



Forma y Función

ISSN: 0120-338X

Universidad Nacional de Colombia.

Ariza Herrera, Emma; Molina Morales, Guillermo; Nieto Martín, Gloria Viviana
**ADAPTACIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN LATINOAMÉRICA: EL CASO DE AULA AMÉRICA 1***

Forma y Función, vol. 32, núm. 1, 2019, Enero-Junio, pp. 101-123

Universidad Nacional de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v32zn1.77418>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21963247004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UDEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

ADAPTACIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LATINOAMÉRICA: EL CASO DE AULA AMÉRICA 1*

*Emma Ariza Herrera***

*Guillermo Molina Morales****

*Gloria Viviana Nieto Martín*****

Instituto Caro y Cuervo, Colombia

Cómo citar este artículo:

Ariza Herrera, E., Molina Morales, G., & Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32(1), 101-123.

Artículo de investigación. Recibido: 23-07-2018, aceptado: 19-11-2018

-
- * Este artículo deriva del proyecto de investigación «Adaptación de la serie *Aula internacional para la enseñanza de ELE en Latinoamérica*. Fase 2, del Instituto Caro y Cuervo», realizado en 2017 bajo el código 31-10-2017.
- ** Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad de Jaén y máster en Formación de Profesores para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de León. Docente-investigadora de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. emma.ariza@caroycuervo.gov.co
- *** Doctor en Teoría de la literatura de la Universidad de Zaragoza. Docente-investigador de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. guillermo.molina@caroycuervo.gov.co
- **** Magister en Lingüística española del Instituto Caro y Cuervo, máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén y máster en Lexicografía Hispánica de la Universidad de León y la Real Academia Española. Coordinadora y docente-investigadora de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. viviana.nieto@caroycuervo.gov.co

Resumen

La mayoría de los manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se produce en España. A pesar de su calidad pedagógica, los profesores y estudiantes encuentran dificultades para utilizarlos en América, ya que se limitan a las realidades lingüísticas y socioculturales de la Península. En el presente artículo, se muestran los principales cambios propuestos para la adaptación de *Aula internacional 1. Nueva edición* al contexto hispanoamericano (*Aula América*). Dentro del componente lingüístico, las diferencias más profundas se encontraron en el nivel léxico. En el nivel gramatical, fueron especialmente significativos los cambios en las formas de tratamiento, en los demostrativos y en los tiempos verbales del pasado. Los cambios fonéticos se centraron en dos sonidos: /θ/ > /s/ y /x/ > /h/. En cuanto al componente sociocultural, se propuso adaptar un buen número de referentes peninsulares, sobre todo relativos al espacio geográfico y a las personas.

Palabras clave: adaptación de materiales didácticos; enseñanza de ELE; español panhispánico; diseño de materiales; manuales.

ADAPTATION OF DIDACTIC MATERIALS FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN LATIN AMERICA: THE CASE OF *AULA INTERNACIONAL 1*

Abstract

Most manuals for teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) are produced in Spain. Despite the teaching quality of the texts, both teachers and students find it difficult to use them in the Americas since their contents are restricted to the linguistic and sociocultural realities of the Spanish Peninsula. The article presents the main changes suggested in order to adapt *Aula internacional 1. Nueva edición* to the Spanish American context (*Aula América*). With respect to the linguistic component, most differences are found at the lexical level. At the grammatical level, there were significant changes in forms of address, the use of demonstratives and the past tenses of verbs. Phonetic changes focused on two sounds: /θ/ > /s/ and /x/ > /h/. Regarding the sociocultural component, there were suggestions to adapt a good number of peninsular referents, especially those associated with geographic space and people.

Keywords: adaptation of didactic materials; SFL teaching; Pan-Hispanic Spanish; design of materials; manuals.

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA AMÉRICA LATINA: O CASO DE *AULA INTERNACIONAL 1*

Resumo

A maioria dos manuais para o ensino de ELE se produz na Espanha. Apesar de sua qualidade pedagógica, os professores e estudantes encontram dificuldades para utilizá-los na América, já que se limitam às realidades linguísticas e socioculturais da península. No presente artigo, são apresentadas as principais mudanças propostas para a adaptação de *Aula internacional 1. Nova edição* ao contexto hispano-americano (*Aula América*). Dentro do componente linguístico, as diferenças mais profundas se encontraram no nível léxico. No nível gramatical, foram especialmente significativas as mudanças nas formas de tratamento, nos demonstrativos, e nos tempos verbais do passado. As mudanças fonéticas foram concentradas em dois sons: /θ/ > /s/ y /x/ > /h/. Enquanto ao componente sociocultural, se propôs adaptar um bom número de referentes peninsulares, sobretudo relativos ao espaço geográfico e às pessoas.

Palavras chave: adaptação de materiais didáticos; ensino de ELE; espanhol pan-hispânico; design de materiais; manuais.

INTRODUCCIÓN

«Pues hoy habéis ido a comer paella por diez euros». La mayoría de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Latinoamérica nos hemos enfrentado al reto de explicar a los estudiantes frases como la anterior, que no tienen relación directa con las realidades lingüísticas ni socioculturales de nuestro entorno. De hecho, en solo diez palabras, podemos detectar dos diferencias gramaticales (la segunda persona del plural, *vosotros*, y el uso del pretérito perfecto, *habéis ido*), una léxica (el verbo *comer* en un contexto en el que muchos hispanos usarían *almorzar*), una pragmática (*pues*) y dos socioculturales (la *paella* y los *euros*).

Este tipo de dificultades se deben a que, todavía, la mayor parte de los materiales didácticos para la enseñanza de ELE son producidos en España. Aunque se han realizado avances en otros países (sobre todo, en Argentina, México y Estados Unidos), los textos allá elaborados se limitan a las fronteras nacionales y no recogen con suficiente amplitud la diversidad del español en América. Por limitarnos a la serie sobre la cual trabajamos, procedente de Editorial Difusión, los manuales de *Aula* son exclusivamente peninsulares; en los de *Aula internacional*, a pesar de su nombre, también predomina la variedad castellana; por su parte, *Aula latina* se limita a México y *Aula del sur* a Argentina. Así pues, un profesor de español en Ecuador o Colombia encontrará dificultades para aprovechar un texto realizado con gran cuidado y acierto pedagógico.

