

# Competencias sociolingüísticas de los alumnos del 4.º grado de la escuela secundaria: Conocimiento de las variedades de la lengua española

---

**Bilać, Mirta**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:534161>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

**Sociolingvističke kompetencije učenika 4. razreda srednje škole:  
poznavanje varijeteta španjolskog jezika**

Ime i prezime studenta:

Mirta Bilac

Ime i prezime mentora:

doc. dr. sc. Maša Musulin

Zagreb, 2024.

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

**Competencias sociolingüísticas de los alumnos del 4.º grado de la escuela  
secundaria: Conocimiento de las variedades de la lengua española**

Estudiante:

Mirta Bilac

Tutora:

doc. dr. sc. Maša Musulin

Zagreb, 2024

## SAŽETAK:

Španjolski jezik službeni je jezik u 21 zemlji te se njime služi gotovo 600 milijuna govornika (Política panhispánica, RAE). Proteže se na širokom geografskom području te, iako se smatra homogenim (Moreno Fernández, 2007), njegova se raznolikost manifestira u mnogobrojnim dijatopijskim varijetetima. Poznavanje dijatopijskih varijeteta španjolskog sastavni je dio sociolingvističke kompetencije, odnosno komunikacijske kompetencije. U ovom radu ispitat će se koliko su učenici 4. razreda srednje škole (razina A2 prema MCER-u) upoznati s varijetetima španjolskog.

U teorijskom dijelu rada obradit će se komunikacijska i sociolingvistička kompetencija, definirat će se dijatopijski varijetet, opisat će se temeljne karakteristike najrasprostranjenijih španjolskih geografskih varijeteta i očekivana razina poznavanja varijeteta prema Kurikularnom Planu Instituta Cervantes (2006). U drugom dijelu rada analizirat će se rezultati istraživanja, provedenog putem online upitnika koji se sastoji od provjere znanja s pismenim i slušnim dijelom te od pitanja vezanih za *input* i motivaciju za učenjem španjolskog.

Naša pretpostavka je da su učenici 4. razreda svjesni raznolikosti španjolskog jezika te da većina učenika može razlikovati poluotočni španjolski od američkog španjolskog, a da manji dio zna prepoznati osnovna fonološka, leksička i gramatička obilježja nekoliko španjolskih varijeteta (meksičkog, argentinskog i poluotočnog dijalekta). Također pretpostavljamo da će učenici koji su motivirani za učenje španjolskog i često dolaze u kontakt sa španjolskim u neformalnom kontekstu imati bolje znanje o razlikama između španjolskih geografskih varijeteta, odnosno da će imati razvijeniju sociolingvističku kompetenciju.

Istraživanje je pokazalo da su učenici najbolje upoznati sa varijetetom koji se govori u Španjolskoj, što je u skladu s činjenicom da najviše kontakta imaju s tim varijetetom putem audiovizualnih medija, glazbe i internetskog sadržaja. Također se pokazalo da učenici slabije razlikuju hispanskoameričke varijetete te uglavnom nisu upoznati s njihovim obilježjima. Nadalje, nije se utvrdila čvrsta veza između čestog konzumiranja sadržaja na španjolskom i sposobnosti prepoznavanja varijeteta španjolskog, zbog čega zaključujemo da je potrebno poučavati te razlike u formalnom kontekstu te da nastavnik u tome ima ključnu ulogu. Smatramo da je važno učenicima osvijestiti postojanje razlika između geografskih varijeteta jer to doprinosi njihovoj sposobnosti razumijevanja sadržaja i govornika iz različitih geografskih područja, odnosno razvoju sociolingvističke kompetencije.

**KLJUČNE RIJEČI:** španjolski kao strani jezik, varijetet, dijatopijski varijeteti španjolskog, sociolingvistička kompetencija

## RESUMEN:

El español es el idioma oficial en 21 países y tiene casi 600 millones de hablantes (Política panhispánica, RAE). Se extiende por un área geográfica extensa y, aunque el español se considera una lengua homogénea (Moreno Fernández, 2007), su diversidad se manifiesta en las numerosas variedades diatópicas. El conocimiento de las variedades diatópicas es parte integral de la competencia sociolingüística, igual que de la competencia comunicativa. En este trabajo se examinará qué tan familiarizados están los estudiantes del 4º grado de secundaria (nivel A2 según el MCER) con las variedades del español.

En la parte teórica del trabajo se define el concepto de la variedad diatópica, se describen las características básicas de las variedades geográficas españolas más extendidas, se aborda la competencia comunicativa y la competencia sociolingüística, y se presenta el inventario relacionado con las variedades diatópicas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) destinado para los niveles A1 y A2. En la segunda parte del trabajo se analizan los resultados de la investigación realizada mediante un cuestionario en línea que consta de la prueba de conocimiento con preguntas textuales y auditivas y de preguntas relativas a *input* y motivación para el aprendizaje del español.

Nuestra hipótesis es que los alumnos del 4º grado están conscientes de la diversidad de la lengua española y que la mayoría de ellos puede diferenciar el español peninsular del español americano, y que una parte menor de los alumnos sabe reconocer las características básicas de algunas variedades del español (variedad mexicana, argentina y peninsular). Además, suponemos que los alumnos más motivados y los que tienen contacto con el español en contextos informales con mayor frecuencia, también tienen más conocimientos sobre las diferencias entre las variedades geográficas del español, esto es, que su competencia sociolingüística es más desarrollada.

La investigación ha mostrado que los alumnos están más familiarizados con el español de España, que concuerda con el hecho de que tienen más contacto con esta variedad a través de los medios audiovisuales, música e internet. También se ha revelado que los alumnos tienen dificultades con distinguir las variedades hispanoamericanas y que no conocen sus rasgos. A continuación, no se ha establecido una relación firme entre el consumo frecuente del contenido en español y la habilidad de reconocer las variedades del español, por lo que concluimos que es necesario enseñar estas diferencias en el contexto formal y que el docente desempeña un papel significativo en esto. Creemos que es importante sensibilizar a los estudiantes sobre la

existencia de diferencias entre variedades geográficas, ya que esto contribuye a su capacidad de comprensión de contenidos y hablantes de diferentes áreas geográficas, es decir, al desarrollo de la competencia sociolingüística.

**PALABRAS CLAVE:** español como lengua extranjera (ELE), variedad, variedades diatópicas del español, competencia sociolingüística

## ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. CONCEPTOS BÁSICOS: VARIACIÓN Y VARIEDAD .....	3
2.1. Variación .....	3
2.2. Variedad.....	4
2.2.1. Clasificación de las variedades.....	4
2.2.2. Variedad vs. dialecto vs. lengua .....	6
2.2.3. Estandarización de los dialectos .....	8
3. VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL.....	10
3.1. Unidad y diversidad del español.....	10
3.2. Zonas dialectales del español .....	10
3.3. El español de España .....	12
3.4. El español de México .....	13
3.5. El español de Argentina.....	14
4. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA .....	17
4.1. Competencia comunicativa – Modelos de la competencia comunicativa .....	17
4.2. Competencia comunicativa en el MCER.....	20
4.3. Competencia sociolingüística en el MCER .....	20
5. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES .....	23
6. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS EN LOS MANUALES DE ELE .....	25
6.1. Aula Internacional .....	25
6.2. Espacio joven.....	25
7. ADQUISICIÓN INFORMAL DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL .....	27
8. INVESTIGACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS EN ZAGREB.....	29
8.1. Los objetivos y las hipótesis de la investigación.....	29
8.2. Metodología.....	30
8.2.1. Instrumentos y procedimiento .....	30
8.2.2. Participantes .....	31
8.3. Resultados.....	32
8.3.1. La motivación y el <i>input</i> .....	32
8.3.2. El conocimiento de las variedades del español .....	41
8.4. Discusión .....	53
9. CONCLUSIÓN .....	57
10. BIBLIOGRAFÍA.....	60
11. ANEXO.....	63



## 1. INTRODUCCIÓN

El español es un idioma policéntrico que cuenta con una gran diversidad de culturas y variedades lingüísticas. La variación lingüística es un fenómeno inherente a todas las lenguas, y en el caso del español, se destaca especialmente debido a su amplia dispersión geográfica. Además, varios factores como la historia, las migraciones y la composición demográfica han influido en los cambios fonético-fonológicos, gramaticales (p. ej., el uso de los pronombres "ustedes" y "vos") y léxicos (p. ej., los préstamos de idiomas indígenas, el desarrollo de jergas, etc.). Cada uno de los veintiún países de habla hispana muestra su historia en sus rasgos lingüísticos, y en adición, cada país tiene sus propios dialectos regionales. Esta diversidad enriquece el idioma, pero también puede presentar dificultades para los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Si están expuestos solo a una variante del español (por ejemplo, la peninsular), les resultará muy difícil entender a algunos hablantes de América, especialmente de países con acentos muy peculiares (p. ej. Chile). Se sentirán confundidos al escuchar la pronunciación rioplatense marcada por yeísmo (“yo me llamo” - “sho me shamo”) y no comprenderán por qué un argentino utiliza formas verbales completamente distintas de lo que han aprendido (“vos sos”, “vos tenés”, etc.).

La capacidad de comunicarse en diferentes situaciones y con hablantes nativos de diferentes dialectos y acentos entra dentro de la competencia sociolingüística. Esta es un elemento fundamental de la competencia comunicativa, junto con las competencias lingüísticas y pragmáticas (MCER, 2002), y debe cultivarse desde el inicio del aprendizaje del idioma en el nivel A1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas ofrece pautas para el desarrollo de la competencia sociolingüística, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) proporciona un inventario concreto de las variedades diatópicas del español que los docentes deberían incorporar en la enseñanza de ELE.

Por supuesto, no se puede esperar que los estudiantes sean capaces de producir habla en varias variedades diatópicas, pero consideramos que es necesario que sean conscientes de la diversidad del idioma, o sea, de que no hay un solo español "correcto" y creemos que deberían estar familiarizados con las principales diferencias entre las variedades, tal como se prevé en el Plan Curricular.

En el proceso de adquisición de estas diferencias, el papel del profesor es significativo, ya que puede llamar la atención sobre este aspecto del idioma, enseñar las variedades explícita e

implícitamente, preparar materiales adicionales, pero también motivar a los estudiantes a aprender de forma autónoma a través de actividades divertidas (películas, series, música...).

El objetivo de este trabajo es investigar el conocimiento de las variedades diatópicas del español por parte de los alumnos del 4º grado de la escuela secundaria. Las variedades que hemos incluido son el español de España, el español de México y el español de Argentina. Las hemos elegido por la suposición de que los alumnos están más familiarizados con estas tres variedades porque sus rasgos se encuentran en el inventario del Plan Curricular y en los manuales de ELE y porque estimamos que los alumnos entran más en contacto con ellas a través de medios audiovisuales, música e internet. En concreto, creemos que los alumnos conocen mejor el español de España porque España es cultural y geográficamente más cercana a Croacia. De las variedades americanas elegimos el español argentino porque creemos que sus rasgos peculiares son fáciles de distinguir y suponemos que los alumnos se encuentran con esta variedad en internet y redes sociales por la influencia cultural de fútbol. Finalmente, incluimos el español de México por el *boom* que han tenido las telenovelas mexicanas en Croacia en las últimas tres décadas (Delić, 2020).

Además de evaluar el conocimiento de los alumnos, también tomaremos en cuenta los factores que pueden influir en la adquisición de las variedades diatópicas, como su grado de motivación, el contacto que tienen con el español a través de diversas fuentes de *input* lingüístico y los libros de texto que los encuestados utilizan en la clase.

## 2. CONCEPTOS BÁSICOS: VARIACIÓN Y VARIEDAD

### 2.1. Variación

El lenguaje es un fenómeno lingüístico y social, y como tal, es sujeto a la variación. Este hecho se debe a los factores geográficos, sociales, contextuales, culturales, individuales y otras variables que influyen en la lengua de cada individuo y que dan forma a la lengua de un grupo con rasgos comunes, esto es, a una comunidad de habla. Centro Virtual Cervantes define la variación lingüística como “el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico” y se identifican los siguientes tipos de variación: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diastrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica* (Diccionario de términos clave de ELE, 2008).

La variación es uno de los principales asuntos de interés de la sociolingüística. En contraste con las teorías lingüísticas (p. ej. el estructuralismo) que estudian la lengua como un sistema abstracto, aislado del contexto social, la sociolingüística considera el lenguaje y la sociedad como realidades inseparables. Tal como señalan Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), los postulados de la lingüística estructuralista de Noam Chomsky y de Saussure se basan en la idea de la homogeneidad de una comunidad de habla, lo que los sociolingüistas rechazan. Los sociolingüistas se centran en la función comunicativa y social del lenguaje, y, por lo tanto, estudian la lengua como un fenómeno complejo en el que interactúan las reglas del sistema lingüístico y los factores sociales (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017). La estructura del lenguaje y el hecho de heterogeneidad no son mutuamente exclusivos – esto lo explica la teoría variacionista, según la cual “la variación lingüística no es aleatoria, sino que está condicionada tanto por factores internos al sistema de la lengua como por factores sociales externos a ella” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 2). Esto significa que la variación también es sistemática y puede ser descrita y analizada. Los grupos del mismo origen, clase social, edad, etc., muestran los mismos patrones de habla y es probable que en su lenguaje ocurran las mismas variaciones, lo que nos lleva a la noción de la variedad.

Sin embargo, como lo hacen notar Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), el habla de un grupo tampoco es homogénea, ya que cada individuo desarrolla a lo largo de la vida su propia forma de hablar – su idiolecto – que refleja sus rasgos, historia y entorno particulares. No hay dos personas en el mundo que tengan exactamente el mismo vocabulario, conocimientos de la gramática estándar, preferencias estilísticas, pronunciación o cualquier otro aspecto de la lengua. Además de las experiencias personales que determinan nuestra habla, el contexto

situacional también influye en nuestra elección del lenguaje en un dado momento. La lengua humana abunda en diversidad y siempre hay distintas maneras de expresar la misma idea o realizar un mismo sonido, esto es, existen distintas variantes de una sola variable lingüística, y estas variantes son “idénticas en cuanto a su valor referencial o de verdad, pero se oponen en cuanto a su significado social y/o estilístico” (Labov, 1972).

## 2.2. Variedad

La variedad lingüística es un concepto difícil de determinar y delimitar, y no existe una definición uniforme en la literatura sociolingüística. Se trata de diferentes formas de hablar, o sea, realizaciones de la lengua, condicionadas por factores diafásicos, diastráticos, diatópicos y diacrónicos, como habíamos dicho en el apartado anterior. Sin embargo, no es siempre claro qué comprende el término *variedad*, ya que en el uso común suele sustituirse por el término *dialecto*, que, por su lado, normalmente se refiere a la variedad geográfica, esto es, geolecto, pero también se usa para hablar de las variedades diastráticas, esto es, sociolectos. Además, el concepto de la variedad suele oponerse al concepto de la lengua, o más bien la lengua estándar, pero la teoría sociolingüística prevalente habla de variedades estándares y no estándares. En otras palabras, en la sociolingüística la lengua estándar se considera como solo una de las variedades, y, como destaca López Morales (1989), lo único que la diferencia de los dialectos es el prestigio que se atribuye a ella. Para ilustrar este postulado, citamos el aforismo famoso atribuido a Max Weinreich (1945) que dice que la lengua es meramente un dialecto con un ejército y una armada marina. Seguidamente explicaremos los conceptos mencionados con más detalle y definiremos los tipos de las variedades.

### 2.2.1. Clasificación de las variedades

Como hemos afirmado, *variedad* es un término muy amplio. Wardhaugh y Fuller (2015) ilustran este hecho dando ejemplos de todo lo que se puede considerar una variedad – el inglés estándar, el habla de la clase baja de Nueva York, la jerga legal, etc. La clasificación de las variedades más común es según las diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas, que son objeto de estudio tanto de la sociolingüística como de la dialectología.

Diatopía se define como la “diferenciación dialectal horizontal, de acuerdo con la dimensión geográfica o espacial” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 11). Las variedades diatópicas o geográficas a menudo se denominan simplemente dialectos.

Diastratía es la “diferenciación dialectal vertical, correlacionada con factores socioculturales” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 11). Las variedades diastráticas se desarrollan por grupos sociales que se forman según rasgos como la edad, el sexo y el estatus socioeconómico. En el diccionario del Centro Virtual Cervantes, estas variedades se relacionan principalmente con el nivel de instrucción y con la estima del hablante hacia el idioma, y también se denominan los niveles lingüísticos. Se distinguen los siguientes tres niveles: el nivel alto o *culto*, caracterizado por el uso de una amplia gama de recursos lingüísticos, el nivel *medio*, que supone un grado medio de conocimiento del sistema lingüístico, y el nivel bajo o *vulgar*, que presenta un limitado dominio del idioma. Moreno Fernández (2007) añade otro nivel de lengua – la lengua popular, que es caracterizada por usos coloquiales, dialectales y arcaicos, presentes en cada nivel lingüístico. Lo que diferencia la lengua popular de la lengua vulgar es que lo popular está “dentro de lo correcto, lo admitido, lo consentido y lo aceptado socialmente”, mientras los usos vulgares “rompen la norma social institucionalizada, la norma lingüística o ambas” (Moreno Fernández, 2007: 52). Como señala el CVC, las variedades diastráticas están relacionadas con las diafásicas, ya que un hablante con buen dominio del idioma puede emplear diferentes estilos, por ejemplo, comunicarse en el registro coloquial, aunque conozca perfectamente la lengua estándar.

Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 11) definen diafasia como la “diferenciación individual según el tipo de relación entre los interlocutores, según la situación u ocasión del hablar, o según el tema o tópico del que se habla”. Las diferencias diafásicas se manifiestan en el uso de diferentes registros, estilos y modos del discurso. Así, un hablante puede expresar una misma idea de formas diferentes, dependiendo del propósito de su discurso, del medio, de los participantes y del tema. Como recalca López Morales (1989), la producción de un estilo de habla es dependiente del grado de presencia de la conciencia lingüística. En el registro técnico, especializado o académico es más probable que un hablante elija el estilo formal, y en una conversación espontánea con sus amigos es más probable que use el estilo coloquial. También, la lengua escrita y la lengua oral suelen diferir mucho, aunque el registro y el estilo de la interacción sean los mismos. En el diccionario del CVC las variedades diafásicas también se denominan variedades funcionales o registros. Se destacan el registro coloquial, formal, familiar, especializado (también llamado tecnolecto), elaborado, espontáneo, las jergas (variedades específicas de una profesión) y los argots (el habla de un grupo social).

### 2.2.2. Variedad vs. dialecto vs. lengua

Podemos ver que en las definiciones de términos ofrecidas por Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), el sintagma ‘diferenciación dialectal’ se usa para describir tanto la diatopía como la diastratía, y las variedades diastráticas también se denominan los dialectos sociales. Esto puede causar confusión porque la noción de dialecto comúnmente se asocia con las diferencias lingüísticas geográficas. Algunos autores usan el término *dialecto* exclusivamente para hablar de las variedades geográficas, y otros equiparan los términos *dialecto* y *variedad* en general. Además, muchos autores prefieren usar el término *variedad* porque es más neutral.

Según Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), existen usos populares y el uso técnico del término *dialecto*. Aclaran que para los lingüistas el *dialecto* es una “variedad de lengua compartida por una comunidad” (2017: 14) y que cada persona habla una variedad de una lengua, que es realmente un concepto abstracto. Por otro lado, en los usos populares, el dialecto tiene una connotación negativa. Muchas personas creen que la forma estándar es la única forma correcta de hablar una lengua, y que hablar en dialecto es reservado solo para el entorno privado, es decir, hay que evitarlo en situaciones públicas y formales. Podemos observar que las personas que hablan en dialecto en público (televisión, redes sociales, universidad...) muchas veces son etiquetadas como no educadas, poco instruidas e incluso iletradas, y que no saben hablar su propia lengua.

La oposición entre el dialecto y la lengua es un tema que provoca muchas discusiones públicas, ya que se trata de un tema social y político. Como hemos afirmado anteriormente, los sociolingüistas se refieren a la lengua estándar como la variedad estándar, igual de valiosa y correcta que las demás variedades. Por otro lado, los defensores de la pureza lingüística suelen usar el argumento de la corrección de la lengua estándar para erradicar las formas “ilógicas” de las variedades no estándares. Sin embargo, partiendo de la perspectiva estrictamente lingüística, la lengua estándar también presenta muchas formas “ilógicas”, por ejemplo, las irregularidades en las formas verbales (p. ej. *pedir* – *pedí*, pero, *venir* – *vine*, y no *vení*). Las formas “incorrectas” que existen en las variedades no estándares muchas veces simplemente son resultados de los procesos naturales como la “regularización y generalización de reglas o patrones lingüísticos y la gramaticalización”, o sea, “el desarrollo de significados gramaticales a partir de formas léxicas” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 24).

Manuel Alvar (1990: 25) declara que “las variedades menos afortunadas son los dialectos; las más, son las lenguas”. Sin embargo, él no desestima las razones por las que la lengua estándar

tiene prestigio – para Alvar, el prestigio es el reflejo de las “preferencias de unas sociedades que nos precedieron, la literatura que ennoblecó los usos, la necesidad de gentes humildísimas que necesitaron —y necesitan poder subsistir, el ideal de perfección que se encuentra en el espíritu limpio del hombre” (Alvar, 1990: 24) y todo este enriquece una lengua. Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) asocian la lengua estándar con el nivel de educación y de inteligibilidad, y destacan que representa el ideal normativo, sus normas se imponen conscientemente, se enseña en la escuela, se emplea en documentos oficiales, publicaciones de buena calidad, y es más representada en las formas escritas en general. Por lo tanto, el prestigio que se atribuye a la lengua estándar está relacionado con el percibido nivel de cultura y educación del hablante.

