Muralla: Madrid.

Noras, Dorothee (2006), *Film und Video im Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld didaktischer Gestaltung*. Grin: Norderstedt.

Olweus, Dan (2002), *Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. 3., korrigierte Auflage. Hans Huber: Bern.

Penny, Ralph (2004), *Variación y cambio en español*. Editorial Gredos: Madrid.

Stafford, Tim (2011), *Teaching visual literacy in the primary classroom: comic books, film, television and picture narratives*. Routledge: USA, Canada & Vereinigtes Königreich.

Wachs, Sebastian; **Hess**, Markus; **Scheithauer**, Herbert; **Schubarth**, Wilfried (Hrsg.) (2016), *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. W. Kohlhammer: Stuttgart.

Artículos de la red

Andión Herrero, María Antonieta (2007), *Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf

(última consulta 31.03.20).

Andión Herrero, Ma. Antonieta; **Gil** Burmann, María (2013), *Las variedades del español como parte de la competencia docente: ¿Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2?*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) e Instituto Cervantes, Madrid.

Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf

(última consulta 11.11.20).

Arrieta, Majorie; **Jara**, Carla Victoria; **Pendones**, Covadonga (2010), *Actitudes lingüísticas hacia dos variedades de habla: Valle Central y Guanacaste*. Universidad de Costa Rica.

Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/1067/1128>

(última consulta 13.05.20) .

Astudillo Losada, Sara (2019), *Propuesta didáctica para la inclusión de minorías y fomento de la lengua extranjera en el aula*. Universidad de Valladolid.

Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39532>

(última consulta 04.06.20).

Bailini, Sonia (2014), *Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español*. Congreso FIAPE: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/324866124_Los_corpus_como_recursos_didacticos_para_la_ensenanza_de_las_variedades_diatopicas_del_espanol

(última consulta 02.02.20).

Bartoll, Edward (2015), *Introducción a la traducción audiovisual*. Editorial UOC: Barcelona.

Recuperado de: <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/42974/x001.xhtml?1591442784009>

(última consulta 06.06.20).

Brandimonte, Giovanni (2003), *El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión*. Università di Messina.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf

(última consulta 04.06.20).

Carracedo Manzanera, Celia (2009), *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. Universidad China de Hong Kong (CUHK).

Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf

(última consulta 28.04.20)

Coloma, Germán (2010), *Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada*. Universidad del CEMA, Buenos Aires.

Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/37217/36019>

(última consulta 10.05.20)

Cruz, Mari; **Saracho**, Marta (2017), *Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE*. Politécnic do Porto-Escola Superior de Educação (Portugal). Estudios teóricos y prácticos en Balsameda Maestum, Enrique; García Andreva, Fernando; Martínez López, Maribel (eds.) (2017), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla: España.

Recuperado de:

<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20enseñanza%20del%20español%20L2-LE.pdf>

(última consulta 04.04.20).

De los Santos Brito, María Cruz Elena (2017), *Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible*. Estudios teóricos y prácticos en Balsameda Maestum, Enrique; García Andreva, Fernando; Martínez López, Maribel (eds.) (2017), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla: España.

Recuperado de:

<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20enseñanza%20del%20español%20L2-LE.pdf>

(última consulta 04.04.20).

Esguevillas Castro, Teresa (2017), *La lengua extranjera como instrumento de prevención o resolución del acoso escolar*. Universidad de Valladolid.

Recuperado de:

https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173466/TFM_F_2017_46.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(última consulta 04.06.20).

Etxebarria Arostegui, Maitena (2013), *La variación lingüística: precisiones en torno a la noción en diversas teorías lingüísticas*. Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Recuperado de: www.euskomedia.org/PDFAnlt/literatura/28/28207239.pdf (última consulta 31.05.20).

Fairweather, Eden (2013), *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Stockholms Universitet.

Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639907/FULLTEXT01.pdf>

(última consulta 30.03.20).