La necesidad de disponer de materiales adaptados al contexto americano es especialmente notable si tenemos en cuenta, por un lado, el creciente número de estudiantes de español que eligen como destino países hispanoamericanos; y, por otro lado, el hecho de que se promuevan estrategias internacionales que propenden hacia un español inclusivo, como el examen SIELE¹ (creado por el Instituto Cervantes, la Universidad de Buenos Aires, la UNAM de México y la USAL de España), que quiere diferenciarse del DELE², entre otros detalles, por la presencia de variedades del español distintas de la peninsular.

Por este motivo, el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, en alianza con la Editorial Difusión, asumió la tarea de adaptar los dos primeros manuales de la serie *Aula internacional. Nueva edición* al contexto latinoamericano (con el nombre de *Aula América*). Para ello, fue necesario tomar decisiones en dos ámbitos: el componente lingüístico (que, a su vez, incluye los niveles fonético, ortográfico, gramatical y léxico) y el sociocultural (es decir, el referido a los contextos en los que interactúa un hablante de español).

1 Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

2 Diploma de Español como Lengua Extranjera.

Como veremos a continuación, estos dos ámbitos requieren estrategias diferenciadas, además de la elaboración de criterios específicos.

Respecto al componente lingüístico, es posible pensar en una variedad que sea adecuada para la comunicación con hispanohablantes de distintas regiones y niveles socioculturales. Los términos «español panhispánico», «español global», «español internacional», «español estándar» o «español neutro» son utilizados para referirse a una variedad lingüística artificial que va más allá de las fronteras y recoge los rasgos comunes para el mayor número de hablantes. Las diferencias entre ellos, en realidad, son de tipo connotativo (razón por la que algunos autores evitan la expresión «español neutro», asociada en ocasiones al empobrecimiento de la lengua). En este artículo adoptamos, de manera preferente, la expresión «español panhispánico». Es necesario resaltar que, en todos los casos, se trata de «un ideal con valor simbólico [...] sin una realidad material que le corresponda» (Greusslich, 2015, p. 73), lo que dificulta su identificación, pero también amplía sus límites.

Los campos de acción privilegiados para esta variedad son los medios de comunicación (por ejemplo, noticieros internacionales en español, o el doblaje de películas y series) y la enseñanza de lenguas. De hecho, en ocasiones se han estudiado los rasgos del español panhispánico *a posteriori*, es decir, a partir de los resultados de un doblaje concreto (por ejemplo, en Herrero, 2014). En este sentido, Iparraguirre recuerda que esta variedad «cobró fuerza en el ámbito comercial-empresarial relacionado con las traducciones y los medios masivos de comunicación, ya que se buscó una neutralidad que minimizara el costo de la producción de diversos contenidos» (2014, p. 233). Este aspecto práctico ha llevado, en ocasiones, a su rechazo (con términos peyorativos como «español de Disney») (García, 2009, p. 10); pero, en nuestra opinión, no es conveniente rechazar opciones que permitan resolver problemas concretos.

A pesar de ser enunciado en numerosas ocasiones, el estado de la cuestión respecto al español panhispánico no es muy amplio. Ciertamente, existen muchas obras descriptivas sobre las variedades del español. Por ejemplo, sobre el español de América son ya clásicas las obras de Moreno (1993) y de Lipski (1996). Sin embargo, las propuestas sobre criterios de selección para un español panhispánico son escasas y vagas. Las dos obras principales en este sentido (Moreno, 2007; Bravo, 2008) se limitan a enunciar principios generales, pero no resuelven la mayor parte de los problemas que puede encontrar quien se enfrente a la adaptación de materiales realizados con una variedad regional.

Según Bravo (2008, p. 27), el español internacional es «un español de todos, que vale para todos los actos comunicativos entre hablantes de distintas procedencias, una lengua que desplaza su eje del modelo peninsular para acercarse a las formas hispa-

noamericanas dándoles rango de influencia en el modelo común». Se resalta aquí la importancia de esta variedad para superar la solución más habitual hace algunas décadas, que era priorizar el español de Castilla para la enseñanza. Por su parte, Moreno describe el «español panhispánico» de esta manera:

Un sistema fonológico de 5 elementos vocálicos y 17 consonantes (con seseo y yeísmo), con una fonética y una gramática poco marcada regionalmente y un léxico constituido por los vocablos cultos de mayor difusión panhispánica [...], al mismo tiempo, ese modelo prescindiría de los usos discursivos más localistas y coloquiales. Esta tendencia se ve favorecida por el alto grado de homogeneidad, en todos los niveles lingüísticos, de que disfruta el español y por el juicio de muchos intelectuales, que abogan por lo general y lo común sin que se pierda lo particular. (2007, p. 81)

En esta definición, se avanzan algunos rasgos centrales de esta variedad, como la elección de elementos comunes, al mismo tiempo que se resalta el consenso de los especialistas. En cuanto al deseo de no perder lo particular, veremos cómo se cumple para el componente sociocultural.

Como ejemplo de defensa de esta variedad en la enseñanza de lenguas, citaremos a Flórez (2000, p. 313), quien destaca la necesidad de un español que permita desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes en el mayor número posible de contextos: «El reto que tenemos los profesores es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva». En este caso, encontramos un argumento central: el aumento de la capacidad comunicativa del aprendiente.

En un mayor nivel de concreción, Andión afirma que el español estándar debe observar dos principios generales: «Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (principio de comunidad) y [contar] con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (principio de neutralidad)» (2008, p. 14). Estas condiciones parecen encontrar un consenso generalizado, pero, como luego veremos, resulta complicado en la práctica seleccionar los elementos que las cumplen.

Como parece lógico, la necesidad de una variedad panhispánica para la enseñanza del español como lengua extranjera cambia radicalmente para el contexto de segunda lengua; es decir, cuando el aprendiente está inmerso en un contexto lingüístico y cultural concreto. Si, por ejemplo, un estudiante anglófono vive de forma permanente en Cuba, lo apropiado sería utilizar el supradialecto caribeño como variedad preferente en las cla-

ses. Por supuesto, un extranjero que viva en Argentina tendrá que usar el voseo de esta región, mientras que el habitante de España deberá manejar el *vosotros*. De hecho, según concluye Fairweather, los profesores generalmente eligen los dialectos de acuerdo con «las diferencias dialectales más próximas al entorno educativo del alumno» (2013, p. 43).