López Morales (1989) también sostiene la postura de que los criterios para distinguir entre la lengua y el dialecto son socio-culturales, y no tienen una base lingüística. Una idea interesante que plantea es que la verdadera importancia de la lengua consiste en lo que la lengua representa para una comunidad – “entidad cultural, conciencia grupal nacional o supranacional, cohesión comunitaria, que une y separa de otros” (López Morales, 1989: 40). En otras palabras, la lengua es un símbolo nacional que reafirma la pertenencia a un grupo e identidad. Si la consideramos solo lingüísticamente, es un “sistema virtual no realizable” (López Morales, 1989: 40). Más aún, él opina que los dialectos son sistemas tan abstractos e irrealizables como las lenguas. Esto significa que los elementos de un dialecto solo son unas conceptualizaciones, y lo que percibimos como el dialecto de una región geográfica no se realiza en el habla real. Ninguna comunidad de habla es homogénea, sino cuenta con numerosos idiolectos. Los hablantes que comparten rasgos extralingüísticos, por ejemplo, grupos de amigos o familiares que viven en el entorno común, suelen desarrollar una variedad propia – el dialecto *vernáculo*. Es una “variedad local, informal, no estándar, característica de una comunidad” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 17). Aún, los grupos así pequeños y cercanos siguen siendo heterogéneos.

Como señalan Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) muchas teorías que describen la diferencia entre el dialecto y la lengua se enfocan en la intercomprensión. No obstante, esto no puede servir como un criterio válido, dado que hay lenguas reconocidas como distintas de otras lenguas similares, pero los hablantes de ellos se entienden unos a otros. Un ejemplo es el caso de los idiomas eslavos de sur (croata, serbio, bosnio, montenegrino...) que pertenecen al mismo grupo de lenguas, pero por razones políticas, históricas, sociales y culturales ahora se consideran y estudian como lenguas separadas. Al mismo tiempo, hay dialectos que se consideran pertenecer a una lengua común, pero pueden ser poco comprensibles entre sí. Por

ejemplo, los hablantes del español peninsular comúnmente tienen dificultades con entender los hablantes del español chileno.

El factor del espacio – distancia o proximidad – influye más en que haya similitudes o diferencias entre dos dialectos, pero también hay que tomar en cuenta el factor del contacto lingüístico que puede ser resultado de cambios culturales, comercio, migraciones, y otros – en breve, de la globalización. De esta manera se producen nuevas variaciones en los dialectos y las lenguas, se adoptan préstamos, expresiones y formas gramaticales nuevas, lo que resulta en similitudes entre distintas variedades. Es difícil, o mejor dicho imposible, determinar cuándo (o dónde) termina un dialecto y empieza el otro. Tal y como indican Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 12), “los límites dialectales (...) son borrosos; no es posible trazar una línea divisoria única entre dos dialectos”. En sociolingüística este conjunto de dialectos se llama el *continuo dialectal*.

### 2.2.3. Estandarización de los dialectos

Los dialectos de una lengua también pueden tener su norma estándar, de igual prestigio, lo que es el caso en comunidades de gran extensión geográfica, como, por ejemplo, los países de habla inglesa y española. Como indica López Morales (1989), la variedad estandarizada normalmente corresponde al habla más formal y del nivel culto de una región particular, esto es, el habla que se usa y enseña en la escuela, que se asocia con prestigio, clases sociales altas y mejor educadas, y que es más frecuentemente usada en la lengua escrita (documentos, periódicos, literatura...).

En el caso concreto del idioma español y el mundo hispanohablante, como afirman Silva Corvalán y Enrique-Arias (2017), la pretensión a preservar y proteger la inteligibilidad mutua coexiste con el desarrollo de dialectos estandarizados en cada región geográfica. Según los autores, es justificado aspirar a mantener una variedad uniforme del español para impedir la desintegración del idioma, sin suprimir a los dialectos minoritarios, y en esta tarea la Real Academia Española cumple un papel significativo.

Sin embargo, el problema de la pureza lingüística puede extenderse a los dialectos no reconocidos como estándares. De acuerdo con Silva Corvalán y Enrique-Arias (2017), la existencia de dialectos estándares implica la corrección de la variedad elegida como modelo y etiqueta todas las demás variedades como incorrectas, lo que reafirma prejuicios hacia las personas que emplean un dialecto no estándar. La solución a este problema puede ser la promoción del bidialectismo, que supone la “habilidad de hablar dos dialectos diferentes (por



ejemplo, uno nativo no estándar y el dialecto estándar) según el contexto social” (Silva Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 32). Muchos sociolingüistas abogan por la preservación de diversidad dialectal y la aceptación de los dialectos en la sociedad, es decir, un cambio de actitud hacia los dialectos, por el motivo de identidad que un individuo asocia con su variedad nativa. Tal como destacan Silva Corvalán y Enrique-Arias, la eliminación de las variedades dialectales podría causar “problemas psicosociales de identificación, con el consecuente problema de desajuste y alienación dentro de una familia y, más ampliamente, dentro de una comunidad” (Silva Corvalán y Enrique-Arias, 2017). Borrar la lengua de alguien significa borrar su identidad y su pertenencia a un grupo. Por esta razón el tema de variedad es muy importante hoy en día en el campo de sociolingüística y otras disciplinas semejantes.

### 3. VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL

#### 3.1. Unidad y diversidad del español

Después de haber discutido los conceptos teóricos como *variedad*, *lengua*, *dialecto*, *estándar*, vamos a enfocarnos en el idioma español y sus características. En el capítulo anterior tocamos brevemente el tema de la uniformidad del español que se mantiene al mismo tiempo que se conservan las peculiaridades de sus dialectos.

Según Moreno Fernández (2007), la unidad y la diversidad del español no son contradictorias, ya que dentro de una lengua homogénea pueden existir muchas variedades internas que se han desarrollado en diferentes partes del mundo y entre diversos grupos sociales. Él describe el español como “una lengua relativamente homogénea, con carácter de coine, con un importante grado de nivelación y con un riesgo débil o moderado de fragmentación” (Moreno Fernández 2007: 15). Su postura se basa en el hecho de que todos los hispanohablantes, en cualquier región geográfica o grupo social, comparten un sistema vocálico y sistema consonántico, el léxico general y una sintaxis común, claro, con variaciones. En segundo lugar, Moreno Fernández recalca el rol de la cultura y literatura española que aportan mucho a la unidad de la lengua.

Aunque el territorio hispanohablante es muy extenso, y cada pueblo presenta sus propios rasgos sociales, culturales y lingüísticos, todavía hay mucha interacción entre los países hispánicos. Los vínculos del pasado, las migraciones, la ascendencia común, el patrimonio compartido – todo esto contribuye al mantenimiento de una lengua común. Carbonero Cano destaca las fuerzas niveladoras que conducen a la búsqueda de una normativa y un sistema común y se oponen a las fuerzas de dispersión de la lengua: “pueden ser institucionales (como la Real Academia Española de la Lengua), socioculturales (como la facilidad actual de los viajes, la influencia de los medios de comunicación social...) o sociohistóricas (la existencia de una literatura común, una tradición y un sentimiento de unidad cultural...)” (1983: 54). En fin, los lingüistas están de acuerdo en que existe una tendencia hacia la homogeneización del español (Carbonero Cano, 1983, Moreno Fernández, 2007, Silva-Corvalán y Enrique Arias, 2017).

#### 3.2. Zonas dialectales del español

Como ya se había dicho, las variedades del español comparten una naturaleza común, pero son marcadas de rasgos diferenciadores en el plano de fonética y fonología, gramática y léxico. Por la realidad del continuo dialectal, se puede anticipar que las regiones adyacentes o cercanas usen variantes lingüísticas similares, o sea que la lengua se cambie gradualmente, y que las

variedades de las zonas lejanas suenan muy diferentemente. En la literatura sociolingüística se suele hacer la dicotomía entre el español de España y el español de América, pero esa división no se puede tomar literalmente, ya que es demasiado general y no llega a ilustrar la diversidad dentro de estas dos principales zonas hispanohablantes. Se trata de territorios extensos – España sola tiene numerosos dialectos y se puede dividir en varias zonas dialectales, mientras que en Hispanoamérica cada de los veinte países hispanohablantes tiene su variedad de la lengua, y dentro de cada país se pueden distinguir muchísimos dialectos. Sin embargo, se usan estos términos para señalar el contraste entre los dos lados del Atlántico, ya que la lengua se desarrollaba en circunstancias muy diferentes en estos dos continentes.

El español de América tiene sus fundamentos en la lengua de los primeros colonizadores, que en su mayoría eran andaluces y canarios, y los que llegaban de otras partes de España tenían que pasar un tiempo en Sevilla antes del viaje al Nuevo Continente y luego semanas en el barco, así que su habla se adaptó al habla predominante (Azevedo, 2005: 268). Por consiguiente, la mayoría de la América hispana comparte algunos rasgos lingüísticos con las variedades del sur de España, en primer lugar, el seseo, el yeísmo, y la pérdida de la forma *vosotros*, que predominan en toda América, y luego otros rasgos fonéticos como, por ejemplo, la omisión o debilitación de la -s implosiva, la pérdida de la -d- intervocálica, neutralización de /l/ y /r/, aunque estos últimos varían mucho a lo largo del continente (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla, 2010: 36). Además, por el contacto con la población domicilia desde la conquista hasta hoy, las variedades hispanoamericanas han estado bajo la influencia de las lenguas indígenas, como, por ejemplo, el arahuaco y el caribe en las Antillas, el náhuatl y el maya en México y América Central, el mapuche en Chile, el quechua y el aimara en la zona andina, y el guaraní en la región de la Plata (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla, 2010: 28). Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla, (2010) enumeran otros factores que afectaron el desarrollo del español en América: “diferencias de clima y de población, varios grados de cultura, el mayor o menor aislamiento” (2010: 26), vocabulario náutico que usaban los colonizadores, la llegada de los esclavos africanos y de otros inmigrantes europeos.

Además de la dicotomía general (español de España – español de América), en el mundo hispanohablante pueden distinguirse zonas dialectales que tienen muchos elementos fonéticos y morfosintácticos en común. En la literatura sociolingüística han surgido varias clasificaciones hechas según diferentes criterios (rasgos fonéticos, gramaticales, léxicos, etc.). Azevedo propone la división en seis macromodalidades – la peninsular, la atlántica, la modalidad que se habla en los Estados Unidos, el español de la Guinea Ecuatorial, el judeoespañol y las hablas

criollas (2005: 259). Entre las modalidades peninsulares y atlánticas destaca la variedad castellana (del centro y norte de España), la andaluza, y otras modalidades regionales, y, por otro lado, el español canario y el español americano, para el cual sigue la propuesta de Henríquez Ureña de 1921 que divide la Hispanoamérica en las siguientes zonas dialectales: México, Centroamérica, Caribe, región andina, región central y sureña de Chile, Río de la Plata (Azevedo, 2005: 267). Moreno Fernández (2007) distingue ocho áreas geográficas principales en las que se muestran rasgos diferenciadores, aunque remarca que su punto de referencia son las hablas urbanas y cultas, “representadas por los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes” (2007: 38). Las zonas dialectales de España, según él, son la castellana, la andaluza y la canaria, mientras que en América diferencia el área del Caribe, el área de México y Centroamérica, el área de los Andes, el área de Chile y de la Plata y el Chaco. Como ya habíamos señalado, siempre hay que tener en cuenta la existencia del continuo dialectal y entender que no existen fronteras firmes entre las áreas dialectales.

En los apartados que siguen vamos a describir brevemente las variedades seleccionadas para nuestra investigación, basándose en los estudios de sociolingüistas destacados. Hay que resaltar que se trata de modelos o prototipos de la lengua, características de los hablantes instruidos, de las ciudades capitales, y de estilo culto.

### 3.3. El español de España

Como parte de nuestra investigación, en el cuestionario para los alumnos usamos el audio con habla estándar castellana para representar el español de España, así que en este apartado vamos a describir esa variedad. Al hablar de la variedad castellana, Azevedo (2005) se refiere al habla de Cantabria, Castilla la Vieja y Castilla la Nueva, mientras que Moreno Fernández (2007) toma como su punto de referencia el habla de Madrid o Burgos. Uno de los rasgos característicos más prominentes del español castellano es la distinción entre los sonidos /θ/ y /s/, como en los ejemplos [káθa] ‘caza’ y [kása] ‘casa’ (Azevedo, 2005:259). Los españoles son reconocibles en todo el mundo por su uso del sonido /θ/, ya que casi toda Hispanoamérica es seseante. En cuanto a la distinción entre *ll* (sonido /ʎ/) y *y* (sonido /j/ o /j/), es solamente común en generaciones mayores y zonas rurales, mientras que las zonas urbanas son en gran medida yeístas. Esto significa que en su habla existe solamente el fonema /j/, así que pronuncian las palabras *calló* y *cayó* igualmente – [kajó] (Azevedo, 2005:259). Otro fonema con pronunciación característica es el que Azevedo (2005: 259) llama la “s castellana” – su pronunciación es apicoalveolar, lo que quiere decir que el ápice de la lengua roce los alvéolos. Luego, los consonantes en la

posición final de sílaba suelen conservarse (Moreno Fernández, 2007), menos la /d/ final, que se transforma en la fricativa interdental /θ/, así que las palabras Madrid y Usted se pronuncian como *Madriz* y *ustez* (Azevedo, 2005:259). De los rasgos gramaticales destaca el uso de los pronombres vosotros/as, vuestro/a(s), que no son muy comunes en Hispanoamérica, y el tuteo. También, en España están muy extendidos los fenómenos de leísmo y laísmo. Leísmo consiste en el “empleo de las formas *le* y *les* del pronombre átono para el complemento directo, en lugar de las formas *lo*, *la*, *los* y *las*” (Real Academia Española, s.f.), mientras que el laísmo es el “empleo de las formas *la* y *las* del pronombre átono para el complemento indirecto femenino, en lugar de *le* y *les*” (Real Academia Española, s.f.). En el habla española son comunes usos léxicos característicos, como, por ejemplo, *gilipollas*, *molar*, *coche*, *vale*, *chándal*, etc. (Moreno Fernández, 2007:39).

### 3.4. El español de México

México es una nación grande, con historia compleja y rica, y población mayoritariamente mestiza, así que no sorprende que su lengua esté llena de variación. Es el país con más hispanohablantes – cuenta con una población de 130 millones de personas<sup>1</sup>. El español de México es unido en muchos rasgos lingüísticos, pero el habla difiere entre regiones geográficas. Es difícil delimitarlas estrictamente, pero puede establecerse una división general. Uno de los filólogos más influyentes, Henríquez Ureña (1921), propuso cinco zonas dialectales: el norte de México, el centro (incluye la Ciudad de México), la costa oriental, Yucatán y Chiapas. El audio que escogimos para el cuestionario de nuestra investigación muestra el español de la Ciudad de México, entonces vamos a exponer los rasgos lingüísticos de esa modalidad.

Como ya habíamos dicho, los fenómenos de seseo y yeísmo son ampliamente arraigados en la América hispana, así también en todo México. Lo que hace el habla mexicana reconocible es el consonantismo fuerte y el mantenimiento de la /s/ en toda posición silábica, que en muchas regiones hispanas se aspira o pierde (Lope Blanch, 1996). Contrariamente a la mayoría de otras variedades del español, en el habla culta se suelen conservar las sonoras intervocálicas, por ejemplo, la /d/ en *-ado*. También se articulan plenamente grupos de consonantes como en los ejemplos siguientes: /kst/ (texto), /ksk/ (exquisito), /nst/ (construir) /bst/ (abstracto), /ks/ (examen), /kt/ (acto), /tl/ (atlas) (Lope Blanch, 1996: 81). Otros rasgos fonéticos que son peculiares de México son el debilitamiento o pérdida de vocales (p. ej., /ants/ ‘antes’) y la

---

<sup>1</sup> <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

diptongación de los hiatos /ea/, /eo/, /oa/, /oe/ (p. ej., /tjatro/ ‘teatro’) (Lope Blanch, 1996: 81). Además, se puede observar una fricación palatal del sonido /y/ (Lipski, 1996). Tal como señala Lope Blanch (1996), los mexicanos hablan lentamente, prestando atención a su pronunciación.

En cuanto a la gramática el habla mexicana presenta las siguientes características. Para la segunda persona del plural se usan los pronombres *ustedes*, *su*, *suyo/a(s)* y *se*, y *tú* para el singular (Moreno Fernández, 2007:42). Adjetivos se suelen hacer con sufijos específicos en -oso, -ista, -ada (*difícultoso*), el sufijo diminutivo muy común es -it (*gatito*), y los diminutivos aparecen no solo en sustantivos o adjetivos, sino también en adverbios o gerundios (*ahorita*, *corriendito*) (Moreno Fernández, 2007:42). En México se usan mucho *acá* y *allá*, *no más*, *recién*, *cómo no*, *ni modo* (Moreno Fernández, 2007:43). También son fenómenos frecuentes la posposición de posesivos (*el hijo mio*), la adverbialización de adjetivos (“canta bonito”) y uso de *hasta* para designar el inicio de una acción (ej.: “viene hasta hoy”) (Moreno Fernández, 2007: 42). Lope Blanch (1996) destaca algunas anomalías en el español mexicano. Por ejemplo, es muy común la personalización del verbo haber y de los auxiliares ir y deber (*Hubieron muchas fiestas. / Deben haber... / Van a haber...*) (Lope Blanch, 1996: 83). Luego, se puede observar una desviación de la norma en el uso de la preposición de, el fenómeno que se llama dequeísmo (y queísmo), y según Lope Blanch (1996), se encuentra en el habla de la mayoría de los mexicanos. El dequeísmo y el queísmo consisten en confundir las conjunciones *de que* y *que* en oraciones complejas: “Me dijo *de que* lo haría.” / “Estoy seguro [-] *que* lo hará.” (Lope Blanch, 1996: 84). En cuanto a los tiempos verbales, el pretérito indefinido suele usarse con valor de pretérito perfecto (Moreno Fernández, 2007), y la forma preferida para expresar el futuro es la perifrástica *voy a* + infinitivo frente a la sintética (*cantaré*) (Lope Blanch, 1996).

El léxico mexicano cuenta con palabras que proceden de las lenguas indígenas, principalmente de náhuatl (*cacao*, *aguacate*, *tomate*, *coyote*, *chicle*, *tequila...*) (Lope Blanch, 1996: 85). También se han mantenido en la lengua unas frases consideradas arcaicas en España, como *¿mande?* en lugar de *¿qué dice?* o *qué tanto* en lugar de cuánto (Lipski, 1996: 307). Algunas palabras mexicanas muy típicas son *padre* (muy bueno), *pinche* (maldito) y *ándale*, que tiene significado de ‘vamos’, ‘de acuerdo’, ‘de nada’ (Lipski, 1996: 307).

### 3.5. El español de Argentina

La variedad argentina, como el resto de los dialectos rioplatenses, es conocida por la pronunciación rehilada de /ll/ y /y/, una entonación específica, y el uso del voseo. Claro, existen diferencias lingüísticas por su extenso territorio y por clases socioculturales, y el país se puede

dividir en zonas dialectales según diferentes criterios (fonéticos, morfosintácticos, influencia de las lenguas indígenas, etc.). B. Vidal de Battini (1964) identificó cinco zonas: la región litoral (incluye las provincias de Buenos Aires), guaraníca, noroeste, Cuyo y central. El audio que usamos para el cuestionario representa el habla de Buenos Aires, que también se llama habla porteña, así que nos centraremos en sus características en este apartado.

En toda Argentina prevalece el seseo, pero hay que mencionar que, en algunas zonas, incluso en la provincia de Buenos Aires, la /s/ en posición explosiva se pronuncia como interdental (el ceceo) (Donni de Mirande, 1996). La /s/ en posición implosiva se aspira o pierde en casi toda Argentina, y en Buenos Aires la aspiración predomina, incluso en el habla culta (p. ej., [mihmo] 'mismo', [loh amigoh] 'los amigos') (Donni de Mirande, 1996). El rasgo fonético que más se asocia con el habla argentina es zheísmo o sheísmo – pronunciación rehilada de /y/, que puede ser sonora [ʒ] o sorda /ʃ/. La realización sorda (p. ej., /kabasho/ 'caballo') es muy avanzada en Buenos Aires, especialmente en los grupos de jóvenes y de mujeres y en el sociolecto alto (Donni de Mirande, 1996: 214). De acuerdo con Lipski (1996), en el español argentino se puede notar un influjo lingüístico significativo de los inmigrantes italianos, que llegaron a Argentina en grandes números en la segunda mitad del siglo XIX. Su contribución se puede notar en la pronunciación porteña y en las formas verbales características del voseo. Además, la entonación argentina es peculiar por patrones circunflejos, lo que recuerda a la entonación melódica italiana.

El uso del voseo pronominal es generalizado en toda Argentina, igual que el uso de los pronombres *ustedes*, *su*, *suyo/a(s)* para la segunda persona del plural. Las formas verbales que acompañan al pronombre *vos* varían según región – en la zona litoral predominan las formas voseantes con desinencias *-ás*, *-és*, *-ís* (*cantás*, *comés*, *vivís*), que son las más comunes, y en otras se dan formas que terminan en *-ás*, *-ís*, *-ís*, o *-áis*, *-ís*, *-ís*, o *-áis*, *-éis*, *-ís*, o las formas tuteantes (Donni de Mirande, 1996: 215). En el imperativo se usan las formas voseantes *-á*, *-é*, *-í* (*cantá*, *comé*, *viví*), mientras que en el pretérito indefinido y en el presente de subjuntivo hay variación entre las formas voseantes y tuteantes ((Donni de Mirande, 1996). Con respecto a los tiempos verbales, en la zona litoral se tiende a usar más el pretérito indefinido que el pretérito perfecto, y también se prefiere el futuro perifrástico (*ir a* + infinitivo) frente al futuro sintético ((Donni de Mirande, 1996). Moreno Fernández (2007: 45) atribuye a las variedades rioplatenses algunos rasgos gramaticales que también son típicos de otros dialectos hispanoamericanos, como por ejemplo la adverbialización de adjetivos, posposición de posesivos, derivaciones específicas en *-oso* y *-ada*, el prefijo *re-* para marcar superlativo (ej.: *reamigas*).