Farfán Ardila, Andrea Camila (2012), *Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/44683/TRABAJO%20DE%20GRADO-%20CAMILA%20FARFÁN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(última consulta 04.06.20).

Folqués Giménez, David (2015), *¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE?* RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne, 3, 2015 (11).

Recuperado de:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QXgmtTfQq6kJ:www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/download/931/857+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de>

(última consulta 12.12.19).

Garachana Camarero, Mar (2011), *Marcador discursivo*.

Recuperado de: www.ub.edu/diccionarilinguistica/printpdf/144

(última consulta 06.06.20).

García de Lucas, César (2004), *El contenido modal de las cosas*. En Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévales.

Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/cehm_0396-9045_2004_num_27_1_1621.pdf

(última consulta 06.06.20).

García Pérez, Omar (2018), *Las actitudes lingüísticas de los hablantes mexicanos en la Ciudad de México y área metropolitana*. Universidad de Noruega.

Recuperado de:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13560/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

(última consulta 10.05.20).

Gómez Medina, Juliana (2017), *Hacia un modelo para la inclusión y el tratamiento de variedades de la lengua en ELE*. Freie Universität Berlin. Estudios teóricos y prácticos en Balsameda Maestum, Enrique; García Andrevá, Fernando; Martínez López, Maribel (eds.) (2017), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla: España.

Recuperado de:

<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20enseñanza%20del%20español%20L2-LE.pdf>

(última consulta 04.04.20).

Hamodi Galán, Carolina; **Jiménez** Robles, Leire (2018), *Modelos de prevención del bullying: Qué se puede hacer en educación infantil?* IR Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, Vol. 9, Núm. 12, 2018. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339002/html/index.html>

(última consulta 15.10.19).

López Serena, Araceli (2013), *La heterogeneidad interna del español meridional o atlántico: variación diastemática vs. Pluricentrismo*. Universidad de Sevilla.

Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/51383701.pdf>

(última consulta 03.06.20).

Pérez López, María Soledad (2012), *Los fenómenos glotales y el saltillo en la ortografía de las lenguas originarias*. Cuicuilco, 19(54), 81-100.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592012000200005&lng=es&tlng=es

(última consulta 04.05.20).

Regueiro Rodríguez, María Luisa (2017), *El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: Comprensión frente a infortunio comunicativo*. Universidad Complutense de Madrid. Colaboración especial en Balsameda Maestum, Enrique; García Andrevá, Fernando;

Martínez López, Maribel (eds.) (2017), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla: España.

Recuperado de:

<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20enseñanza%20del%20español%20L2-LE.pdf>

(última consulta 04.04.20).

Rendón Cazales, Víctor Jesús (2017), *La complejidad de traducir el concepto de literacy*. Fragmento del libro *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de desarrollo profesional en el giro digital*.

Recuperado de: <http://lets.cinvestav.mx/DesdeLETS/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/82/La-complejidad-de-traducir-el-concepto-de-literacy-.aspx>

(última consulta 27.11.19).

Richard, Emmanuelle (2015), *Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera*. Université de Montréal.

Recuperado de: <https://scriptum.vocum.ca/index.php/scriptum/article/view/32>

(última consulta 22.12.19).

Roig, Hebe (2002), *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción Vol. 1*. Facultad de filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.

Recuperado de:

http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/filodigital/1367/uba_ffyl_t_2003_47030_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(última consulta 08.05.20).

Salvador, Gregorio (2001), *El español en España y el español en América*. Nueva Revista de política, cultura y arte.

Recuperado de: <https://www.nuevarevista.net/libros/el-espanol-en-espana-y-el-espanol-en-america/>

(última consulta 02.06.20).

Sippel, Maja Anneli (2017), *Las variedades hispanoamericanas en la enseñanza de ELE. Análisis de su presencia en algunos manuales*. Universidad de Gerona.