Un problema distinto es la introducción de las variedades regionales en contextos en los que el español panhispánico es la variedad preferente. La selección de esta última variedad no implica, por supuesto, eliminar de las clases cualquier otra opción lingüística. Una propuesta sensata es la de Vázquez, que tiene en cuenta los distintos niveles de lengua de los aprendientes:

El sentido común aconseja tener materiales diferenciados, quizás a partir del B2, para aquellas personas que actuarán como usuarias de las lenguas con fines diversos en eso que se suele llamar las diversas comunidades de habla, garantizando desde el A1 información adecuada sobre la diversidad del castellano o español a nivel de percepción y no de producción. (2008, p. 5)

Si bien es posible estar en desacuerdo con que los estudiantes vayan a tener necesidades específicas a partir del nivel B2, o que solo las tengan en ese momento del aprendizaje, nos parece adecuado subrayar que, desde el nivel A1, debemos concienciarlos sobre la diversidad del español. En este sentido, los textos que propongamos deberían disponer de notas explicativas, e incluso de pequeños glosarios, en los que se recojan estas variaciones (además de explicarlas cuando aparezcan asociadas a una realidad sociocultural concreta).

La situación se torna muy distinta cuando nos referimos al componente sociocultural para la enseñanza de ELE en Latinoamérica. Creemos que, en este caso, sería demasiado complejo (e incluso inadecuado) pensar en una cultura «panhispánica» que recogiera los elementos comunes, algo que sí era posible, hasta cierto punto, en los niveles lingüísticos. Como explica Hernández: «sin ignorar sus variaciones, resulta posible identificar las lenguas históricas como objetos relativamente unitarios, con fronteras más o menos definidas. Esta labor es, sin embargo, imposible para las culturas» (2009, p. 11). Es decir, no solo es difícil encontrar los aspectos comunes de una presunta cultura hispana, sino que sería casi imposible deslindarlos de otras culturas.

En consecuencia, para la adaptación de *Aula internacional. Nueva edición*, decidimos que cada unidad didáctica esté enfocada en un país hispanohablante distinto, sin pretender que los referentes de ese país sean exclusivos ni homogéneos en los límites nacionales. De esta manera, se refuerza el énfasis en la diversidad de los hispanohablantes, al tiempo que se abre la oportunidad de dialogar sobre dinámicas locales.

A continuación, describiremos, con algunos ejemplos significativos, los criterios desarrollados para adaptar los materiales de *Aula internacional 1. Nueva edición* tanto en su componente lingüístico como en el sociocultural. Es necesario anotar que, aunque hubo un trabajo preliminar para definir pautas comunes, la práctica concreta estimuló la propuesta de adiciones y cambios significativos. Lo que a continuación presentamos es, por lo tanto, el resultado final de las discusiones del equipo de trabajo.

ADAPTACIÓN DEL COMPONENTE LINGÜÍSTICO: FONÉTICA, ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA Y LÉXICO

Nivel fonético

Las diferencias entre el español ibérico (que es el usado preferentemente en *Aula internacional*) y el español de Hispanoamérica son notables a nivel fonético. Por ejemplo, el doblaje de una película en español de España genera rechazo en América, y viceversa. Sin embargo, estas diferencias son más significativas en el nivel suprasegmental (lo que se conoce como «acento» o «cantadito»), lo cual debemos tener en cuenta para los modelos de lengua orales (audios y videos), pero no para los materiales escritos.

Así pues, en nuestra adaptación nos limitamos a aquellos sonidos que se pronuncian de forma sistemáticamente distinta en España y en Hispanoamérica. En concreto, los cambios fonéticos se centraron en dos sonidos: /θ/ > /s/ (z + a, o, u; c + e, i se pronuncian [sa], [so], [su]; [se], [si]) y /x/ > /h/ (j + a, e, i, o, u; g + e, i se pronuncian [ha], [he], [hi], [ho], [hu]; [he], [hi]). Por otro lado, fue necesario cambiar las anotaciones sobre los usos fonéticos particulares, para reflejar el punto de vista de América, en el que la norma peninsular es periférica, y no central. En la Tabla 1, se puede visualizar un ejemplo:

Tabla 1. Libro del estudiante, *Más gramática*

<i>Aula internacional 1. Nueva edición</i> , p. 176	<i>Aula América 1</i> , p. 188
La LL tiene diferentes pronunciaciones según las regiones, pero casi todos los hablantes de español la producen de manera semejante a la y de <i>you</i> en inglés.	La LL tiene diferentes pronunciaciones según las regiones, pero casi todos los hablantes de español la producen de manera semejante a la j de <i>jacket</i> en inglés.
¡ATENCIÓN! En toda Latinoamérica, regiones del sur de España y Canarias no existe el sonido [θ]. Se pronuncia [s].	¡ATENCIÓN! En España, la c antes de e e i (cero, cien) y la z (zapato, zona, zurdo, paz) se pronuncian como la th de <i>nothing</i> en inglés.

Nivel ortográfico

Los cambios a nivel ortográfico no son, ciertamente, numerosos. Algunos de los ajustes realizados en este nivel se corresponden a la forma de pronunciar las palabras en nuestro continente: *vídeo* > *video*, *icono* > *ícono*. Por otro lado, se hicieron cambios para respetar las formas preferentes en América (que, a veces, son también las preferentes en España). Por ejemplo, qu > k (*biquini* > *bikini*, *quilo* > *kilo*, *quiosco* > *kiosco*, *Pequín* > *Pekín*) y la grafía de algunos extranjerismos (*beis* > *beige*).

Otros cambios menores se refieren a la grafía de la letra z (ceta vs. zeta) y el nombre de r (erre vs. ere).