El léxico argentino abunda en vocablos de diferente procedencia. Donni de Mirande (1996: 218) explica de cuáles fuentes provienen – en el español de Argentina hay muchos americanismos que tienen un origen hispano, africano o indígena; también se han conservado algunos marinerismos (como *atracar*, *flete*, *virar*); además, las lenguas europeas dejaron huella en el habla argentina, principalmente el italiano, pero también el francés, el portugués y el inglés. La influencia del italiano fue tan fuerte que se produjeron variedades mixtas de español e italiano, como el cocoliche y el lunfardo. El lunfardo es una jerga llena de italianismos que se desarrolló entre las clases obreras en Buenos Aires, y muchas palabras lunfardas forman parte del habla vernácula de las clases medias hoy día (Lipski, 1996). Asimismo, el saludo más común argentino es *chau*, que es derivado del *ciao* italiano. Finalmente, cabe mencionar la expresión *che* que se usa como vocativo, para llamar la atención de alguien, y cuando se escucha da a saber que está hablando un argentino.



## 4. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

En los capítulos anteriores habíamos establecido que variación es un fenómeno inseparable de la lengua. Saber una lengua no significa solo disponer de ciertos elementos léxicos y gramaticales, sino también poder adaptarse a cada situación comunicativa, alternar las formas de decir algo, teniendo en cuenta el contexto, los participantes, la cultura, el propósito, las normas discursivas y otros factores. Es decir, él que domina una lengua puede producir (y entender) diferentes variantes de lengua según circunstancias.

Cuando aplicamos esto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, podemos afirmar que no es suficiente que los alumnos aprendan solo una variedad del español, sin tener algún contacto con otras variedades. Para una comunicación exitosa con hablantes de español de diferentes regiones, es recomendable que los alumnos conozcan sus rasgos más destacados. Claro, no es necesario que un aprendiz pueda expresarse en varias variedades, pero es importante incorporar este tipo de contenido en la enseñanza de la lengua para que los alumnos entren en contacto con ellas, amplíen su conocimiento de la lengua y finalmente puedan entender diferentes tipos del español.

El conocimiento de las variedades es uno de los componentes de la competencia sociolingüística, que es parte de la competencia comunicativa. A continuación, vamos a definir estos conceptos y mostrar su desarrollo a lo largo del tiempo, presentando los modelos más influyentes ofrecidos por prominentes lingüistas.

### 4.1. Competencia comunicativa – Modelos de la competencia comunicativa

El sintagma *competencia comunicativa* contiene dos nociones importantes: competencia y comunicación. La comunicación se ha definido de formas diferentes durante la historia, por parte de científicos de diferentes campos y disciplinas, enfocándose en sus muchísimos aspectos y funciones. La comunicación es “la función primordial del lenguaje” y se puede definir como “un acto en el que dos o más personas comparten informaciones, opiniones, experiencias, sentimientos, etc., e interactúan entre sí” (Diccionario de términos clave de ELE, 2008). El modelo del acto comunicativo más significativo fue ofrecido por el lingüista ruso Roman Jakobson. Jakobson (1963) enumeró los elementos esenciales de comunicación: 1) emisor (él que codifica y emite el mensaje); 2) receptor (él que interpreta el mensaje); 3) código (la lengua, el registro); 4) canal (el aire, un papel, etc.); 5) mensaje (contenido, información); 6) contexto (factores extralingüísticos). De estos elementos, Jakobson deduce las funciones principales de

la lengua: la función referencial, expresiva, conativa, fática, metalingüística y poética. Estos componentes de comunicación deben ser incorporados en la enseñanza de una lengua extranjera porque dan a entender cómo se usa esa lengua en situaciones comunicativas reales y en interacción con otros hablantes. Bagarić Medve (2012: 203) ofrece una definición comprensiva de la comunicación – la describe como “un proceso interactivo que incluye la formación, expresión, interpretación y negociación de significados”.<sup>2</sup> Explica que para que este proceso sea exitoso es necesario conocer las características fonológicas, léxicas, semánticas, morfológicas y sintácticas de una lengua, las normas de su uso adecuado según la situación y el contexto cultural, las normas discursivas, y las estrategias para el mantenimiento de la comunicación y para lograr el objetivo de la comunicación. Esta definición implica en sí todos los componentes de la competencia comunicativa, que describiremos con más detalle.

El término *competencia* ha sido utilizado por varios lingüistas para designar conceptos similares, pero no exactamente iguales. Algunos, como Chomsky, lo trataban de perspectiva cognitiva, refiriéndose solo a los conocimientos gramaticales de un hablante, y otros, como Campbell, Walles y Hymes lo asociaban con la habilidad (Bagarić Medve, 2012). Desde los años setenta, la noción de competencia se ampliaba y se incluían en ella los elementos sociolingüísticos, socioculturales y la interactividad.

Noam Chomsky fue el primero en introducir el término *competencia*, oponiéndolo a la *actuación*, en su libro *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Según él, la competencia equivale a la competencia lingüística, o sea, al conocimiento de las estructuras de la lengua que posee un hablante, mientras que la actuación se refiere al uso real de la lengua en situaciones concretas. Chomsky describe su hablante ideal como un hablante nativo y monolingüe, que ha internalizado el sistema lingüístico y puede producir oraciones gramaticales perfectamente. Por otro lado, al hablar de la actuación, permite limitaciones, errores, desviaciones de las reglas gramaticales, distracciones, etc. La característica que asocia con la competencia es gramaticalidad, y la que aplica a la actuación es aceptabilidad.

La visión de Chomsky fue criticada por ser demasiado idealizada y por centrarse solamente en la competencia lingüística. Los lingüistas de la época querían definir el concepto de la competencia con mayor precisión, y discutían sobre qué teoría tomar como base para la lingüística aplicada. Tal como indica Santos Gargallo (2003), la enseñanza de lenguas pasaba por un cambio de orientación en los años setenta – la comunicación estaba adquiriendo cada

---

<sup>2</sup> Nuestra traducción.

vez más importancia. Paralelamente con el enfoque comunicativo, se desarrollaba el concepto de la competencia comunicativa. Este término fue propuesto por Dell Hymes en 1971.

Hymes estudió cómo los niños adquieren la lengua y llegó a la conclusión que el desarrollo del lenguaje de un niño abarca tanto el aprendizaje de las reglas gramaticales como las reglas del uso de la lengua – el niño “adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma” (Hymes, 1971). Lo que Hymes estableció para la adquisición de la primera lengua también puede aplicarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Un alumno también ha de conocer las reglas del uso de una lengua para poder comunicarse sin barreras y con éxito. Los enunciados que produce deben ser apropiadas, además de gramaticales, según la situación y el contexto sociocultural. Contrario a la teoría de Chomsky, que está interesado en un hablante-oyente ideal en la comunidad homogénea, Hymes toma en cuenta las diferencias entre los miembros de una comunidad de lengua. Como indica Bagarić Medve (2012), Hymes reconoce la heterogeneidad de las comunidades de lengua y el hecho de que el hablante prototípico es una persona plurilingüe, y aun si es monolingüe, conoce variantes lingüísticas. El modelo de Hymes, que introduce el aspecto sociolingüístico, sirvió como punto de partida para muchos lingüistas en el siglo 20.

La teoría de la competencia comunicativa que “ha sido aceptada de manera general” es la de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) (Santos Gargallo, 2003: 32). Al proponer su modelo, Canale y Swain (1980) parten del postulado que la comunicación se basa en la interacción sociocultural e interpersonal, que sucede en un discurso o contexto sociocultural. Además, supone imprevisibilidad, creatividad y el uso del lenguaje auténtico. Sugieren que la competencia comunicativa consta de al menos tres subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística y la estratégica. De acuerdo con Canale y Swain (1980), la competencia gramatical comprende el conocimiento de los elementos lingüísticos, es decir, los elementos y las reglas léxicas, morfológicas, sintácticas, fonológicas. La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de las reglas socioculturales del uso y del discurso. Finalmente, la competencia estratégica consiste en las estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden aplicarse para compensar las posibles dificultades, sea en el plano de gramática o de la competencia sociolingüística. Luego, Canale (1983) añade la competencia discursiva a este modelo. La define como la habilidad de realizar diversos tipos de comunicaciones o discursos (orales o escritos, géneros diferentes) y afirma que sus componentes fundamentales son cohesión, coherencia, adecuación y corrección.

Se han desarrollado muchísimos modelos que describen la competencia comunicativa en las últimas décadas. El Consejo de Europa “buscó un marco de acción común para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa” e inició el *Proyecto de lenguas vivas* en los años setenta (Santos Gargallo, 2003). Al principio del siglo 21 publicó el documento *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (2002) (en adelante: MCER) que ha sido adoptado como un estándar europeo.

#### 4.2. Competencia comunicativa en el MCER

El *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (2002) es un documento en el cual el Consejo de Europa proveyó instrucciones para los docentes de lenguas, con el fin de que se unificaran las practicas europeas de enseñanza. Las áreas que abarca el MCER son las competencias, los niveles comunes de referencia, el uso de la lengua, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, las tareas, la diversificación lingüística y el currículo y la evaluación. El Marco adopta el enfoque orientado a la acción, considerando al alumno como un agente social que realiza actividades lingüísticas dentro de un contexto social (MCER, 2002).

Según el MCER, las competencias comunicativas “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2002: 9). Constan del componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático. La competencia lingüística se refiere a los aspectos léxicos, fonológicos y sintácticos, pero también “la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (...), y su accesibilidad” (MCER, 2002: 13). La competencia sociolingüística se relaciona principalmente con la dimensión sociocultural del uso de la lengua. Finalmente, la competencia pragmática se refiere al “uso funcional de los recursos lingüísticos” (MCER, 2002: 14). Incluye el “dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (MCER, 2002: 14).

#### 4.3. Competencia sociolingüística en el MCER

El MCER proporciona una explicación detallada de lo que comprende la competencia sociolingüística y de los conocimientos y las destrezas que el alumno ha de adquirir para poder funcionar como un agente social. La competencia sociolingüística se entrelaza con los conocimientos socioculturales. Estos incluyen el conocimiento de la sociedad y la cultura de la lengua que se aprende – su vida diaria y las condiciones de la vida, las relaciones personales, las creencias y actitudes hacia diferentes temas sociales y políticos, la comunicación no verbal, las convenciones sociales, el comportamiento en algunas ocasiones como ceremonias, celebraciones, etc. (MCER, 2002). Además de estos, los alumnos deberían adquirir otros aspectos sociolingüísticos: “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de

cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (MCER, 2002: 116).

Cada uno de estos asuntos puede variar dentro de una misma área lingüística, ya que hasta pueblos pequeños pueden tener distintivas características tanto lingüísticas como sociales. En el caso del español, estas variaciones son aún más grandes, ya que este idioma se extiende por 21 países (como lengua oficial).

A continuación, presentamos en breve los elementos de la competencia sociolingüística tal y como las define el MCER (2002). Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales tienen que ver con la forma de saludar y despedirse, formas de tratamiento, las frases interjectivas y las convenciones para una interacción exitosa, esto es, para el turno de palabra. Las normas de cortesía incluyen tanto la cortesía positiva como la cortesía negativa (p. ej., formas de evitar ser demasiado directo o agresivo). También implican las formas de descortesía deliberada que permiten al hablante a expresar las emociones negativas, como la ira, el desprecio, el descontento. Las expresiones de sabiduría popular son las frases fijas como refranes, modismos y lemas. Son importantes porque reflejan la cultura, la historia, las actitudes, los valores y las creencias de una sociedad. Otro elemento de la competencia sociolingüística es el registro, o sea, los niveles de formalidad. Existen el nivel solemne, formal, informal, neutro, familiar e íntimo. Como resalta el MCER (2002), al principio del aprendizaje es recomendable que los alumnos adquieran el registro neutro, y que luego, como avanzan, vayan aprendiendo otros registros de la lengua.

Finalmente, la última parte integral de la competencia sociolingüística que menciona el MCER es el dialecto y el acento. En primer lugar, relacionamos esto con el conocimiento de las variedades geográficas, que pueden indicar la pertenencia a un grupo étnico, la procedencia regional y el origen nacional, pero también se refiere al conocimiento de las variedades según la clase social y el grupo profesional (MCER, 2002). La variación puede reflejarse en el plano léxico, gramatical y fonológico, en las características vocales, paralingüística y el lenguaje corporal. El MCER (2002) destaca el rol que tiene el conocimiento de los dialectos y acentos en la percepción del interlocutor. Los rasgos peculiares de un hablante nos permiten saber sobre su fondo, aunque muchas veces eso puede fomentar estereotipos.

El MCER (2002) propone una escala de dominio de los aspectos mencionados de la competencia sociolingüística por los niveles A1-C2. Abajo adjuntamos la descripción de la

adecuación sociolingüística para los niveles A1 y A2, ya que estos dos niveles son relevantes para nuestro trabajo.

A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Tabla 1: Competencia sociolingüística en los niveles A1 y A2 (MCER, 2002: 119)

Como podemos ver, el usuario básico debería ser capaz de desenvolverse en las situaciones sociales cotidianas, utilizando fórmulas básicas para saludar, despedirse, realizar los actos de habla y expresar cortesía. En esta adecuación para los niveles A1 y A2 no se explicita el conocimiento de los registros y dialectos, pero podemos suponer que “desenvolverse en las relaciones sociales con eficacia” comprende poder hacerlo en entornos diferentes.

El proyecto del Consejo de Europa motivó al Instituto Cervantes que actualizara su Plan Curricular siguiendo el modelo del MCER, y ese Plan ofrece especificaciones en cuanto al contenido de enseñanza por niveles, incluyendo todos los componentes de la competencia sociolingüística.

## 5. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC, 2006) es una obra publicada en 2006 que “desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo” (PCIC, 2006). El documento describe y analiza sistemáticamente el material lingüístico que corresponde enseñar en cada nivel de referencia del MCER (2002). Incluye el componente gramático, pragmático-discursivo, nocional, cultural y el componente de aprendizaje.

En lo que concierne a la norma lingüística, el Plan Curricular (2006) toma en cuenta la pluralidad del español. Aunque se ha elegido el material lingüístico de la variedad centro-norte peninsular española, también se han incluido las especificaciones de otras zonas hispanohablantes. En otras palabras, el Plan Curricular aprecia la diversidad cultural y lingüística del español y representa varias normas cultas, indicando el área geográfica de uso de los contenidos descritos.

A continuación, vamos a presentar el inventario relativo a las variedades del idioma español que aparece en los niveles A1 y A2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El primer aspecto que plantea el PCIC (2006) es la gramática. Se recomienda enseñar a los alumnos algunos nombres típicos de España e Hispanoamérica (Chayo, Pancho...) y las formas de tratamiento extendidos en Ecuador y Colombia (don y doña + nombre / apellido) y en la República Dominicana (su merced). La clase verbal con más variaciones es el pronombre. En el nivel A1 se introduce el pronombre *vos* para 2.<sup>a</sup> persona del singular y se explican las preferencias por algunos pronombres en diferentes países, como, por ejemplo, el uso de *ustedes* en vez de *vosotros* en Hispanoamérica, y en Canarias y las variedades meridionales de España. El Plan también menciona la tendencia a utilizar sujetos pronominales y a utilizar formas reflexivas de verbos como *desayunarse* y *tardarse*. En A2 los alumnos aprenden que en Hispanoamérica se utiliza el femenino *la* en frases como “La pasamos bien”. En cuanto a los adverbios y locuciones adverbiales, el Plan destaca que en Hispanoamérica se prefieren las formas *acá* y *allá*, el uso de *demasiado* por *mucho* y *muy*, la existencia de adverbios con significado propio como *ahoy*, el uso de *también no* por *tampoco*, el uso de *arriba de* por *encima de*. Respecto a los tiempos verbales, ya en el nivel A1 se introducen las formas verbales voseantes que se usan por varias zonas de Hispanoamérica. El Plan Curricular (2006) proporciona una explicación detallada de este fenómeno por zonas y sus peculiaridades – los

dos tipos de formas verbales voseantes y su combinación con los pronombres *tu* y *vos*. En A2 se amplía este tema; se introduce el imperativo de la forma *vos*. Además, el Plan nota que en Hispanoamérica hay una tendencia al uso de la perífrasis *estar + gerundio* con valor puntual (*Está viniendo = viene*). Luego, en Panamá, Ecuador y Bolivia se usa la perífrasis verbal *saber + infinitivo* con valor de *saber + infinitivo*. También, se recomienda enseñar a los alumnos que en Hispanoamérica es habitual personalizar los verbos *haber* y *hacer* (*habíamos muchos, hacen dos días...*)

El siguiente inventario que analizamos es el de la pronunciación. El PCIC (2006) aclara que el contenido relativo a la fonética no se puede dividir estrictamente por niveles, sino más bien pueden observarse fases de progreso. En otras palabras, se trata de un proceso de perfeccionamiento. La primera fase es la fase de aproximación y corresponde a los niveles A1 y A2. En esta fase se enseñan a los alumnos las características generales del español. En cuanto a las variedades, según el PCIC (2006), es importante que los alumnos se familiaricen con el concepto de acento geográfico o sociocultural y con la diferente articulación de los sonidos por el mundo hispánico. También, cabe destacar las diferentes entonaciones y patrones melódicos en las variedades del español, igual que la variabilidad del acento léxico (como en las palabras *réuma – reuma, vídeo – video*). En la fase de aproximación también hay que introducir el fenómeno de yeísmo generalizado, aunque, como afirma el PCIC (2006), en algunas regiones se conserva la distinción “y” y “ll”. Finalmente, hay que explicar a los alumnos el seseo característico de Hispanoamérica y algunas regiones de España, y el ceceo de España.

En el apartado de Tácticas y estrategias pragmáticas para los niveles A1 y A2 se repiten algunos elementos ya destacados en el inventario de Gramática y se mencionan algunos nuevos característicos de Hispanoamérica: el uso de *hoy día* en lugar de *en nuestros días*, el uso de *desde va por desde ahora*, la preferencia por el uso impersonal en preguntas como *¿Se puede abrir la ventana?*, la simple negación, preferencia por el tratamiento de usted.

El inventario de Nociones presenta las unidades léxicas por niveles. Además de los elementos mencionados anteriormente, aparecen otras peculiaridades de las variedades hispanoamericanas: frases como *veinte para las diez, en la mañana/tarde/noche, otra vuelta, importar por interesar*.



## 6. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS EN LOS MANUALES DE ELE

En este apartado vamos a observar en qué medida están presentes los contenidos relativos a las variedades del español en los manuales de ELE. De acuerdo con las respuestas de los alumnos encuestados en nuestra investigación, que afirmaron que utilizaban en la clase los manuales Aula Internacional 1 y 2, y Espacio Joven 1 y 2 (que equivalen a los niveles de referencia A1 y A2). Decidimos analizar estos dos manuales para luego comparar su contenido con los resultados de la investigación.

### 6.1. Aula Internacional

En el manual Aula Internacional no hay mucho contenido que explícitamente proporcione variantes del español hispanoamericano, aunque hay bastante contenido cultural, lo que también atribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos. En la primera unidad del Aula Internacional 1 se menciona que la letra *z* puede leerse como /θ/ o /s/. Solo al final del manual, en el resumen gramatical, hay más mención de las variedades. Se explica que, en toda Hispanoamérica, regiones del sur de España y Canarias no existe el sonido /θ/. Luego, se destaca que en Latinoamérica siempre se usa el pronombre *ustedes* por *vosotros*, y que en algunas zonas (principalmente Argentina y Uruguay) se usa *vos* en lugar de *tú*. Además, en el Aula Internacional 2 se mencionan los adverbios *acá* y *allá*, que se usan en las variedades hispanoamericanas.

Al comparar el contenido de este manual con los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), podemos ver que el manual no sigue exactamente las recomendaciones del PCIC. Solo incluye las informaciones básicas (seseo, voseo, adverbios) al final del libro y no menciona que existen formas verbales voseantes. Sin embargo, el docente de ELE desempeña un rol significativo en el proceso de enseñanza/adquisición y puede proporcionar a los alumnos materiales adicionales o animarlos que vean y escuchen contenido en otras variedades del español.

### 6.2. Espacio joven

En el manual Espacio joven también hay mucho contenido cultural, pero casi no se mencionan las diferencias entre las variedades diatópicas del español. Solo se da una idea general de que el idioma español no se habla igual en todos los países y que existen diferencias en la pronunciación dependiendo de la región geográfica. Además, en un apartado dedicado a la pronunciación se menciona que en el sur de España y en Hispanoamérica, la *s* se aspira al final

de la sílaba o palabra. Podemos observar que este manual no sigue las pautas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) en cuanto a enseñar rasgos particulares de las variedades diatópicas del español. Sin embargo, la presencia del contenido cultural y menciones ocasionales de diferentes dialectos y acentos fomentan la consciencia de los alumnos sobre la diversidad del español, lo que también es uno de los objetivos del PCIC (2006) y del MCER (2002).

## 7. ADQUISICIÓN INFORMAL DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Hasta ahora hemos explicado los conceptos de la variación y variedad, hemos descrito las características de algunas variedades del español, hemos definido la competencia comunicativa y sociolingüística, y hemos presentado las pautas del MCER y PCIC para el desarrollo de estas competencias en el contexto escolar. Como hemos visto, los manuales de ELE que se usan en las escuelas secundarias en Croacia contienen algunas informaciones sobre las variedades del español y dan una idea general de que el español es una lengua policéntrica, pero no incluyen todo el inventario previsto por el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Por consiguiente, el conocimiento y la adquisición de las variedades depende en gran medida del docente y de los propios alumnos, su motivación y su exposición a la lengua fuera del aula. En otras palabras, los alumnos pueden aprender las variedades del español en el contexto escolar o adquirirlas en el contexto informal, realizando contacto con la lengua real y no modificada.