Recuperado de https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14866/SippelMajaAnneli_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(última consulta 30.03.20).

Smith, Zachary (2018), *Análisis comparativo del español de Colombia, Cuba y México*. University of Toledo, Ohio.

Recuperado de: <https://core.ac.uk/display/160235052>

(última consulta 13.05.20).

Van Hooff, Andreu; **Escofet**, Anna; **de Jonge**, Bob; **Lorente**, Paula y **Vangehuchten**, Lieve (eds.) (2018), *El español como lengua para la innovación profesional*. Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE).

Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/dam/jcr:6741f1ec-7200-4d64-b36d-5cbaae68641f/actas.vi.ciefe.def.pdf>

(última consulta 03.06.20).

Vázquez, Graciela (2008), *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. Centro de lenguas de la Universidad Libre de Berlín.

Recuperado de
https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf

(última consulta 30.03.20).

Zabalbeascoa, Patrick (2011), *El texto audiovisual: factores semióticos y traducción*. Universidad Pompeu Fabra.

Recuperado de:
https://www.academia.edu/10049101/El_texto_audiovisual_factores_semióticos_y_traducción_2001_

(última consulta 06.06.20).

Otros medios

Diccionarios online

www.dle.rae.es

www.significadode.org

www.es.wikipedia.org

Instituto Cervantes

Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, Plan Curricular del Instituto Cervantes, además de otras definiciones:

<https://cvc.cervantes.es>

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ortografía, sinónimos

www.ortografias.com

www.wordreference.com

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin

Moderne Fremdsprachen, Teil C, Jahrgangstufe 1-10

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Assassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf

Rahmenlehrplan Spanisch für Sekundarstufe II

https://www.berlin.de/.../rahmenlehrplaene/sekii_spanisch_2017.pdf

The University of Kansas, Collaborative Digital Spanish Project (Acceso) (2019), *Características del español hablado en España*.

<http://acceso.ku.edu/NEW/index.shtml>

Ficha técnica de los cortometrajes

<https://www.filmaffinity.com/es/film317101.html>

6. Apéndice

6.1 Anexo I: Propuesta para manejar el procedimiento de análisis en clase

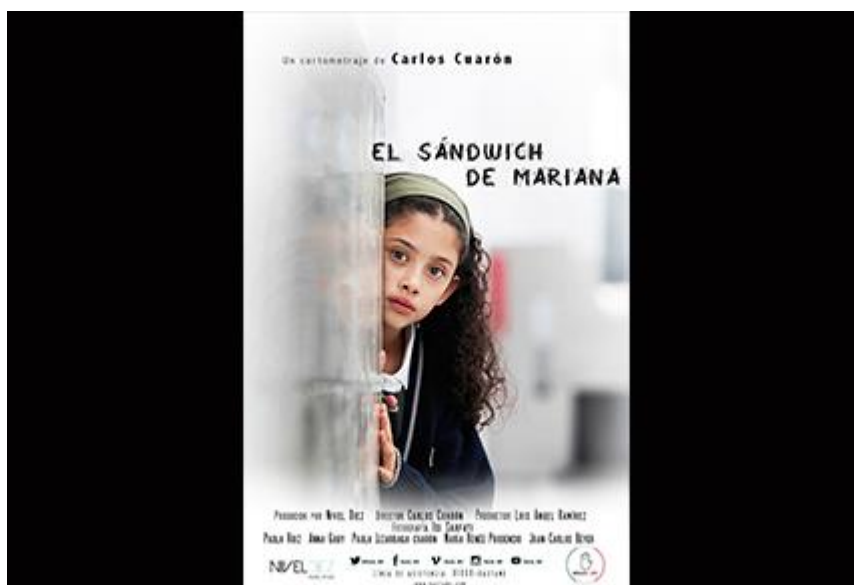
Los diversos recursos que los audiovisuales nos ofrecen en nuestra clase de ELE/L2 nos obligan, de cierta forma, a reducir no solo la tipología de la actividad, sino también el visionado de las películas completas, entre otras cosas. Lo recomendable es, claramente:

1. Contextualizar los elementos didácticos para enfocar nuestra información, ejercicios (pre, durante y posvisionado), temas viables y adaptables, nivel de los aprendices, etc.
2. Crear material, tomando en cuenta la problemática que esto acarrea, por el tiempo que se necesita para la adaptación del mismo a la clase o adaptar el material que ya existe para nuestros objetivos de desarrollo de destrezas. La solución más viable es crear un tipo de sistematización en el trabajo con audiovisuales, para que se nos facilite su replicación en el futuro.
3. Tratar previamente en clase el tema que nos interesa confrontar, trabajar, analizar y discutir. Este puede presentarse con algunas secciones cinematográficas paralelas como la descripción de algunos personajes o del/los creadores de la película, hablar del argumento, analizar la ambientación o el contexto en el que ha sido grabado, reflexionar sobre el guión desde el punto de vista lingüístico, hacer uso de nuestra VL y discutir sobre el tema del lenguaje cinematográfico, o tal vez comparar una situación similar del alumnado, etc.
4. Analizar pequeños fragmentos o presentar cortometrajes en varias sesiones, si es necesario. Concentrarse, durante el contraste, en examinar solo algunos fragmentos para que el enfoque automáticamente sea exclusivo para la clase.
5. Reflexionar sobre las diferencias lingüísticas entre las dos variedades bajo el contexto elegido.

6.2 Anexo II: Fichas técnicas de los cortometrajes seleccionados

6.2.1 Ficha técnica “El sándwich de Mariana”

<https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM>



<https://moreliafilmfest.com/peliculas/el-sandwich-de-mariana/>

Título original: El sándwich de Mariana (S).

Año: 2014.

Duración: 11 min.

País: México.

Dirección y guión: Carlos Cuarón.

Fotografía: Isi Sarfati.

Reparto: Anna Gaby, Paola Ruíz.

Productora: Glat Entertainment.

Género: Drama, cortometraje, acoso escolar, infancia.

Sinopsis: Tras recibir abusos y maltratos en la escuela, Mariana, de 10 años, se convierte en víctima de Isabel, quien es tres años mayor. Un día, Mariana, temerosa, decide seguir a su atacante hasta su casa y descubre que Isabel es víctima de una cadena de agresión en su familia. (<https://www.filmaffinity.com/es/film317101.html>).

6.2.2 Ficha técnica “Valiente – Cortometraje contra el acoso escolar”

<https://www.youtube.com/watch?v=JCLmKst3u3A>



<https://www.youtube.com/watch?v=JCLmKst3u3A>

Título original: Valiente.

Año: 2017.

Duración: aprox. 9 min.

País: España.

Dirección, producción, guión, y fotografía: Centro Joven Almansa
(<https://www.youtube.com/channel/UCfgolbs-Dy-uWZP8J7W-T-Q>)

Reparto: Manrique Costa, Álvaro Milán, Gonzalo López

Género: Drama, cortometraje, acoso escolar, infancia.

Sinopsis: El chico gordito de la clase, es atacado por uno de sus compañeros de clase y su secuaz. Todos los días le quita su bocadillo y lo humilla, en las pausas, ante las risas de todos. Un día le roba su libreta con un cuento escrito por él mismo sobre su vida como “valiente”. Después de un tiempo todos los demás compañeros del grupo lo defienden cuando el agresor lo quiere atacar. Pasan los años y se encuentran de nuevo, en una situación muy distinta.

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung von anderen als den angegebenen Hilfsmitteln und Quellen angefertigt habe.

Potsdam, den 10.06.2020

Name, Vorname: Martínez González, Georgina Elizabeth

Matrikelnummer: 782250

Unterschrift:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Georgina Martínez', written over a horizontal line.