Nivel gramatical

Suele pensarse que las diferencias dialectales se reducen al nivel léxico y, en menor medida, al fonético y que la gramática se mantiene constante en las diferentes regiones. Aunque, por lo general, esto es cierto, existen algunos cambios gramaticales muy significativos entre España e Hispanoamérica. El hecho de que sean poco numerosos contrasta con su gran frecuencia de uso. En nuestro proceso de adaptación, encontramos, al menos, cinco diferencias importantes: los demostrativos, los pronombres personales, los interrogativos *qué* y *cuál*, el uso de los tiempos verbales pretéritos, y los regímenes verbales.

En cuanto a los demostrativos, el sistema de tres elementos del español peninsular se reduce a dos en América. Dicha reducción se explica por la representación espacial en dos puntos: 1) cerca y 2) no cerca. Destaca el hecho de que los demostrativos *ese* y *aquel* se relacionan con un lugar distante de quien habla, que no necesariamente está próximo al oyente o a una tercera persona. Así, la adaptación gramatical genera el cambio reportado en la Tabla 2.

Tabla 2. Libro del estudiante, *Más gramática*

Aula internacional 1. Nueva edición, p. 179			Aula América 1, p. 191	
Cerca de quien habla	Cerca de quien escucha	Lejos de ambos	Cerca de quien habla	Lejos de quien habla
este	ese	ese/aquel	este	ese/aquel
esta	esa	esa/aquella	esta	esa/aquella
estos	esos	esos/aquellos	estos	esos/aquellos
estas	esas	esas/aquellas	estas	esas/aquellas

Este cambio genera su equivalente en los adverbios de lugar, que también se reduce a un sistema de dos elementos: *aquí* (cerca de quien habla), y *ahí* y *allá* (lejos de quien habla).

En el sistema de pronombres personales y formas de tratamiento, se presenta una de las diferencias gramaticales más reconocidas por los hablantes. Así, el uso de *vosotros*

se halla en la mayor parte de España, uno solo de los países hispanohablantes, por lo que se optó por eliminarlo de las instrucciones, las muestras de lengua y el paradigma de conjugación verbal, como se presenta en la Tabla 3. Aun así, se mencionó su uso en un cuadro aparte, para facilitar la comprensión de lecturas y audios procedentes de España.

Tabla 3. Libro del estudiante, *Más gramática*

<i>Aula internacional 1. Nueva edición, p. 182</i>		<i>Aula América 1, p. 194</i>	
Reflexivos		Reflexivos	
1ª pers. singular	me llamo	yo	me llamo
2ª pers. singular	te llamas/se llama	tú	te llamas
3ª pers. singular	se llama	él/ella/usted	se llama
1ª pers. plural	nos llamamos	nosotros/nosotras	nos llamamos
2ª pers. plural	os llamáis/se llaman		
3ª pers. plural	se llaman	ellos/ellas/ustedes	se llaman

Teniendo en cuenta que el uso de las formas de tratamiento *usted* y *ustedes* concierne tanto a la gramática como a la pragmática, se adaptaron las notas de uso correspondientes (Tabla 4).

Tabla 4. Libro del estudiante, *Más gramática*

<i>Aula internacional 1. Nueva edición, p. 181</i>	<i>Aula América 1, p. 193</i>
Usted y ustedes son las formas de tratamiento de respeto en singular y en plural. Se usan en relaciones jerárquicas, con desconocidos de una cierta edad o con personas mayores en general. Hay grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico. Se trata de formas de segunda persona, pero tanto el verbo como los pronombres van en tercera persona.	Usted es una forma de tratamiento más formal que tú . Hay grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico. Se trata de una forma de segunda persona, pero tanto el verbo como los pronombres van en tercera persona.
En Latinoamérica, no se usa nunca vosotros : la forma de segunda persona del plural es ustedes .	En España, en situaciones informales, se usa vosotros en lugar de ustedes .

Este cambio también tiene implicaciones en el sistema de los posesivos. Por este motivo, en la adaptación se omiten las formas *vuestro/s* y *vuestra/s*, propias del español peninsular.

Respecto a las formas interrogativas *qué* y *cuál* en combinación con sustantivo, resulta un caso interesante que suele pasar desapercibido. Mientras que en la variedad ibérica tienen claras restricciones de uso, en América son equiparables (qué + sustantivo,

cuál/cuáles + verbo > qué/cuál/cuáles + sustantivo/verbo), de tal manera que se dice por igual *qué* y *cuál* en expresiones como «¿Qué/Cuál perfume usas? ¡Es delicioso!».

Por su parte, el uso de los tiempos pretéritos es uno de los rasgos que más rápidamente caracterizan a un hablante de España o de Hispanoamérica. En concreto, el pretérito perfecto, con función de pasado de anterioridad inmediata, habitual en España, se reemplazó en la adaptación por el pretérito indefinido («Hoy he visto a un amigo tuyo > Hoy vi a un amigo tuyo»), ya que resulta más productivo en el habla de América³.

En el momento en que ya resultaba obligado introducir algún tipo de tiempo pasado, se optó por empezar con el pretérito indefinido, mucho más frecuente en América que el pretérito perfecto. Por este motivo, se propició el intercambio de la unidad 9 de *Aula internacional 1. Nueva edición* por la unidad 2 de *Aula internacional 2. Nueva edición* (ahora, unidad 9 en *Aula América 1*). Cuando, en *Aula internacional 2. Nueva edición*, se propone la comparación entre ambos pretéritos (indefinido y perfecto), en algunos casos favorecemos el pretérito indefinido como opción preferente (en efecto, en América no se diría «hoy he almorzado» sino «hoy almorcé»), y se reserva el uso del pretérito perfecto para un hecho que tiene relación con el presente («nunca he comido paella»).