En general, el desarrollo de las competencias lingüísticas puede ocurrir de dos maneras: la adquisición y el aprendizaje. Estos dos términos a veces se usan como sinónimos, pero Krashen (1982) postuló que existe una distinción entre estos procesos. Según Krashen (1982), la adquisición de una lengua extranjera se parece al proceso de la adquisición de la lengua materna en la niñez – es inconsciente, espontáneo, informal e implícito. El adquirente está expuesto al aducto en entorno natural e informal y no se da cuenta de que sus habilidades aumentan. Krashen (1982) también describe la adquisición como el aprendizaje informal, el aprendizaje implícito y el aprendizaje natural. En cambio, el aprendizaje es un proceso consciente, formal y explícito, y se asocia con el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de una lengua (Krashen, 1982). Normalmente ocurre en contextos formales, como en la clase de lengua extranjera, y el aprendiz cuenta con el feedback del profesor, que corrige sus errores, prepara los materiales con objetivos específicos y proporciona el *input* modificado para los alumnos.

Cuando hablamos de la adquisición de las variedades del español, opinamos que es esencial que los alumnos se expongan al *input* auténtico de manera informal. Mendoza Puertas (2018) enfatiza que el alumno de una lengua extranjera debería aspirar a conseguir la autonomía en el aprendizaje e involucrarse en actividades extracurriculares para ampliar los conocimientos adquiridos mediante la educación formal. Lo que el alumno aprende en el aula debería servirle como un punto de partida para “entrar en contacto con la lengua meta en contextos más reales y menos limitados” (Mendoza Puertas, 2018: 57). Algunas actividades del aprendizaje informal que propone Mendoza Puertas (2018) incluyen el uso de los materiales audiovisuales en la

lengua meta (vídeos, series, películas, programas, dibujos animados...), materiales textuales (libros, revistas, periódicos, recursos en internet...), escuchar la radio, escuchar música, navegar por internet, utilizar aplicaciones en teléfonos móviles y hablar con familiares, amigos o conocidos. Todas estas actividades el aprendiente puede realizarlas con la intención de aprender, o con otros fines (por placer, diversión, para buscar información). En el segundo caso también puede adquirir nuevos conocimientos (léxico, gramática, pronunciación...) inconscientemente. A diferencia de Krashen, Schugurensky (2000) no describe todos los procesos del aprendizaje informal como inconscientes y espontáneos, sino distingue tres tipos: el aprendizaje autónomo (intencional y consciente), el aprendizaje incidental (involuntario y consciente) y la socialización (involuntario e inconsciente).

En nuestra investigación vamos a incluir la variable del aprendizaje informal, o sea, el contacto que los alumnos realizan con el idioma español fuera del aula, para averiguar si la exposición al aducto auténtico influye en la adquisición de las variedades del español.

Las investigaciones previas que tratan las variedades en la enseñanza/aprendizaje de ELE se ocupan tanto con las actitudes hacia las variedades del español como con su conocimiento. Así, la investigación hecha por Musulin y Bezljaj (2017) muestra que los estudiantes universitarios en Zagreb identifican la variedad madrileña como la más correcta y que durante los estudios adquieren no solo los conocimientos lingüísticos sino también las actitudes y estereotipos hacia la lengua que existen entre los españoles. Otra investigación de Monerris Oliveras (2015) fue llevada a cabo en Canadá entre los estudiantes universitarios y profesores de ELE y examinaba sus actitudes hacia las variedades y las prácticas docentes. Los resultados revelaron una tendencia positiva en las actitudes de los alumnos que habían viajado al extranjero. En cuanto a los docentes, reconocieron que en la clase de ELE y en los materiales didácticos no se dedica suficiente atención a la enseñanza de las características dialectales, y también expresaron que les falta el conocimiento sociolingüístico explícito para incluir este tema en la clase.

## **8. INVESTIGACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS EN ZAGREB**

Después de haber elaborado los conceptos teóricos – la variación, la variedad y las competencias comunicativa y sociolingüística – y de haber mostrado los contenidos relativos a ellos presentes en los libros de alumnos, igual que el nivel de conocimiento esperado según el MCER y el Plan Curricular, vamos a presentar nuestra investigación. La investigación se ocupa de la competencia sociolingüística de los alumnos del cuarto grado de la escuela media en el ejemplo de conocimiento de las variedades diatópicas del español. Además de tratar el conocimiento de las variedades de los alumnos, la investigación también toma en cuenta tanto el contacto de los alumnos con diferentes variedades fuera del contexto escolar, como su motivación para el aprendizaje del español. Los últimos dos factores pueden tener una influencia considerable en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

### **8.1. Los objetivos y las hipótesis de la investigación**

El objetivo principal de esta investigación es determinar el conocimiento de las variedades diatópicas del español por parte de los alumnos del cuarto grado de la escuela media. Centrándose en tres variedades más presentes en la enseñanza del español en Croacia – el español peninsular, el español de México y el español de Argentina – queremos examinar si los alumnos son capaces de identificar los fenómenos lingüísticos típicos de cada variedad, reconocer los rasgos fonológicos y fonéticos distintivos y averiguar el significado de algunos elementos léxicos y gramáticos característicos.

El segundo objetivo de la investigación es observar la relación entre el conocimiento de las variedades de los alumnos y las dos variables mencionadas anteriormente – el *input* y la motivación. Pretendemos determinar en qué medida estas variables influyen en la competencia sociolingüística de los alumnos. Nos interesa la actitud general de los alumnos ante el aprendizaje del español, su interés tanto por el idioma como por la cultura española, y su contacto con diferentes variedades del español fuera del aula, particularmente a través de la cultura popular y el internet.

Finalmente, queremos comparar los contenidos de los libros que los alumnos utilizan en las clases de español con los resultados de la investigación y determinar si el nivel de conocimiento que los alumnos hayan demostrado corresponde a lo que se espera de ellos según el MCER y el Plan curricular.

Tenemos varias hipótesis para esta investigación. En primer lugar, suponemos que la mayoría de los alumnos está familiarizada con la diversidad y la riqueza de la lengua española y puede distinguir entre el español de España y el español de América según el acento y la oposición ceceo-seseo. Sin embargo, creemos que solo un pequeño porcentaje de los alumnos podrá diferenciar las variedades americanas del español. Es posible que algunos alumnos puedan intuir o adivinar el significado de algunos rasgos léxicos y morfosintácticos, como por ejemplo los adverbios *acá* y *allá* o la forma personal *vos*, aunque no lo sepan con certeza.

En segundo lugar, suponemos que la motivación de los alumnos varía, igual que el *input* que reciben fuera del aula. Opinamos que los alumnos que están más motivados para el aprendizaje de ELE tienen más contacto con la lengua española y buscan contenidos en español por iniciativa propia. Por consiguiente, nuestra hipótesis es que los alumnos con un alto grado de motivación entran en mayor contacto con el idioma y por tanto tienen mejor nivel de conocimiento de las variedades del español. Suponemos que la mayoría de los alumnos puede diferenciar entre el español peninsular y el español hispanoamericano, pero pocos pueden identificar las variedades americanas específicas.

## 8.2. Metodología

### 8.2.1. Instrumentos y procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo a través de una encuesta en croata (*Anexo I*), generada en *Google Forms*. Se realizó en línea, en mayo de 2023, y la participación fue anónima y voluntaria. La encuesta consistía en tres partes. La primera parte sirvió para recoger los datos personales de los participantes y las informaciones sobre su aprendizaje del español en la escuela. Se les preguntó sobre su sexo, edad, escuela, el libro que usan, el tiempo que llevan estudiando el idioma, y, por último, si español es su primera, segunda o tercera lengua extranjera.

La segunda parte presentó a los alumnos con una prueba de conocimiento de las variedades del español, concretamente, del español de España, México y Argentina, aunque algunos rasgos lingüísticos podrían aplicarse a otras variedades de América también, esto es, no ser exclusivos a estas tres elegidas. En las primeras tres preguntas proporcionamos tres grabaciones de sonido, seleccionadas por contener los rasgos característicos y representar los acentos distintivos de las tres variedades relevantes para esta investigación. Las tres muestras son auténticas – la primera grabación es un extracto de una entrevista con Enzo Fernández, un futbolista argentino; la segunda viene de una entrevista con Dulce María, cantante y actriz mexicana; la tercera

grabación es un fragmento de un anuncio español. Después de la prueba auditiva, siguieron preguntas de gramática y léxico que tenían como objetivo examinar si los alumnos pueden averiguar el significado de algunos rasgos lingüísticos típicos de España, México y Argentina, e indicar de qué país o zona se trata. Se incluyeron en el cuestionario el fenómeno de *voceo* y su conjugación verbal perteneciente, el *ceceo* y el *seseo*, el *yeísmo* y el *sheísmo*, el uso de *ustedes* en vez de *vosotros*, y el uso de los adverbios *acá* y *allá*.

La tercera parte de la encuesta se refería a la experiencia personal de los alumnos con el español – su motivación para el aprendizaje de ELE y su contacto con la lengua y la cultura española. Primero tuvieron que indicar el grado de motivación en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 significa *nada motivado*, y 5 significa *muy motivado*. Luego se les preguntó por sus motivos para el aprendizaje de ELE con una pregunta de elección múltiple. A continuación, respondieron a preguntas cuyo fin era determinar cuánto *input* reciben los alumnos fuera del aula, refiriéndose a sus hábitos y el contenido en español que consumen. En las preguntas de tipo abierto tuvieron que escribir si ven películas o series en español (y cuáles), si escuchan música en español (y qué cantantes o canciones), y si entran en contacto con el español en internet y en las redes sociales (y qué personas, grupos o páginas siguen). Para cada tipo de *input* también se solicitó que indiquen la frecuencia con que lo consumen. Adicionalmente, tuvieron que señalar si estudian español fuera de la escuela secundaria. Finalmente, se les pidió a los alumnos que den su propio juicio acerca de su comprensión del español de España y del español de América, y que expresen su preferencia por una o más variedades del español.

### 8.2.2. Participantes

En esta investigación hemos obtenido respuestas de 20 participantes de tres escuelas secundarias en Zagreb. La encuesta era voluntaria y no pudimos influir en el número de los participantes. Conscientes de que es difícil encontrar voluntarios para participar en una investigación, creemos que los resultados pueden considerarse indicativos, a pesar de no ser plenamente representativos. Todos los participantes son alumnos del cuarto grado y tienen 18 o 19 años. 65 % de los participantes son mujeres (13 alumnas) y 35 % son hombres (7 alumnos). 2 participantes son alumnos de *XVI. gimnazija*, 8 son alumnos de *Gornjogradska gimnazija* y 10 son alumnos de *IV. gimnazija*. Entre los 20 participantes, 90 % llevan cuatro años estudiando español y solo 10 % llevan dos años estudiándolo. Asimismo, 85 % declararon que español era su segunda lengua extranjera, mientras que para 15 % de los participantes era la tercera, como podemos ver en el *gráfico 1*. En cuanto al libro que utilizan en la clase, 5 alumnos no sabían

decir, 8 alumnos usan el Aula Internacional, y 7 alumnos el Espacio Joven. No precisaron si se trata del libro destinado para el nivel A1 o A2, pero teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos está en su cuarto año del aprendizaje, suponemos que usan el Aula Internacional 2 y el Espacio Joven 2.

Španjolski učiš kao:  
20 odgovora

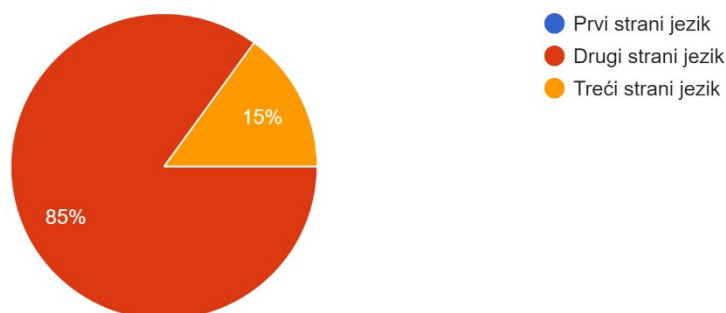


Gráfico 1: El aprendizaje del español como lengua extranjera

### 8.3. Resultados

A continuación, vamos a presentar los resultados de la investigación en dos apartados: primero vamos a exponer las respuestas de los alumnos acerca de la motivación y el contacto con el idioma que tienen y después vamos a analizar los conocimientos de las variedades del español que los participantes han demostrado. Al final, vamos a establecer cuál es la relación entre dichas variables y comprobar nuestras hipótesis.

#### 8.3.1. La motivación y el *input*

La parte del cuestionario que examinaba la motivación de los alumnos y el *input* que reciben tenía como el objetivo descubrir qué tan motivados están los estudiantes para el aprendizaje del español y cuánto contacto tienen con el idioma. Estas dos variables nos ayudarán a entender si los alumnos con más conocimiento acerca de las diferencias dialectales en español lo han adquirido en la escuela secundaria o por cuenta propia, entrando en contacto con estas variedades a través de diferentes tipos de *input*.



En la primera pregunta los alumnos tuvieron que indicar su grado de motivación para aprender español en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 significa *nada motivado*, y 5 significa *muy motivado*. En el *gráfico 13* se presentan los resultados:

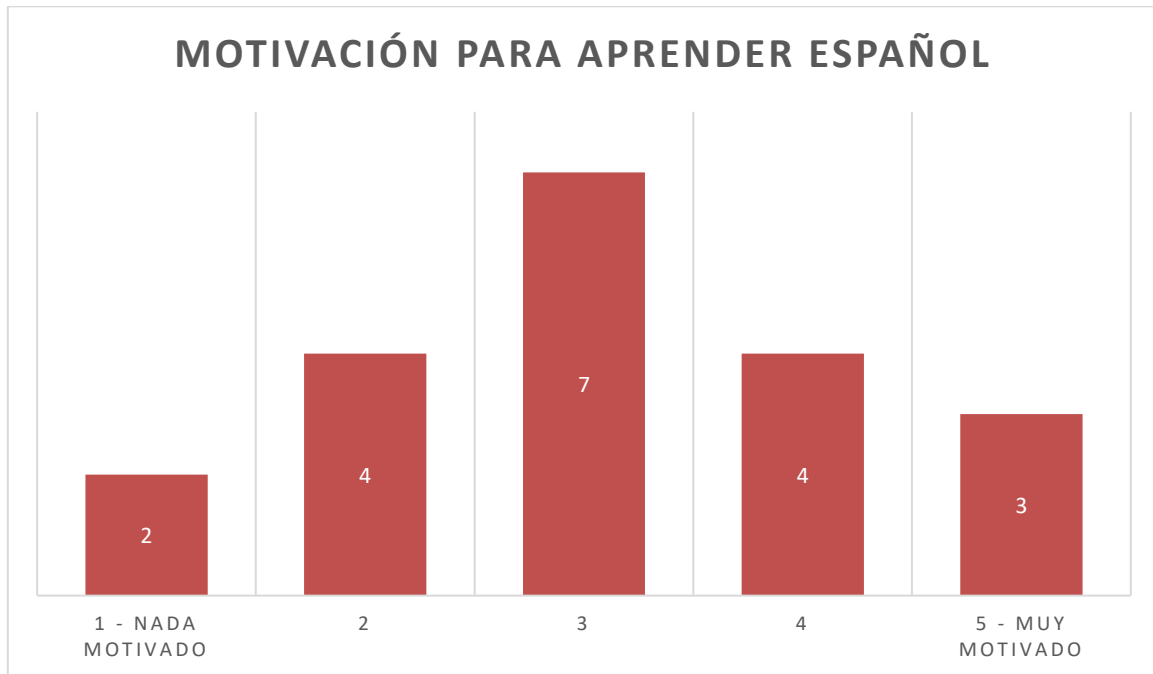


Gráfico 13: El grado de motivación de los alumnos para el aprendizaje del español

El *gráfico 13* muestra que los alumnos encuestados en promedio tienen una actitud neutra hacia el aprendizaje del español. En la escala de 1 a 5, la respuesta más común era 3 (35 %). Un número igual de estudiantes eligió las respuestas 2 y 4 (cada respuesta un 20 %). 2 alumnos expresaron que no estaban nada motivados para aprender español (un 10 %) y 3 alumnos que estaban muy motivados (un 15 %).

Entonces, continuamos con otra pregunta sobre la motivación – queríamos saber cuáles son las razones por los que habían decidido estudiar español en el instituto. Ofrecimos las siguientes respuestas:

- a) me gustan la lengua española y sus culturas
- b) para poder comunicarme con mis amigos de España o Hispanoamérica
- c) me gusta escuchar música en español
- d) me gusta ver películas y series en español
- e) quiero hacer un intercambio de estudiantes en España o Hispanoamérica

- f) por curiosidad
- g) para tener más oportunidades de trabajo
- h) pensé que el español sería más fácil que otros idiomas
- i) he tenido que tomar el español como asignatura
- j) otro

Los alumnos podían seleccionar varias respuestas, y la mayoría de ellos lo hizo. En el *gráfico 14* presentamos los resultados:

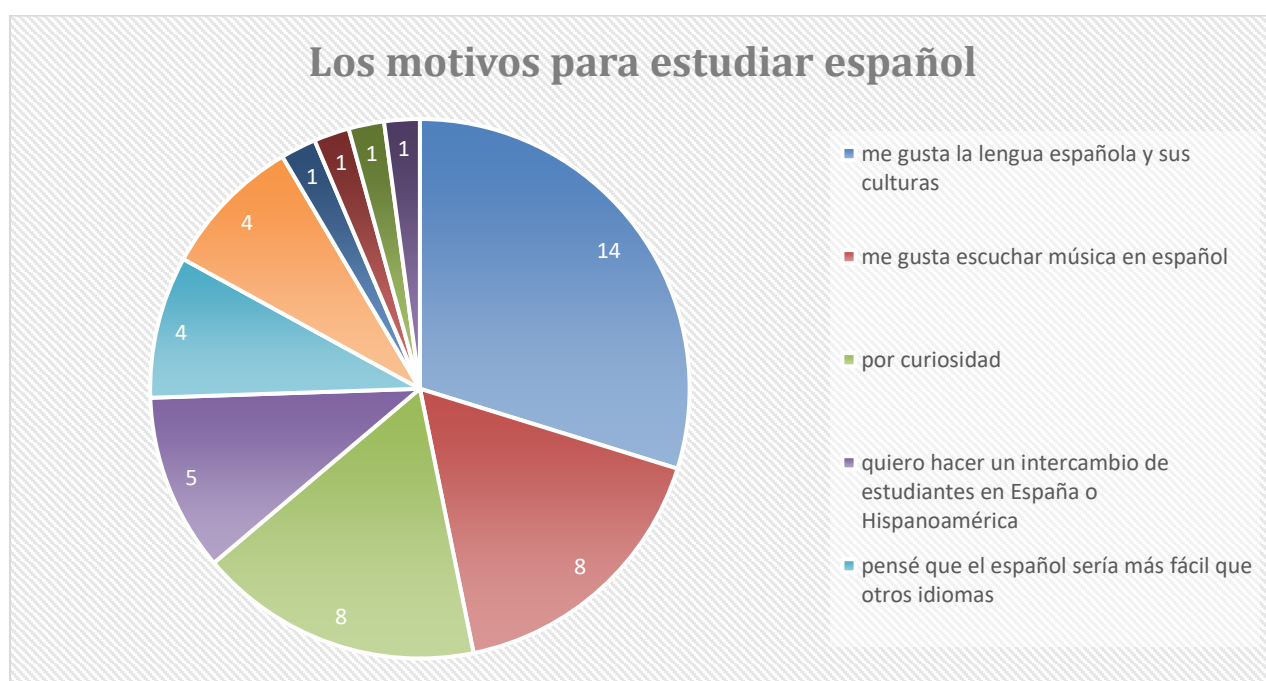


Gráfico 14: Los motivos de los alumnos para elegir el español como asignatura en la secundaria

A partir del gráfico 14 podemos observar que el gran número de los alumnos encuestados manifiesta interés por la lengua española y sus culturas (el 70%). Esto lo confirma la segunda respuesta más común - el 40 % declararon que les gusta escuchar música en español. Muchos alumnos eligieron el español como asignatura por curiosidad (el 40 %). El 20 % de los alumnos respondieron que les gusta ver películas y series en español. Además de mostrar interés por el español en forma de escuchar música y ver películas, varios alumnos (el 25 %) quieren sumergirse en la cultura española completamente y vivir en un país de habla hispana, esto es, hacer un intercambio de estudiantes. Algunos alumnos (el 20 %) explicaron que, a la hora de

escoger los idiomas para estudiar en la escuela, pensaron que el español sería más fácil de aprender que otros idiomas ofrecidos. Las demás respuestas obtuvieron solo un 5 % cada una – una alumna marcó que ha tenido que tomar el español como asignatura, un alumno dijo que quería comunicarse con sus amigos hispanohablantes, una alumna eligió el español para tener más oportunidades de trabajo, y una alumna añadió su motivo: “Prije sam gledala serije i slušala muziku na španjolskom pa sam htjela razumjeti” (*Antes veía series y escuchaba música en español así que quería entender [el idioma]*).