Por último, resultaron sorprendentes, por tratarse de un asunto poco estudiado, los casos de regímenes verbales distintos a los americanos, que encontramos en el libro del profesor de *Aula internacional 1. Nueva edición*. Por ejemplo, «Infórmeles **de** que cada uno lleva su ropa al viaje, pero que también hay cosas que pueden compartir» (unidad 4, p. 66); «Adviértales **de** que, dependiendo de la cantidad de gustos que compartan, podrán o no llegar a completar todas las frases» (unidad 5, p. 76). Mientras que en América este uso es dequeísta, la versión de *Aula América* (sin la preposición) es queísta para España. El régimen del verbo *responder* con objeto directo inanimado también se adaptó para *Aula América 1*, sin preposición: «Responde **a** este test» > «Responde este test» (unidad 6); «Una vez han respondido **a** las preguntas, cada uno tiene que contar el total de respuestas A, B y C que ha marcado» > «Una vez han respondido las preguntas, cada uno tiene que contar el total de respuestas A, B y C que marcó» (unidad 7, p. 85).

Nivel léxico

Aunque, sin duda alguna, el nivel léxico es el más llamativo para los hablantes de distintos dialectos, cabe subrayar que la mayor parte del vocabulario es compartida por todos los hispanohablantes, especialmente si nos atenemos a un registro culto;

3 En Hispanoamérica, se usa el pretérito indefinido para relatar acciones ocurridas en un pasado reciente (hoy, esta mañana, hace dos minutos, etc.) que se presentan como concluidas.

las mayores innovaciones se producen en el habla coloquial de grupos sociales como los jóvenes y los hablantes de niveles socioculturales bajos (Andión, 2008). En consecuencia, aunque el listado de cambios en el léxico de *Aula internacional 1. Nueva edición* puede considerarse numeroso a primera vista, no lo es tanto si tenemos en cuenta el total de palabras contenidas en las nueve unidades.

La relativa baja cantidad de cambios léxicos realizados también se explica por una decisión consciente de los expertos en diseño de materiales (en este caso, los autores de *Aula internacional. Nueva edición*), quienes en general seleccionan vocablos que resulten altamente rentables para los aprendientes. En otras palabras, incluyen léxico que les permita comunicarse de manera eficiente y efectiva en el mayor número de contextos posibles, lo que, como veíamos en la introducción, es la opción más recomendada.

De hecho, el criterio que más utilizamos para seleccionar las palabras que debían figurar en el manual fue la frecuencia de uso en el conjunto de países hispanohablantes, incluso cuando esta opción no siempre estuviera de acuerdo con el país que tratamos en una determinada unidad. Para explicar la forma de actuación del equipo de adaptación, tomaremos como ejemplo la palabra *camarero*, frecuente en el habla de España y, en consecuencia, en *Aula internacional 1. Nueva edición*. A continuación, explicaremos el proceso que nos llevó a decidir cambiarla por la palabra *mesero* de forma sistemática.

En primer lugar, buscamos la palabra *camarero* en el *Diccionario de americanismos* (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010):

camarero.

I. 1. Ni, Cu, RD, Co, Ve. Intermedista.

Como vemos, no resulta una opción satisfactoria, por no estar generalizada en todos los países del continente y por no sostener el significado requerido. Por lo tanto, decidimos buscar la palabra *mesero*, que, como hablantes, sentíamos más cercana. En efecto, el resultado fue bastante satisfactorio (*mesero*, -a. I.1):

mesero.

I. 1. m. Ec. p.u. Hombre indígena que trabaja como peón en una hacienda determinado número de meses en tareas específicas. rur.

mesero, -a.

I. 1. m. y f. *Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa Cu, RD, PR, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Ur.* p.u. Empleado que sirve los alimentos y bebidas en restaurantes, cafeterías u otros establecimientos similares. ♦ **coime.**

2. *Ch:S.* Persona que tiene un puesto en una feria o mercado, o trabaja en él.

II. 1. m. y f. *Gu, Ho, Ni.* Persona contratada para trabajar un mes.

Sin embargo, con el ánimo de evitar guiarnos por la sola intuición, decidimos consultar en un corpus lingüístico del español. Para nuestros fines, el más adecuado resultó ser el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES), ya que tiene una amplia cantidad de muestras del habla actual de los países hispanoamericanos. Para la palabra *camarero*, este instrumento señala la siguiente frecuencia por «Distribución país»: del universo analizado, 1060 casos corresponden al conjunto de países hispanoamericanos y 2838 a un solo país (España), lo que muestra una concentración de su uso en la Península. Mientras tanto, la forma *mesero* resultó más adecuada en Hispanoamérica: 1552 casos frente a 10 en España.

Con la metodología que acabamos de describir sucintamente, decidimos los siguientes cambios léxicos para la adaptación de *Aula internacional 1. Nueva edición* (Tabla 5). Es necesario aclarar que nos referimos tanto al libro del estudiante como a los ejercicios.

Tabla 5. Cambios léxicos propuestos⁴ en *Aula América 1* (elaboración propia)

<i>Aula internacional 1. Nueva edición</i>	<i>Aula América 1</i>
Unidad 1 droguería pizarra tele tocar la guitarra camarero-a ordenador móvil dependiente-a	farmacia pizarrón televisor tocar guitarra mesero-a computadora celular vendedor-ora

4 Los cambios propuestos obedecen, en general, a la variante léxica en Hispanoamérica (p. ej., *dependiente-a/vendedor-a*). No obstante, en ocasiones, los cambios siguen otros criterios, como la frecuencia (p. ej., *movida/fiesta*) o la variación del contexto de la actividad didáctica (p. ej., *chico-a/hijo-a*). Vale aclarar que cada palabra aparece contextualizada para que resulte significativa al usuario del manual, hecho que, naturalmente, no refleja esta tabla.