En la siguiente serie de preguntas examinamos el contacto de los alumnos con el español. Primero nos interesaba si estudian español fuera de la escuela secundaria, como por ejemplo en una escuela de idiomas, con un tutor, por cuenta propia, a través de una aplicación de móvil, en las redes sociales, etc. El *gráfico 15* expone los resultados:

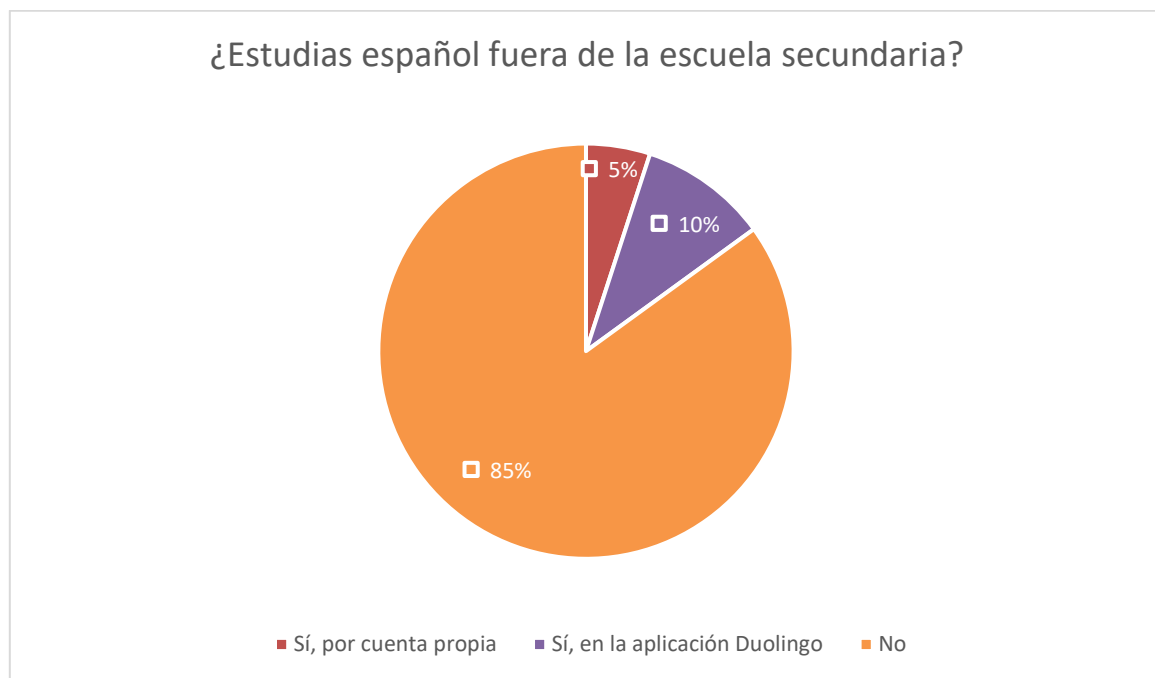


Gráfico 15: El aprendizaje del español de los alumnos fuera de la escuela secundaria

Observamos que solo un pequeño número de los alumnos (el 15 %) estudia español fuera de la escuela secundaria, mientras que el 85 % solo aprende el idioma en la escuela. Una alumna respondió que lo estudia en casa por cuenta propia, y dos alumnos dijeron que utilizan la aplicación móvil Duolingo.

Las siguientes preguntas se referían al contacto que los alumnos tienen con el español a través de la cultura popular, esto es, viendo películas y series, escuchando música y usando las redes

sociales. A continuación, presentamos el *gráfico 16* donde se puede ver con qué frecuencia los alumnos encuestados ven películas o series en español:

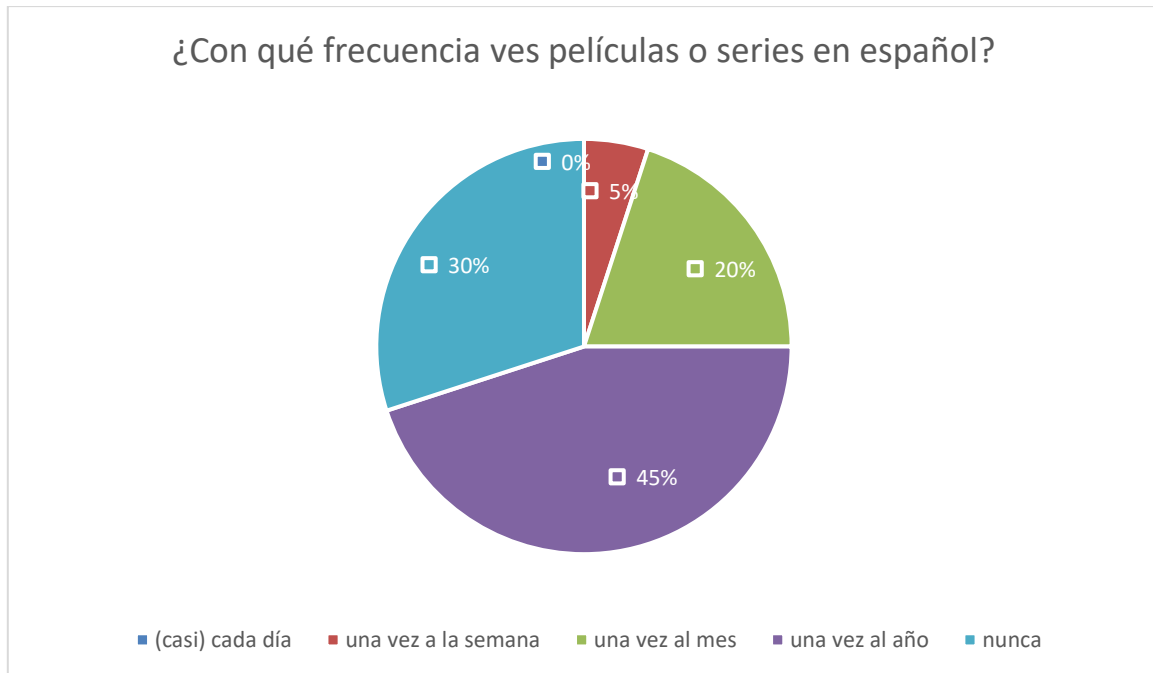


Gráfico 16: Frecuencia de ver películas o series en español

Los alumnos tenían que elegir la respuesta más aproximada a su situación, así que no tenemos las informaciones completamente precisas sobre la frecuencia con la que ven el contenido audiovisual en español. Inesperadamente, el 30 % de los alumnos declararon que nunca ven películas y series en español. Asimismo, un gran número de los alumnos, el 45 %, respondió que solo las ven una vez al año, que nos parece muy poco. Sin embargo, es posible que las respuestas difiriesen si la pregunta fuera de tipo abierto – a lo mejor algunos ven películas o series en español varias veces al año, pero no una vez al mes, y por eso seleccionaron la respuesta que les parecía más apropiada. Solo el 20 % de los alumnos las ven cada mes, y el 5 %, o sea, un alumno, las ve regularmente – cada semana.

Entonces, nos interesaba qué películas y series en concreto ven los alumnos. Esta pregunta era de tipo abierto, y no era obligatoria. Obtuvimos respuestas de 12 alumnos y las presentamos en el *gráfico 17*:

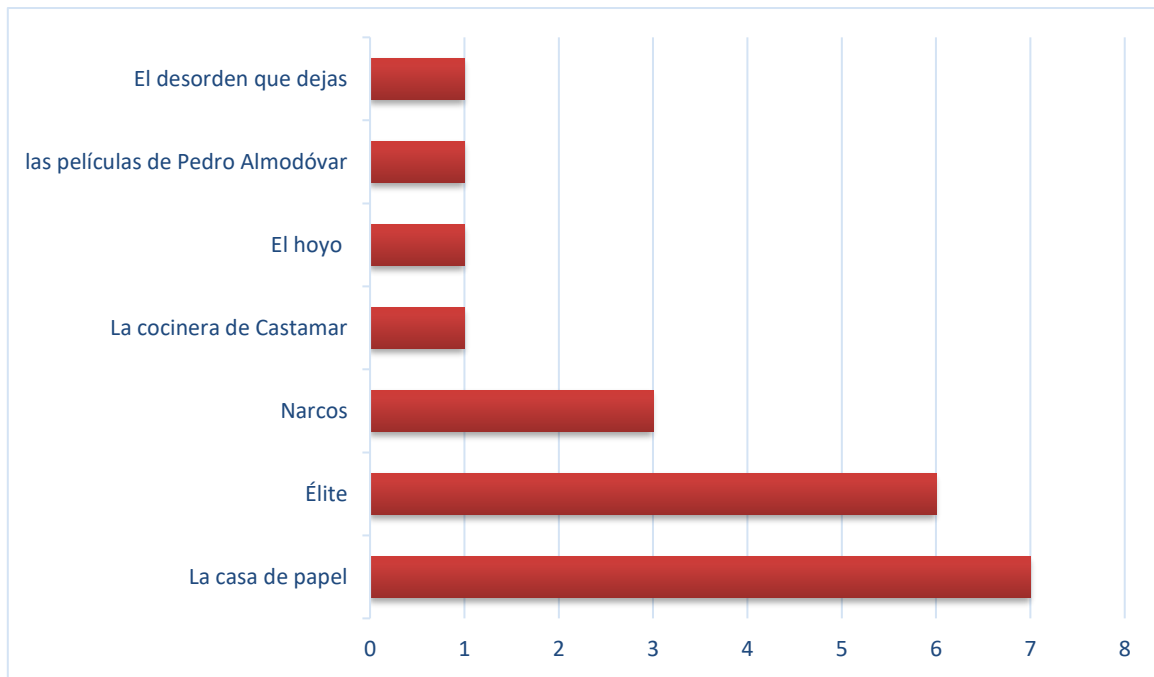


Gráfico 17: Películas y series en español que ven los alumnos

Observando el gráfico, varios alumnos ven las series producidas por Netflix, la plataforma popular de streaming. En primer lugar, el 35 % de los alumnos ven *La casa de papel* (2017-2021), que es una serie española, y la mayoría de los actores principales vienen de España. En esta serie también se puede oír el acento argentino de Rodrigo de la Serna, que interpreta el papel de Palermo. La siguiente serie más vista por los alumnos es *Élite* (2018-2024). También es una serie de producción española, con un reparto mayoritariamente español. Del elenco original de la primera temporada, solo un personaje no viene de España – Lu, protagonizada por la famosa actriz mexicana Danna Paola. En otras temporadas aparecen nuevos personajes interpretados por actores chilenos y argentinos, así que el público tiene la oportunidad de oír varios acentos del español. La tercera serie que los alumnos encuestados ven (el 15 %) es *Narcos* (2015-2017). Esta serie narra la historia del narcotraficante colombiano Pablo Escobar y combina el idioma inglés y español. Las partes españolas deberían representar el español colombiano, pero el caso es que el reparto es muy variado. El actor principal es brasileño en realidad, y entre los demás actores hay mexicanos, colombianos, argentinos, etc. En todo caso, viendo *Narcos*, los alumnos pueden oír varios acentos hispanoamericanos, que al fin y al cabo difieren mucho del español peninsular. Luego, una alumna (el 5 %) ve la serie española *La cocinera de Castamar* (2021), y una (el 5 %) ve las películas de Pedro Almodóvar, el director español más conocido. Un alumno (el 5 %) ha visto la película española *El hoyo* (2019). Un

alumno respondió que no veía nada en español, pero añadió que pensaba ver las películas de Almodóvar.

Después de las películas y las serie, nos centramos en los hábitos de los alumnos de escuchar música en español. De nuevo, nos interesaba la frecuencia con la que lo hacen. Ofrecimos cinco opciones y ellos tuvieron que elegir la que consideraban más aproximada a su situación. Exponemos los resultados en el *gráfico 18*:

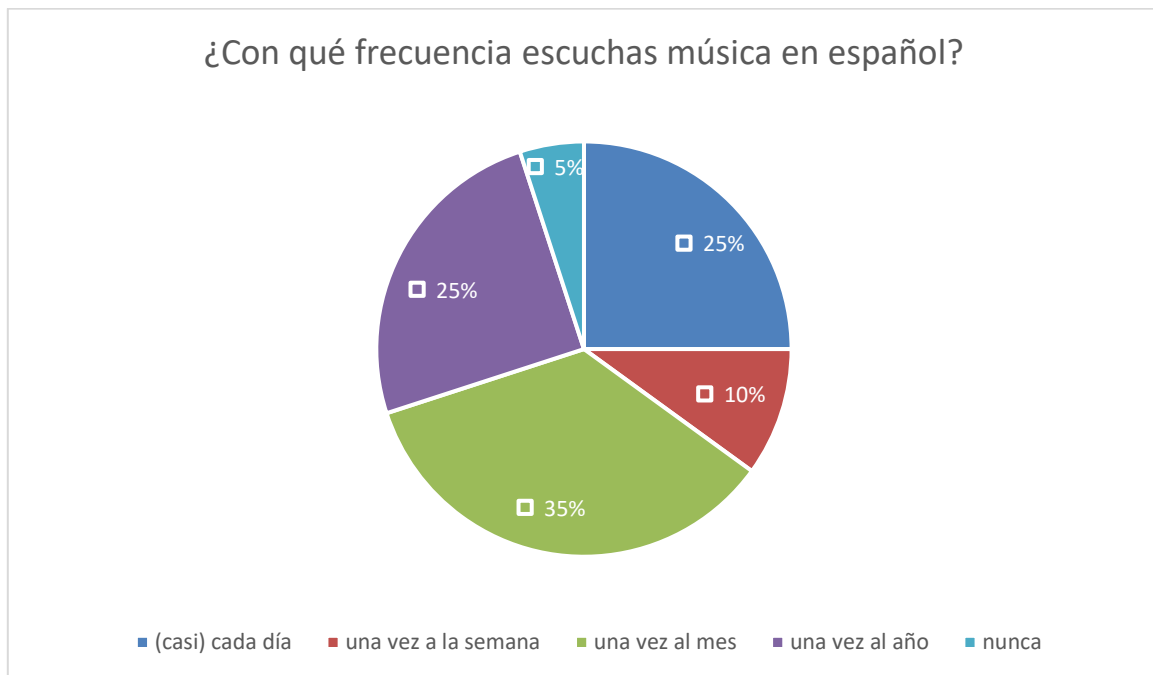


Gráfico 18: Frecuencia de escuchar música en español

Como podemos ver en el *gráfico 18*, la mayoría de los alumnos escucha música en español frecuentemente u ocasionalmente, lo que nos parece un resultado bastante bueno. Solo un alumno (el 5 %) declaró que no escucha música en español nunca, y 5 alumnos (el 25 %) respondieron que la escuchan una vez al año. Igual que en la pregunta relacionada con el hábito de ver películas y series en español, no podemos tomar estas respuestas como completamente precisas, sino como valores aproximados. El 35 % de los alumnos marcaron la opción *una vez al mes*, y el 10 % la opción *una vez a la semana*. Finalmente, el 25 % de los alumnos escucha la música española cada día, lo que nos sorprendió agradablemente, teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas anteriores.

En cuanto a las preferencias musicales de los estudiantes encuestados, escuchan música bastante diversa, de géneros pop (y sus variantes pop latino y pop-flamenco), rock, reggaetón, y otros. Un 70 % respondieron a la pregunta dando ejemplos de los artistas y las canciones que

les gusta escuchar. Los cantantes y grupos que mencionaron los alumnos vienen de diferentes países, como, por ejemplo, México (Santana, Danna Paola), España (Enrique Iglesias, Rosalía, Pablo Alborán), Colombia (Shakira, Sebastian Yatra, J Balvin), Puerto Rico (Bad Bunny, Ozuna, Daddy Yankee), Argentina (Tini), y otros.

La siguiente pregunta se refería al contacto con la lengua española a través de las redes sociales. Queríamos saber si los alumnos siguen unas páginas en español o personas hispanohablantes en diferentes redes sociales. Mostramos un resumen ilustrativo de sus respuestas en el *gráfico 19*:

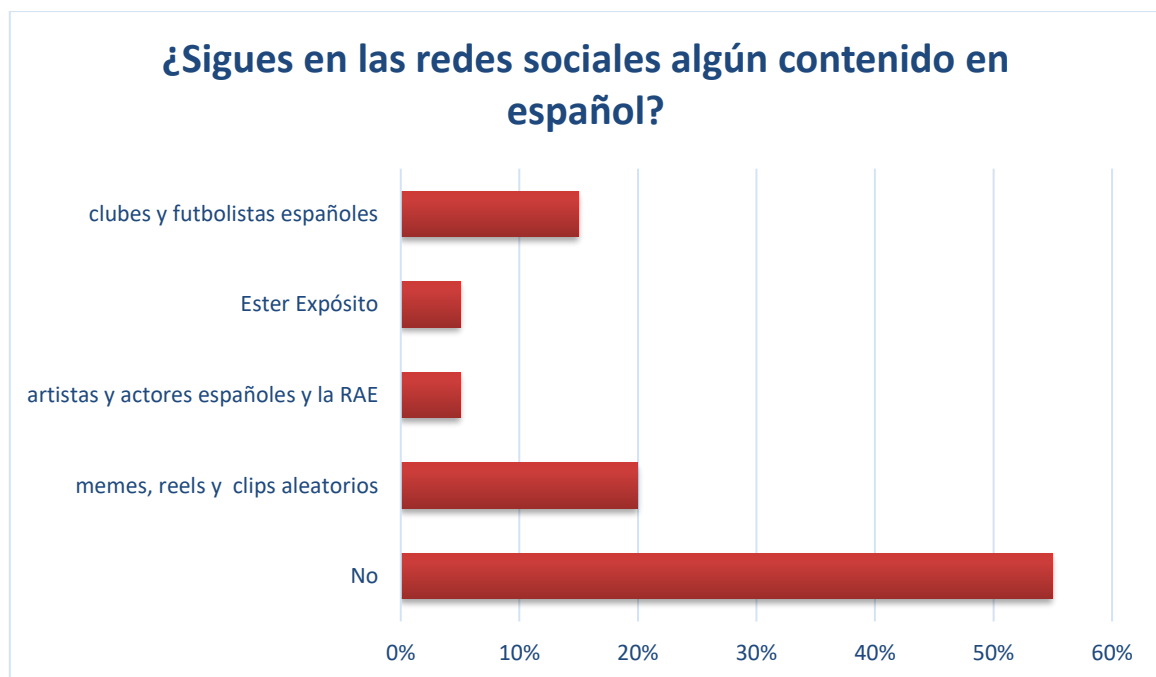


Gráfico 19: Contenido en español en redes sociales que ven los alumnos

Observamos que el 55 % de los alumnos no ve ningún tipo de contenido en español en las redes sociales. 4 alumnos (el 20 %) respondieron que a veces encuentran en su *feed* de redes sociales algún contenido en español, como *reels*, *memes* o *clips*. Una alumna respondió que sigue en las redes la página de RAE y también diferentes artistas y actores. Una alumna mencionó que sigue la actriz española Ester Expósito. Tres alumnos (el 15 %) declararon que siguen las páginas de los clubes de fútbol españoles o futbolistas españoles.

En el final de la encuesta, nos interesaba la percepción subjetiva que los alumnos tienen acerca de las variedades del español, tanto sus preferencias como su habilidad de comprensión de español. Primero les preguntamos qué variedad del español les gusta más. Exponemos los resultados en el *gráfico 20*:

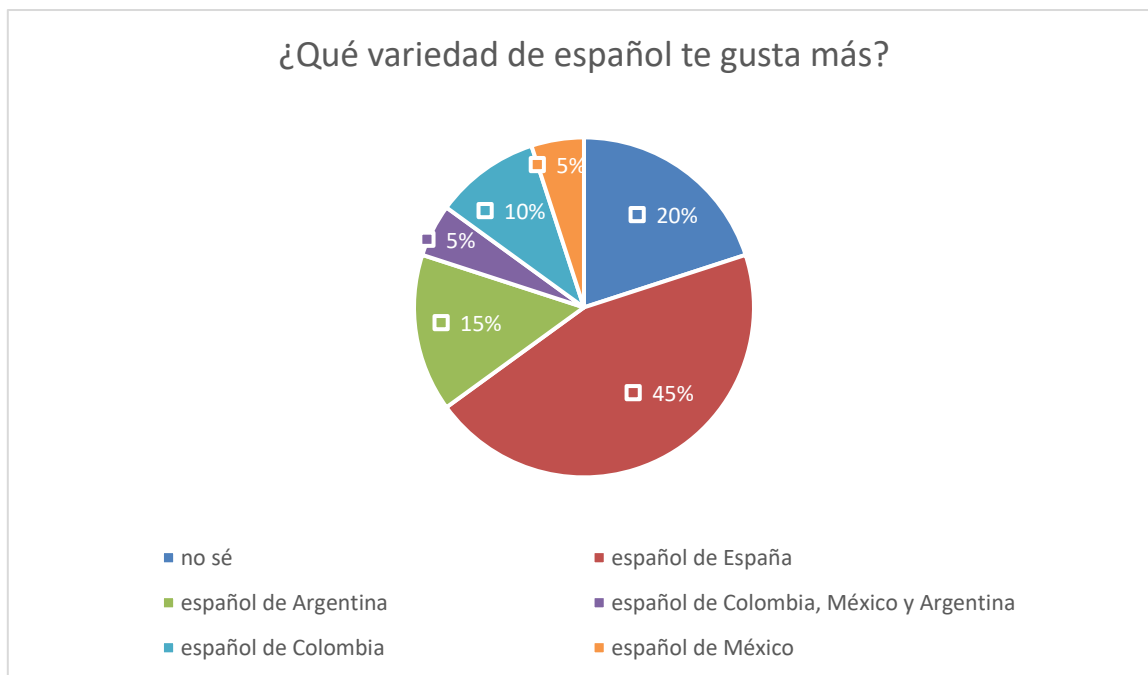


Gráfico 20: Preferencia por variedades de español

En el *gráfico 20* notamos que un gran número de los alumnos, el 45 %, prefiere el español de España. El 20 % de los encuestados no tiene preferencia por una variedad en particular. Los demás alumnos mencionaron tres variedades hispanoamericanas – el español de México (5%), Argentina (15%) y Colombia (10%). Una alumna (5%) respondió que le gustan las tres últimas variedades.

Finalmente, queríamos saber qué variedad del español es más fácil de entender para los alumnos. En el *gráfico 21* mostramos un resumen simplificado de sus respuestas:



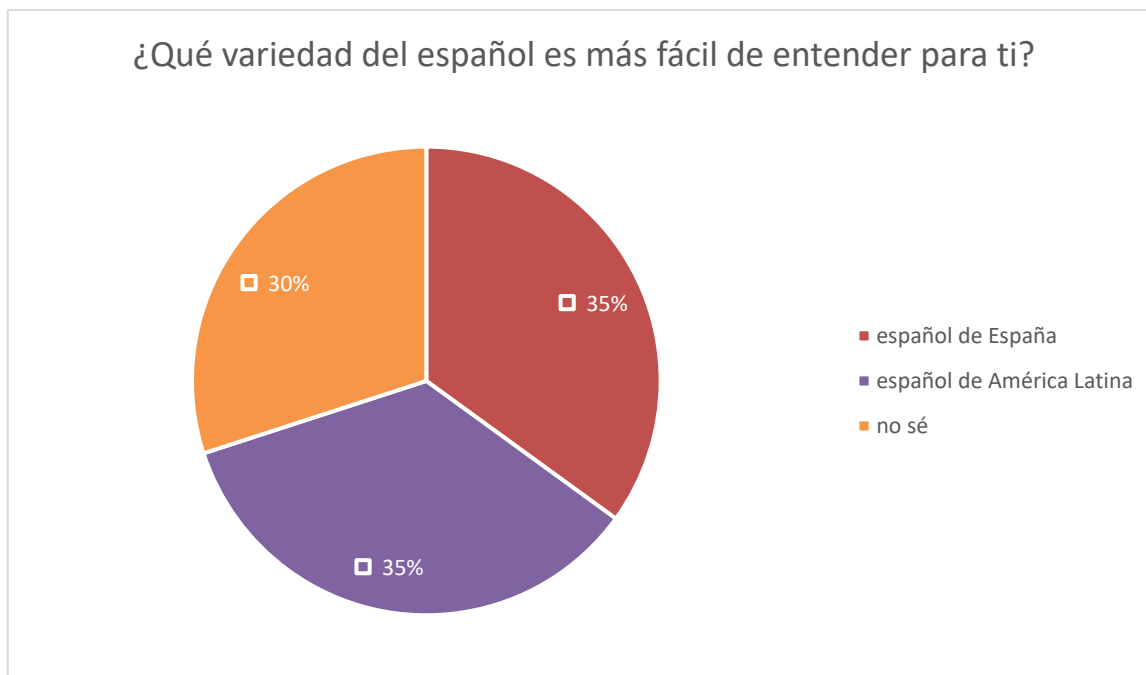


Gráfico 21: Habilidad de entender las variedades del español

En el *gráfico 21* podemos ver que los alumnos encuestados tienen diferente percepción de la inteligibilidad de las variedades. El 30 % no sabían o no podían destacar una variedad que entiendan mejor que otras. El 35 % de los alumnos dijeron que para ellos el español de España es más fácil de entender. El restante 35 % respondieron que entienden con más facilidad alguna de las variedades de América Latina. De la última categoría, una alumna explicó que entiende mejor los hablantes de México y Colombia, pero tiene dificultades con entender la variedad chilena del español. Dos personas precisaron que entienden más fácilmente el español de México, una persona respondió que el español de Argentina, y otras dos personas mencionaron ambas variedades – la argentina y la mexicana. También, hay que destacar que varios alumnos comentaron que no estaban seguros porque no tenían suficientes conocimientos de las variedades del español.

### 8.3.2. El conocimiento de las variedades del español

A continuación, presentaremos los resultados de la prueba del conocimiento de las variedades del español. En la primera parte de la prueba los alumnos tenían que escuchar tres audios y detectar de dónde son los locutores, es decir, deducir de su acento y los rasgos lingüísticos que oyen de qué variedad se trata. La primera grabación representa la variedad argentina. Los alumnos escucharon hablar a un futbolista que tiene un acento distintivo – concretamente, tiene la pronunciación rehilada de /ll/ y /y/, aspira la /s/ y usa el voseo. La pregunta era de elección

múltiple – tenían que elegir entre cinco opciones (España, México, Cuba, Argentina, Chile). El *gráfico 2* muestra los resultados de la capacidad de los alumnos de identificar el acento argentino:

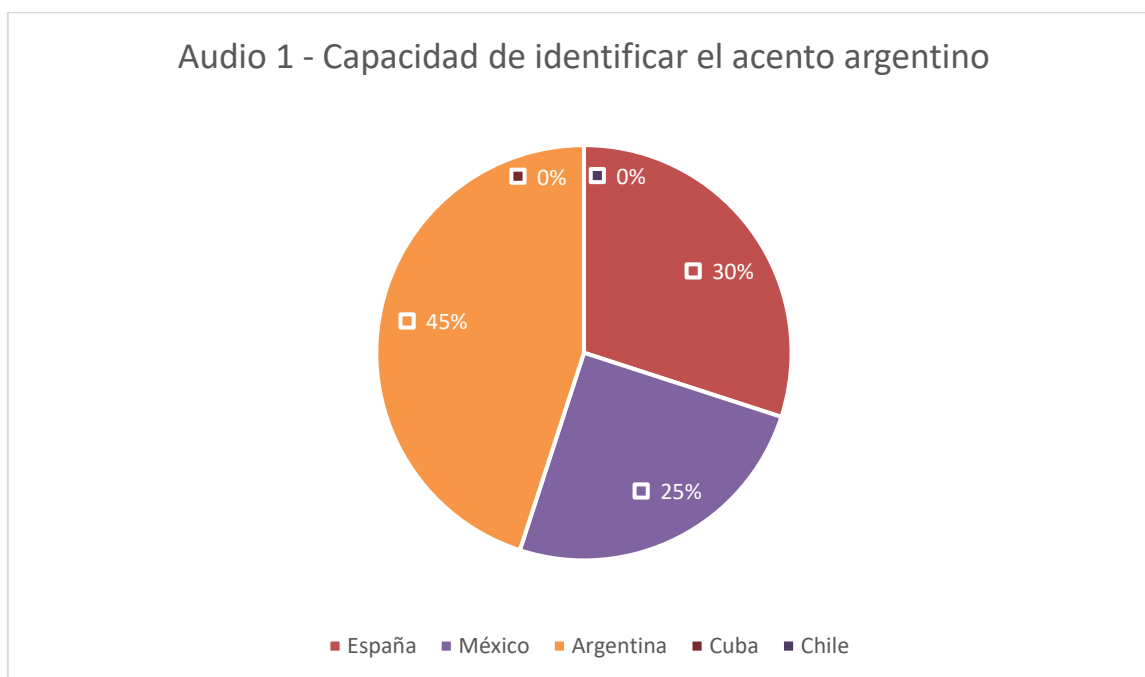


Gráfico 2: Capacidad de identificar el acento argentino

Considerando las respuestas separadamente, la mayoría relativa de los alumnos identificó la respuesta correcta, aunque en realidad esto equivale al 45 %, o sea, un poco menos de la mitad de los alumnos, que es un resultado esperado. El 30 % de los alumnos pensaba que el hablante venía de España, y el 25 % optó por México.

La segunda grabación que se lo proporcionamos a los alumnos representa la variedad mexicana del español. La cantante y actriz del audio viene de la capital, Ciudad de México, y tiene un acento y entonación característica. Su habla muestra los rasgos típicos del español mexicano, como por ejemplo el seseo, el consonantismo fuerte y el mantenimiento de la /s/ en la posición silábica.

Otra vez, los alumnos tenían que escoger entre cinco países ofrecidos. En el *gráfico 3* presentamos los resultados de la capacidad de los alumnos de identificar el acento mexicano:

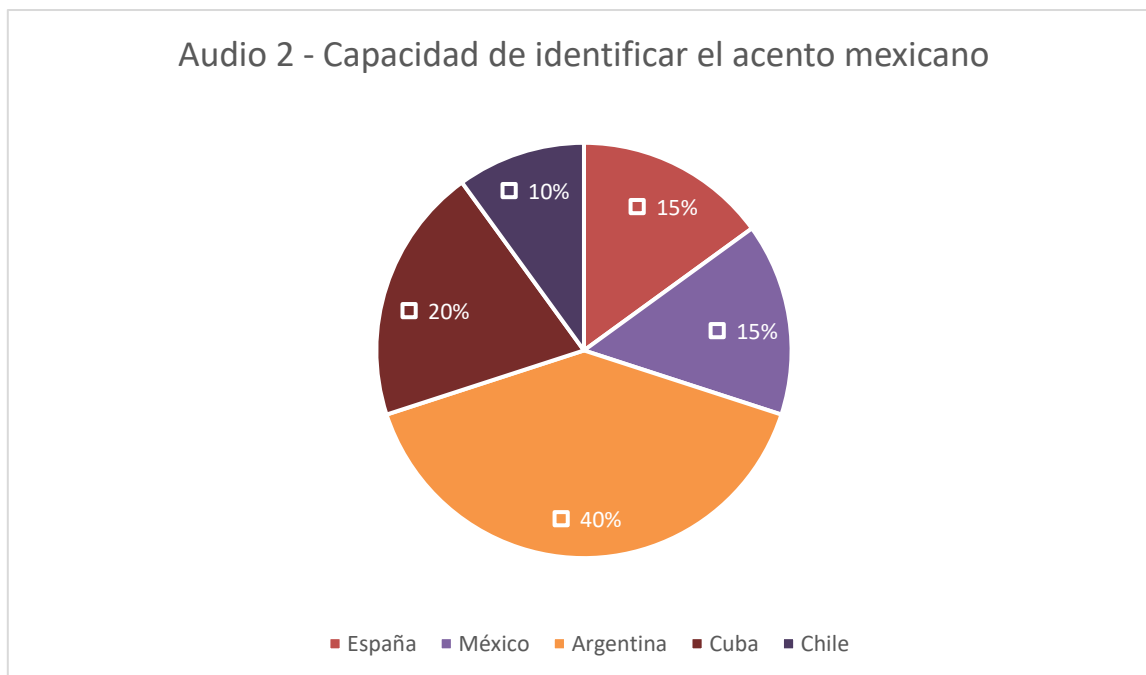


Gráfico 3: Capacidad de identificar el acento mexicano

Como podemos ver en el *gráfico 3*, los alumnos tuvieron menos éxito con el segundo audio – una gran mayoría no logró reconocer el acento mexicano. Solo 3 alumnos (el 15 %) seleccionaron la respuesta correcta. Un 15 % pensaba que la locutora venía de España, y el resto de los alumnos optó por otros países de Hispanoamérica – el 40 % respondió Argentina, el 20 % Cuba y el 10 % Chile.

La tercera grabación representa la variedad española, o sea, peninsular. Como se trata de un anuncio, la locutora habla de forma muy clara y no usa la lengua coloquial sino la variedad estándar. Se pueden escuchar los rasgos principales del español peninsular – en primer lugar la distinción entre los sonidos /θ/ y /s/.

Igual que en las dos preguntas previas, había cinco opciones ofrecidas. En el *gráfico 4* exponemos los resultados de la capacidad de los alumnos de identificar el acento español:

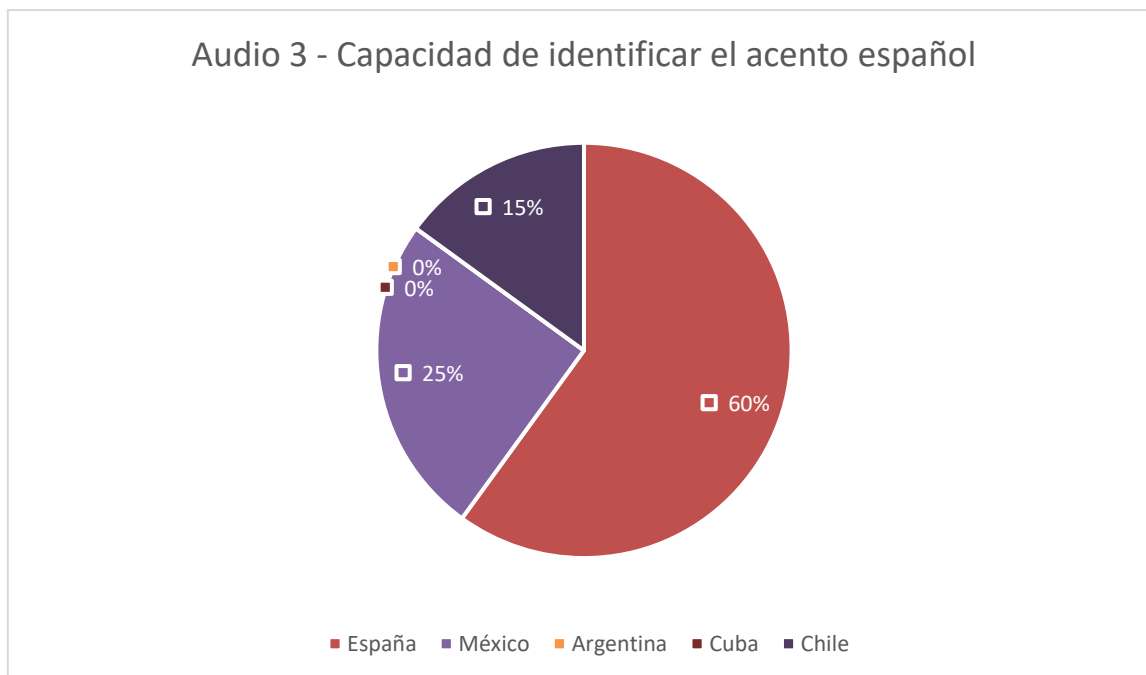


Gráfico 4: Capacidad de identificar el acento español

En este gráfico notamos que la mayoría de los estudiantes (un 60%) lograron deducir que se trata del español de España. Un 25% de los alumnos pensaba que lo que escucharon era el español de México, y un 15% que era el español de Chile. De las tres grabaciones, esta obtuvo los mejores resultados.

Después de la parte auditiva, siguieron preguntas relativas a los rasgos morfosintácticos de las variedades del español. Las primeras tres preguntas se refieren a las formas voseantes pronominales y verbales, típicas para la zona rioplatense, especialmente Argentina y Uruguay.

Primero preguntamos a los alumnos si saben qué significa “vos”, proporcionando una oración para darles un poco de contexto - “Vos sos de Croacia”. En el *gráfico 5* presentamos sus respuestas.

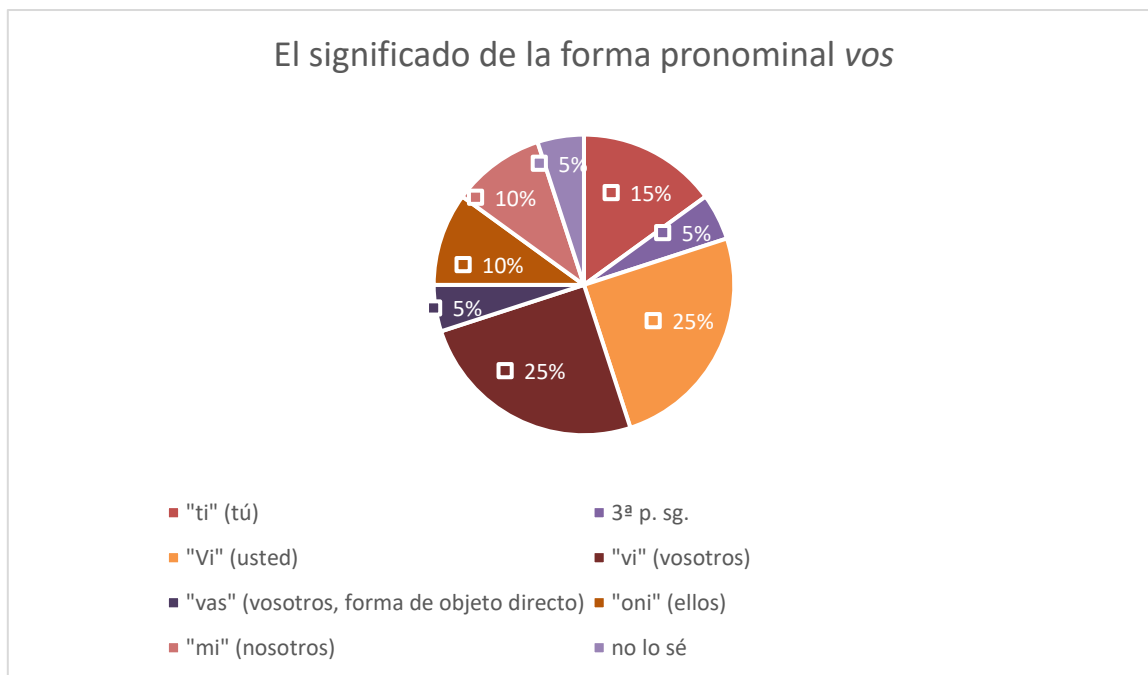


Gráfico 5: El conocimiento de la forma *vos*

Observando el gráfico, llegamos a la conclusión de que la mayoría de los alumnos no está familiarizada con el significado de la forma *vos* ni con la forma verbal correspondiente *vos*. Solo tres alumnos (el 15 %) sabía que *vos* equivale a la segunda persona del singular *tú*. Varios alumnos relacionaron la forma *vos* con las formas *usted* (un 25 %) y *vosotros* (un 25 %), probablemente por la similitud con sus pares croatas (*vi* y *Vi*) y la raíz común que comparten *vos* y *vosotros*. Una persona (5 %) pensaba que se trata de una forma de objeto directo del pronombre *vosotros*, “*vas*” (en croata). Una persona (5 %) respondió que *vos* se refiere a la 3ª persona del singular. El 10 % de los alumnos respondieron que *vos* significa “*mi*” (*nosotros*) y el 10 % que significa “*oni*” (*ellos*). Un alumno (5 %) declaró que no sabe su significado.

A continuación, preguntamos a los alumnos si sabían dónde se usa la forma *vos*. En el gráfico 6 mostramos sus respuestas:

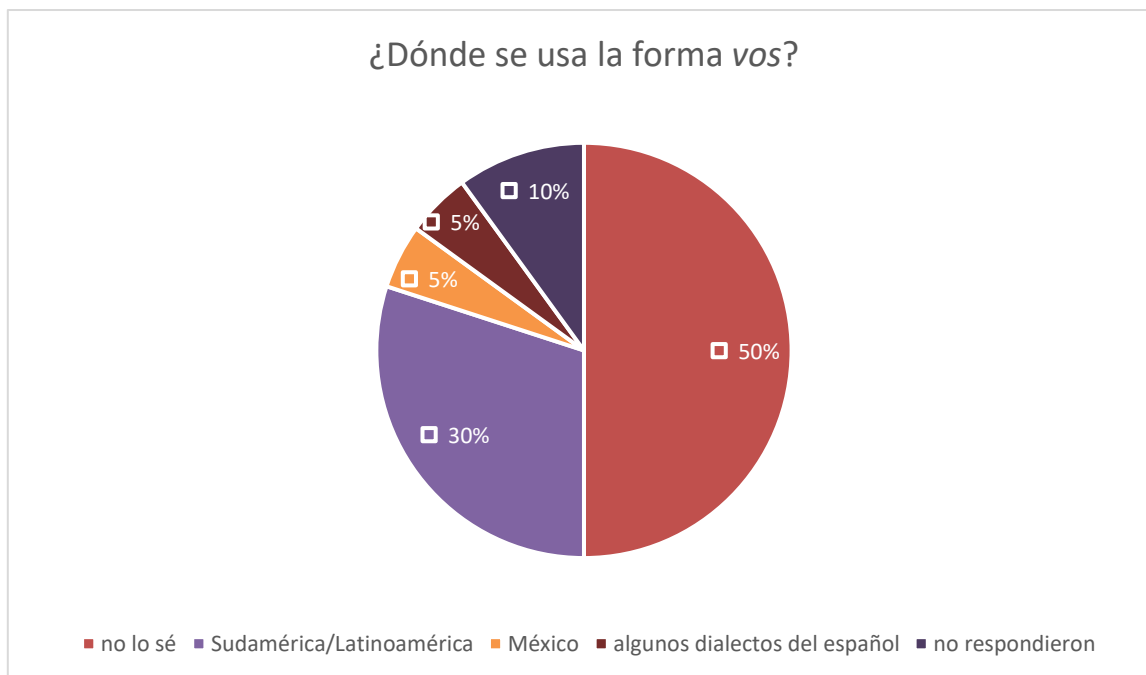


Gráfico 6: Conocimiento del uso de la forma *vos*

Como podemos ver desde el gráfico, la mayoría de los alumnos no sabe dónde se usa la forma *vos*. Dos alumnos no respondieron a esta pregunta, así que podríamos sumarlos a los diez alumnos que no sabían la respuesta, lo que finalmente marca el 60 % de los encuestados. El 30 % de los alumnos sabía o suponía que *vos* se usa en Sudamérica (o Latinoamérica), uno de ellos destacando Argentina como el principal país voseante. Una persona (5 %) respondió correctamente que la dicha forma se usa en algunos dialectos del español, aunque no precisó ninguna región geográfica. Un alumno (5 %) pensaba que se trata de México.

Por último, queríamos comprobar si alguno de los alumnos está familiarizado con las formas voseantes de imperativo y les pedimos que tradujeran la oración “Comé una fruta”. El gráfico 7 expone sus respuestas.