<i>Aula internacional 1. Nueva edición</i>	<i>Aula América 1</i>
Unidad 2 hacer fotos pasear «movida» excursión	tomar fotos caminar fiesta salida/viaje
Unidad 4 coches cesta furgón carné de identidad jersey prenda de ropa carné de conducir crema solar guía de montaña mercadillo vaqueros calcetines tienda de campaña zapatillas deportivas pijamas marrón beis coche plátano armario	carros carrito de compras camioneta documento de identidad suéter prenda de vestir licencia de conducir protector solar mapa mercado <i>jeans</i> medias carpa zapatos deportivos piyama café (color) beige (color) automóvil banano clóset
Unidad 5 moreno-a entrada departamento informático marido mujer chico-a madre padre música en directo fatal	pelinegro-a tique apartamento ingeniero de sistemas esposo esposa hijo-a mamá papá música en vivo muy mal

<i>Aula internacional 1. Nueva edición</i>	<i>Aula América 1</i>
Unidad 6 pasear escaparate poner (crema) presumido-a cotilla escuela deberes maniático hago la cama me ducho juerguista bici	salir vitrina aplicar vanidoso-a chismoso-a colegio tareas obsesivo tiendo la cama me baño fiestero-a bicicleta
Unidad 7 comer comida cena nota primero segundo poner zumo desnatado bollería patata	almorzar almuerzo comida pedido entrada plato fuerte dar jugo descremado bizcochería papa
Unidad 8 <i>parking</i> todo recto salir de marcha piso	parqueadero derecho ir de fiesta departamento
Unidad 9 metros lisos currículum quedar	metros planos currículo quedar en verse

Otro tipo de cambios léxicos son los relacionados con diferentes contextos socioculturales; es decir, aquellas palabras que cambian porque los referentes a los que se alude son distintos. Un ejemplo significativo lo encontramos en la unidad 7, que gira en torno a la comida. La selección de Colombia como país en el que basamos las actividades generó la inclusión de vocabulario gastronómico relacionado con las distintas regiones de la nación sudamericana (por ejemplo, los «patacones con hogao»). La adaptación del

referente *bocadillo* fue especialmente importante, ya que, en la mencionada unidad, conllevaba una gran cantidad de posibles ingredientes asociados, lo que también fue posible con la *empanada* colombiana (Tabla 6).

Tabla 6. Cambios léxicos y de referente en el ámbito de la gastronomía propuestos para la unidad 7 de *Aula América 1* (elaboración propia)

<i>Aula internacional 1. Nueva edición</i>	<i>Aula América 1</i>
unidad 7 aceite aceitunas tortilla de patata gambas chorizos croquetas nachos bocadillos -calamares -jamón serrano -vegetal -tortilla de patatas -jamón york -pollo -vegetal con atún -chorizo mayonesa ketchup pescado paella merluza a la romana gazpacho lentejas sardinas a la plancha arroz a la cubana gazpacho (tomate, pepino, pimiento, ajo, cebolla, agua, aceite, sal, vinagre y pan) té macarrones «a la Nicoletta» lomo de buey	mantequilla maní pizza empanadas salchichas palomitas de maíz papas fritas empanadas -de pollo -de carne de res -de queso -de jamón y queso -de verduras -de papa y arroz -de pipián -de yuca ají guacamole tubérculo costillas de cerdo róballo al ajillo crema de verduras ensalada mediterránea pechuga a la plancha arroz con pollo caldo de costilla (costilla de res, papa, cilantro, cebolla larga y agua) café patacones con hogao lomo de res

Por último, debemos recordar la necesidad de sensibilizar a los aprendientes sobre la diversidad del español. Aunque, como vimos antes, intentamos seleccionar los términos de uso compartido en los diferentes países de habla hispana, decidimos incluir en *Aula América 1* la sección «Palabras y sus variantes», que recoge aquellas unidades léxicas que varían regionalmente (Figura 1):






PALABRAS Y SUS VARIANTES			
	En <i>Aula América 1</i> se dice	En el país donde estudio español se dice	En otros países hispanohablantes se dice
UNIDAD 5			
	apartamento		
	ingeniero/-a de sistemas		
	pelinegro/-a		
	rubio/-a		
	tique		

Figura 1. Sección «Palabras y sus variantes». *Aula América 1*

ADAPTACIÓN DEL COMPONENTE SOCIOCULTURAL

Como decíamos en la introducción, en la adaptación de *Aula internacional 1. Nueva edición* fue de gran importancia atender al componente sociocultural, ya que en la versión original la mayoría de los referentes son peninsulares. La decisión de dedicar cada unidad a uno de los países hispanoamericanos fue fundamental para resolver

el problema, ya mencionado, de la imposibilidad de formular una suerte de «cultura panhispánica». En todo momento, se intentó mantener el tipo de actividad propuesta en *Aula internacional 1. Nueva edición*, así como el nivel del Marco Común Europeo de Referencia —MCER (Consejo de Europa, 2002)— para las lenguas que se estaba trabajando (en este caso, A1). Con todo, algunas páginas cambiaron por completo. Por ejemplo, en la unidad 8, que gira en torno a la ciudad, era necesario adaptarse a las urbes del país elegido (en este caso, Perú) (Figura 2):

8

3. CIUDADES PREFERIDAS • P.162, E.J. 2

A. En la revista de una compañía aérea tres personas nos hablan de su ciudad. En grupos de tres, ¿las podéis situar en el mapa?

ME ENCANTA MI CIUDAD



SEVILLA
Aquí se vive muy bien. Sevilla es una ciudad muy alegre y muy bonita. Además, los sevillanos en general somos muy abiertos. Hay muchísimos monumentos y sitios bonitos, como la Torre del Oro, la catedral, la Giralda, el barrio de Santa Cruz... Y, lo más importante: hay muchos lugares para comer bien y salir. Aquí se come muy bien. Además, el clima es muy bueno, siempre hace sol, aunque en verano hace demasiado calor.
Mis recomendaciones: un pasco por la ribera del río Guadalquivir; es muy agradable, sobre todo en verano.
JULIÁN CABALLERO



ZARAGOZA
Zaragoza está muy bien situada: está entre Barcelona y Madrid, y ahora está conectada con esas dos ciudades con el tren de alta velocidad. Además, también está cerca de los Pirineos y bastante cerca del mar. Una de las cosas que más me gusta de Zaragoza es que hay tres ríos. El más impresionante es el Ebro. También hay edificios muy bonitos, como la basílica del Pilar, la Seo o el museo Pablo Gargallo.
Mis recomendaciones: hay que venir a Zaragoza durante las fiestas del Pilar, el 12 de octubre.
ESTHER RUIZ



PONTEVEDRA
Pontevedra es una ciudad preciosa. Tiene un casco antiguo muy bonito, con las típicas casas de piedra; hay muchas plazas y muchos bares con terraza. También hay muchos restaurantes donde se come muy bien. Es una ciudad pequeña, y se puede ir a pie a casi todos los sitios. Pontevedra no tiene playa, pero hay muchas y muy bonitas que están muy cerca.
Mis recomendaciones: las fiestas de la Virgen de la Peregrina, en agosto. Durante esa semana hay muchos conciertos y mucha vida en las calles.
NICOLÁS IGLESIAS

B. Vas a escuchar una conversación entre dos amigos. ¿De cuál de las tres ciudades hablan? ¿Qué más dicen sobre ella?

C. ¿En cuál de esas ciudades te gustaría vivir? ¿Por qué?

• Me gustaría vivir en... porque para mí es importante...

D. Busca en internet más información (población, dónde está, etc.) sobre una de las tres ciudades y expónsela a tus compañeros.



noventa y siete | 97

8

3. CIUDADES PREFERIDAS ● P. 162, E.J. 2

A. En la revista de una compañía aérea peruana tres personas nos hablan de su ciudad. ¿En cuál de esas ciudades te gustaría vivir? ¿Por qué?

ME ENCANTA MI CIUDAD



AREQUIPA

Aquí se vive muy bien. Arequipa es una ciudad muy alegre y muy bonita. Además, los arequipeños en general somos muy abiertos. Hay muchísimos sitios bonitos y monumentos en el centro histórico, como la Basílica Catedral, el Monasterio de Santa Catalina, el Teatro Municipal, las casonas... Y, lo más importante: hay muchos lugares para comer bien y salir. Además, el clima es muy bueno, siempre hace sol, aunque en junio hace un poco de frío.

Mis recomendaciones: caminar por el Parque Ecológico de Alto Selva Alegre; es muy agradable, sobre todo cuando hace sol.

JULIÁN CABALLERO



TRUJILLO

Trujillo está muy bien comunicada. Está entre Chiclayo y Chimbote. Está conectada con esas dos ciudades con autobuses rápidos. Además, también está cerca de las ruinas de Chan Chan. Una de las cosas que más me gusta de Trujillo es que hay un río, el Moche. También hay museos muy bonitos como el de Arte Moderno, el de Zoología y el de Arqueología, Antropología e Historia.

Mis recomendaciones: hay que venir al centro histórico, conocido como "Cercado de Trujillo", donde está la mayor parte de su patrimonio arquitectónico y cultural.

ESTHER RUIZ



TUMBES

Tumbes es una ciudad preciosa. Tiene un casco antiguo muy bonito, con las típicas casas coloniales; hay muchas plazas y muchos bares con terraza. También hay muchos restaurantes donde se come muy bien. Es una ciudad pequeña y se puede ir a pie a casi todos los sitios. Tumbes no tiene playa, pero hay muchas y muy bonitas que están muy cerca.

Mis recomendaciones: visitar el malecón Benavides, cercano a la plaza principal. Es un mirador que está a la orilla del río Tumbes y es la construcción más emblemática de la ciudad.

NICOLÁS IGLESÍAS

• Me gustaría vivir en... porque para mí es importante...


55

B. Vas a escuchar una conversación entre dos amigos. ¿De cuál de las tres ciudades hablan? ¿Qué más dicen sobre ella?



C. Busca en internet más información (población, dónde está, etc.) sobre una de las tres ciudades y expónsela a tus compañeros.



BRASIL
BOLIVIA
noventa y siete | 97

Figura 2. Adaptación de la p. 97 (unidad 8) de *Aula internacional*

1. Nueva edición a la versión de *Aula América 1*

Como se puede apreciar, en la versión original las ciudades seleccionadas son Sevilla, Zaragoza y Pontevedra, que se sitúan más abajo en un mapa de España. Lo mismo sucede en la versión de *Aula América 1*, pero en este caso con las ciudades de Arequipa, Trujillo y Tumbes en Perú. Lógicamente, se buscó que hubiera correspondencia entre los cambios gráficos y los cambios en el texto descriptivo, aunque se mantiene

el diseño característico de *Aula internacional*, así como los enunciados. En la unidad 3, los cambios de referentes geográficos fueron igual de importantes, aunque pudimos mantener el mismo título: «¿Dónde está Santiago?», en *Aula América 1*, ya no se hace referencia a Santiago de Compostela, sino a Santiago de Chile, Santiago de Cuba y Santiago de Cali (Colombia).

Respecto de los referentes humanos, podemos distinguir entre los representantes de la alta cultura y los personajes que encarnan la cultura popular, es decir, los rasgos individuales y las costumbres y creencias que podríamos considerar como habituales en un determinado país. En cierto sentido, el primer tipo de referentes es más sencillo de seleccionar, debido a su visibilidad en los medios de comunicación y en la academia. Valga como ejemplo la siguiente página dedicada a actores representativos del cine español (Quim Gutiérrez, Blanca Suárez y Mario Casas), que fue modificada para dar inclusión a actores latinoamericanos (Gael García, Martina Gusmán y Diego Luna), como se ve en la Figura 3.

VIAJAR

11. UNA NUEVA GENERACIÓN DE ACTORES Y ACTRICES

A. ¿Conoces a alguno de estos actores? Lee los textos y comenta con tus compañeros qué tienen en común.

LAS NUEVAS CARAS DEL CINE ESPAÑOL

Jóvenes, famosos y con una vida profesional prometedora. Estos son algunos de los actores y actrices que, en los últimos años, han renovado la escena cinematográfica española.

QUIM GUTIÉRREZ

Nació en 1981, en Barcelona. Empezó a trabajar como actor a los 12 años, en una serie de TV3, la televisión catalana. Se hizo famoso cuando ganó en 2007 el Goya al Mejor actor revelación por la película *Azuñero*. Ha hecho películas como *Primos* (2011), *La cara oculta* (2011), un thriller psicológico que protagoniza con Clara Lago, o *Los últimos días* (2013), en la que actúa con los actores José Coronado y Marta Etura.

BLANCA SUÁREZ

Nació en 1988, en Madrid. Empezó a trabajar como actriz en 2007, en la película *Eskañero*. Se hizo famosa por su papel de Julia en la serie *El internado* y por la película *La piel que habito* (2011), de Pedro Almodóvar, en la que interpreta a la hija de Antonio Banderas. Por ese trabajo fue nominada al Goya como Mejor actriz revelación. Ha hecho películas como *Los Pelayos* (2012) o *Los amantes pasajeros* (2013).