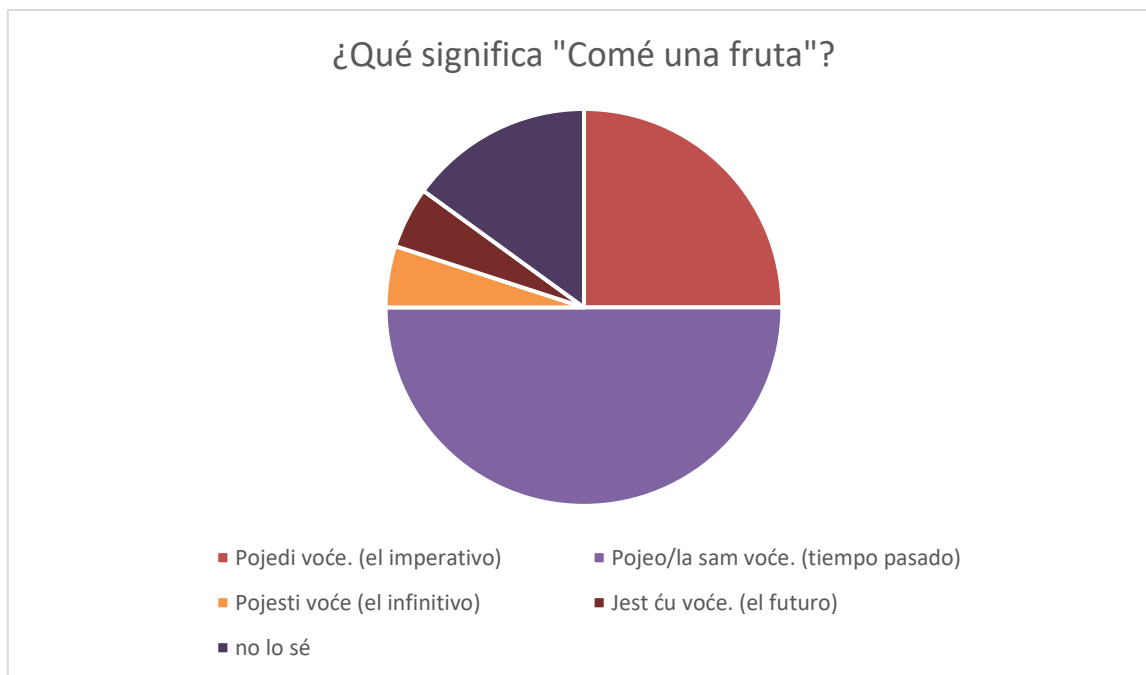


Gráfico 7: El conocimiento de la forma voseante de imperativo

Como podemos notar en el gráfico, esta pregunta obtuvo un poco mejores resultados que la primera relativa al voseo – podemos suponer que no todos los alumnos detectaron que la forma *vos* es relacionada con la forma *comé*. No obstante, un 25 % de ellos dedujo correctamente que se trata del imperativo del verbo *comer*. La mitad (el 50 %) pensaba que es una forma del pasado, un alumno (5 %) que es un infinitivo y uno (5 %) que es una forma de futuro. Tres alumnos (el 15 %) declararon que no saben el significado de esta oración.

Otro pronombre que incluimos en el cuestionario es *ustedes*, que se usa en lugar de *vosotros* en toda Hispanoamérica. Los alumnos tenían que traducir la frase “¿Quieren ustedes la paella?”. En el *gráfico 8* se presentan sus respuestas:

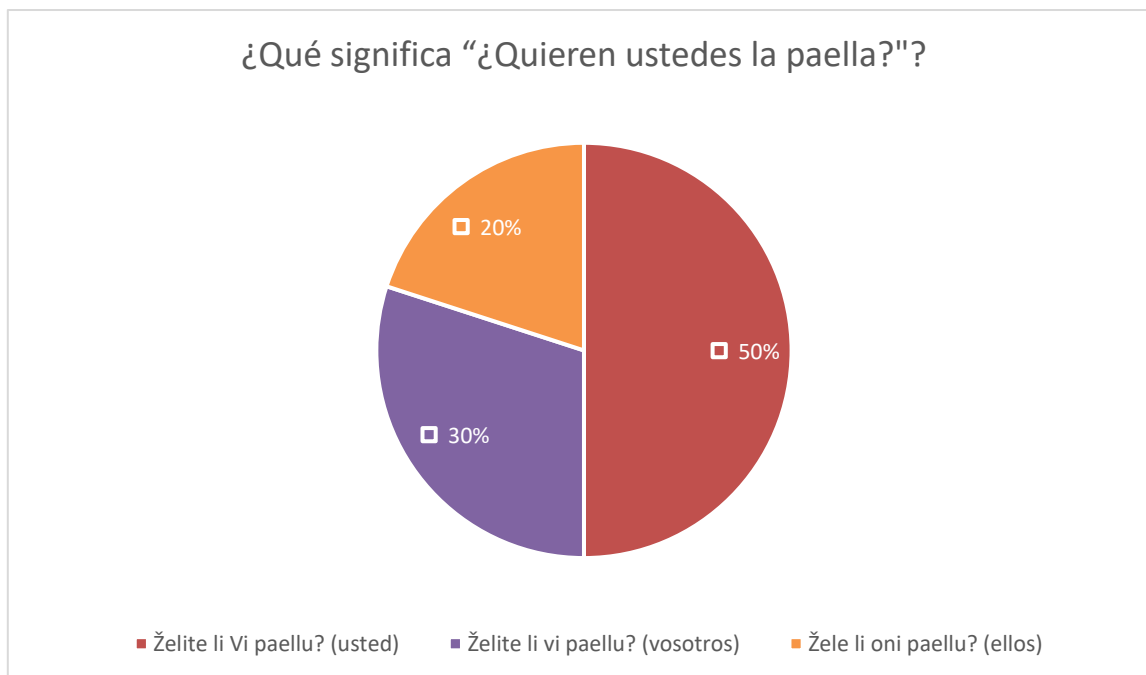


Gráfico 8: El conocimiento del uso de la forma “ustedes” en Hispanoamérica

Como podemos observar, el 30 % de los alumnos tradujo la oración usando la forma “vi”, o sea, “vosotros”, y el resto pensaba que se trataba del pronombre “ellos” (el 20 %) o “usted” (el 50 %).

En las siguientes dos preguntas examinamos el conocimiento de los alumnos de los adverbios de lugar *acá* y *allá*. Les solicitamos que tradujeran la oración "Acá siempre hace sol". Ofrecimos cuatro posibles respuestas que incluyen los adverbios croatas *ovdje*, *tamo*, *onamo*, *ondje*. La primera opción es correcta y equivale al adverbio *acá* (o *aquí*), mientras que las restantes las traduciríamos con *allí*, *allá* o *ahí*. El gráfico 9 muestra los resultados:



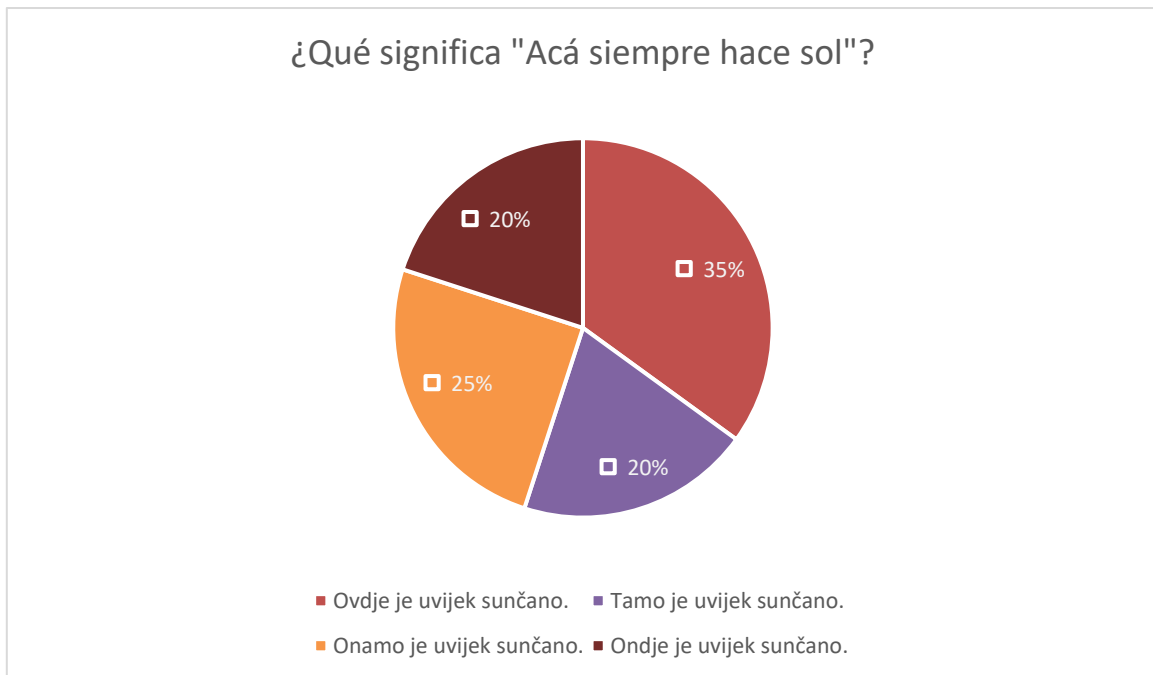


Gráfico 9: El conocimiento del significado del adverbio *acá*

En el gráfico vemos que el 35 % detectó el significado del adverbio *acá* y optó correctamente por la respuesta “Ovdje je uvijek sunčano”, mientras que el resto de los estudiantes (el 65 % en total) pensaba que *acá* equivale a los adverbios *tamo*, *onamo*, *ondje*.

Asimismo, queríamos comprobar si los alumnos sabían dónde se usan los adverbios *acá* y *allá* con una pregunta de tipo abierto. Las respuestas que obtuvimos son variadas; las presentamos en el gráfico 10.

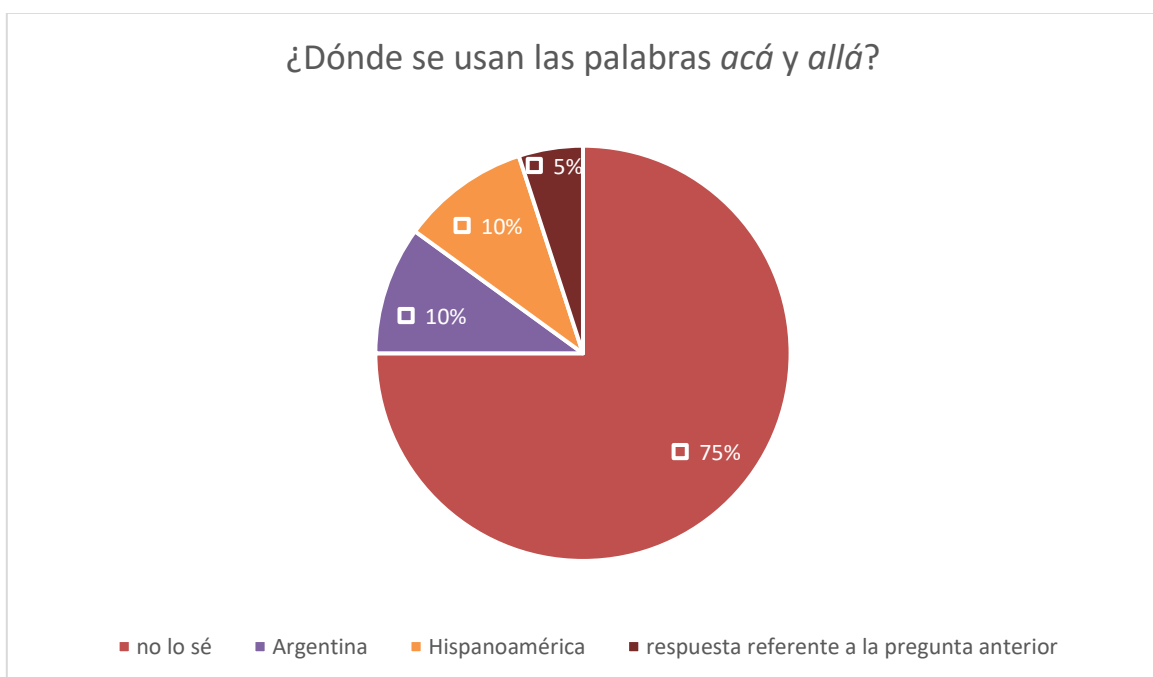


Gráfico 10: Conocimiento del uso de los adverbios *acá* y *allá*

La mayoría de los alumnos, el 75 %, declararon que no sabían el área geográfica del uso de estos adverbios. Dos alumnos (un 10 %) respondieron que en Argentina, y dos (un 10 %) que en Hispanoamérica. Una persona dio una respuesta relacionada con la pregunta anterior – proporcionó una explicación correcta del significado de los adverbios en cuestión (*Acá" se koristi za "ovdje" ili "ovamo", a "allá" se koristi za "tamo" ili "ondje".*), pero no mencionó ningún área de su uso.

Las dos últimas preguntas que evalúan el conocimiento de las variedades del español de los alumnos se refieren a los fenómenos fonético-fonológicos. Uno de ellos es la pronunciación de los fonemas /ll/ y /y/, o sea, el yeísmo y el sheísmo (y sus variantes). Les preguntamos a los alumnos si han escuchado del yeísmo y sheísmo/zheísmo, si saben a qué se refieren y para qué áreas geográficas son característicos. El gráfico 11 expone los resultados:

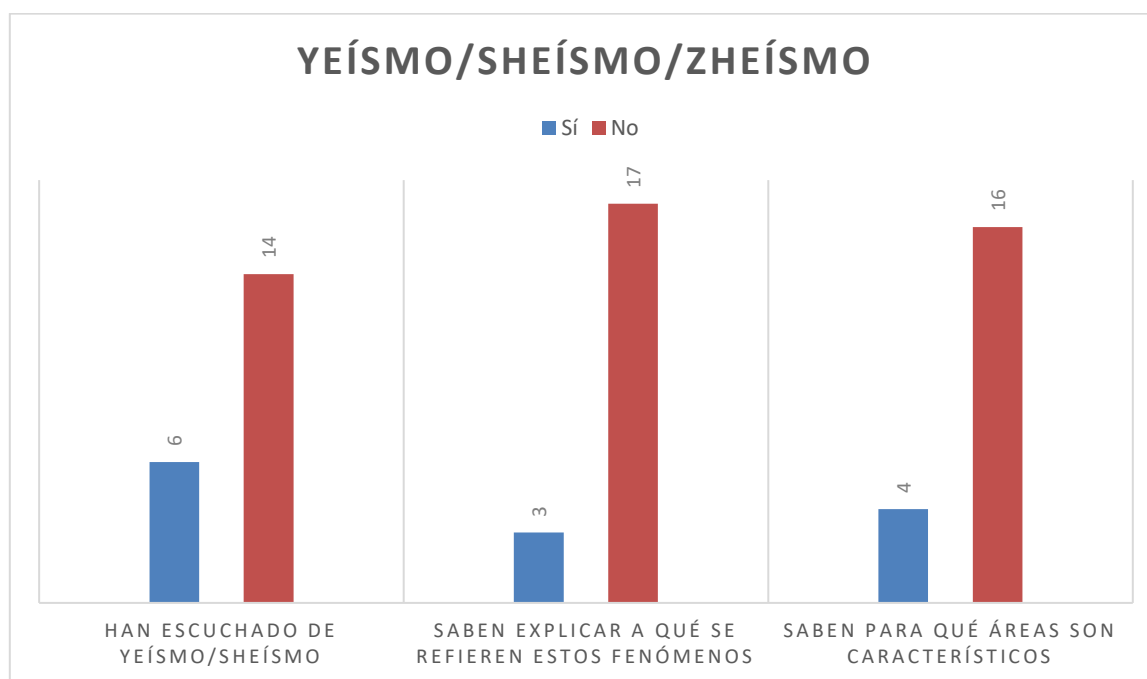


Gráfico 11: Conocimiento de los fenómenos del *yeísmo* y *sheísmo/zheísmo* y de su uso

Desde el gráfico 11 podemos observar que la gran mayoría de los estudiantes no está familiarizada con el *yeísmo* y *sheísmo*, una de las diferencias más prominentes entre las variedades del español, en cuanto a los rasgos fonético-fonológicos. El 70 % de los alumnos declararon que nunca habían escuchado de estos fenómenos lingüísticos. Claro, no cabe descartar la posibilidad de que solo los nombres de los fenómenos les hubieran parecido desconocidos, y que en realidad podrían tener más conocimientos acerca de este tema, ya que

muchos identificaron el acento argentino al escuchar el *Audio 1*. Sin embargo, no podemos saberlo con certeza, pero hay que tenerlo en cuenta al analizar los resultados de la encuesta. De los 30 % que declararon haber escuchado de dichos fenómenos, 3 alumnos pudieron ofrecer una explicación o definición de ellos. Aquí agregamos sus respuestas en croata:

a) Encuestado 3 – *Da, načini izgovora slova y u Latinskoj Americi.*

b) Encuestado 4 – *Da, Yeismo se odnosi na izgovor "ll" i "y" kao "j", dok se sheismo/zheismo odnosi na izgovor "ll" i "y" kao "š" ili "ž". Yeismo je karakterističan za većinu španjolske govorne regije, dok se sheismo/zheismo uglavnom koristi u Srednjoj i Južnoj Americi i na Kanarima?*

c) Encuestado 10 – *Primjerice, riječ "yo". Yeismo je karakterističan za Španjolsku, na hrvatskom bi se taj izgovor zapisao [jo]. Sheismo i zheismo karakteristični su za Hispanoameriku, zheismo osobito za Argentinu. Na hrvatskom bi izgovor bio [šo] i [žo].*

Además de estos tres encuestados, solo dos alumnos más respondieron a la última parte de la pregunta que se refería al área del uso de estos fenómenos. Un alumno escribió Argentina, probablemente refiriéndose a sheísmo/zheísmo, y otro alumno supuso que se trataba de Chile.

Finalmente, examinamos el conocimiento de los alumnos del *ceceo* y *seseo*. Al igual que en la pregunta anterior, queríamos saber si los alumnos han escuchado del ceceo y seseo, si saben a qué se refieren y para qué áreas geográficas son característicos. Como las respuestas que obtuvimos eran variadas y la mayoría de los alumnos no respondió a cada parte de la pregunta, en el *gráfico 12* mostraremos solo una representación aproximada de sus respuestas, pero las vamos a exponer con más detalle más abajo.

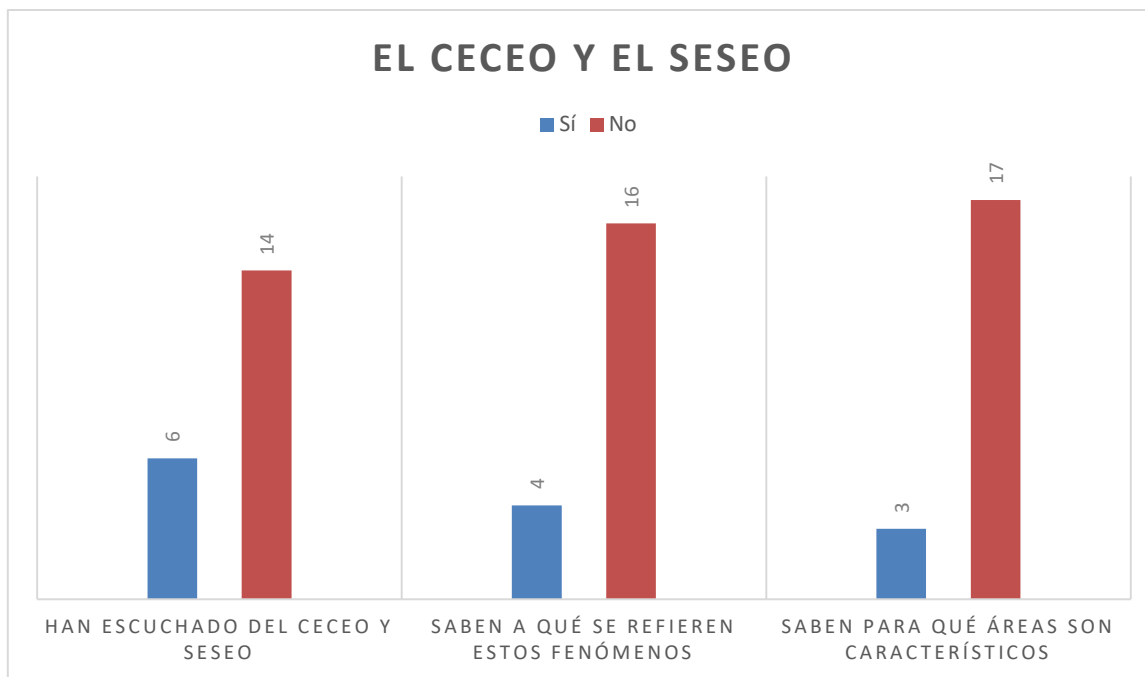


Gráfico 12: Conocimiento de los fenómenos del ceceo y seseo y su uso

De nuevo, la mayoría de los encuestados declararon que no habían escuchado de los fenómenos del ceceo y seseo – el 65%. Otras respuestas que obtuvimos eran diversas. Los mismos tres alumnos (el 15 %) que sabían algo del yeísmo y sheísmo, también dieron las respuestas más largas y correctas a esta pregunta:

a) Encuestado 3 – *Načini izgovora slova c, koji u Španjolskoj zvuči kao s, a u ostalim državama španjolskog govornog područja c.*

b) Encuestado 4 – *Ceceo se odnosi na izgovor "s" i "z" kao "c", dok se seseo odnosi na izgovor "s" i "z" kao "s". Ceceo je karakterističan za Andaluziju, dok se seseo uglavnom koristi u dijelovima Srednje i Južne Amerike. Možda.*

c) Encuestado 10 – *Ceceo je karakterističan za Španjolsku (osim Kanara), a seseo za Kanare i Hispanoameriku. Govornici koji koriste ceceo slova "c" i "z" izgovaraju s jezikom među zubima, dok govornici koji koriste seseo ta slova izgovaraju zvukom običnog "s".*

El último 20 % de los alumnos dieron respuestas menos detalladas y precisas. Una alumna contestó que el ceceo y el seseo tenían algo que ver con la pronunciación, pero no estaba segura. Un alumno solo expresó que había escuchado de los fenómenos en cuestión, pero no sabía nada más. Dos alumnos relacionaron estos fenómenos con América Latina y Chile, pero no proporcionaron más información.

Como en la pregunta anterior, al discutir los resultados vamos a tener en cuenta la posibilidad de que los alumnos simplemente no estén familiarizados con la terminología, considerando que el 60 % identificó correctamente el acento español al escuchar el *Audio 3*.

#### 8.4. Discusión

En este apartado vamos a analizar y explicar los resultados y compararlos con nuestras hipótesis. Antes de eso, cabe hacer una reflexión sobre la metodología de la investigación, sus ventajas y desventajas, y las lecciones que hemos tomado para mejorar futuras investigaciones. En cuanto a las ventajas de la investigación, creemos que la encuesta contenía preguntas relevantes y variadas, tomando en cuenta muchos factores importantes que pudieran influir en el conocimiento de los alumnos. Por otro lado, como ya habíamos dicho, la encuesta se realizó en línea, lo que impone algunas limitaciones. No podemos saber si los alumnos respondieron a las preguntas que examinaban su conocimiento honestamente, por cuenta propia, o si utilizaron internet como ayuda. Otra limitación de esta investigación es el número reducido de los participantes, debido a que el grupo objetivo era bastante específico, y no hay muchas escuelas secundarias en Croacia que ofrecen español como asignatura. Sin embargo, la muestra de 20 alumnos puede ofrecernos una idea general del conocimiento de las variedades por los alumnos del cuarto grado de la escuela media, y, por lo tanto, de sus competencias sociolingüísticas. Aunque opinamos que este tema podría profundizarse en futuras investigaciones, podemos sacar algunas conclusiones de esta investigación.

En la primera parte de la encuesta examinamos la comprensión auditiva de los alumnos. Suponíamos que los alumnos serían capaces de diferenciar e identificar las tres variedades incluidas en la investigación por estar expuestos a ellas a través de música, películas, series y otros medios. Los resultados que obtuvimos son moderadamente satisfactorios. Un gran número de los alumnos pudo reconocer el acento argentino (el 45%) y el acento español (el 60 %), pero solo un 15 % identificó el acento mexicano. Sin embargo, pensamos que es positivo que la mayoría adivinó que se trataba de un acento latinoamericano – solo un 15 % pensaba que era el acento español. Esto confirma nuestra hipótesis que la mayoría de los alumnos es capaz de distinguir entre el español de España y el español de América.

Con respecto a los rasgos morfosintácticos, los alumnos mostraron un bajo nivel de conocimiento de la variedad argentina, esto es, de sus formas voseantes de pronombre y verbos. Un 15 % de los encuestados sabía el significado de la forma *vos*, y un 25 % identificó correctamente que la forma *comé* era una forma del imperativo. Igualmente, la mayoría de ellos

no sabían dónde se usan las formas voseantes; solo el 5 % sabía que se usan en Argentina, y otro 30 % respondió que en América Latina. Los tres alumnos que conocían la forma *vos* muestran algunas características iguales o similares – dos de ellos tienen un alto grado de motivación (5) y uno un grado medio (3), dos de ellos reconocieron el acento argentino y uno no, dos de ellos escuchan música en español cada día y uno cada mes. Estos resultados eran de esperar, ya que las formas morfosintácticas voseantes no se mencionan en los libros de texto utilizados por los alumnos.

Luego, comprobamos el conocimiento de los alumnos de algunos rasgos morfosintácticos característicos de toda Hispanoamérica – el uso de *ustedes* en vez de *vosotros* y el uso de los adverbios *acá* y *allá*. Los resultados indican que muchos alumnos no están conscientes de estas diferencias, ya que solo un 30 % respondió correctamente a la primera pregunta, y un 35 % a la segunda pregunta. Muchos tampoco sabían decir dónde se usan estas formas, solo un 10 % respondió que en Hispanoamérica.

En lo que concierne a los rasgos fonético-fonológicos de las variedades del español, los alumnos no conocen los fenómenos de yeísmo y sheísmo/zheísmo – el 70 % nunca habían escuchado de ellos, y solo un 15 % sabían de qué se trata. Los alumnos son un poco más familiarizados con el fenómeno de ceceo/seseo – el 35 % había escuchado de él, y el 20 % sabían a qué se refiere. Si comparamos estos resultados con la parte auditiva de la encuesta, podemos ver que en la práctica muchos pudieron identificar la variedad argentina y la variedad española, cuyos rasgos más prominentes son el sheísmo y el ceceo, respectivamente. Una explicación posible es que los alumnos simplemente no están familiarizados con la terminología lingüística de estos fenómenos, ya que este tema no se trata explícitamente en los manuales que utilizan los alumnos en la clase de ELE.

A continuación, analizaremos los resultados relativos a la motivación. Alumnos expresaron un interés medio para el aprendizaje del español – la puntuación media en la escala tipo Likert fue 3,1. La gran mayoría de ellos (el 70 %) decidió estudiar español porque les gusta la lengua y la cultura española, y el 40 % declararon que les gusta escuchar música en español. Al observar todas las respuestas, podemos ver que muchos ya tenían contacto con el español antes de empezar a estudiarlo en la escuela, lo que fomentó su motivación y proveyó *input* auténtico e informal. Si nos enfocamos en las respuestas de los tres alumnos con mayor motivación (los que eligieron 5 – *muy motivado* en la escala), podemos ver que dos de ellos expresaron un deseo de realizar un intercambio de estudiantes en España, y los tres disfrutaban de ver películas o series

en español y/o escuchar música en español. Asimismo, uno de ellos estudia español en casa por cuenta propia y uno lo estudia con la ayuda de la aplicación Duolingo. Además de ellos, solo un alumno más utiliza Duolingo para aprender español (este alumno estimó que el grado de su motivación era 3), y el resto de los encuestados (el 85 %) no estudia español fuera de la escuela.

En cuanto a la frecuencia de ver películas o series en español, el 45 % dijeron que las ven “una vez al año”. Varios de estos alumnos escribieron que habían visto series como La casa de papel, Élite y Narcos, que tienen muchas temporadas y episodios. Por tanto, podemos presumir que estos alumnos también han tenido bastante *input* informal, aunque quizás no regularmente. Hay que destacar que la mayoría de los alumnos ve series españolas, por lo que podemos inferir que están más familiarizados con la variedad peninsular del español. El 20 % de los alumnos declararon que ven películas o series en español una vez al mes, y el 5 % que las ve una vez a la semana. A la hora de comparar sus respuestas con las anteriores relativas a la motivación, percibimos que estos alumnos tienen un alto grado de motivación (4 o 5). La excepción es un alumno que señaló que su motivación era 1 – *nada motivado*, lo que nos sorprendió, especialmente porque este alumno también dijo que escucha música en español cada día.

Podemos notar que ningún alumno declaró que veía series o telenovelas mexicanas, lo que muestra un cambio de tendencia entre la población joven en Croacia – resulta que la generación Z prefiere ver las series españolas, especialmente las que son producidas por Netflix. Este hecho es consistente con los resultados de la prueba auditiva del conocimiento del dialecto mexicano, ya que solo un 15 % de los encuestados dio la respuesta correcta.

Hablando del hábito de escuchar música en español, los encuestados en general lo hacen con mayor frecuencia que ver películas o series – el 35 % escucha música en español una vez al mes, el 10 % una vez a la semana, y el 25 % cada día, lo que valoramos como un resultado positivo. Este 70 % de los alumnos tiene la puntuación media de motivación 3,5, lo que es superior a la media general. El mayor número de los artistas que los alumnos escuchan vienen de España, Colombia y Puerto Rico.

Los alumnos encuestados no ven mucho contenido en español en las redes sociales – el 25 % de ellos sigue a unos personajes famosos de España, un 20 % se encuentra con algún contenido en español de vez en cuando, y el restante 45 % no se encuentran con el idioma español en internet. Otra vez, podemos observar que los alumnos tienen más contacto con el español de España.

Si comparamos las respuestas relacionadas con películas, series, música y el contenido en internet con los resultados del conocimiento de las variedades del español, podemos concluir que, en promedio, el *input* que reciben los alumnos influye en su competencia sociolingüística. Los alumnos realizan más contacto con el español de España, y, por tanto, conocen mejor esta variedad que otras. No obstante, si nos enfocamos en las respuestas individuales, notamos que no se puede establecer una relación firme entre las respuestas correctas de la prueba de conocimiento de las variedades y la frecuencia de usar las fuentes de *input* audiovisuales y auditivas. Otra investigación que comparaba los efectos de la exposición a una lengua extranjera (en este caso al inglés) y del aprendizaje formal fue realizada por Krashen y Seliger (1976, en Krashen, 1982). Como afirma Krashen (1982), los resultados mostraron que el aprendizaje formal llevaba a mayor competencia, mientras que la exposición al *input* informal no implicaba el desarrollo de la competencia lingüística.

Al final, los resultados de las últimas dos preguntas, relacionadas con la percepción de los alumnos de las variedades del español, concuerdan con los resultados que hemos obtenido hasta ahora. El mayor número de los alumnos (45 %) expresaron que prefieren el español de España, y varios alumnos (el 35 %) también declararon que lo entienden mejor que otras variedades. Sin embargo, cuando miramos la prueba de conocimiento, observamos que no todos de ellos discernieron el acento español de la grabación, pero la gran mayoría sí.



## 9. CONCLUSIÓN

En resumen, la lengua es un fenómeno sujeto a la variación, por la influencia de los factores geográficos, históricos, sociales, contextuales, individuales, y otros. La variación se refleja en el plano léxico, morfosintáctico, y fonético-fonológico de la lengua. Para saber un idioma no es suficiente conocer solo una variedad estándar, especialmente en el caso del español que tiene varias normas cultas, sino es recomendable aprender varias formas de expresarse dependiendo de la situación, del interlocutor, etc., teniendo en cuenta las normas culturales y discursivas, además de las gramaticales. Un aprendiz que solo se expone, por ejemplo, a la variedad peninsular estándar, no será capaz de comunicarse de forma satisfactoria con los hablantes de otros países hispanos, o entender las variantes coloquiales del español peninsular, la jerga de los jóvenes, etc. Por eso lo consideramos imprescindible que los alumnos del español adquieran, o por lo menos entren en contacto con diferentes variedades del español, en la clase de ELE y fuera de ella. Aun más, es importante que los alumnos entiendan que todas las variedades diatópicas del español forman parte de la norma. En otras palabras, no existe solo un español estándar de un país hispanohablante que sería más correcto que las variedades del español habladas en otros países.

La habilidad de comunicarse en diferentes contextos, circunstancias y con diferentes grupos y comunidades de habla es propia de un hablante con desarrollada competencia comunicativa. La competencia comunicativa ha sido el enfoque de los estudios de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. Muchos lingüistas (Hymes, Van Ek, Cohen, Savignon, Bachmann y Palmer, etc.) dieron su contribución a este tema, y se empeñaron en describir la competencia comunicativa y todas las habilidades y conocimientos que abarca (Bagarić Medve, 2012). Los modelos que han sido aceptados generalmente y se aplican más hoy en día son el modelo de Canale y Swain (1980, 1983), que diferencia la competencia gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva, y el del MCER (2002), que destaca la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. En este trabajo nos hemos enfocado en la competencia sociolingüística, que se refiere al aspecto sociocultural de la lengua y comprende el conocimiento de las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas. Los elementos que abarca la competencia sociolingüística según el MCER (2002: 116) son “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento”.

En esta tesis hemos investigado la competencia sociolingüística de los alumnos del 4º grado de la escuela secundaria en el ejemplo de las variedades diatópicas del español. Nuestro objetivo fue examinar su conocimiento de las variedades y comparar los resultados con los factores que pueden influir en su competencia – el *input* que reciben en la clase de ELE a través de los manuales y el contacto con el idioma fuera del aula a través de diferentes medios – películas, series, música y redes sociales. Realizamos la investigación a través de un cuestionario que consistía en una prueba de conocimiento del español de España, México y Argentina, y una encuesta sobre las actitudes, motivación y contacto con el español. Hemos obtenido respuestas de 20 alumnos de tres escuelas secundarias de Zagreb. Aunque esta muestra es pequeña, opinamos que puede tomarse como indicativa para esta población específica y señalar el conocimiento y las actitudes de los alumnos de ELE. Los resultados pueden guiar a los docentes a generar consciencia sobre conceptos como variedad, dialecto y lengua estándar para entender mejor la lengua como un fenómeno, tanto las lenguas extranjeras como la lengua materna, y sensibilizar a los alumnos sobre las diferentes variedades que pueden encontrar sin estereotipos y prejuicios.

Los resultados de la investigación muestran que los alumnos del 4º grado no conocen suficientemente las variedades diatópicas del español, al menos no en la medida que prevé el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2. Sin embargo, la mayoría de los encuestados es capaz de distinguir entre el español de España y el español de América, aunque no conocen los rasgos peculiares de las variedades hispanoamericanas. Respecto a las actitudes de los alumnos hacia el español, estimaron su motivación para aprender el idioma con una nota media de 3,5, y expresaron su preferencia por la variedad peninsular. Se ha encontrado que los alumnos generalmente tienen bastante contacto con el idioma mediante música – un 70 % de los encuestados escucha la música en español al menos cada mes. De otras fuentes de *input*, algunos alumnos ven películas o series en español o siguen unas páginas o personas hispanohablantes en redes sociales. Los resultados de la prueba de conocimiento no confirman consistentemente una influencia positiva del contacto con la lengua en el conocimiento de las variedades del español, lo que atribuimos a la falta de la instrucción explícita de estas diferencias, ya que los manuales que utilizan los encuestados carecen de este tipo de contenido (como sería previsto por el PCIC). A pesar de todo, se ha establecido que, en general, los alumnos tienen más contacto con el español de España y conocen mejor esta variedad que otras.

De todos modos, valoramos como un resultado positivo el hecho de que los alumnos están conscientes de la pluralidad de la lengua española y sus culturas y que entran en contacto con la lengua por cuenta propia, a través de medios audiovisuales, música e internet, es decir, en contextos informales. En definitiva, creemos que los docentes de ELE deberían dirigir la atención de sus alumnos a las diferencias entre los muchos dialectos del español, preparar materiales que incluyen y representan estas diferencias y animar a los alumnos que encuentren formas divertidas de adquirir la lengua fuera del aula.

Las futuras investigaciones podrían profundizar este tema realizando estudios de caso o haciendo una investigación similar a esta en los niveles más altos. También se podrían explorar las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de las variedades del español, las actividades que utilizan en la clase de ELE para enseñar las variedades y los métodos que aplican para fomentar el desarrollo de la competencia sociolingüística de sus alumnos, que es fundamental para la comunicación exitosa y el dominio completo de una lengua extranjera.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (2008). “Comunicación”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comunicacion.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm).

AA. VV. (2008). “Variación lingüística”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm).

Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (2010), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de Valencia.

Alvar, M. (1990), “La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio”. En Moreno Fernández, F. (coord.) (1990): *Estudios sobre variación lingüística*. Alcalá de Henares: Universidad.

Azevedo, M. M. (2005), *Introducción a la lingüística española* (2.<sup>a</sup> ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Bagarić Medve, V. (2012), *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.

Canale, M. (1983), “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman: 2-27.

Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Carbonero Cano, P. (1983), “Problemas de la nivelación lingüística del español actual”, *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 28, 53-57.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español: Madrid.

Delić, A. (2020), El rol de los contenidos televisivos en la adquisición del español como lengua extranjera. Tesis de maestría. Universidad de Zagreb [en línea]. [fecha de consulta: el 16 de febrero de 2021]. Disponible en: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:953258>.

Donni de Mirande, N. (1996), “Argentina-Uruguay”. En Alvar, M. (dir.) (1996): Manual de dialectología hispánica: El español de América. Barcelona: Editorial Ariel.

Henriquez Ureña, P. (1921), “Observaciones sobre el español en América”, Revista de Filología Española, 8, 357-390.

Hymes, D. (1972), “On Communicative Competence”, en Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin: 269-285.

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes.

Jakobson, R. (1963), Ensayos de lingüística general. Barcelona: Seix Barral, 1975.

Krashen, S. D. (1982), Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, Inc.

Labov, W. (1972), Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lipski, J. M. (1996), El español de América. Madrid: Cátedra.

Lope Blanch, J. M. (1996), “México”. En Alvar, M. (dir.) (1996): Manual de dialectología hispánica: El español de América. Barcelona: Editorial Ariel.

López Morales, H. (1989), Sociolingüística. Madrid: Editorial Gredos.

Mendoza Puertas, J. D. (2018), “La educación informal en el aprendizaje del español entre los universitarios de Corea del Sur”, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 9, 55-75.

Moneris Oliveras, L. (2015), Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students’ Attitudes, Instructors’ Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks. [Tesis doctoral, University of Alberta]. Disponible en: <https://doi.org/10.7939/R3TS6H>.

Moreno Fernández, F. (2007), Qué español enseñar (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Arco Libros.

Musulin, M. y Bezljaj, M. (2016). *Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb*. Verba hispanica, številka 24, 87-108. Disponible en: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PXH7P9E4>.

Política panhispánica. [en línea] [fecha de consulta 16 febrero 2024]. Disponible en: <https://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>.

Real Academia Española. (s.f.). Leísmo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 12 de enero de 2024, de <https://dle.rae.es/le%C3%ADsmo?m=form>.

Real Academia Española. (s.f.). Laísmo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 12 de enero de 2024, de <https://dle.rae.es/la%C3%ADsmo?m=form>.

Santos Gargallo, I. (2003), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Schugurensky, D. (2000), “The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field”. Disponible en: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>.

Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017), *Sociolingüística y pragmática del español* (2.<sup>a</sup> ed.). Washington, DC: Georgetown University Press.

Vidal de Battini, B. E. (1964), *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Wardhaugh, R. y Fuller, J. M. (2015), *An Introduction to Sociolinguistics* (7.<sup>a</sup> ed.). Oxford: Willey-Blackwell.

## 11. ANEXO

El cuestionario

### Podatci o učeniku

Spol: M Ž

Dob:

Škola:

Koliko godina učiš španjolski?

Koji udžbenik iz španjolskog koristiš?

Španjolski učiš kao: a) prvi strani jezik b) drugi strani jezik c) treći strani jezik d) \_\_\_\_

U ovom dijelu upitnika ispitat će se vaše poznavanje varijeteta španjolskog. Odgovorite na pitanja iskreno, prema vlastitoj procjeni.

1. Prepoznaj iz koje zemlje je govornik kojeg čuješ: Audio 1

a) Španjolska b) Meksiko c) Kuba d) Argentina e) Čile

2. Prepoznaj iz koje zemlje je govornik kojeg čuješ: Audio 2

a) Španjolska b) Meksiko c) Kuba d) Argentina e) Čile

3. Prepoznaj iz koje zemlje je govornik kojeg čuješ: Audio 3

a) Španjolska b) Meksiko c) Kuba d) Argentina e) Čile

4. U rečenici "Vos sos de Croacia" - što znači vos?

5. Znaš li gdje se koristi vos?

6. Prevedi na hrvatski rečenicu: "Comé una fruta"

7. Odaberi točan prijevod rečenice: "¿Quieren ustedes la paella?"

a) Želite li Vi paellu? b) Želite li vi paellu? c) Žele li oni paellu?

8. Odaberi točan prijevod rečenice: "Acá siempre hace sol."

a) Ovdje je uvijek sunčano. b) Tamo je uvijek sunčano. c) Onamo je uvijek sunčano. d) Ondje je uvijek sunčano.

9. Znaš li gdje se koriste riječi acá i allá?

10. Jesi li ikad čuo/la za yeismo i sheismo/zheismo? Znaš li što su i za koje područje su karakteristični?

11. Jesi li ikad čuo/la za ceceo i seseo? Znaš li što su i za koje područje su karakteristični?

### Motivacija i kontakt sa španjolskim

12. Koliko si motiviran/a za učenje španjolskog? (1 - nimalo motiviran/a, 5 - izrazito motiviran/a)

13. Zašto si odlučio/la učiti španjolski u školi?

a) sviđaju mi se španjolski jezik i kultura

b) da bih mogao/la komunicirati s prijateljima iz Španjolske ili Latinske Amerike

c) volim slušati glazbu na španjolskom

d) volim gledati filmove i serije na španjolskom

e) htio/htjela bih otići na razmjenu u Španjolsku ili Latinsku Ameriku

f) iz znatiželje

g) da bih mogao/la lakše naći posao

h) smatrao/la sam da će španjolski biti lakši od nekog drugog jezika

i) morao/la sam upisati španjolski

14. Učiš li španjolski izvan škole? Ako da, gdje?

15. Koliko često gledaš filmove ili serije na španjolskom jeziku?

a) nikad b) jednom godišnje c) jednom mjesečno d) jednom tjedno e) (skoro) svaki dan

16. Ako gledaš filmove ili serije na španjolskom, navedi koje.

17. Koliko često slušaš glazbu na španjolskom jeziku?

a) nikad b) jednom godišnje c) jednom mjesečno d) jednom tjedno e) (skoro) svaki dan

18. Ako slušaš glazbu na španjolskom jeziku, navedi neke izvođače ili pjesme koje najviše slušaš.

19. Pratiš li na društvenim mrežama neki sadržaj na španjolskom (stranice, grupe, osobe, memeove)? Ako da, navedi koje.

20. Koji španjolski ti se najviše sviđa? (npr. iz Španjolske, iz Meksika, iz Argentine, iz Kube, iz Kolumbije...)

21. Razumiješ li bolje govornike iz Španjolske ili iz neke od zemalja Latinske Amerike (navedi koje)?