MARIO CASAS









Nació en La Coruña, en 1986. Empezó a trabajar como actor en la película *El camino de los ingleses* (2004). Se hizo famoso por su papel de Aitor en la serie *Los hombres de Paco*. Ha hecho películas muy taquilleras, como *Fuga de cerebros* (2009), *Mentiras y Gordas* (2009), *Tres metros sobre el cielo* (2010) o *Tengo ganas de ti* (2012). También tiene un papel protagonista en la película policíaca *Grupo 7* (2012).



Figura 3. Adaptación de la p. 32 (unidad 2) de *Aula internacional 2*.
Nueva edición a la versión de *Aula América 1* (unidad 9, p. 116)

En cuanto a los referentes de la vida cotidiana, se intentó dar una imagen lo más fiel posible de las actividades comunes en los países seleccionados. Los cambios resultaron especialmente significativos en temas como las rutinas, puesto que existen importantes diferencias en aspectos como los horarios. Así, mientras que los personajes de *Aula internacional 1. Nueva edición* se levantan a las ocho de la mañana y almuerzan a las dos de la tarde, los de *Aula América 1* se levantan a las seis de la mañana y almuerzan a mediodía. Algunos hábitos, como ver la televisión por la noche, pueden considerarse comunes en ambos contextos. Por otro lado, se solicitaron modificaciones en los fenotipos de los dibujos, para ser más consecuentes con la naturaleza mestiza de nuestro continente, tal como se evidencia en la Figura 4.

10. Esta es la rutina de Santi. Escribe lo que hace y a qué hora.

08:00 	08:10 	08:20 	08:25 
09:30 	14:00 	22:00 	00:40 

152 | ciento cincuenta y dos

10. Esta es la rutina de Santiago. Escribe lo que hace y a qué hora.

06:00 	06:10 	06:20 	06:25 
07:00 	12:00 	20:00 	23:00 

152 | ciento cincuenta y dos

Figura 4. Adaptación de la p. 152 (unidad 6, Más ejercicios) de *Aula internacional 1. Nueva edición* a la versión de *Aula América 1*

CONCLUSIONES

En las páginas anteriores, comprobamos la necesidad de hacer cambios frecuentes para la adaptación de *Aula internacional 1. Nueva edición* al contexto americano. De hecho, prácticamente no existe ninguna página que no haya sufrido alguna modificación. Por otro lado, fue posible mantener la estructura, el diseño y las actividades de la versión original, con lo que pudimos conservar sus principales logros. Al fin de cuentas, aspectos como la secuenciación de contenidos o la metodología de aprendizaje son comunes para los extranjeros que deseen aprender español en España o en Hispanoamérica.

Entre los cambios propuestos, los más llamativos son los relativos al componente sociocultural, puesto que implican modificaciones amplias en las imágenes y en los textos, para sustituir los referentes peninsulares por los americanos. Así, resulta indiscutible la necesidad de destacar ciudades, artistas, escritores o cineastas de países como México, Colombia o Argentina. Al mismo tiempo, el estudiante que se relacione con nuestro continente encontrará en *Aula América I* una proximidad con las costumbres de los países hispanoamericanos, desde los horarios e ingredientes de la comida hasta los lugares donde comprar los útiles para la vida cotidiana.

En cuanto a los niveles lingüísticos, un alto número de propuestas de cambio se sitúa en el nivel léxico. Con todo, en el proceso de adaptación se evidenció que los países hispanohablantes compartimos la mayoría del vocabulario estudiado, a pesar de lo cual es necesario sensibilizar al estudiante hacia la diversidad. Los tipos de cambios en el nivel gramatical son menos numerosos, pero su aparición es muy frecuente, como sucede especialmente con las formas de tratamiento (piénsese en el *vosotros*). A nivel fonético, los cambios son constantes, tanto en los elementos suprasegmentales como en la pronunciación de ciertos sonidos (por ejemplo, el sonido /θ/), lo que no suele reflejarse directamente en el manual, pero sí en los audios y videos que lo acompañan.

Todo lo señalado evidencia la apremiante necesidad de disponer de textos ajustados al contexto hispanoamericano, ya sea por la vía de la adaptación o de la creación de materiales. De esta manera, podremos ofrecer a nuestros estudiantes una realidad lingüística y sociocultural más ajustada al contexto de la mayor parte de países que hablan español. Esta es una labor en la que esperamos haber contribuido con el manual de *Aula América*.

REFERENCIAS

- Andión, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana. Consultado en: <http://lema.rae.es/damer/>.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2013). *Corpus del Español del Siglo XXI (2012)*. Consultado en: <http://www.asale.org/obras-y-proyectos/corpes-xxi>.
- Bravo, E. (2008). *El español internacional*. Madrid: Arco Libros.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Fairweather, E. (2013). Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español. Tesis de Máster.

- Universidad de Estocolmo. Consultado en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639907/FULLTEXT01.pdf>.
- Flórez, O. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo ‘enseñar’ los diversos registros o hablas del castellano? En M. A. Martín, & C. Díaz (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: ASELE. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf.
- García, E. (2010). El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE. *Revista redeLE*, 11, 1-108. Consultado en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamaister/2-semester/enriquegarcia.html>
- Greusslich, S. (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: Política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, 39(1), 57-99.
- Hernández, C. (2009). Transculturalidad: sobre fundamentos y límites de la comunicación intercultural. *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 6, 9-35.
- Herrero, A. (2014). *El español neutro en el doblaje de Los Aristogatos: un estudio de caso* (Trabajo final de grado en Interpretación y Traducción). Consultado en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/100128/TFG_2014_HERREROSENDRAA.pdf?sequence=1.
- Iparraguirre, C. (2014). Hacia una definición del español neutro. *Síntesis*, 5, 232-252.
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, F. (2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, J. G. (1993). *El español en América*. México: FCE.
- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Teleconferencia dictada en las III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE [en línea]. Universidad Nacional de Córdoba. Consultado en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf.