



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL DE MÉXICO EN EL AULA EL2/ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA Y LA CULTURA

Alumna: Morales Zárate, Zulema

Tutora: Dra. Livia García Aguiar
Dpto: Filología Española

DEDICATORIA

A mi esposo Rubén, por su amor, paciencia y comprensión al apoyarme en un desafío personal y una meta familiar. Gracias por tu luz. Además a mis padres, Jacinto y Carmen, y a mi hermana Yojana, quienes siempre han alentado mi interés por el aprendizaje.

INDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	8
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	10
3.1. Tratamiento de las variedades del español	10
3.1.1. ¿Qué son las variedades de la lengua?	10
3.1.2. ¿Qué español enseñar?.....	14
3.1.3. Contexto	19
3.1.3.1. Análisis de los intereses y expectativas de los aprendices	19
3.1.3.2. Contextos reales de docencia	25
3.1.4. Tratamiento de las variedades del español en este material didáctico.	27
3.2. Literatura en ELE	29
3.3. Metodología	35
3.3.1. Enfoque.....	35
3.3.2. Estructura.....	39
3.3.3. Evaluación	42
3.3.4. Rol del docente y rol del alumno.....	44
3.3.5. Criterios para elaborar las actividades.....	46
3.3.6. Criterios para la selección del material.....	48
3.3.7. Criterios para la selección del contenido	49
4. CONCLUSIONES	50
5. BIBLIOGRAFÍA	52
ANEXO 1	61
Propuesta 1	61
Propuesta 2	90
Propuesta 3	97
Propuesta 4	105
Propuesta 5	113
Propuesta 6	128
Propuesta 7	138
ANEXO 2	166
ANEXO 3	167

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

El presente trabajo consiste en la propuesta de un material didáctico destinado a un curso de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en un contexto de inmersión lingüística, en el que se trabajaran las variedades del español de México, la literatura y su cultura.

En primer lugar, se describen los fundamentos teóricos, críticos y metodológicos que han servido de base para el diseño del curso como el tratamiento de las variedades internas del español, el uso de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y la aplicación del enfoque por tareas.

En segundo lugar, se presenta el compendio de propuestas didácticas que conforman el material que presentamos.

Palabras claves

Variedades del español de México, material de ELE, literatura, cultura.

Abstract

This dissertation is a proposal on teaching materials for a course on Spanish as a second language (L2) or as a foreign language (FL) within the context of a full language immersion programme working with Mexican Spanish varieties, literature and culture.

Firstly, it provides a description of the theoretical, critical and methodological bases that have been followed in designing the course, as well as the treatment of varieties within the Spanish language, the use of literature to teach Spanish as a foreign language (ELE) and a task-based approach.

Secondly, this work provides a compendium of teaching proposals that make up the materials that are presented in this project.

Keywords

Mexican Spanish varieties, Spanish as Foreign Language materials, literature, culture.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata sobre la enseñanza y aprendizaje de las variedades de la lengua española, específicamente, de la variedad mexicana en clase de español como segunda lengua (EL2¹) o lengua extranjera (ELE). El proyecto presenta la elaboración de un material didáctico destinado a cursos cortos en contexto de inmersión lingüística en México.

Este propósito nace como respuesta a una demanda de clases de EL2/ELE por parte de algunas universidades de Estados Unidos que indica una preferencia de algunos estadounidenses por aprender la variedad mexicana del español bajo un criterio de rentabilidad práctica que demostraremos más adelante.

En esta propuesta pretendemos dar a los estudiantes un panorama amplio de la zona dialectal mexicana y expandir sus niveles y registros lingüísticos para adaptarse de forma más apropiada a distintas situaciones comunicativas y culturales que puedan darse en México.

Para conseguir este objetivo se ha elaborado un material que toma la literatura como eje vertebrador y como estímulo para entender las variedades lingüísticas a través de algunos de sus autores más representativos dado que los textos literarios pueden ser un claro reflejo de particularidades discursivas y contextuales propias de la lengua que es objeto de estudio. Por tanto, valoramos los beneficios de la literatura como recurso didáctico ya que, además del placer estético que aporta su empleo en la clase de lengua, tiene un valor educativo auténtico, aumenta las experiencias comunicativas del alumno, desarrolla capacidades interpretativas, ayuda a reflexionar sobre la lengua y contribuye a la comprensión cultural de los hablantes.

Este material, que va dirigido a los alumnos, no responde al diseño de un currículo para un curso completo de español sino que busca ser una herramienta versátil en la que apoyarse para ofrecer a los estudiantes un acercamiento a la variedad del español de México. La finalidad es contribuir a la adquisición de la segunda lengua de manera que los aprendices puedan acreditarse mediante otros medios. Es por esto que las unidades no son dependientes unas de otras sino que se pueden incorporar al aula de ELE indistintamente, ya sea de manera conjunta o aislada en caso de que solo se quiera tocar una variedad interna del geolecto

¹ Se utilizarán las siguientes abreviaturas a lo largo de la investigación para español como segunda lengua: EL2; para español lengua extranjera: ELE.

mexicano, un aspecto cultural o incluso un autor determinado. Es importante dejar claro que este material es el que se presenta directamente a los alumnos.

Los contenidos de esta propuesta se estructuran en 7 secuencias didácticas que contemplan todas las destrezas comunicativas, por ello se han señalado las actividades que corresponden a la comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral. Se ha diseñado con la intención de implicar al alumno en su propio aprendizaje, buscando fomentar el aprendizaje autónomo, participativo y reflexivo. Por este motivo, se ha tratado de dotar las unidades de todos los medios que las TIC ponen a nuestro alcance como diccionarios electrónicos, presentaciones de diapositivas, archivos de audio o sitios audiovisuales como *Youtube* para visionar documentales, biografías, conferencias, etc. Además de promover el uso provechoso de Internet entre los estudiantes para realizar sus investigaciones y solucionar así las actividades planteadas.

El proyecto se dirige a estadounidenses de programas universitarios que aprenden español como segunda lengua o lengua extranjera L2/LE² con un nivel C1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER³). Estos estudiantes estarían en un proceso de formación para obtener el título de Grado en el que el estudio del español estaría incluido en el área de mayor concentración de estudios (*major*) o en el área de menor concentración (*minor*) y que han decidido pasar una estancia de aprendizaje en México para aprender el español. Asimismo, el material podría ser usado en otros territorios hispanohablantes con estudiantes interesados en conocer mejor la variedad mexicana así como su cultura. Del mismo modo, se podría aplicar a estudiantes de otras nacionalidades que estén en contextos de inmersión en México y que tengan el nivel propuesto. La posibilidad de incluir el material de manera independiente en un curso hace que los posibles usos que se le puedan dar sean muy variados, sin embargo, detenernos en estas situaciones sería sobrepasar los márgenes de este trabajo. Así, pues, a efectos de esta exposición nos dirigiremos al grupo de estudiantes con las características que hemos mencionado primeramente.

A continuación, describiremos brevemente el desarrollo de este trabajo.

² Se utilizarán las siguientes abreviaturas a lo largo de la investigación para segunda lengua: L2 y para lengua extranjera: LE.

³ Se usará la siguiente abreviatura a lo largo de la investigación para *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*: (MCER).

En primer lugar, relacionaremos los objetivos que pretendemos llevar a cabo con la elaboración de este material didáctico. Así como, los logros específicos que esperamos que los alumnos alcancen al final del curso.

En segundo lugar, haremos una argumentación de los fundamentos teóricos y críticos que nos han permitido realizar el diseño del material didáctico. Sustentaremos nuestros criterios sobre el tratamiento de las variedades de la lengua. Seguidamente, reflexionaremos sobre el uso de la literatura en el aula de ELE. Para concluir, esta sección, explicaremos las bases metodológicas y didácticas del enfoque por tareas que nos han permitido programar las unidades que conforman este curso.

Finalmente, presentaremos en el *anexo 1*, el compendio de propuestas didácticas repartidas en unidades que conforman el cuerpo de nuestro material didáctico, que es el núcleo central en torno al cual gira todo el proyecto.

2. OBJETIVOS

Objetivos de este proyecto:

Lo que pretendemos con esta propuesta didáctica es proporcionar un material que contribuya al aprendizaje de unos referentes culturales, literarios y lingüísticos concretos de la lengua española que permitan la participación en situaciones comunicativas de inmersión. En especial, se busca que los alumnos puedan estudiar algunos de los rasgos propios de la variedad mexicana del español.

Por tanto, el objetivo principal es la creación de un material didáctico de un curso corto de español para estudiantes avanzados, en el que se quiere dar un panorama de las variedades del dialecto mexicano, la literatura y su cultura. De este modo, se pretende que el alumno escoja un registro y sociolecto de la lengua apropiados a cada contexto para comunicarse adecuadamente en cualquier situación comunicativa en México. Este material contribuye a la consolidación del uso del español en el nivel C1-C2 al integrar las destrezas comunicativas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión e interacción oral.

Como objetivo secundario se pretende aproximar al alumno a la literatura mexicana y dar a conocer algunos autores relevantes, así como algunos referentes culturales, fomentando la cultura y el prestigio de la lengua española, especialmente el de la norma culta mexicana.

Objetivos específicos para los estudiantes que utilicen este material didáctico:

1. Reflexionar sobre el español de México y aprender algunos rasgos léxicos, fonéticos y gramaticales de esta variedad.
2. Distinguir y utilizar de manera adecuada los sociolectos culto, popular y vulgar del español mexicano poniendo especial atención en el primero.
3. Utilizar los registros formal y coloquial del español mexicano.
4. Aprender rasgos del español de México (central) y del español de España (septentrional) y reflexionar sobre sus diferencias.
5. Utilizar los textos literarios como vehículo para aprender las variedades de la lengua.
6. Aprender referentes culturales, literarios y lingüísticos de la lengua meta.
7. Disfrutar el placer estético que proporcionan los textos literarios.
8. Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más apropiados y respetuosos en la interacción con la cultura de la lengua meta.

9. Mejorar la dicción, la pronunciación y el acento.
10. Trabajar las destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.
11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar la experiencia de aprendizaje.
12. Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1. *Tratamiento de las variedades del español*

3.1.1. ¿Qué son las variedades de la lengua?

“La lengua común que nos separa” es el refrán con el que Juan Villoro da inicio un artículo⁴ publicado en *El País* para referirse a la unidad diversa de los países que hablan español. En aquel texto, el escritor mexicano mencionaba la fascinación que algunos amigos hispanohablantes sentían por usar un lenguaje hermético en tertulias, donde cada quien trataba de ser único, buscando demostrar que en sus países nada se dice de la misma manera, hasta descubrir que llevaban horas hablando sin problemas para entenderse. Una situación que el autor describiría con la siguiente imagen: la de creer que se está en una selva oscura cuando al final se vuelve al ordenado jardín de la lengua compartida.

El español tiene esta peculiaridad, es una lengua que se caracteriza por contar con unidad o, más bien, con una homogeneidad relativa. Moreno Fernández mencionaba en una entrevista⁵ que el idioma español es una *koiné* de apreciable estabilidad y moderada fragmentación:

La homogeneidad relativa de la lengua española está fundamentada en un sistema vocálico muy simple [...] en un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todos los hispanohablantes [...], en un importante léxico general, en lo que se refiere a los elementos léxicos estructurados, y en una sintaxis que presenta una variación moderada, sobre todo en sus usos cultos. [...] también hay que tener muy en cuenta que la lengua española es sentida como una en todo el mundo hispánico, aunque variada; que no existen, en general, rechazos serios por parte de los hablantes de ninguna región hacia variedades distintas de la suya; que el mundo hispánico tiende claramente a la homogeneización gracias a la influencia potentísima de los medios de comunicación social.

⁴ Villoro, J. (13 de mayo de 2015). “Chingando a toda pastilla”. *El País*. [En línea: http://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431527634_265648.html. Fecha de consulta: 24/08/2016].

⁵ Entrevista ficticia a Francisco Moreno en la que, al hilo de un cuestionario, se han enlazado fragmentos de su libro: *Qué español enseñar*, Arco/libros, Madrid, 2000, notas tomadas en el seminario celebrado en Múnich y respuestas inéditas de Francisco Moreno. Todo el texto ha sido revisado y autorizado por el mismo autor. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF. Fecha de consulta: 24/08/2016].

En su odisea por el mundo, el español ha logrado una comunión que hace posible el entendimiento sin problemas de más de quinientos millones de hispanohablantes de distintas latitudes. Sin embargo, la lengua española no presume de una homogeneidad perfecta, pues, queda claro que se diversifica. Los hablantes del español comparten una serie de normas comunes que provoca la natural existencia de *variedades internas* que son dadas por factores históricos, geográficos, sociales y situacionales. Por ello, Moreno Fernández (2010:15) apunta que:

Las variedades son manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ella tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación). Por influencia de todo ello, las variedades pueden estar más o menos alejadas entre sí, abarcando un abanico de posibilidades que va desde las diferencias fónicas más leves hasta la ininteligibilidad más acusada. Esto significa que el tiempo, la geografía, el entorno social o la situación comunicativa pueden provocar el uso de variedades distintas, más allá de que estas reciban la denominación específica de lengua, dialecto o estilo.

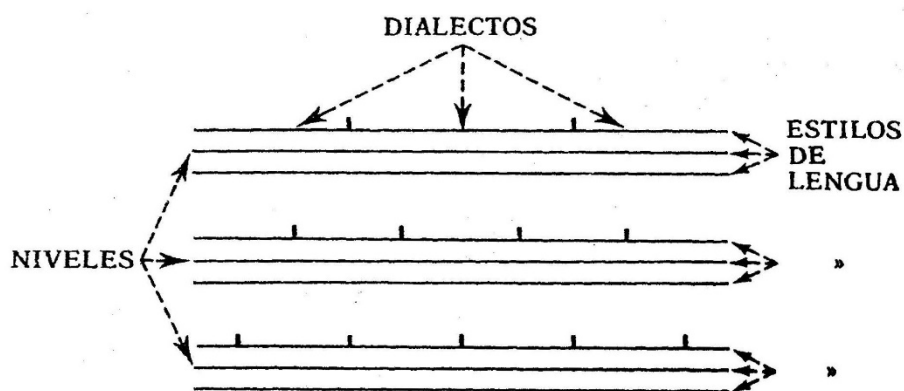
En este trabajo vamos a considerar necesarias explicar tres tipos de variedades o diversidades lingüísticas. Para ello, recurriremos a uno de los teóricos que más ha aportado en este campo, Eugenio Coseriu, quien argumentó que toda lengua humana es una lengua histórica, y como tal, nunca perfectamente homogénea sino “un conjunto bastante complejo de tradiciones lingüísticas históricamente conexas pero diferentes y sólo en parte concordantes”. (1981:302). Para él, la variedad interna de una lengua corresponde a tres tipos fundamentales:

- a) Diferencias diatópicas
- b) Diferencias diastráticas
- c) Diferencias diafásicas

Según esta clasificación: a) las variedades diatópicas corresponderían a las diferencias que una misma lengua tiene por una separación geográfica formando lo que comúnmente se conoce como dialectos o geolectos; b) las diferencias diastráticas equivaldrían a los rasgos que se producen por las características socioculturales de la

comunicación lingüística, es decir, los sociolectos o niveles de la lengua; c) las diferencias diafásicas serían los diversos tipos de modalidad expresiva o situación comunicativa que se dan en la lengua, es decir, los diferentes registros o estilos.

El teórico concibe la lengua no como un único sistema lingüístico sino como un “*diasistema*, un conjunto más o menos complejo de «dialectos», «niveles» y «estilos de lengua»” (1981:306):



Diasistema lingüístico según Coseriu

Esta clasificación señalada por Coseriu sobre las variedades lingüísticas nos lleva a preguntarnos cuáles son, en realidad, las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas que existen en el español.

Para tratar de establecer cuáles son las variedades diatópicas podemos atenernos a la clasificación señalada por Moreno Fernández (2004: 744-745), según la cual las áreas geográficas, que tienen una marcada personalidad diferenciada dentro del continente americano⁶, son cinco:

1. Un área mexicana y centroamericana (representada por los usos de la Ciudad de México).
2. Un área caribeña (representada por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo).

⁶ El establecimiento de las zonas dialectales del español ha sido estudiado también por especialistas y grandes autoridades en el tema como Moreno de Alba (1992), Fontanella de Weinberg (1992), Vaquero M. (1998). Sin embargo, García Mouton (2001) ha señalado que la división dialectal del español de América es un tema aún por resolver debido a su complejidad al momento de sintetizar los datos que provienen de atlas lingüísticos. Por tanto, hemos decidido utilizar a Moreno Fernández por su sencillez y concreción al momento de resumir las zonas dialectales del español.

3. Un área andina (representada por los usos de Bogotá, Quito, Lima o La Paz).
4. Un área chilena (representada por los usos de Santiago).
5. Un área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción).

Para el español de España el autor establece tres áreas generales:

- 1.- Una andaluza (representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada).
- 2.- Una canaria (representada por los usos de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife).
- 3.- Una castellana (representada por los usos de Madrid o Burgos).

Esta será por lo tanto la clasificación que tomaremos como referencia para referirnos a las distintas variedades diatópicas del español.

Para saber cuáles son las variedades diastráticas nos apoyaremos en el *Diccionario de términos clave de ELE* (DTC⁷) que las clasifica según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma. Para ello, establece tres niveles: el nivel alto o culto (uso de recursos lingüísticos diversos y elaborados), el nivel medio (uso y conocimiento del idioma en grado intermedio), y el nivel bajo o vulgar (escaso dominio de la lengua). Por consiguiente estos tres niveles serán los que nos sirvan de referente para el presente trabajo.

Realizar una lista de cuáles son las variedades diafásicas puede ser más complejo por su numerosa cantidad. Podríamos decir, incluso, que cada situación comunicativa requiere una variedad diafásica adecuada. Coseriu (1981: 305) señala, por ejemplo, las diferencias entre un lenguaje hablado y escrito, un lenguaje de uso y literario, un modo de hablar familiar y público, un lenguaje corriente y burocrático, etc. Por su parte, el DTC distingue entre diferentes registros según varios criterios como el medio empleado (oral o escrito), la materia abordada, la relación entre los interlocutores, la función perseguida, entre otros. Con lo cual establece los registros coloquial, formal, familiar, especializado, elaborado, espontáneo, etc.,. Además entre las variedades diafásicas encontraríamos las jergas (variedad utilizada dentro de una profesión determinada) y los argots (variedad característica de un determinado grupo social: *argot juvenil*, *argot del hampa*, etc.). Debido a la cantidad de posibilidades, el presente trabajo solo tomará en cuenta, algunos de estos registros como por ejemplo formal e informal (coloquial).

⁷ Se utilizará la siguiente abreviatura a lo largo de la investigación para *Diccionario de términos clave de ELE*: (DTC).

3.1.2. ¿Qué español enseñar?

Uno de las preguntas fundamentales que todo docente debe hacerse antes de iniciar el diseño de un curso de EL2/ELE es establecer qué variedad de español debe tomarse como guía para trabajar con los estudiantes.

Este mismo dilema puede trasladarse a la hora de elaborar un material didáctico que cumpla con unos cánones de excelencia mínimos. La existencia de la problemática generada por las variedades en los manuales de enseñanza de ELE fue señalada por Andión (2007: 2):

la preocupación por la presencia de la variedad lingüística se hace patente desde hace una década en los materiales didácticos españoles a través de una creciente frecuencia de rasgos del español de América colocados aquí y allá, siempre con las mejores intenciones pero no todas las veces con buen criterio.

Por lo tanto, cabe preguntarse cuáles son los criterios adecuados para la elección y el tratamiento de las variedades del español en los materiales didácticos.

La autora (Andión, 2008b: 11) da solución a este problema proponiendo una fórmula que responde a criterios científicos sobre qué variedad debe elegirse a la hora de componer el modelo destinado a las aulas: “ESTÁNDAR + VARIEDAD PREFERENTE + VARIEDADES PERIFÉRICAS”. Pero qué entendemos por *estándar*, *variedad preferente* y *variedades periféricas*.

El *Diccionario de la Lengua Española* ((DLE s.v.⁸) recoge para la palabra *estándar* dos acepciones: “1. adj. Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia. 2. m. Tipo, modelo, patrón, nivel.” Empero, para Andión (2008a: 14) el concepto se desarrolla de forma más precisa:

Lengua estándar o general

Modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición...Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes

⁸ Se utilizará la siguiente abreviatura a lo largo de la investigación para *Diccionario de la Lengua Española*: (DLE).

(Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad).

Por lo tanto, se entiende por *estándar* esa zona común y neutra de la lengua que es compartida por todos los hablantes de las variedades de una lengua independientemente de cuál sea la procedencia geográfica, de este modo, un hablante del altiplano peruano puede entenderse con un hablante de República Dominicana. El problema del estándar es que lo compartido por la comunidad hablante tiene un límite y deja vacíos o espacios de diferencias en la lengua porque a menudo para expresar una idea debemos pasar a un nivel de concreción más ajustado y utilizar palabras o elementos de la lengua que no son universalmente equivalentes o coincidentes y, por lo tanto, no neutros ni comunes en todas las zonas de habla española. Así pues, el *estándar* es como una estructura al que le faltan los complementos para poder funcionar debidamente. Para completar estos vacíos o añadir los complementos que faltan estamos obligados a seleccionar una u otra variedad de la lengua con lo que dejamos de ser universales. Por ejemplo: si tomamos el verbo *comer* en su forma infinitiva podemos comprobar que forma parte del estándar de la lengua española, porque es compartido por todas las comunidades hispanohablantes, sin embargo, si queremos expresar y conjugar el mismo verbo pero en la segunda persona del plural en modo imperativo nos encontramos con el problema de tener que elegir entre dos opciones que no son comunes a todos los hablantes: *comed* y *coman*. Esto hace inviable utilizar el *estándar* para todas las posibilidades del lenguaje.

El segundo término de la fórmula que debemos esclarecer es el de *variedad preferente* que Andión (2007:4) define como: “aquel geolecto del estándar, ponderado dentro del programa de un curso de EL2/ELE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices”. Por lo tanto, será la variedad que tomemos como referente cuando las limitaciones del estándar nos obliguen a elegir entre una muestra de lengua y otra para enseñar a nuestros alumnos. Si tomamos el ejemplo anterior vemos que si optamos por enseñar a nuestros alumnos la palabra *comed* como ejemplo del verbo *comer* en modo imperativo para la segunda persona del plural estamos definiendo que la variedad tomada como referente es la variedad castellana. Entonces, ¿cómo podemos decidir cuál es la variedad preferente más adecuada para nuestro material de ELE? Para responder esta

cuestión, Andión (2008b: 10) refiere una serie de criterios que hay que tener en cuenta: los primeros vienen determinados por el entorno lingüístico de la enseñanza, es decir, si los alumnos se encuentran en una situación de inmersión en un país que utiliza una determinada variedad, si el docente domina un geolecto específico, si geográficamente la enseñanza se produce en una situación de proximidad fronteriza con un país que posee una variante definida y con el que se tiene mayor relación y afinidad, si los alumnos están interesados en aprender una variedad específica, entonces, deberemos ajustar la variedad tomada como referente a estas necesidades impuestas por el entorno. Esto responde a una necesidad práctica que tienen los estudiantes; vemos, por ejemplo, que si un alumno portugués estudia español en su país es mucho más probable que saque rendimiento de lo aprendido si utiliza una variedad usada en España.

Los segundos vienen condicionados por el tipo de curso que se piense ofrecer y esto responde a los destinatarios, los objetivos específicos y el contexto de enseñanza que cada curso contempla. Por ejemplo, si es un curso sobre español de la Medicina y Salud algunos estudiantes podrían preferir aprender la variedad caribeña o la variedad castellana porque en el campo de la medicina o de la investigación médica estas dos variedades son las que probablemente tienen mayor prestigio por la presencia que tiene Cuba y España en este ámbito.

Hasta aquí hemos definido los conceptos de *estándar* y *variedad preferente*, consideramos pertinente, en este punto, atender el concepto de *norma*, su precisión es importante ya que en lingüística suele confundirse con el término *estándar* y alejarse del término *variedad preferente*.

Primeramente, para aclarar el concepto de norma el DLE s.v., recoge cinco acepciones:

1. f. Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.
2. f. Escuadra que usan quienes arreglan y ajustan los maderos, piedras, etc.
3. f. Der. Precepto jurídico.
4. f. Ling. Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto.
5. f. Ling. Variante lingüística que se considera preferible por ser más culta.

Para Andión (2008a: 18) *norma* es un:

Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos sólo un grupo selecto de sus hablantes – los que representan el nivel diastrático alto – representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes la usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario”, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos”.

En materia de norma y lengua española, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁹, (2007) nos dice: “El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas.”

Recapitulando, podemos decir que el *estándar* describe un fenómeno lingüístico que representa los elementos comunes de las comunidades de hablantes de una sola lengua (del mundo hispanohablante, por ejemplo). El *estándar* es solo uno para las comunidades de una lengua pero lingüísticamente tiene sus limitaciones ya que no todos los elementos del español son comunes en los territorios hispanos. La lengua española no es completamente homogénea. De hecho, ninguna lengua lo es. El *estándar* es la base y el primer escalafón para el aprendizaje de una lengua, pero necesita del segundo nivel de concreción para complementarse: la *norma*.

La *norma* la constituyen varias *normas* (en el caso del español). Una *norma* representa los usos lingüísticos más cultos y correctos de una zona geográfica. Hablamos de varias áreas geográficas específicas con sus propios centros de prestigio (que suelen ser las capitales o ciudades importantes: por ejemplo, un área chilena representada por los usos de Santiago, un

⁹ Se utilizará la siguiente abreviatura a lo largo de la investigación para *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: (PCIC).

área castellana representada por los usos de la ciudad de Madrid). De tal forma que estamos hablando de una realidad polinormativa del español.

La variedad preferente tiene que ver con aquel geolecto que se ha considerado pertinente trabajar como modelo principal de lengua en clase de EL2/ELE. La *variedad preferente* implicará siempre la elección de una norma lingüística modélica de una zona geográfica que coincide con la norma culta de las ciudades más importantes.

Finalmente, nos quedaría por definir el último término de la fórmula propuesta por Andión, esto es las *variedades periféricas* (2007: 5) que según la misma autora son “geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso”. Por consiguiente, los rasgos que mostramos a nuestros alumnos pertenecientes a otras variedades son las llamadas *variedades periféricas*. Esto puede tener utilidad en algunos casos muy concretos en los que, por ejemplo, el docente quiera ofrecer un panorama más amplio o quiera utilizar muestras de otra variedad para mejorar la comprensión de la variedad central a partir de la comparación entre ambas, asimismo para desarrollar la tolerancia y el respeto a la multiculturalidad del español, principio básico para la convivencia.

Sin embargo, hay que ser muy cuidadosos a la hora de decidir los rasgos de la variedad periférica que se incluyen en un curso ya que podríamos saturar al alumno con excesiva información que podría confundirlo a la hora de adquirir la segunda lengua. Andión (2007: 6-7) señala unos requisitos que deben cumplir los rasgos de las variedades periféricas para poder formar parte del corpus lingüístico de un curso:

1. Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.
2. Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva. Es decir, que no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación – aunque sólo sea comprensiva- de la lengua.
3. Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz.

En conclusión, podemos decir que esta fórmula brinda los criterios adecuados para seleccionar la variedad preferente que debemos trabajar en nuestro material didáctico. Sin

embargo, no podemos perder de vista que es el profesor el que deberá seleccionar estos criterios “adecuándose a condicionantes de su particular situación docente. Situación que vendrá definida por el contexto real de docencia (lugar/comunidad) y los intereses-expectativas de los aprendices” (Andión 2007: 2).

3.1.3. Contexto

Ha quedado claro en la sección anterior que para elaborar el currículo de un curso y, además, seleccionar la variedad preferente debemos tener en cuenta cuáles son los contextos reales de docencia y los intereses y expectativas de los aprendices, por lo tanto, en este apartado vamos a tratar de dar respuesta a estas cuestiones considerando la propuesta didáctica que aquí se presenta que, recordemos, va dirigida a estadounidenses universitarios (de Grado) en donde el español constituya su área de mayor especialización (*major*) o forme parte del área de menor especialización (*minor*) con un nivel de español C1 según el MCER y que están en situación de inmersión en México dentro de una institución privada.

3.1.3.1. *Análisis de los intereses y expectativas de los aprendices*

Primeramente, vamos a responder a la cuestión de cuáles son los intereses y expectativas de los alumnos estadounidenses a la hora de aprender español. ¿Por qué motivo debería interesarles aprender la variedad mexicana del español?

Para responder a esta cuestión es necesario hacer un alto en el camino y estudiar algunas cifras que ayuden a construir un mejor panorama de la situación.

De acuerdo con el Instituto Cervantes¹⁰, el idioma español es el segundo más hablado del mundo después del chino mandarín. Los datos arrojan un aproximado de 567 millones de hablantes, de los cuales 472 millones son hablantes nativos y, el resto, estudiantes de español como L2/LE y grupos de competencia limitada.

México es el país con más número de hispanohablantes (118 millones). Le siguen Colombia (48 millones), España (42 millones), Argentina (42 millones) y Perú (27

¹⁰ Instituto Cervantes (2016): “El español, una lengua viva. Informe 2016”, págs. 1-57. [En línea: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>].

millones)¹¹. Este cálculo toma en cuenta únicamente el grupo de dominio nativo. Sin embargo, si sumamos los hablantes de competencia limitada, México crece a 122 millones y mantiene su posición como el primer país con más hispanohablantes en el mundo. Estados Unidos de América¹² se coloca en segundo lugar, destituyendo a Colombia con unos 57 millones de hispanohablantes. Cuestión que demuestra una existencia saludable del español en el mundo, y sobre todo, en estos dos países norteamericanos.

En el sistema educativo de *EE.UU* (en la educación primaria, en la secundaria, en la formación profesional y en la enseñanza universitaria) el español tiene una representación importante ya que supera la demanda del resto de las lenguas modernas reunidas¹³. Sobre ello, el informe del Instituto Cervantes (2016: 23) nos dice:

En el caso de Estados Unidos, en todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior, el español es, con mucha diferencia, el idioma más estudiado. En el ámbito de la educación superior, el número de alumnos matriculados en cursos de español supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. [...] Probablemente es la magnitud de la comunidad hispana en Estados Unidos, lo que, cada año, impulsa a miles de universitarios norteamericanos a matricularse en cursos de español.

En el mismo informe encontramos una actualizada clasificación por países del número aproximado de estudiantes de español en el mundo, se puede observar que *EE.UU.* concentró el mayor número de estudiantes en todos los niveles de enseñanza, especialmente, en el nivel universitario, un dato relevante para comprender la demanda y el contexto de nuestra investigación¹⁴.

Eduardo Lago, exdirector del Instituto Cervantes de Nueva York (2008:24) comenta al respecto:

El primer dato que debe ser resaltado es que la demanda de su enseñanza se sitúa muy por encima del resto de las lenguas extranjeras. [...] la predominancia del español sobre las demás lenguas es tan absoluta que en círculos políticos y académicos ha

¹¹ Véase el anexo 3, gráfico 1.

¹² A partir de ahora *EE. UU.*

¹³ Véase el anexo 3, gráfico 2.

¹⁴ Véase el anexo 3, gráfico 3.

habido quienes han expresado preocupación por un posible descuido con respecto a la enseñanza de los demás idiomas.

No podría ser de otra manera ya que *EE.UU* cuenta con una población latina que supera los 57 millones de personas; son ellos, los residentes, los inmigrantes, incluso, los hispanohablantes de herencia, la razón que más espolea el interés de los estadounidenses por el conocimiento del mundo hispano, además de los evidentes motivos económicos y comerciales que tiene *EE.UU* con los países hispanoamericanos entre otros factores.

Ciertamente, los movimientos migratorios de Latinoamérica han influido en el interés de los estadounidenses por aprender la lengua española. Nadie puede negar su aplastante fuerza numérica y su actual y constante dispersión geográfica por todo el territorio del país. Eduardo Lago (2008:25) nos aclara:

La dispersión por todo el país de sucesivas oleadas de inmigrantes que no hablan inglés está transformando de manera dramática el mapa nacional estadounidense, confiriéndole un rostro cada vez más hispano. La dispersión demográfica lleva consigo la diseminación lingüística y cultural. [...] Las emisoras de radio han doblado su número en una década. En la actualidad rondan las 550. El aumento de emisoras de televisión es de un 70%, unas 55, según estimaciones de la industria. Estas cifras no incluyen la televisión por cable o por satélite, ni las numerosas radios y televisiones que emiten un segmento de su programación en español. [...]

De acuerdo con la Oficina del Censo de los *EE.UU* del año 2010, tres cuartas partes de las familias hispanas utilizan, en mayor o menor medida, el español para comunicarse, curiosamente, en la actualidad, también la población joven y los hispanos de las segundas generaciones de inmigrantes no están perdiendo la lengua de herencia. A ello se suma el hecho de que los estadounidenses quieren aprender español como L2 o LE, ya sea por necesidades comunicativas o para mejorar su carrera profesional.

El Instituto Cervantes hace referencia a estudios que muestran que el mercado laboral estadounidense recompensa la capacidad de ser bilingües, en inglés y en español, factor importante para que miles de universitarios se matriculen en cursos de español y emprendan viajes a países hispanohablantes para mejorar la lengua.

Lo que trae efectos colaterales positivos ya que aumenta el prestigio de la lengua y hace que los inmigrantes hispanos de primera generación atesoren su lengua y la conserven viva entre sus hijos.

Queda claro entonces que el español es, después del inglés, la lengua más importante, en la vida educativa, en los medios masivos de comunicación, en las relaciones sociales, en las relaciones económicas y políticas de *aquel país*.

Estados Unidos [...] es agudamente consciente del valor de nuestra lengua como vehículo de expresión de las distintas culturas de Hispanoamérica. La lengua española alcanzó su plenitud y verdadero ser cuando se trasladó al otro lado del Atlántico y se hizo americana. La fuerza del español es consecuencia directa del hecho de que es la lengua de expresión de una veintena de países americanos. (Lago, 2008: 26).

Por su parte, Moreno Fernández (2008: 203) refiere que para marzo del 2002, del total de hispanoamericanos que habitaban *EE.UU.* los hispanos de origen mexicano alcanzaban la mayor proporción, con un 66,9% , el resto del porcentaje se distribuía entre hispanos de origen centroamericano, puertorriqueño y cubano, es decir, un español predominantemente americano pero, sobre todo, y de acuerdo con las áreas dialectales hispánicas a las que el mismo Moreno Fernández hace referencia (2010: 45), es un español mayoritariamente de la zona mexicano-centroamericana y el resto, corresponde a la región caribeña (Cuba y Puerto Rico).

La ventaja de la modalidad mexicana con respecto a la caribeña, nos dice Moreno Fernández (2008:207), es el no confinarse a una sola región territorial sino extenderse formidablemente por la mayor parte del territorio estadounidense, lo que reitera su amplia difusión y dominio.

Los autores Escobar y Potowski (2015: 55-56) aportan también información relevante sobre la misma idea:

Queda claro que la variedad dialectal más empleada en los E.E.UU es la variedad mexicana [...] Si bien el dialecto mexicano se ha empleado tradicionalmente de manera predominante en el suroeste, el noroeste y el mediooeste, según el último censo del 2010 el uso de esta variedad ha aumentado en el medio-Atlántico, en el centro sur, en el noreste y en regiones rurales del noroeste y mediooeste. De hecho,

los mexicanos forman el grupo latino que más rápido crece en la ciudad de Nueva York. La mayoría de estos inmigrantes vienen de estados mexicanos lejos de la frontera, como Michoacán, Zacatecas, Guanajuato y Jalisco (CONAPO 2010).

Por tanto, si México con sus 122 millones de hablantes es un país que favorece, en mayor medida, al habla del idioma español y EE.UU. el segundo país con más número de hispanohablantes, predominantemente, hablantes de la variedad mexicana (y cuya proporción de los profesores hispanos de español podrían tener también un origen mexicano), consideramos válido el interés de los estadounidenses por inclinarse en aprender el español de México, asimismo, por reconocerla más provechosa por cuanto que es más próxima y cercana y con la que tienen mayor relación.

Con estas cifras mencionadas sobre el número predominante de hispanohablantes de la variedad mexicana en Estados Unidos no se pretende poner una variedad por encima de otras sino puntualizar la razón por la cual las universidades y los estudiantes de *EE.UU.* tienen un interés genuino por aprender el español mexicano.

Para continuar citaré algunos ejemplos de universidades de Estados Unidos que han mantenido convenios con instituciones privadas de enseñanza del español con los que he tenido oportunidad de trabajar en México.

- a) *La Universidad de Wisconsin-Stevens Point*¹⁵: es una universidad pública cuenta con una Facultad de Letras y Ciencias cuyo Departamento de Lenguas y Literaturas del Mundo ofrece un área de especialización mayor y menor en español. La UWSP recomienda a los alumnos, considerar una especialización en español debido a las grandes ventajas que ofrece el idioma, entre ellas, comunicarse en ‘casa’ debido a que en *EE.UU.* se mantiene contacto, casi diario, con hispanohablantes. Igualmente, se aconseja el dominio del español como L2 o LE porque es una habilidad altamente valorada en el mundo laboral y hace posible viajes placenteros a países como México, España y Latinoamérica. Además de adquirir una perspectiva amplia y realista de las culturas hispanas. Por todo ello, la UWSP, en conjunto con programas internacionales, ofrece a sus estudiantes dos viajes de inmersión lingüística al

¹⁵ A partir de ahora para *University of Wisconsin-Stevens Point* se utilizará la abreviatura UWSP.

extranjero: un curso de verano por diez semanas en Oaxaca, México; y un curso de primavera en Valladolid, España.

Las estancias de estudio al extranjero permiten la posibilidad de superar algunos créditos de Grado. El viaje a México ofrece acreditar asignaturas tales como: Composición (nivel intermedio), Conversación y Composición (nivel avanzado), Introducción a la Literatura Latinoamericana y Cultura y Civilización de Hispanoamérica.

- b) *La Universidad de Montana – Missoula*: es el campus más importante del sistema de universidades públicas del estado de Montana. *Esta institución cuenta con una Facultad de Humanidades y Ciencias, en ella se encuentra el Departamento de Literaturas y Lenguas Clásicas y Modernas que ofrece un área de especialización mayor y un área especialización menor en varias lenguas, incluyendo la lengua española.* Esta universidad brinda viajes de inmersión lingüística al extranjero, entre ellos, un programa a Oaxaca, México, la estancia se lleva a cabo, en el Instituto Cultural Oaxaca¹⁶. La página web de la universidad ofrece una descripción del programa y de la escuela de lenguas.¹⁷ Las asignaturas que pueden acreditarse con este viaje de estudios son: Español (intermedio), Español Intensivo en el Extranjero, Conversación (nivel avanzado), Gramática y Composición Avanzada, Escritura y Expresión Oral en Contextos Culturales, Introducción a la Literatura Latinoamericana y Temas Especiales.
- c) *Connecticut College* también ofrece viajes de inmersión lingüística al extranjero. Los viajes a México acreditan asignaturas en el Grado en Estudios Latinoamericanos, en Estudios Hispánicos y en Historia (de Latinoamérica y el Caribe).

Estos son solo algunos de los ejemplos que demuestran la demanda que existe en universidades de EE.UU. por aprender español en México y ayudan a entender porque materiales como el nuestro podrían ser de utilidad en estos programas de inmersión lingüística. Este tipo de demanda académica es a la que va dirigida nuestra propuesta

¹⁶ Disponible en: <http://www.icomexico.com/>

¹⁷ Disponible en: <http://hs.umt.edu/mcill/spanish/study-abroad.php>

didáctica. Además las asignaturas que usan estos programas para superar créditos se relacionan con contenidos culturales y literarios, motivo por el que los hemos incluido dentro de nuestro material.

Hasta aquí hemos justificado la importancia del español de México en *EE.UU.*; consecuencia de fenómenos migratorios que la convierten en la variedad más numerosa y la mayor propagada en todo el territorio de esta nación. También hemos demostrado la existencia de universidades estadounidenses que realizan programas universitarios de español, concretamente en Oaxaca, México con un perfil específico de estudiantes universitarios que demandan cursos de español.

3.1.3.2.Contextos reales de docencia

Una vez establecidos cuales son los intereses de los estudiantes tenemos que explicar el contexto adecuado en el que pensamos utilizar el material didáctico que aquí se presenta, para ello se describirá un contexto en el que he desempeñado mi labor como docente de ELE y en el que seguiré trabajando en el futuro. La pertinencia de este apartado radica en que aporta las circunstancias reales en las que se producirá la situación de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con mi experiencia como docente de EL2/ELE en escuelas privadas de español en Oaxaca, México, aproximadamente el 95% por ciento de mis estudiantes eran de origen estadounidense¹⁸, dividiéndose el resto en otras nacionalidades.

Sin embargo, para acotar el espectro de estudio, voy a centrarme únicamente en el tipo de estudiantes con los que tuve oportunidad de trabajar con bastante frecuencia en un periodo de tres años. Éstos eran los estudiantes de programas universitarios de Grado en donde el español constituía el área de mayor o menor especialización de estudios, a menudo, con un nivel de español C1 según el MCER y en situación de inmersión lingüística en una institución privada mexicana como el Instituto Cultural Oaxaca¹⁹.

¹⁸ De acuerdo con el documento *Agendas de competitividad de los destinos turísticos de México 2014*, realizado por la Secretaría de Turismo (SETUR), el país que emite la mayor cantidad de turistas en Oaxaca, es *EE.UU* con un 39.2% (124).

¹⁹ El *Instituto Cultural Oaxaca* es una escuela privada que imparte clases de español para extranjeros desde 1984. De acuerdo con la información que proporciona en su página web, se informa que es miembro fundador de ASESEO (Spanish Language Schools Association of Oaxaca), una organización dedicada a asegurar la

Esta academia de ELE, como otras existentes en Oaxaca, daba respuesta a la demanda señalada anteriormente de superar créditos en algunas asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura.

Algunas de estas academias²⁰ además de ofrecer cursos de español alojaban a sus estudiantes con familias mexicanas y además acordaban intercambios de idiomas con nativos de la zona, en consecuencia, la inmersión lingüística era total. En algunos casos, se organizaban excursiones a zonas arqueológicas precolombinas, visitas a festividades importantes como la *Guelaguetza*²¹ y otras actividades que permitían acceder a un patrimonio cultural de una riqueza inmensa como es la mexicana.

Este tipo de visitas y actividades añadían una oferta cultural a esos cursos de español, sin embargo, el diseño de un currículo de cultura para las clases de ELE no existía. La “cultura” se ofrecía como paquetes turísticos de viajes cortos a pueblos artesanos, visitas guiadas a cementerios de la localidad en el Día de Muertos o en forma de talleres culturales como clases de salsa.

Este material didáctico viene a subsanar esta carencia y, además, integra referentes culturales y literarios que no se limitan a una visión turística y folclórica de la cultura sino que tratan de explicar el pensamiento y la visión del mundo que tienen los mexicanos de manera más amplia.

En *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* Moreno Fernández (2010: 174) termina aclarando nuestra afirmación:

calidad y el profesionalismo del aprendizaje de la lengua española y promover el estado de Oaxaca y su cultura como destino para el estudio del español. Cuenta con diversos programas, entre ellos, los acordados con programas universitarios estadounidenses para acreditar asignaturas de Grado relacionados con ELE, también cuenta con cursos para examinarse en los Diplomas de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (DELE) y con un programa llamado “Main Language Program” que incluye cuatro horas de clases diarias, talleres culturales, (de salsa, cocina, cerámica) e intercambios de lenguas con personas de la localidad. Además, un paquete de 20 horas de clase durante una semana.

²⁰ Don Quijote: *Solexico Language and Cultural Center, Amigos del sol, Academia Vinigulaza.*

²¹ La *Guelaguetza* es la fiesta turística y folclórica más grande de Oaxaca. Ocurre los dos primeros lunes posteriores al 16 de julio. “Esta celebración de danzas folclóricas oaxaqueñas tiene lugar en el auditorio Guelaguetza [...] al aire libre, en el cerro del Fortín. Miles de personas acuden a la ciudad con tal motivo, convirtiéndola en una gran manifestación de la cultura regional [...]. Durante los lunes conocidos como los Lunes del Cerro, numerosos bailarines de las *siete* regiones del estado se visten con sus magníficas galas y bailan una sucesión de bailes tradicionales majestuosos, animados o cómicos, lanzando ofrendas de comida al público cuando acaban [...] La Guelaguetza tiene su origen en ritos prehispánicos que honraban a los dioses del maíz y el viento. Tras la conquista española, las festividades indígenas se fusionaron con las cristianas de la Virgen del Carmen (16 de julio). Las celebraciones más o menos en su forma actual comenzaron en 1932 [...] Guelaguetza es una palabra zapoteca que significa “cooperación” o “intercambio de regalos”. (Lonely Planet, 2007, p. 769).

La duda sobre qué español enseñar como segunda lengua extranjera tiene fácil resolución (relativamente) cuando se trata de enseñanza ofrecida en [...] cualquier otro país hispanohablante. En cada uno de estos casos, es la variedad local la que se prioriza de forma meridiana. No hace falta esgrimir sofisticados argumentos para comprenderlo: el profesorado suele ser, en su inmensa mayoría, nativo del país en que se enseña, el entorno homoglósico envuelve al aprendiz en la variedad local, los materiales didácticos, principales o secundarios, suelen estar redactados o adaptados por especialistas del país y las expectativas de los estudiantes frecuentemente están ligadas al área geográfica en que se está aprendiendo la lengua, sea en contextos educativos públicos (en el caso de población extranjera inmigrante o de minorías étnicas), sea en escuelas de idiomas privadas (en el caso de extranjeros que acuden voluntariamente a un país para aprender su lengua mayoritaria).

3.1.4. Tratamiento de las variedades del español en este material didáctico.

A continuación vamos a comentar el modo en que todos los aspectos anteriores se adaptarán a nuestra propuesta didáctica y a la situación de enseñanza particular que tenemos pensada para esta que, recordemos, sería un curso breve que incorporé elementos culturales y literarios en un contexto de inmersión en México dentro de una institución privada.

Por lo tanto, la primera cuestión será la variedad preferente según la fórmula de Andión (2008b: 11) que servirá de referencia para nuestro material didáctico.

Si atendemos a los criterios geográficos, está claro que la variedad que deberíamos tomar como referencia sería el geolecto usado en el área mexicana y centroamericana representado, en nuestro caso, por la norma culta del altiplano central mexicano (es decir, correspondiente a los usos de la Ciudad de México). Esto responde a un criterio de rentabilidad práctica para los estudiantes ya que podrían utilizar esa variedad inmediatamente. La variedad mexicana sería igualmente seleccionada como preferente si usamos otro criterio básico como es el de los objetivos específicos del curso y en este caso más aún por tratarse de un material que pretende mostrar las particularidades de la norma mexicana y su cultura. Finalmente, el motivo que más ha pesado para elegir este dialecto como modelo ha sido el tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes que provienen de Estados Unidos donde, según los datos y estadísticas presentadas en el apartado

anterior, hay un claro predominio de uso de la variante mexicana en aquel territorio, por tanto es la que mayor rentabilidad, cercanía y afinidad podría proporcionar. En nuestro material las variedades periféricas solo serán tratadas como soporte para explicar mejor las particularidades de la variedad preferente. Es el caso de la elección de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección como variedad periférica obedece además de lo mencionado a que es una variedad también solicitada para su aprendizaje en las universidades de Estados Unidos²².

Otro aspecto importante que debemos dilucidar sobre el tratamiento de las variedades del español en nuestro trabajo es el de la variedad interna de la lengua apuntada por Coseriu (1981:302), según la cual pueden coexistir en un mismo espacio geolecto, sociolecto y estilos del lenguaje. Por lo tanto, si queremos ofrecer a nuestros estudiantes un panorama completo y riguroso sobre la variedad mexicana deberemos atender también al estudio de las variedades diafásicas y diastráticas además de las diatópicas. Debido a esto, el material aquí presentado se organiza utilizando esta categorización.

Pensamos que este modo de tratar las variedades que se ha seleccionado para elaborar el material didáctico va en consonancia con algunos objetivos que tiene el Instituto Cervantes en su quehacer específico, y remarcados por Moreno Fernández en *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2010: 103):

- e. Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de enseñanza.
- f. Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural.

²² De acuerdo con los programas universitarios de español de Estados Unidos que contemplan viajes de inmersión lingüística a España con bastante éxito y notoria demanda.

3.2. Literatura en ELE

A continuación, justificaremos el uso de los textos literarios en clase de ELE y explicaremos las razones por las cuales la literatura forma parte de la estrategia didáctica que aquí proponemos.

En el pasado, con el método gramática-traducción, los textos literarios tuvieron un peso importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. La literatura en su modalidad escrita fue utilizada para aplicar las reglas gramaticales con detalle. El conocimiento de la gramática y el léxico se estudiaba, se memorizaba y después se ponía en práctica con ejercicios de lectura y traducción, sobre todo, para las lenguas clásicas como el latín y el griego. La pronunciación, la entonación y cualquier aspecto comunicativo de la lengua que se deseaba aprender, no existía. El objetivo de este método era traducir, no hablar. De tal modo que cuando el método tradicional comenzó a ser usado para el aprendizaje de las lenguas modernas, la metodología resultó inoperante y fue sobrepasada por las nuevas propuestas metodológicas de la enseñanza en lenguas extranjeras que se enfocaban en el uso oral de la lengua.

Finalmente, la metodología gramática-traducción y los usos de la literatura como su herramienta primordial acabaron siendo desaprobados en los procesos de aprendizaje, injustamente para el caso de la literatura que fue apartada y a menudo vista como material complejo, anquilosado, artificioso y poco comunicativo. Esta situación fue descrita en la década de los ochenta por Widdowson (2004:13)

Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias [...] Pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua.

Moreno Fernández (2004: 750) por su parte, al reflexionar sobre el asunto de los textos escritos en la enseñanza de lenguas, indica que cabe la posibilidad de que “lo rico se convierta en afectado y lo cuidado en artificial”. Sin embargo, más adelante matiza que hoy en día a pesar de que el lenguaje literario no es la plataforma principal de información en los procesos de aprendizaje de L2/LE, hay propuestas didácticas muy interesantes que optan por

manejar como referencia la lengua de la literatura, sobre todo, en el género ensayístico y en textos de divulgación de escritores contemporáneos.

Nuestra propuesta didáctica busca seguir ese mismo camino rescatando el uso de la literatura para trabajar las variedades del español mexicano y la cultura, porque lejos de pensarla inoperable consideramos que es harto beneficiosa en las actividades de formación para el aprendizaje de EL2/ELE

Primeramente porque como ha mencionado Mendoza Fillola (2004: 1) el discurso literario no debe ser sinónimo de complejidad lingüística, ni de artificioso uso de la lengua ya que son muchas las ocasiones en que los textos literarios pueden mostrar claridad en la composición o, bien, ser sencillos en su exposición. Además, la extensa diversidad de textos literarios brinda posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente el caudal lingüístico en el aula.

Efectivamente, la riqueza del acervo literario es casi ilimitado, un material bien elegido puede ser profundamente actual, pues no es algo desconocido que por medio de la literatura los escritores expresen temáticas de naturaleza humana vigentes en cualquier época, que describan el mundo, los cambios sociales, históricos, culturales casi a la misma velocidad con que suceden y a través de dialectos, estilos, sociolectos y géneros distintos.

Por otro lado, los textos literarios son tan auténticos como cualquier otro texto escrito en los medios de comunicación social (textos publicitarios, periodísticos que son accesibles por Internet o mediante diarios impresos de gran circulación) profundamente valorados hoy en día por considerarse materiales muy comunicativos y una fuente casi inagotable de muestras de lengua.

Sobre este tema Acquaroni (1997: 42) ha criticado los parámetros de selección de los textos utilizados en clase de lengua extranjera (LE). Para ella, la obsesión por asegurar la autenticidad de los textos conduce a desaprovechar el uso de los materiales literarios:

por considerarlos poco *comunicativos* sin pararnos a pensar que lo *no auténtico* y lo *poco comunicativo* es, sobre todo, la manera en que dicho material se presenta y se trabaja dentro del aula. Ya el hecho de seleccionar cualquier material escrito con fines didácticos lo convierte, por el solo hecho de haber sido trasladado a un contexto específico como es el espacio virtual de la clase de idiomas, en un recorte de la realidad; por tanto la intención *comunicativa* no debería entenderse restrictivamente, como la aplicación de especialmente diseñadas para este fin. [...] Asimismo, los

criterios para seleccionar materiales en clase no deberían estar regidos por la sola preocupación de elegir textos que reproduzcan una *actuación comunicativa*, sino, más bien, textos lo suficientemente sugerentes y abiertos como para dar juego en clase y actuar como mediadores y provocadores de esa negociación intersubjetiva que vertebra la comunicación. De esta manera, dentro de ese *corpus* entrarían no sólo los denominados *materiales auténticos* (folletos, anuncios, recortes de prensa, etc.) sino también los *literarios*.

Por tanto, para nosotros, los materiales literarios en el aula ELE son potenciadores de comunicación, materiales auténticos, vivos y no necesariamente complejos ni artificiales. Acquaroni (1997: 43) sigue aportando algunas reflexiones teóricas interesantes para apoyar la incorporación de la poesía en clase de ELE. Considera que la poesía “tiene la capacidad de impulsar y activar la participación comunicativa en clase, además de asegurar la no trivialidad en el tratamiento de temas [...]”. La autora presenta dos ventajas del uso del lenguaje poético:

- 1.- Contar de antemano con un acuerdo tácito entre profesor y alumnos, según el cual cada lectura, cada opinión de sentimientos encontrará un lugar sin agotarse, sin vaciarse de sentido y, sobre todo, la participación no estará mediatizada por la obligación de desentrañar el sentido – como si éste fuera uno solo y además se encontrará dentro del propio texto -, sino más bien, de desplegar múltiples sentidos. De hecho pueden surgir infinidad de experiencias comunicativas mucho más reales y matizadas incluso que las que puedan surgir con la lectura de un texto periodístico [...]
- 2.- Aprovechar aspectos de la competencia lingüística ya adquiridos en su lengua materna [...] ya que el lenguaje poético opera dentro de un imaginario común, extralingüístico y universal pero gracias a su alto grado de especificidad idiomática. Esta doble condición del lenguaje poético, universal y específico a un tiempo constituye en la práctica una buena herramienta que impide caer en la tentación de confundir la comprensión del texto con la reproducción literal de fragmentos o con el intento generalmente fallido y poco rentable de traducir.

No deseamos desdeñar ningún tipo de texto, venga del ámbito que sea, sobre todo, si son materiales literarios. Queremos tomar todas las posibilidades de aprendizaje que pueda

ofrecer el corpus literario o los textos llamados materiales auténticos que provienen de los medios de comunicación social. En esta propuesta deseamos incluir, no marginar.

La incorporación de los textos literarios en nuestra propuesta didáctica es vital, porque nos permite trabajar el sociolecto culto, la norma más cuidada y prestigiosa de la lengua, principalmente, porque siendo el español el idioma oficial de más de una veintena de países tiene una enorme diversidad dialectal, sociolingüística y estilística importantes, y, trabajar la norma culta de una variedad preferente incrementa las posibilidades de que el estudiante conozca los elementos homogéneos y estandarizados del mundo hispánico (aunque con sus particularidades) ya que mientras los usos lingüísticos sean más cuidadosos en las áreas principales de las comunidades hispanohablantes, disminuyen las abundantes diferencias entre los geolectos de la lengua española. Los textos literarios son los que más aportan en este sentido por su prestigio y alta consideración lo que los convierte en un ejemplo perfecto de norma culta.

Moreno Fernández (2004: 750) señala:

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha construido a partir de un modelo emanado de la lengua escrita. La idea que subyace a este punto de vista es que el mejor modelo lingüístico ha de encontrarse, sin duda, en los mejores usos de los mejores hablantes. La Real Academia Española ha sido fiel a este criterio desde 1713 y ha cuidado y propagado el culto a la autoridad en todas sus ortografías, gramáticas y diccionarios. La utilidad de la lengua escrita como modelo para la enseñanza es evidente porque allí van a encontrarse unos usos premeditadamente cuidadosos, una sintaxis rica y plena de matices, un léxico preciso y abundante, una gramática que aprovecha todos los recursos que la lengua pone a disposición de sus hablantes.

Como hemos señalado con anterioridad, deseamos trabajar con textos literarios, incorporar productos literarios que generen los propios estudiantes y usar textos de divulgación de escritores contemporáneos, por varias razones. Una de estas razones es su implicación cultural. En nuestro material, las actividades más importantes de la secuencia didáctica se desarrollan a partir de textos literarios porque ofrecen la ventaja de acercarnos a la cultura y al conocimiento sensible de México y de otros países hispanos que comparten rasgos comunes por medio de una actividad estética y placentera.

Coincidimos con De la Torre Cruz y Fuentes Martínez (2012: 1-2) quienes han aportado argumentos que sustentan la funcionalidad del texto literario por sus relaciones con la cultura. Por tanto, para ellos el empleo de los textos literarios:

- Contribuye a la *construcción de la competencia cultural* por el modo de reflejar la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.
- Su lectura promueve *el desarrollo de la competencia intercultural*, ya que el texto literario forma parte de la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de nuevos textos”.

Además, Cassany, Luna y Sanz (2012: 2) señalan que los materiales literarios pueden, entre muchas cosas “*contribuir a la socialización y la estructuración del mundo [...]* Elaboraciones culturales de diversas experiencias humanas que ayudan a configurar la propia y ajena visión del mundo.”

Ante lo dicho, en este material se utilizan textos de autores de relevancia internacional como por ejemplo Octavio Paz (que obtuvo el premio nobel de literatura en 1990), Juan Villoro, Jorge Ibargüengoitia, Juan Rulfo, entre otros, por aportar una visión rica y profunda sobre la cultura y el español que, consideramos, es una contribución fundamental para nuestros estudiantes.

Los materiales literarios también elevan el prestigio de la lengua española y, más concretamente, en materiales como el nuestro, la proyección prestigiosa de la norma culta mexicana.

Algunos teóricos coinciden en afirmar que la lengua culta es la más adecuada para la enseñanza del español (Soler, 2014; Moreno 2004), pero otros, como Vila Pujol (2009), defienden que es el nivel coloquial el que debería enseñarse. Ante este dilema, nosotros hemos optado por mantener como referencia la lengua culta por sus altos estándares de corrección pero sin dejar de trabajar otros niveles diastráticos como el coloquial, formal, popular e incluso vulgar. Yendo un poco más allá podemos decir que uno de los objetivos de las actividades que se realizan es que los alumnos puedan diferenciar entre los distintos niveles y estilos que puedan darse en una variedad preferente pero teniendo el sociolecto culto como una especie de faro que permita iluminar el aprendizaje sin temor a perderse en aguas profundas.

Moreno Fernández (2004: 751) aduce:

Hay acuerdo en que el modelo de español ha de ser culto y ha de recoger elementos comunes y frecuentes, para que los usos aprendidos resulten adecuados a una mayoría de situaciones comunicativas. Sin embargo la elección del modelo adecuado puede resolverse en distintos modos. Aquí hemos presentado tres distintos modelos, el español de castilla, el español culto de cada área y un español de corte general. Las opciones son distintas [...] porque las necesidades que se pueden cubrir y los lugares desde los que se puede hacer son también diversos: los profesores hispanohablantes pueden tener orígenes geolingüísticos y sociolingüísticos muy diversos, los alumnos pueden necesitar aprender español para fines muy diferentes y además, pueden necesitar hacer uso del español que han aprendido en países distintos y en situaciones sociales muy variadas.

En nuestro caso, hemos optado por utilizar como referente la segunda opción, la que emplea el español culto de cada área porque es la que se ajusta más a los intereses y necesidades de los alumnos para quienes hemos creado el material didáctico. Esto es debido a que el español de México es el más utilizado en EUA y al ser alumnos de formación universitaria la variedad culta encaja con su nivel formativo. Sin olvidar que sus necesidades también demandan el estudio de otros sociolectos y registros del español mexicano debido a que los aprendices estarán en una situación de inmersión lingüística. Dicha consideración coincide con la situación que Vila Pujol (2009: 210) describe:

A pesar de que hasta hace pocas décadas regía el principio de que en la enseñanza, tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras, sólo debía proponerse el modelo de lengua culta, Actualmente la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha roto esta tradición. Cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua a un extranjero es preciso atender a las necesidades primarias de interacción lingüística que tiene el alumno. Éste, tan pronto sale del aula se relaciona con hablantes diferentes que usan sociolectos distintos. De ello se desprende la necesidad de que el alumno adquiera la máxima competencia sociolectal o, por lo menos, que pueda usar adecuadamente el sociolecto menos marcado de la comunidad.

Nosotros coincidimos con Vila Pujol, por ello hemos valorado altamente crear un material que busque trabajar también sociolectos distintos sin perder de vista que nuestra referencia será en todo momento la norma culta de la variedad mexicana.

Por último, apuntamos otros beneficios con los que se favorece la propuesta didáctica al utilizar textos literarios que van en relación con lo que De la Torre Cruz y Fuentes Martínez (2012: 155) señalan como ventajas del uso de la literatura:

- Es fuente para el *aprendizaje del código lingüístico* a través de actividades que exploten los contenidos gramaticales del texto, ya que permite al lector familiarizarse con un léxico y unas estructuras sintácticas que sirven de retroalimentación para su competencia lingüística o gramatical y asimismo fomenta el desarrollo de la competencia discursiva. [...]
- *Desarrollamos la competencia literaria* de nuestros aprendientes, porque la literatura no es sólo un conocimiento del saber cultural, sino al materializarse a través de los actos de lectura y de escritura requiere la puesta en práctica de una serie de microhabilidades.
- Sirve de *instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa* de nuestros estudiantes debido a que son las estructuras textuales las que determinan las distintas funciones pragmáticas, cognoscitivas y sociales del discurso.
- *Repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva*, puesto que explica la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos.

3.3. Metodología

3.3.1. Enfoque

Una de las principales dificultades que debemos enfrentar a la hora de elaborar el programa de un curso consiste en seleccionar la metodología que mejor se adapte a la práctica didáctica que queremos abordar, a los objetivos específicos del curso y a los intereses de los estudiantes.

La dificultad principal de esta elección radica en la diversidad de enfoques y concepciones sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje; desde el primero (el método gramática- traducción) hasta las últimas tendencias contemporáneas se han ido sucediendo infinidad de planteamientos diferentes. Por nombrar solo algunos, podemos citar

el enfoque natural, el método directo, el método audiolengual, la enseñanza situacional etc., (Otero Brabo Cruz, 1998)

Para entender mejor la disparidad de las opciones, podríamos establecer una comparación entre dos ideas antagónicas, la del método gramática- traducción y el enfoque natural. El primero, se basa en la interiorización de las normas gramaticales de la lengua meta por medio de la memorización y la traducción. En el segundo caso, se busca aprender la L2 del mismo modo como los niños aprenden su lengua materna sin que medie instrucción gramatical alguna. El problema de estos dos extremos es que presentan carencias que han propiciado el escaso predicamento que tienen hoy en día en favor de propuestas más integradoras. En el primer caso, se observaron carencias en la aplicación de lo aprendido en situaciones comunicativas ya que las normas gramaticales se presentaban de manera descontextualizada y fijándose poco en la pronunciación. Lo contrario sucedía en el segundo caso, en el que las actividades de interacción oral carecían de la base de conocimiento necesario, esto propiciaba que el estudiante tuviera que formular sus propias hipótesis sobre las reglas gramaticales que en algunos casos podían ser erróneas.

Este panorama cambió a finales de los años sesenta del siglo XX con la aparición del enfoque comunicativo que, de acuerdo con el DTC, tiene el propósito de capacitar al alumno para la comunicación real en la lengua meta, para ello se basa en actividades que imitan con fidelidad la realidad fuera del aula. Por tanto, considera que la competencia lingüística debe estar supeditada al desarrollo de la competencia comunicativa.²³

Esta postura fue criticada por teóricos como Zanón y Hernández (1990: 6-10) que señalaron que se confundió la competencia comunicativa con la actividad de simulación de la actuación lingüística, según los autores este enfoque reducía la enseñanza de la lengua al dominio de los contenidos lingüísticos necesarios para la comunicación sin incorporar los conocimientos de carácter instrumental, es decir, el dominio de los procesos de comunicación en esa lengua. Estos críticos defendieron la creación en el aula de una situación que haga

²³ Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia lingüística se define como “el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.” Por su parte, la competencia comunicativa es la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados y que permitan comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.

necesaria una intención comunicativa real, no simulada. Esta situación se basaría en crear un contexto de comunicación en el que el alumno deba procesar la información necesaria para poder superar ciertos problemas propuestos que persiguen un fin concreto favoreciendo así el llamado enfoque por tareas:

La dimensión instrumental del lenguaje no puede ser reducida al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, sino que implica el ejercicio de los procesos que convierten esos contenidos en acciones de comunicación. Procesos que subyacen a las actividades de comunicación que caracterizan la relación social humana y que al ser reproducidos en el aula, implican el despliegue de estrategias de uso del instrumento lingüístico con el objetivo de solucionar problemas concretos (de fluidez, significado, léxico, etc.) en relación a la tarea propuesta.

Baltasar Pena, Gradaílle Martínez *et al* (2004:1) rescatan la definición de *tarea* de David Nunan quien la concebía como: “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, reproduzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”.

Según estos autores, Martín Peris señalaba que las actividades de aula creadas a partir de definiciones como ésta permiten reproducir los mecanismos de la comunicación. Sin embargo, su puesta en práctica no conduce automáticamente al aprendizaje, por lo que Martín Peris reformulaba una definición a su parecer más adecuada: “cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella”. (Martín Peris, 2004: 27)

Por su parte Candlin (1990) define el concepto de tarea como:

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.

En la actualidad vemos como el enfoque por tareas goza de amplia aceptación siendo incluso avalado por instituciones como el PCIC y el MCER. Éste último define el enfoque adoptado destacando que los usuarios y alumnos que aprenden una L2 son:

agentes sociales, [...] miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. (2002: 9)

Además, Martín Peris (1999:3) precisaba que:

las tareas poseen una triple característica: «son actividades comunicativas, discentes y didácticas al mismo tiempo». Las tareas en este modelo pedagógico son: a) actividades comunicativas, en la medida que presentan procesos de comunicación, b) actividades de aprendizaje, en la medida que esos procesos van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico [...]; y c) actividades significativas, en la medida que es un *aprendizaje* no memorístico o mecánico sino *efectivo*, dado que la tarea se inserta en unidades relevantes y ya establecidas.

Por tanto, hemos decidido adoptar el enfoque por tareas en la propuesta didáctica que aquí presentamos ya que, además de estar avalado por instituciones de prestigio, provee oportunidades de interacción significativa sin olvidar la precisión formal de la lengua. Mediante este enfoque podemos trabajar aspectos comunicativos que contemplan todas las destrezas lingüísticas que los alumnos necesitan trabajar para adquirir la lengua meta como la comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral a través de la resolución de problemas específicos que podemos ajustar a los intereses culturales, literarios y pragmáticos que nos proponemos satisfacer a lo largo del curso.

Este enfoque permite que nosotros trabajemos en el aula ELE procesos lingüísticos que solucionan problemas concretos de la comunicación como por ejemplo la elección de un registro o sociolecto adecuado a una situación comunicativa dada. Para resolver esto adoptamos el sistema de gradación de tareas que facilitan al alumno la incorporación de referentes culturales y literarios que permitan desempeñarse mucho mejor en las situaciones reales de comunicación.

3.3.2. Estructura

Esta propuesta didáctica se ha armado en torno a la idea de un curso corto en inmersión lingüística. Por ello, hemos definido una duración aproximada de una semana. Esto nos ha llevado a plantear siete sesiones de estudio de un tiempo aproximado de dos horas a dos horas y media. Evidentemente, algunas de estas actividades pueden estar sujetas a variaciones de tiempo. En cada una de estas sesiones se ha elaborado una secuencia didáctica encaminada a resolver objetivos concretos relacionados con las tres variedades de la lengua²⁴.

Llegados a este punto lo que debemos analizar es cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de cada una de estas siete unidades, de manera que las tareas aseguren la consecución de los objetivos propuestos. Sobre este aspecto, los teóricos del enfoque por tareas aportan algunas ideas que nos ayudaran a esclarecer la cuestión.

Martín Peris (2004: 28) formuló que las tareas debían estructurarse en fases y pasos sucesivos e interrelacionados que vinieran determinados por las características del propósito que se quisiera conseguir y por criterios pedagógicos.

Siguiendo el planteamiento del autor, realizar un producto final supone el éxito del aprendizaje ya que toda tarea debe plantearse como un cúmulo de actividades conducentes a la elaboración de un producto, ya sea éste un texto oral, escrito u de otro tipo no lingüístico.

Para elaborar el producto, el mismo autor afirma que los alumnos: “tendrán que pasar por una fase de capacitación que desarrollarán mediante la realización de unas **actividades previas**” (2004: 30). Además de estas actividades *previas* o posibilitadoras, Martín Peris hace mención de otras actividades llamadas *derivadas*, que si bien no serán actividades que capaciten la obtención de un producto, sí permitirán enriquecer, consolidar, potenciar y continuar el aprendizaje. En resumen, la enseñanza por tareas da mucha importancia al componente didáctico-discente que se concreta en tres momentos: el planteamiento, la preparación y ejecución, y la post-tarea.

De forma más explícita Skehan (1996) manifiesta que la organización de las actividades debe secuenciarse en tres fases consecutivas:

- 1) la *pretarea*,
- 2) la *tarea*,

²⁴ Variedad diatópica, diastrática y diafásica.

3) la *postarea*.

La pretarea tiene como objetivo la reestructuración de algún aspecto de la lengua. Esta fase tiene dos funciones:

- a) establecer, abierta o implícitamente, el objetivo lingüístico de la tarea.
- b) facilitar al aprendiz la activación de los procesos cognitivos.

En la fase de la tarea se tiene especial cuidado en:

- a) elegir una tarea de manera precisa y adecuada.
- b) ajustar una dificultad proporcionada al nivel de lengua del grupo.

En la fase de la postarea buscaremos:

- a) representar el producto final de la tarea y analizar la precisión con que se ha realizado, es decir, la etapa de corrección de errores.
- b) analizar la relación que tiene la tarea realizada con respecto a la planificación de tareas posteriores.

Todas estas ideas para construir una secuencia didáctica adecuada nos parecen relevantes y son susceptibles de ser incorporadas a la elaboración de nuestro material didáctico. Sin embargo, hemos considerado oportuno recuperar también las recomendaciones destinadas a la enseñanza - aprendizaje de la cultura en el aula de L2/LE ya que nuestro corpus didáctico tiene un marcado acento cultural y literario.

Para la selección y diseño de tareas para la clase de cultura, Barros García *et al* (2002:169) proponen un modelo didáctico estructurado en cuatro etapas, en cada una de las cuales se lleva a cabo un determinado tipo de actividades:

- I. Etapa de percepción inicial, en la que, ante todo, el observador activará el proceso de captación de todo lo que es diferente y se producirá el inevitable impacto cultural a causa de la desigualdad de esquemas. [...]
- II. Etapa de generalización, en la que trascenderán determinados comportamientos sin verificar si el suceso observado es constante u ocurre esporádicamente. En esta fase serán cuestionados los valores de la sociedad observada. [...]
- III. Etapa de reflexión, en la que se tipificarán los comportamientos individuales y se extraerán una serie de conclusiones, lo cual puede tener como resultado

la no aceptación, o rechazo categórico de los fenómenos culturales que tanto sorprenden.

- IV. Etapa de conceptualización, en la que se apreciarán y juzgarán las diferencias, llegando a articular un mecanismo de comprensión empática. No obstante para llegar a alcanzar una adquisición de la cultura por *empatía* es necesario vivir una experiencia directa de la C2.

Estos autores proponen actividades para cada una de estas etapas. En la etapa de percepción inicial sugieren actividades de observación directa o indirecta. Por ejemplo, las lluvias de ideas y los asociogramas. En la etapa de generalización optan por actividades basadas en estereotipos y actividades de comparación y contraste. En la etapa de reflexión presentan actividades de crítica constructiva que se utilizan como instrumento de recapitulación y el análisis a través de la conversación destacando la solución de los problemas. En la etapa de conceptualización se plantean actividades de información que se refieren a la exposición e investigación de temas relacionados con cualquier aspecto de la sociedad meta.

Una vez sentadas las bases metodológicas para la organización de las tareas vamos a describir cómo las adaptaremos a nuestro caso particular.

Primeramente, hemos dividido las actividades de cada unidad en pretarea, tarea y postarea, tal como lo sugiere Martín Peris y Skehan, y hemos incorporado a estas fases las etapas de adquisición de la competencia cultural descritas por Barros *et al.*

De este modo, en la sección de pretarea se han incluido aquellas actividades que establezcan, implícita o explícitamente, el objetivo lingüístico de la tarea enseñando o destacando los aspectos de la lengua más relevantes. Además, se busca la activación de los procesos cognitivos necesarios. Dicho de otro modo, este apartado sirve para presentar la materia tratada en la unidad y realizar acciones necesarias que faciliten la realización posterior de la tarea. El nivel de dificultad es el más bajo. Para ejemplificar lo dicho, hemos propuesto actividades como lluvias de ideas, debates, conversaciones grupales, juegos, lecturas en voz alta de fragmentos literarios, visualizaciones de videos introductorios, etc. A esta fase corresponden las etapas de percepción inicial y de generalización en lo que a la enseñanza de la competencia intercultural se refiere.

En la sección de tarea, se han incluido las actividades de preparación, ejecución y elaboración del producto final en las que la atención de los alumnos se centra en los contenidos comunicativos sin perder de vista los recursos lingüísticos y las estrategias de aprendizaje que se deben aplicar. El nivel de dificultad es mayor que en la pretarea. Algunos ejemplos de actividades incorporadas en esta fase son actividades de comentarios de textos escritos y orales, creación de textos literarios, representación de situaciones comunicativas reales, debates críticos y reflexivos, actividades con componente lúdico que trabajan aspectos lingüísticos concretos, etc. A esta fase corresponde la etapa de reflexión descrita por Barros *et al.*

En la sección de postarea, se han incluido actividades de representación del producto final y de análisis, así como de investigación y ampliación. En este apartado, se busca consolidar los procedimientos y estrategias lingüísticas aprendidas. Se busca expandir y conectar el contenido de esta unidad con actividades posteriores. Algunos ejemplos de actividades son trabajos de investigación, creación de textos literarios, presentaciones orales, análisis de canciones, cuadros comparativos, etc. A esta fase corresponde la etapa de conceptualización en lo que a la competencia intercultural se refiere.

3.3.3. Evaluación

La evaluación es, sin duda, uno de los aspectos más trascendentes a la hora de diseñar un curso ya que condiciona significativamente la respuesta de nuestros alumnos.

McDonald *et al.* (2000: 2) han señalado que: “La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo. Las tareas de evaluación deberían ser elaboradas con esto en mente.”

Por tanto, debemos poner especial atención a que el mensaje, que envía cada acto evaluativo a nuestros estudiantes, aporte una visión clara y positiva que ayude a la consecución de los objetivos. Si la evaluación se diseña de manera adecuada permitirá orientar de manera correcta los diferentes aspectos de nuestro curso, brindará una retroalimentación adecuada y reconocerá la mejora de los estudiantes.

La evaluación puede ser de tres clases distintas según su propósito. En primer lugar, tenemos la evaluación diagnóstica, que permite saber el punto de partida de los estudiantes

así como conocer sus necesidades de aprendizaje. Por otra parte, tenemos la evaluación sumativa que sirve para establecer un juicio sobre el progreso del estudiante y así poder calificar o acreditar su desempeño y, por último, la evaluación formativa, cuyo principal propósito es proveer retroalimentación a los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje. (McDonald *et al.*, 2000:7). En muchos casos es difícil separar las dos últimas clases de manera definida²⁵ pero en nuestro caso pretendemos priorizar la evaluación formativa antes que la sumativa porque entendemos que la consciencia de la propia evolución es crucial en el proceso de adquirir una L2. Es un punto de partida sobre el que construir un andamiaje de aprendizaje adecuado. Además, debemos recordar que el curso presentado aquí no busca acreditar directamente las asignaturas de los estudiantes de lengua sino que pretende dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la inmersión lingüística, ofreciendo un panorama de la variedad mexicana del español mediante el estudio de su literatura y su cultura. El objetivo es contribuir a la adquisición de L2 pero no pretende ser un curso completo de español sino una aportación que permita a los estudiantes acreditarse mediante otros medios. Por estos motivos no consideramos adecuado la incorporación de una evaluación sumativa.

Debido a esto hemos incorporado en el material didáctico, que aquí se presenta, distintas actividades de evaluación formativa repartidas en diferentes puntos del proceso, de tal modo que el alumno pueda ir recibiendo información necesaria sobre su propio desempeño. Esto lo hacemos proporcionando instrumentos de evaluación adecuados que contienen información sobre los criterios de evaluación que ayudarán a docente y alumno a situar el nivel de logro adquirido y su situación respecto a los objetivos establecidos.

Estaire (2005:16) al dar un marco teórico y metodológico para la enseñanza mediante tareas, defiende la incorporación de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje ya que “es perfectamente factible que tanto el profesor como los aprendices realicen una evaluación continua de cada etapa. Cada tarea en cada lección de la unidad ofrecerá la oportunidad de que profesor y aprendices evalúen el proceso de aprendizaje.”

Esta idea es compartida por Martín Peris (2004:31) al apuntar que “la evaluación se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea, para adecuarlos a las

²⁵ Puede darse una situación en que la evaluación sea formativa desde el punto de vista del alumno y al mismo tiempo sumativa desde el punto de vista del docente.

condiciones de realización del grupo [...] Esta evaluación es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos.”

Esta última afirmación nos ha llevado a la conclusión de que para hacer efectiva la evaluación debemos implicar a todos los agentes en ella. Por consiguiente, hemos tratado de que la evaluación no sea realizada solamente por el profesor (que desempeña un papel fundamental en este aspecto), como se hacía tradicionalmente, sino también por los alumnos que necesitan ser capaces de hacer juicios confiables acerca de lo que saben y lo que no, y de lo que pueden y no pueden hacer. Por consiguiente, se eliminará la dependencia del profesor para poder tomar decisiones por sí mismos. Hemos incorporado al final de cada unidad un instrumento de autoevaluación para ayudar a los estudiantes en esta labor.

Otro modelo de evaluación que hemos incorporado en nuestro material es el de la evaluación entre pares o coevaluación, con esto pretendemos hacer más dinámica e integradora la evaluación llevándola a un nivel grupal.

Hemos considerado que no solo los estudiantes deben participar del acto evaluativo, por lo tanto, hemos incluido la heteroevaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su rendimiento. En este caso a diferencia de la coevaluación no se ejecuta entre pares del mismo nivel sino que la llevará a cabo el docente para valorar el nivel de logro que los estudiantes han alcanzado. Para ello, se han dispuesto instrumentos de heteroevaluación a lo largo del curso.

Por último, debemos aclarar que para la evaluación diagnóstica no se han utilizado instrumentos de evaluación sino que queda aplicada de manera implícita al principio de cada una de las siete unidades que forman nuestro curso, esto se lleva a cabo mediante actividades grupales como debates, lluvias de ideas o conversaciones que permitan al profesor hacerse una idea de cuáles son las necesidades de aprendizaje de los alumnos así como sus intereses para poder ajustar el grado de dificultad de las actividades posteriores.

3.3.4. Rol del docente y rol del alumno

En *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), se precisan ocho competencias que el profesor de ELE debe manejar. Las competencias son señaladas de la siguiente manera:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje

- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
- d) Facilitar la comunicación intercultural
- e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- g) Participar activamente en la institución.
- h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

De la primera competencia se derivan cuatro competencias específicas. De las cuales *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* forma parte de ellas. Esta subcategoría implica:

[...] animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos [...] el profesor promueve que reflexionen sobre la lengua, partiendo de lo que ya saben y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje.

Por lo tanto, esta competencia específica sobre todo es la que esperamos que contemple el docente que incorpore el material de variedades de la lengua que presentamos para poder llevar a cabo las tareas propuestas.

En cuanto al rol del alumno nos vamos a apoyar en el PCIC (2006) que define sus objetivos en tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno:

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar

avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

3.3.5. Criterios para elaborar las actividades

Las actividades que hemos diseñado, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y activar el uso de la lengua, han considerado integrar las destrezas lingüísticas²⁶. Así hemos procurado trabajar cinco: comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Sabemos que para tener una referencia de aprendizaje de las destrezas lingüísticas, éstas son descritas de acuerdo con los seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) del MCER.

En este caso, nuestra propuesta didáctica está encaminada a alumnos que buscan alcanzar el nivel C1. Por tanto, hemos guiado algunos de nuestras actividades y evaluaciones de clase en consonancia con los criterios que se quieren alcanzar en las destrezas comunicativas.

Así, por ejemplo, según el MCER para el nivel C1, el alumno en la destreza de *comprensión auditiva en general*:

Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.

Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y aprecia cambios de registro.

Es importante reflexionar y tomar en cuenta los descriptores de las destrezas lingüísticas del nivel que se trabaja en el aula de EL2/ELE. Por ello, hemos considerado los

²⁶ El *Diccionario en términos clave de ELE* (2008) define destrezas lingüísticas de la siguiente manera: “destrezas lingüísticas hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición.”

descriptores de todas las destrezas que manejamos (*expresión oral, interacción oral, comprensión de lectura, expresión escrita*, e, incluso las competencias *léxica, sociolingüística, fonológica y lingüística*²⁷). Todo ello con el fin de mejorar las actividades de nuestro curso.

Igualmente, para elaborar las actividades de nuestra propuesta didáctica hemos tenido en cuenta los criterios para las buenas tareas de aprendizaje de lenguas propuesto por Candlin (1990):

- Equilibradas: entre un resultado abierto y los recursos limitados del aprendiz.
- Motivantes: que requieran participación y sean interesantes, desafiantes, gratificantes y valiosas.
- Cooperativas: que desarrollen destrezas sociales y destrezas de gestión en el aprendizaje.
- Estratégicas: que estimulen el desarrollo de estrategias personales para el aprendizaje de lenguas.
- Diversas: variadas según los distintos niveles, destrezas, estilos y objetivos de los aprendices.
- Convergentes: sin ambigüedad, con objetivos claros y relevantes a las necesidades y metas de los aprendices.
- Abiertas: extensibles, permeables, accesibles por y para los aprendices.
- Estructuradas: graduables, variables, ordenables, que ofrezcan la posibilidad de ser organizadas según tiempo, lugar y disponibilidad de los aprendices.
- Críticas: evaluativas, formativas, que ofrezcan *feedback* y planteen problemas.

Por último, reiteramos que la propuesta didáctica aquí presentada también busca desarrollar tanto la competencia comunicativa, como la competencia cultural, literaria y pragmática en los estudiantes.

²⁷ Para ver todos los descriptores de las destrezas lingüísticas del nivel C1, véase *Anexo 2*.

3.3.6. Criterios para la selección del material.

Con la intención de crear situaciones de aprendizaje variadas e interesantes para nuestros alumnos hemos incorporado materiales de naturaleza diversa: medios audiovisuales, presentaciones multimedia, textos literarios, textos líricos, imágenes, diccionarios en línea, diccionarios tradicionales, materiales de carácter lúdico.

Con carácter general el criterio seguido para seleccionar los materiales mencionados ha sido su capacidad para representar el uso del español de México, servir de soporte de aprendizaje, estimular o motivar y ser una referencia literaria y cultural relevante.

Por lo que respecta a nuestros objetivos que, recordemos, se centran en la enseñanza-aprendizaje de la variedad mexicana del español tomando como eje conductor de nuestra programación didáctica el texto literario será necesario establecer un criterio específico para este tipo de material. Para ello, hemos tomado como referencia los criterios definidos por G. Lazar (1993) para seleccionar textos que aborden el aspecto cultural de una lengua y la medida en que estos aspectos aparecen en dichos materiales literarios.

1. Objetos o productos que existen en una sociedad y no en otra.
2. Refranes, expresiones, frases hechas...que implican alguna connotación cultural.
3. Estructura social, roles y relaciones personales.
4. Costumbres, rituales, tradiciones, fiestas...
5. Creencias, supersticiones y valores morales.
6. Perspectiva política, histórica y económica.
7. Referencias a instituciones (de cualquier tipo)
8. Tabúes e ideas no expresadas directamente.
9. Significados metafóricos y connotativos.
10. Humor.
11. Nivel de representatividad del texto (se refiere a la sociedad, o se refiere a solo un grupo o es absolutamente individual).
12. Género: qué nivel de representación cultural de un determinado momento transmite el texto y si el aprendiz podrá encontrar este aspecto.
13. El estatus de la lengua escrita en las diferentes culturas se expresa de manera distinta. ¿Esperan los alumnos un mensaje moral o serán capaces de analizar el texto con preguntas sobre estilo y análisis contextualizados?

Los materiales literarios aquí escogidos para trabajar en nuestra propuesta didáctica son una muestra representativa de algunos referentes literarios de prestigio, autores como Octavio Paz, Jorge Ibargüengoitia, José Agustín, Juan Villoro y Juan Rulfo entre otros.

3.3.7 Criterios para la selección del contenido

El contenido de estas propuestas didácticas ha procurado orientarse hacia las variedades del español de México tomando en consideración los temas del inventario del *PCIC* (2006) el cual organiza su programación manejando elementos españoles y americanos.

Así vemos, por ejemplo, que en la categoría de *Gramática* se ha considerado la enseñanza – aprendizaje de formas impersonales como la tendencia a la refleja concordada, adverbios y locuciones adverbiales, uso de los diminutivos, los posesivos como rasgos específicos de México; en la categoría de *Pronunciación y prosodia* se ha tomado en cuenta temas como el reconocimiento, la identificación y la producción del acento, las muestras de diferentes acentos de las variedades de la lengua española, el seseo, la articulación tensa y larga de la «s» en el altiplano mexicano, el yeísmo, la pronunciación suave de la [x]. En la categoría de *Funciones* se ha privilegiado acciones para expresar opiniones, actitudes y conocimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente respondiendo con una bienvenida, agradecimiento, buenos deseos, además con ejercicios para describir y narrar. En *Tácticas y estrategias pragmáticas* se ha favorecido la conducta interaccional como la cortesía que coincide con los saberes y comportamientos socioculturales en el uso de usted, estructuras con valor impersonal, futuro de modestia, formas rituales, eufemismos, asimismo, el uso de marcadores de discurso. En *Géneros discursivos y productos textuales* se consideran temas tales como los géneros de transmisión oral y escritos. En *Referentes culturales* hemos elegido la temática literatura y pensamiento Y, para finalizar, en *Habilidades y actitudes interculturales*, se ha decidido trabajar actitudes de empatía, curiosidad, apertura y tolerancia a la ambigüedad.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de la presente propuesta ha sido diseñar materiales para trabajar las variedades del español de México y su cultura mediante el uso de textos literarios. Para lograr este objetivo se han realizado una serie de tareas graduadas, organizadas en secuencias didácticas que conforman siete unidades.

Hemos partido de la idea, aquí demostrada, que existe una demanda real por la adquisición de las variedades del español mexicano y un interés por la cultura de México en universitarios estadounidenses, que estudian carreras relacionadas con las letras o las ciencias humanas, debido a que estos estudiantes hacen un viaje de inmersión lingüística al país, tanto para adquirir una perspectiva más amplia del geolecto, como para acreditar asignaturas relacionadas con la cultura y la literatura hispanas propias de su formación. Por ello, hemos decidido crear un material que respondiera a estas tres necesidades: la cultural, la literaria y la dialectal. De este modo, conducir a los estudiantes a la mejora en su proceso de inmersión además de aportar recursos para enfrentar situaciones comunicativas con las que pueda toparse tanto en México como en Estados Unidos.

Para sustentar el trabajo, en primer lugar, hemos empleado las aportaciones teóricas y críticas de Eugenio Coseriu, Andión Herrero y Moreno Fernández en su vinculación con las variedades de la lengua y su enseñanza. En segundo lugar, hemos utilizado los trabajos teóricos de G. Lazar, Acquaroni y De la Torre *et al* para las aportaciones en el campo de la literatura y la cultura en aprendizaje de L2/LE. En tercer lugar, retomamos las reflexiones teóricas de Martín Peris, Skehan y Candlin como lineamientos para la adopción de un enfoque por tareas que suministrara una estructura base a nuestra propuesta didáctica.

Nuestra intención ha sido explorar el papel que tiene el uso de los textos literarios en el aula de ELE considerando que son una muestra válida de la lengua y la cultura objeto de estudio. Sin embargo, hemos de reconocer que no ha sido fácil combinar los aspectos literarios con los dialectales y culturales, no por su inviabilidad, sino porque requiere unos conocimientos profundos sobre estas tres áreas que están relacionadas entre sí.

Asumimos las limitaciones que un curso breve de estas características tiene, ya que transmitir suficientes valores lingüísticos, culturales y literarios de la variedad mexicana del español requeriría un proyecto mucho más extenso y ambicioso. Por lo tanto, consideramos este documento una muestra que sirve como punto de partida para realizaciones de futuros

trabajos. Además, somos conscientes de que esta propuesta didáctica necesita ser sometida a pruebas de campo que certifiquen su validez y efectividad en un contexto real. Esta tarea empírica queda fuera de nuestras posibilidades actuales pero pretendemos llevarla a cabo en futuro próximo porque consideramos que nuestra propuesta tiene el valor suficiente para ser llevado la práctica.

Por estos motivos, esperamos que nuestro trabajo pueda continuar en un futuro y contribuya modestamente a repensar el modo en que la cultura y las variedades de la lengua del español son abordadas en la clase de ELE.

5. BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, R. (1997): “La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, XII, págs. 42-46. [En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4871259>. Fecha de consulta: 24/08/2016].

Agustín, J. (1994): *La panza del Tepozteco*, México, Alfaguara.

Andión Herrero, M. A. (2007): “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2LE”, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21:21-33.

————— (2008a): “Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”, *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, Asociación Española de Lingüística Aplicada, págs. 9-26 [En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909>. Fecha de consulta: 29/09/2016].

————— (2008b): “La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad”, en *Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta] lingüística* / coord., por Antonio Moreno. Universidad Autónoma de Madrid, págs. 1-14. [En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4007425>. Fecha de consulta: 29/09/2016].

Andión Herrero, M. A. y Gil Burman (2013): “Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2, en A. Blas Nieves et al. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest*. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf. Fecha de consulta: 23/10/2016].

Ávila, R. (2015): “Sesgos ideológicos en lingüística: ¿España vs América o vs 19 países?”, *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Shanghai: Foreign Languages Education Press, págs. 3-12. [En línea: <http://raulavila.colmex.mx//docs/CIAAH2015.pdf>. Fecha de consulta: 16/10/2016].

Baltasar Pena, *et al* (2004): “De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programático”, *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. págs. 79-89 [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2004.htm. Fecha de consulta: 25/08/2016].

Barros García, P. *et al*. (2002): “La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas”. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia, págs.165-173. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm. Fecha de consulta: 21.09.2016].

Briz Gómez, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.

Bosque, I. *et al*. (1999): *Lengua castellana y literatura II, 2º de Bachillerato*, Madrid, Akal.

Candlin, C. N. (1990): “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”, *Antologías de textos de didáctica del español*. El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos. Recopilación de Sheila Estaire, [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm. Fecha de consulta: 25/08/2016].

Cassany, D; Luna; Sanz G. (2002): *Enseñar lengua*, Barcelona, GRAÓ en De la Torre *et al*. “Propuestas metodológicas de análisis de textos literarios en sinohablantes”. *Monográfico SinoELE, 10, Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, pág. 2.

Consejo de Europa. (2002): *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas*. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Págs. 1-249 Fecha de consulta 2016, 1 de marzo].

Coseriu, E. (1981): *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.

De Ávila, A. (2006): *La espina y el fruto: Jardín etnobotánica de Oaxaca*, México, Artes de México.

De los Reyes, A. (1889): *Arte en lengua mixteca compuesta por el padre fray Antonio de los Reyes de la orden de predicadores, vicario de Tepuzculula*, México, por cuenta de Hyacinthe de Charencey.

De la Torre Cruz, *et al* (2012): “Propuestas metodológicas de análisis de textos literarios en sinohablantes”. *Monográfico SinoELE, 10, Dificultades de la lengua española para sinohablantes*: 154-162. [En línea: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20FUENTES-TORRE_133-139.pdf. Fecha de consulta: 31/10/2016].

Escobar, A. M. *et al.* (2015): *El español de los Estados Unidos*, United Kindgom, Cambridge University Press.

Estaire, S, Zanón J. (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”, *Antologías de textos de didáctica del español*, El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos. Recopilación de Sheila Estaire, [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm. Fecha de consulta: 25/08/2016].

Estaire, S. (2005): “La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas”. *Tareas EPA*, enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente, págs. 1-24 [En línea: http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf. Fecha de consulta: 30/10/2016]

Fontanella de Weinberg, M. B. (1992): *El español de América*, Madrid, Mapfre.

García Fernández, E. (2010): El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE, Universidad Nacional de Educación a Distancia [Tesis Máster inédito].

García Mouton (2001): “La división dialectal del español de América: reflexiones y propuesta de trabajo”, *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid. [En línea: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/. Fecha de consulta: 31.10.2016].

Ibargüengoitia, J. (2007): *Instrucciones para vivir en México*, México, Planeta.

Instituto Cervantes (1994; 2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. [En línea: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. Fecha de consulta: 24/08/2016].

——— (2016): “El español, una lengua viva. Informe 2016”, págs. 1-57. [En línea: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>. Fecha de consulta: 25/08/2016].

——— (2014): “El español, una lengua viva. Informe 2014”, págs. 1-63. [En línea: <http://www.spainglobal.com/files/El-espanol-lengua-viva-2014.pdf>. Fecha de consulta: 25/08/2016].

————— (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. —, págs. 7-28 [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf. Fecha de consulta: 24/08/2016].

Lago, E. (2008): “Estados Unidos Hispanos”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes*, Págs. 23-26 [En línea: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/preliminares_02.pdf. Fecha de consulta 25/08/2016].

Larralde Corona (2016): “México, historia, idiosincrasia y cultura de negocios”. *Ministerio de agricultura del gobierno de Chile* (entrevista). [En línea: <http://www.consejagri.mx/index.php/videoconferencias/ideosincrasia-mexicana-y-cultura-de-negocios> . Fecha de consulta 2016, 28 de febrero].

Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. United Kingdom, Cambridge University Press.

León-Portilla, M. (2011): *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, 7ª ed., México, Fondo de Cultura Económica.

Lonely Planet (2007): *México* (2a. ed.), Barcelona, Planeta.

Martín Peris; Cerezo, A; Cortés Moreno *et al.* (2008): *Diccionario en términos clave de ELE*, Madrid, SGEL/Instituto Cervantes. [En línea: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Fecha de consulta: 25/08/2016].

Martín Peris E. (1999): “Libros de texto y tareas”, en Zanón, J., *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

————— (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, págs. 1-35 [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3. Fecha de consulta 28/09/2016].

Martín Zorraquino, M. ^a A. (2000): “Norma y variación lingüística en la enseñanza ELE”, en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 7-14. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0007.pdf. Fecha de consulta: 21.09.2016].

McDonald, R; Boud, D. *et al* (2000): “Nuevas perspectivas sobre la evaluación”, *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, Págs. 41-72 [En línea: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf. Fecha de consulta 25/08/2016].

Mendoza Fillola, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, I, págs. 1-49. [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817. Fecha de consulta: 24/08/2016].

Moreno de Alba, J. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*, Madrid, Mapfre.

Moreno Fernández, F. (2000): *Qué español enseñar*, Madrid, Arco/Libros.

————— (2004): “El modelo de la lengua y la variación lingüística” en J. Sánchez Lobato I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como lengua (L)/lengua extranjera (LE)*, págs. 735-752, Madrid, SGEL.

————— (2008): “Dialectología hispánica de los Estados Unidos”. En H. López Morales (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Págs. 200-221 [En línea: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf. Fecha de consulta: 25/08/2016].

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

Morvay, K. (1986): “Proyecto para un «pequeño diccionario de uso del español en México»” en Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español. P. 87-103. [En línea http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/ Fecha de consulta 16/10/20016].

Neruda, P. (1974): *Confieso que he vivido*, Barcelona, Editorial Seix Barral.

Otero Brabo Cruz, M. (1998): “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?”, *IX Congreso Internacional de la ASELE*, págs. 419-425, [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf. Fecha de consulta 25/08/2016].

Paz, O. (1959): *El laberinto de la soledad*, México, FCE.

Pérez López, B. (1996): “Un marco para la implementación de la enseñanza mediante tareas”, de Peter Skehan. Este trabajo es una reseña de Begoña Pérez López a *A framework for the implementation of task-based instruction*, *Applied Linguistics* 17, 1996. 38-62. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/skehan01.htm. Fecha de consulta: 24/08/2016].

Remolina, Rubinstein *et al* (2004): *El Refranero Mexicano*, México, Selector S. A.

Rosenblat, Á. (2002): *El Español de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Rulfo, J. (1953): *El llano en llamas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Prados Lacalle, M. (2014): EL tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Jaén [Tesis Grado inédito].

Secretaría de Turismo (2014): *Agendas de competitividad de los destinos turísticos de México*, [En línea: <http://www.sectur.gob.mx/programas/gestion-de-destinos/productos-turisticos/bloque-pacifico-y-mar-de-cortes/oaxaca/>. Fecha de consulta: 24/08/2016].

Soler Montes (2014): “El modelo de la lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico” en *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE. Vol. I, Madrid, ASELE*, págs. 1237-1243 [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxv.htm. Fecha de consulta: 28/09/2016]

Vigara Tauste, A. M^a. (1995): “Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial”, en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* Almería: Universidad de Almería, pp. 175-208.

Vila Pujol (2009): “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Expolingua 1994: Didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 8, enero-junio, págs. 205-216, [En línea: http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1994/ Fecha de consulta: 28/09/2016].

Villoro, J. (2015): “Chingando a toda pastilla”, *El País*, 13 de mayo [En línea: http://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431527634_265648.html. Fecha de consulta: 28/09/2016].

Vranic, G. (2004): *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.

Werner, A. (1981). *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid. Gredos.

Zanón, J., y Hernández, M. (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *Cable*, 5, pág. 12-19.

ANEXO 1
MATERIAL PARA EL ALUMNO.
COMPENDIO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS DEL CURSO.

Propuesta 1

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

La casa de usted: estereotipos y expresiones de cortesía en los registros formales y coloquiales del español de México.

OBJETIVO DE LA UNIDAD

- 1.- Reflexionar sobre algunos estereotipos culturales.
- 2.- Aprender referentes culturales, literarios y lingüísticos de la lengua meta
- 3.- Aprender expresiones de cortesía y el uso diminutivos y posesivos como rasgos del español mexicano.
- 4.- Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más apropiados y respetuosos en la interacción con la cultura de la lengua meta.
- 5.- Manejar a través de los textos literarios el nivel culto de manera implícita.
- 6.- Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje

CONTENIDO

Gramática: posesivos, diminutivos como rasgos del español mexicano. Escritura: usos de puntuación y ortografía. Pragmática: conectores, expresiones de cortesía, vocabulario. Funciones: describir, narrar, expresar opiniones, relacionarse socialmente (expresar cortesía: formales e informales). Cultura: literatura y pensamiento. Habilidades y actitudes interculturales: (actitudes de empatía, curiosidad, tolerancia a la ambigüedad).

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

TEXTO: *Instrucciones para vivir en México* de Jorge Ibargüengoitia

NIVEL Y DESTINATARIOS: C1

DURACIÓN: 2:30 min

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se proponen tres actividades de pretarea para activar los conocimientos del tema; tres actividades para la tarea principal de aprendizaje y una actividad de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

PRETAREA

Actividad 1a. Lluvia de ideas. Menciona a tu profesora ideas, ciudades, fechas, cosas y hábitos culturales que asocies a México. Anota las ideas que surjan en tu libreta. (10 minutos)

Actividad 1b. Presentación. México está repleto de emblemas sobre su identidad: fiestas, costumbres, asociaciones que a veces suelen ser falsos o verdaderos. Ponte a prueba con la presentación en PowerPoint²⁸ sobre este tema. Es un juego de preguntas y respuestas. Solo tienes que responder verdadero o falso. Tu profesora llevará la suma de los puntos. Al final dirá quién o quiénes son los ganadores. (30 minutos)

Actividad 1c. Debate informal (turnos breves). A partir del tema de tópicos nacionales, conversa con tus compañeros sobre los estereotipos de México o de otros países. Sírrete de las siguientes preguntas para orientar la discusión. 1. ¿Existen tópicos de tu país? 2. Qué factores originan los estereotipos. 3. ¿Hay estereotipos positivos? 4. ¿Podemos generalizar un país? 5. ¿Cómo desmontar los estereotipos? 6.- ¿Qué buenas prácticas o buenas actitudes debemos tener para no asumir conductas prejuiciosas? No te olvides de argumentar. (15 min).

TAREA

Actividad 2a. Lee el siguiente artículo *Hospitalidad mexicana: La casa de usted* extraído de *Instrucciones para vivir en México* de Jorge Ibargüengoitia. Después, **responde** las preguntas hechas. (25 min.). Apóyate en el *Diccionario usual de México* de Luis Fernando Lara y del docente para dudas de vocabulario.

Acotación:

Ibargüengoitia fue un escritor contemporáneo que repensó la idiosincrasia del mexicano a través del humor, la ironía y la crítica sarcástica en su literatura.

Apóyate en tu profesor para comentar, aclarar e interpretar algunos fragmentos de la clase o dar un panorama breve contextual de la literatura de este autor.

HOSPITALIDAD MEXICANA: La casa de usted

²⁸ Véase en anexo de la propuesta 1, actividad 1b.

La hospitalidad mexicana, en su sentido proverbial, es un invento del Departamento de Estado norteamericano. [...] Desde el momento de su concepción (o confección), no ha habido visitante oficial extranjero que no haga alusión a la "proverbial hospitalidad mexicana" en su primer discurso y en el de despedida. [...] Pero la hospitalidad mexicana real, la verdadera, que es parte de la cortesía mexicana, es algo muy distinto, que merece seria reflexión.

En primer lugar, y en lo que respecta a visitantes del extranjero, cabe anotar que México es uno de los pocos países del mundo en los que se considera que la incapacidad de hablar el español como lengua materna es signo inequívoco de imbecilidad. En segundo, que México es la cuna de la frase más alabatoria que se ha dicho sobre México: "como México no hay dos". La tercera es que nunca se ha sabido de un mexicano que ofrezca sus servicios a un extranjero sin esperanza de obtener algo a cambio. Para el visitante extranjero [...] común y corriente, la hospitalidad mexicana se reduce, en el caso de las mujeres, a una hilera de hombres con bigotitos diciendo: "¡Ay, que chula!" "¡Ay, qué buena pierna!" "¡Ay, mamacita!" o "¡Ay, mamasota!"; en el de los hombres, a un señor con anteojos verdes acercándose con cierto misterio y preguntando: "¿Quiere ver las pirámides?".

Pero entre nosotros la cosa cambia. La hospitalidad tiene otras características muy diferentes, y otros bemoles. Creo que la culminación de la hospitalidad mexicana es la sustitución de la frase "mi casa", por la de **"la casa de usted"**. Cómo se llegó a esta sustitución es para mí un misterio. Durante un tiempo pensé que tenía por objeto "responsabilizar" al invitado. Al decirle a alguien: "está usted en su casa", estamos, hasta cierto punto, haciendo responsable al recién llegado de lo que pase en ella. El defecto de esta teoría es que la expresión "la casa de usted" a la que se antepone los adjetivos "pobre" o "humilde", se usa, en la mayoría de los casos, en un contexto que nada tiene que ver con una invitación. Se usa por ejemplo, en la narrativa:

— Cuando salí de **la humilde casa de usted** estaba lloviendo a cantaros.

— En **la pobre casa de usted** tenemos tres perros.

Cuando hay invitación, es en términos tan vagos que queda invalidada:

— *Un día de estos*, cuando haya oportunidad, quiero que venga usted a **su humilde casa** a probar un molito que hace mi mujer.

Cuando alguien nos dice esto ya sabemos que el molito se va a quedar platicado. Es posible que el término que nos ocupa no se use en invitaciones por las confusiones a que podría dar lugar. Si decimos, por ejemplo:

— ¿Qué le parece si esta noche cenamos en su humilde casa?

Corremos el riesgo de que la persona a quien estamos invitando tan amablemente, nos conteste:

— ¿En mi casa? ¡Ni hablar!

O bien:

—Mire, señor, mi casa es humilde, pero no tanto como la de usted.

Que es ya el colmo de la confusión, porque no sabemos si el que nos dice eso está insultándonos, o siendo **ultracortés**.

Otra clase de hospitalidad muy nuestra es la de cantina. Entrar en una cantina mexicana es correr el riesgo de entablar una conversación larguísima [...]. Parte de esta clase de hospitalidad son las frases:

—Espérate, que se va a poner bueno.

—No, si nosotros también tenemos mucha prisa. Ya nomás nos tomamos la otra y nos vamos.

Y otra, que también se usa en las casas particulares:

— ¿A dónde vas que mejor te traten? ¿Qué mala cara has visto?

De las doce de la noche en adelante, el tono de la conversación cambia y entramos en una nueva fase (y la última) de la hospitalidad mexicana, con frases como:

—Mira, si no te tomas esta copa conmigo, me ofendes. [...]

Responde por escrito las siguientes preguntas. Te recomendamos atender a la gramática, ortografía y signos de puntuación. (20 min.). (En el proceso de escritura pregunta a tu docente marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión).

1. ¿De qué trata el artículo? (Un párrafo)
2. ¿Crees que la frase “tu casa es mi casa” es una expresión estereotipada de México?
3. ¿Qué quiso decir el autor con la idea de que la hospitalidad mexicana en su sentido proverbial es un invento extranjero? Argumenta tu respuesta incorporando ideas y reflexiones de la pretarea.

4. De acuerdo con el autor, las expresiones de cortesía entre mexicanos no suele comenzar con "mi casa es tu casa" sino la sustitución y el uso de otras expresiones
¿Cuáles son las expresiones de cortesía que intercambian los mexicanos entre sí?
5. ¿En qué situaciones se usa la expresión "su humilde casa"? (Un párrafo)
6. ¿Con qué tipo de adjetivos se antepone la frase "la casa de usted"?
7. ¿Consideras que para la cultura mexicana, la modestia es la virtud más valorada? Argumenta tu respuesta.
8. ¿Qué opinas sobre las expresiones de cortesía, los cumplidos o los piropos? ¿Hay diferencias de cortesía en la mexicana y la tuya?
9. ¿Qué conocías del tema antes de la lectura?, ¿y qué has aprendido?
10. ¿Crees que el humor es una cuestión cultural? ¿el artículo te causó alguna sonrisa?
11. ¿Qué conocías del tema antes de la lectura? ¿y qué aprendiste?

Actividad 2b. Escucha y ve el video: *El lenguaje de los mexicanos* con Ernesto de la Peña.

<https://www.youtube.com/watch?v=qj387bzZon8> (de 5:51 a 7:40 el uso de los *diminutivos* como rasgo mexicano. De 30:40 a 33:46 *posesivos* en el español de México). (15 minutos).

Responde: De acuerdo con los especialistas ¿Por qué los mexicanos usan o abusan de los diminutivos y los posesivos?

Actividad 2c. Elige una de las situaciones propuestas. **Escribe** un diálogo usando las expresiones. Después, represéntalo con un compañero. (30 minutos).

SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2	SITUACIÓN 3	SITUACIÓN 4
FORMAL E INFORMAL Expresiones de modestia. Frases hechas. Pase a su humilde casa. A tu pobre casa. En la casa de usted ...	INFORMAL Expresiones de cortesía. Frases hechas. ¿A dónde vas que mejor te traten? ¿Qué mala cara has visto?	FORMAL Uso de condicional para invitaciones o peticiones formales. Condicional ¿Podrías pasarme el lápiz?	FORMAL Títulos profesionales. Doctor, Licenciado antes del nombre.

SITUACIÓN 5	SITUACIÓN 6	SITUACIÓN 7	SITUACIÓN 8
FORMAL	INFORMAL	INFORMAL	FORMAL E INFORMAL
Formas de cortesía. Tratamiento de usted para crear espacio de respeto, aprecio, distancia o jerarquía.	Uso de peticiones, solicitudes.	Evadir un no directo o posponer un evento.	Caricias léxicas. Generar simpatía acogedora, aproximación emocional.
Usted	Frases hechas. <i>No seas malito/malita me pasas tus apuntes.</i>	Ahorita <i>¿Me acompañas al banco? - Ahorita</i>	Diminutivos <i>¿Quiere usted tomar un chocolatito?</i> <i>¿Quieres un chocolatito?</i>

Coevaluación: se intercambian los ejercicios realizados con tu compañero y con la guía de todos corrige aciertos.

POSTAREA:

Actividad 3. Tarea de investigación cultural. Investiga en YouTube expresiones de cortesía de México (pueden ser también piropos amables, cumplidos o expresiones formales y coloquiales). Después, entre todos se construye un mapa mental cuyo tema sea: Las expresiones de cortesía mexicanas y se hace una presentación oral explicando a detalle las expresiones que cada uno ha aportado para resumir lo aprendido. (20 min.)

Heteroevaluación: Lista de cotejo para evaluar las actividades	Sí	No
Ha dado respuesta a todas preguntas de la tarea principal (en Act.2a)		
Ha argumentado para defender sus puntos de vista en las respuestas (en Act.2a)		
Las frases tienen una redacción lógica y con pocos errores ortográficos (en Act.2c)		
Ha comprendido las expresiones de cortesía formales e informales (en Act.2c)		
Ha demostrado empatía para interpretar la realidad cultural de la lengua meta.		
Ha incorporado reflexiones culturales vistas en clase en el mapa mental y en su exposición (Act. 3)		
La redacción ha resultado coherente y apropiada. (en Act. 2a y 2c)		
Ha participado con interés en todas las actividades propuestas.		

Autoevaluación		
Criterios	Sí	No
Me he percatado de estereotipos culturales y lingüísticos mexicanos		
He participado en el debate expresándome con fluidez y espontaneidad utilizando expresiones adecuadas.		
He sido capaz de interactuar hábilmente con mis compañeros.		
He sido capaz de sostener un argumento demostrando capacidad lingüística.		
He comprendido el texto literario a pesar de su complejidad y su estilo.		
He sido capaz de expresarme por escrito en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión y argumentación.		
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.		
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad)		
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.		
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.		

Anexo A de la propuesta 1, actividad 1b.



Pregunta #1

El nombre oficial de "México" es simplemente "México".



FALSO

El nombre oficial de México es **ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**



Pregunta #2

La pintora más importante de México es Frida Kahlo.



FALSO

Pintoras como Leonora Carrington, Remedios Varo, María Izquierdo, Nahui Ollín, Kati Horna son muy importantes en el ambiente artístico de México.



Pregunta #3

México tiene, más o menos, la misma extensión territorial que España.



FALSO

El país es, más o menos, tres veces más grande que Francia, España o Gran Bretaña.

México posee una superficie de 1,972,550 km².



Pregunta #4

El tequila es la bebida
alcohólica más
consumida en México.



FALSO



En México, sobre todo, en el centro y sur del país se consume el mezcal, el pulque (altiplano central) y la cerveza con mayor frecuencia. Además tanto el tequila como el mezcal se degusta lentamente, a sorbos o “en traguitos” y no de golpe o “de fondo”.

Pregunta #5

Los *burritos*, *chile con carne* y *nachos* son alimentos mexicanos.



FALSO



Los *burritos* que se comercializan actualmente son un platillo *Tex-Mex* que E.U.A comercializó como mexicano.



En la gastronomía mexicana tradicional tampoco hay un platillo llamado "*chile con carne*" o "*nachos*".

Pregunta # 6

En México hace mucho calor durante la mayor parte del año.



FALSO

En muchas regiones de México el clima suele ser estable. Pero al ser un país grande tiene muchos climas diferentes. En invierno hay regiones que llegan a tener temperaturas de **-20°C**.

Es uno de los países con la mayor diversidad de climas en el mundo.



Pregunta #7

Americano es el gentilicio mayormente propagado en México para designar a los habitantes de Estados Unidos.



FALSO

Se utiliza popularmente el gentilicio *gringo* o *estadounidense*.



Pregunta #8

En el México rural se usa sombrero y sarape.



FALSO

Es un estereotipo. La imagen de ese México rural con charros y caballos no existe.

Son prendas que nunca se usarían en la vida cotidiana en la actualidad.



Pregunta #9

Los mexicanos hacemos siesta después de comer.



FALSO

En realidad, la mayor parte de la población mexicana no tiene como hábito hacer siestas por las tardes.

Esto se puede relacionar con el poco tiempo de ocio que tiene un mexicano promedio.

Un trabajador promedio trabaja 10 horas diarias. Lo que le deja poco tiempo durante el día para hacer un descanso.

En una estadística hecha por la OECD (2014) al contabilizar las horas de trabajo de los empleados de diversos países se determinó que los mexicanos son los que más horas trabajan.

Pregunta #10

La celebración del Día de Muertos se originó del Halloween



FALSO

El *Día de Muertos* que se celebra en México nació cuando se mezclaron las antiguas culturas prehispánicas y la española.



Pregunta #11

En México se dice “hola”, “aló”, “¿sí?”, “¿dígame?” para contestar el teléfono.



FALSO

Comúnmente escucharemos la palabra “**bueno**” para contestar el teléfono. Nunca “aló”, pocas veces “hola” o “¿sí?”.



Pregunta #12

En México se utiliza el “güero”, “chino”, “negro” y sus diminutivos de cariño, sin un fin discriminatorio.

VERDADERO



Pregunta #13

La independencia de México se festeja el 5 de mayo.



FALSO

La independencia se festeja el 16 de septiembre. El 5 de mayo se festeja la victoria del ejército mexicano ante las tropas francesas en la ciudad de Puebla en 1862



Pregunta #14

Antes de 1847, el territorio mexicano era el doble de grande de lo que es ahora



VERDADERO

México perdió la mitad de su territorio (California, Arizona, Nuevo México, etc.,) y todo lo que se considera hoy Centroamérica de 1821 a 1843.



Pregunta #15

El único idioma que se habla en México es el español



FALSO

En México se hablan más de **68** lenguas originarias. Las más habladas son náhuatl, maya, zapoteco y mixteco (estas dos últimas localizadas en Oaxaca).

“**Chocolate**”, “**tomate**”, “**aguacate**” son algunas palabras del español que provienen de la lengua náhuatl.



Pregunta #16

México tiene la mayor cantidad de museos en el mundo.



VERDADERO

De acuerdo con el *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes* a principios del 2010 existían **mil ciento veintiún** museos en todo el país. Tan solo en la capital existen 141 recintos registrados.

En Oaxaca algunos son: *El Museo de las Culturas de Oaxaca*, *Museo textil*, *Museo Rufino Tamayo*, *Museo de Arte Contemporáneo*, *Museo de los Pintores Oaxaqueños*.

Otros centros: *Centro de Artes de San Agustín (CASA)*, 1er. centro de las artes ecológico de Latinoamérica y *El Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca (IAGO)* uno de los institutos de artes gráficas con más acervo en Latinoamérica.



Pregunta # 17

A los mexicanos les cuesta decir que no y privilegian la *comunicación indirecta* cuando tienen que decir una negativa a su interlocutor que cause incomodidad.



VERDADERO

Depende de las regiones del país. Sin embargo a la mayoría de los mexicanos (incluso en el mundo de los negocios) nos cuesta decir que no y privilegiamos la *comunicación indirecta* para evitar ofender con nuestra negativa. Decir que no de forma imperativa o directa es visto como una descortesía. Somos capaces de decir cualquier mentira y de meternos en cualquier problema con tal de no decir que no directamente.



Pregunta #18

“Ahorita” literalmente significa “en este momento” y es un adverbio de uso frecuente en México.



VERDADERO

Sin embargo, el adverbio “*ahorita*” también es usado para decirle al interlocutor que la actividad está pospuesta para más adelante: “*en un rato más*”, “*luego*”, “*más tarde*”, “*no en este momento*”, “*después*”. Es una manera de evitar un “no” directo.

¿Quieres más café?

- *Ahorita.*



Pregunta #19

En México se utiliza de forma habitual el título profesional delante del nombre: Licenciado, Doctor, etc., si no se conoce el título, el tratamiento de cortesía es *Señor, Señorita, Señora*.



VERDADERO

Otras formas de cortesía que aún son frecuentes (sobre todo en el sur de México) es el uso de *usted* como tratamiento por defecto hacia personas mayores, desconocidas o que consideramos respetables por su jerarquía (maestros, familiares ancianos, jefes).



Pregunta # 20

El español de México usa o abusa de los diminutivos y los posesivos.



VERDADERO

Sobre el abuso de los diminutivos algunos lingüistas dicen que se puede deber a la herencia de la lengua *náhuatl* ya que en esta lengua para dar respeto a una persona se usa el sufijo “tzin” que es un diminutivo afectivo/reverencial.

“Espérate un ratito o un ratitito”, “tómame un chocolatito”. Para nosotros los diminutivos son indispensables porque cambian el tono afectivo de nuestra conversación. Se vuelve íntimo y reverencial. De tal manera si en México se quiere agradar o simpatizar con alguien. Le invitas un “cafecito” con la cual se hace una especie de aproximación emocional para que la persona se sienta más en su casa.

Y EL
GANADOR
ES...

GRACIAS
POR
PARTICIPAR

Propuesta 2

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

La lengua común que nos separa: variedades geográficas.

OBJETIVO DE LA UNIDAD

- 1.- Reflexionar las diferencias de las variedades de español: el español de México (norma mesetaria) y el español de España (norma septentrional).
- 2.- Distinguir rasgos del español de México (variedad preferente) y del español castellano (variedad periférica).
- 3.- Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más apropiados y respetuosos en la interacción con la cultura de la lengua meta.
- 4.- Distinguir sociolectos y registros del español mexicano.
- 5.- Aproximarse, a través de los textos literarios, al nivel culto de la lengua.
- 6.- Mejorar la comprensión auditiva del español de México y el español castellano.
- 7.- Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje.

CONTENIDO

Gramática: adverbios frecuentes en México. Escritura: narración, descripción, usos de puntuación y ortografía. Fonética: pronunciación (seseo, yeísmo, relajación articulatoria del fonema /x/). Pragmática: léxico, marcadores del discurso. Funciones: narrar, expresar opiniones, argumentar. Referentes culturales: literatura y pensamiento. Habilidades y actitudes interculturales: configuración de una identidad cultural plural.

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

TEXTO: *Chingando a toda pastilla* de Juan Villoro

NIVEL Y DESTINATARIOS: C1

DURACIÓN: 2:30 min.

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

DESCRIPCIÓN: se proponen dos actividades de pretarea para activar los conocimientos del tema; tres actividades para la tarea principal de aprendizaje y dos actividades de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

PRETAREA

Actividad 1. Escucha con atención los videos: *Las palabras nos definen* de María del Pilar Montes de Oca: <https://www.youtube.com/watch?v=PMZOQApiHtU> (De 4:33 a 10:00). Después, el vídeo: *El lenguaje de los mexicanos* con Ernesto de la Peña: <https://www.youtube.com/watch?v=qj387bzZon8> (3:16-5:33) el seseo y (29:10-30:40) el uso de vosotros. (15 minutos)

Actividad 1b. Lluvia de ideas. Menciona palabras des español de México que hayas escuchado en el vídeo y expresiones que conozcas (15 minutos).

TAREA

Actividad 2. Lee el siguiente texto *Chingando a toda pastilla* de Juan Villoro. (20 minutos). Apóyate en el *Diccionario usual de México* de Luis Fernando Lara: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-del-espanol-usual-en-mexico--0/>, en la RAE: <http://www.rae.es/> o en tu profesora para dudas de vocabulario.

Chingando a toda pastilla

Mi padre nació en Barcelona, mi madre en Yucatán y yo en Ciudad de México. “La lengua común que nos separa”, dice un conocido refrán para referirse a los países que hablan español. Crecí con tres nombres para las mismas cosas. En nuestra versión lingüística de la Sagrada Familia, el padre, la madre y el niño usábamos tres palabras para el color de mi mochila: marrón, atabacado o café.

Naturalmente, había una jerarquía de los idiomas. Nuestro hábitat reproducía las aventuras del español en el mapamundi: mi padre hablaba con la autoridad de quien tiene “denominación de origen” y además es profesor; mi madre se las arreglaba para adaptar eso a las necesidades de la casa, y yo hablaba como podía. La Real Academia, las voces de provincia y el influjo de la calle se mezclaban en la mesa, con distintos grados de aceptación. Mi padre –que usaba la prestigiosa palabra “peonza” en vez de la vernácula “trompo”– ejercía los derechos de quien ocupa la cabecera y me censuraba por exclamar “¡chin!”. Esta expresión me parecía simpática, parecida al “glug-glug” con que se ahogaban las caricaturas. Como buen filósofo, mi padre me reprendía con explicaciones: “No uses ese apócope”. Durante años pensé que “apócope” era

una injuria. Tardé mucho en saber que “chin” era una abreviatura del verbo más popular de México: “chingar”.

Disponer de modismos diferentes nos hacía sentir originales. Mi abuela yucateca usaba palabras mayas, le decía *tuch* al ombligo y *xix* a las migajas. Nos entusiasmaba la posibilidad de ser incomprensibles. No éramos ricos, pero hablábamos raro. Por desgracia, los demás nos acababan entendiendo. No teníamos el lenguaje cifrado de los espías, la dramática tara de Babel o la alucinada elocuencia de los chiflados. Éramos comprensibles; es decir, banales.

He encontrado esa pasión por el lenguaje privado en tertulias con amigos hispanohablantes donde cada quien trata de ser único y hermético. Buscamos demostrar que en nuestros países nada se dice del mismo modo, hasta que descubrimos que llevamos horas hablando sin problemas de la dificultad de entendernos. [...]

Las diferencias existen, claro está. A veces jugamos a exagerarlas y otras a ignorarlas por completo. Me parece enriquecedor que en España se use el vosotros, se distinga la pronunciación de la “ce” y la “zeta” de la “ese”, y que el lenguaje se renueve con expresiones contraculturales como “a toda pastilla”, prueba de que la velocidad es adictiva.

Escribir desde América Latina supone un trato peculiar con los vocablos. Existen lenguas anteriores (el guaraní, el quechua, el náhuatl); en consecuencia, somos nativos en un lenguaje adquirido. La relación con las palabras es más frágil cuando ahí detrás hay otras palabras.

Expresiones españolas tan frecuentes como “que te lo digo yo” o “las cosas como son” carecen de fortuna en América Latina, porque la realidad y el lenguaje no siempre se hablan de tú. Cuesta trabajo ser literal en culturas donde las palabras fueron instrumento de dominación. Aprenderlas llevó a una apropiación peculiar, donde alterar el idioma significaba resistir.

La colonia vio nacer un español lleno de valores entendidos, alusiones indirectas, mezclas híbridas con las lenguas originarias. Inevitablemente, también aquí “las cosas son”, pero sobran maneras de decirlo y escribir adquiere cierta condición exploratoria. Esto fomenta la incertidumbre, pero también la creatividad y aun el disparate (recordemos el humor voluntario de Cantinflas para hablar sin sentido y el humor involuntario de los políticos, que declaran para ocultar los hechos).

Una de las mayores conquistas de la Academia Mexicana de la Lengua fue que se aceptara el uso de la palabra “españolismo”. También Castilla puede caer en excesos de regionalismo.

España tiene inmensos traductores (baste mencionar a Javier Marías y su *Tristram Shandy* o José María Micó y su *Orlando furioso*), pero son tantos los libros que ahí se traducen que con frecuencia parten de la hipótesis, más atribuible al desdén que a sueños imperiales, de que los

españolismos son cosmopolitas. Fuera de la Península, resulta absurdo que un teniente del imperio austrohúngaro creado por Arthur Schnitzler diga que un hombre fornido es un “tío cachas” o que un rubicundo personaje de J. M. Coetzee tenga “michelines”.

Hay casos en verdad descomunales, como el de la novela de Don Winslow *El poder del perro*, ubicada en la frontera entre México y Estados Unidos, y donde los agentes de la migra y los sicarios hablan como personajes de una narcozarzuela, improbable *Verbena de la Paloma* con cocaína. En una obra tan dialogada como esa, que se adentra en los bajos fondos, los regionalismos son válidos. Lo extraño es que no se acuda a los de la zona, que no pertenecen a una tribu exigua, sino al país con más hispanohablantes del planeta. [...]

Muchos años después de enterarme de que “chin” es apócope de “chingar” –es decir, “joder”–, el español continúa su promiscuo y fecundo intercambio de vocablos. Aunque es prestigioso suponer que no nos comprendemos y que cada uno de nosotros habla un lenguaje propio, tarde o temprano entendemos los caprichos de un idioma que se la pasa chingando a toda pastilla.

Haz un comentario del texto en forma oral con las siguientes preguntas (15 minutos).

1. Sobre el español de México, Villoro nos dice: “la realidad y el lenguaje no siempre se hablan de *tú*. Cuesta trabajo ser literal en culturas donde las palabras fueron instrumento de dominación. Aprenderlas llevó a una apropiación peculiar, donde alterar el idioma significaba resistir.”
2. De acuerdo con el texto ¿qué peculiaridades tendría el español de México en comparación con el español de España?, ¿se te ocurren otras?
3. ¿Qué opina Juan Villoro sobre la hipótesis de los españolismos cosmopolitas?
4. ¿Por qué crees que Juan Villoro termina su artículo con la frase “los caprichos de un idioma que se la pasa *chingando a toda pastilla*”?
5. Del texto recuerdas las palabras que son del español de México. ¿Conoces otras?

Actividad 2b. Tabla comparativa. Con la ayuda del docente organiza en un cuadro, como el que sigue, a través de una puesta en común reúne las palabras que tú y tus compañeros recuerden de las actividades 1 (videos) y 3 (texto) (35 minutos)

	Español de México (norma mesetaria)	Español de España (norma norteña, castellana)
Fónico	▪ Seseo: ej., zarzuela. ▪ Yeísmo: ej., Castilla ▪ Fonema /x/ relajado ej., México.	▪ Distinción de fonemas: /s/ y /θ/ ej., zarzuela. ▪ Yeísmo y no yeísmo: ej., Castilla ▪ Fonema /x/ estridente ej., México.
Léxico	▪ Vocabulario ej., trompo ej., chingar (vulgar) ej., lonja (coloq.) ej., tipo trabado ▪ Mayor uso de nahuatlismos ej., itacate	▪ Vocabulario ej., peonza ej., joder (vulgar) ej., michelín (coloq.) ej., tío cachas (coloq.) ▪ Menor uso de nahuatlismos ej., chocolate
Gramática	▪ Ustedes, su, suyo/a (s) con valor de segunda persona del plural. ▪ Adverbios, locuciones adverbiales, preposiciones. Léxico ej., ahora, ahorita ej., luego luego. ej., acá, allá ej., hasta (con valor de término y de inicio)	▪ Vosotros/as, vuestro/as (s), os para la segunda persona del plural etc. ▪ Adverbios, locuciones adverbiales. ej., ahora ej., --- ej., aquí, allí ej., hasta (con valor de término).

Actividad 2c. Escribe en tu cuaderno un relato ficticio usando los adverbios y locuciones que conozcas y los adverbios de la variante mexicana que hemos visto (imagínate que tu lector es mexicano). Atención a la gramática, a la ortografía y a los signos de puntuación. 80 palabras (20 minutos).

(En el proceso de escritura pregunta al docente marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión que pueden servirte).

Heteroevaluación: Lista de cotejo para evaluar la actividad	Sí	No
Ha escrito un relato con adverbios y locuciones adverbiales.		
Ha incorporado vocabulario del texto y lo visto en clase.		
Hay pocos errores ortográficos		
Ha escrito el texto de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo personal y natural, apropiado para los lectores a los que va dirigido.		

POSTAREA

Actividad 3. Investiga en Internet videos, fragmentos de películas, etc. que usen la variante mexicana y castellana. Escúchalos atentamente y encuentra diferencias en rasgos fónicos, gramaticales o léxicos. (**Autoaprendizaje**).

Haz un cuadro comparativo con al menos dos ejemplos y guarda tus comentarios para la siguiente clase.

Recursos: *Catálogo de Voces Hispánicas* y YouTube

México: http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/mexico/mexicodf.htm

España: http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/espana/madrid.htm

México: Entrevista Juan Villoro: https://www.youtube.com/watch?v=ekv_e8WPOJ8

Coevaluación: se intercambian los ejercicios realizados y con la ayuda del maestro anotan los errores y aciertos del compañero.

Autoevaluación			
Criterios		Sí	No
Me he percatado de las diferencias de las variedades de español: español de México (norma mesetaria) y el español de España (norma septentrional)			
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.			
He participado en el debate o en la lluvia de ideas expresándome con fluidez y espontaneidad utilizando expresiones adecuadas.			
He sido capaz de interactuar hábilmente con mis compañeros.			
He comprendido el texto literario a pesar de su complejidad y su estilo.			
He sido capaz de sostener un argumento y dar opiniones personales demostrando capacidad lingüística.			
He sido capaz de expresarme por escrito en textos claros, adecuados y bien estructurados exponiendo mis puntos de vista con cierta extensión.			
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad).			
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.			
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.			

Propuesta 3

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

El mundo de las imprecaciones y la lengua culta.

OBJETIVO DE LA UNIDAD

- 1.- Reflexionar sobre el español de México.
- 2.- Reflexionar sobre la cultura de la lengua meta.
- 3.- Comprender y distinguir el verbo *chingar* y algunas de sus expresiones derivadas para conocer qué expresiones son inconvenientes y cuáles se encuentran sin connotación ofensiva en México.
- 4.- Aprender vocabulario del registro coloquial mexicano.
- 5.- Aproximarse, a través de la literatura, al nivel culto de la lengua.
- 6.- Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más apropiados y respetuosos en la interacción con la cultura de la lengua meta.
- 7.- Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje.

CONTENIDO

Escritura: reformulación y uso de signos de puntuación y ortografía. Pragmática: léxico cultismos, vulgarismos. Géneros discursivos: géneros de transmisión escrita: el ensayo. Funciones: describir, reflexionar, inferir, argumentar. Referentes culturales: literatura y pensamiento, el ensayo mexicano.

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

TEXTO: *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz.

NIVEL Y DESTINATARIOS: C1

DURACIÓN: 2:30 min

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

DESCRIPCIÓN: se proponen dos actividades de pretarea para activar los conocimientos del tema; tres actividades para la tarea principal de aprendizaje y una actividad de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

PRETAREA

Actividad 1a. Escucha el vídeo *Chingonario: uso, reuso y abuso del verbo chingar*. Una entrevista que habla sobre la recopilación en orden alfabético de palabras y expresiones derivadas del verbo *chingar* en México. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=GoB-pjGskgI&list=PL25F4575E7F38735F&index=5> 2/2 (duración del primer video 6:27 minutos) (15 minutos)

Actividad 1b. Conversación grupal. Responde las siguientes preguntas de forma oral:

1. ¿Cuál es la importancia del verbo chingar en el dialecto mexicano?, 2. ¿Qué actitud toma el mexicano con respecto a la lengua y lo políticamente correcto?, 3. ¿Qué función tienen los eufemismos en México?, 4. ¿Cómo es el español de México? (video 2) ¿De qué manera se usa el verbo chingar? (15 minutos)

TAREA

Actividad 2a. Lee el siguiente fragmento de *El Laberinto de la soledad* de Octavio Paz. (20 minutos). Apóyate en el docente para aclarar algunos fragmentos del texto y en los siguientes diccionarios:

1. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-del-espanol-usual-en-mexico--0/>
2. <http://www.rae.es/> 3. <http://www.asihablamos.com/>

Después, **responde** las preguntas que vienen a continuación.

Acotación

Chingar es uno de los verbos más usados en México y se utiliza en algunas partes de Centroamérica, Sudamérica y España con mucha menor frecuencia y con múltiples significados.

En el español de México la palabra pertenece a la lengua vulgar - popular y tiene un significado altamente insultante. Sin embargo, posee varias formas derivadas que funcionan como adjetivo, adverbio, sustantivo, interjección y frases hechas, de las cuales algunas han suavizado su connotación ofensiva para volverse coloquial. El ensayo *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz (1950) es una pieza clave para entender la polisemia de este verbo. En el capítulo “Los hijos de la Malinche”, el autor analiza el verbo chingar y examina argumentos respecto a la semántica de la chingada y su relación con la cultura, la historia y la identidad del mexicano.

El laberinto de la soledad

¿Quién es *la Chingada*? [...] En la *Anarquía del lenguaje en la América española*, Darío Rubio examina el origen de esta palabra y enumera las significaciones que le prestan casi todos los pueblos hispanoamericanos. Es probable su procedencia azteca: chingaste es xinachtli (semilla de hortaliza) o xinaxtli (aguamiel fermentado). La voz y sus derivados se usan, en casi toda América y en algunas regiones de España, asociados a las bebidas alcohólicas o no: chingaste son los residuos o heces que quedan en el vaso, en Guatemala y El Salvador; en Oaxaca llaman chingaditos a los restos del café; en todo México se llama chinguere o, significativamente, piquete al alcohol; en Chile, Perú y Ecuador la chingana es la taberna; en España chingar equivale a beber mucho, a embriagarse; y en Cuba, un chinguirito es un trago de alcohol.

Chingar también implica la idea de fracaso. En Chile y Argentina se chinga un petardo, "cuando no revienta, se frustra o sale fallido". Y las empresas que fracasan, las fiestas que se aguan, las acciones que no llegan a su término, se chingan. En Colombia, chingarse es llevarse un chasco. En el Plata un vestido desgarrado es un vestido chingado. En casi todas partes chingarse es salir burlado, fracasar. Chingar, asimismo, se emplea en algunas partes de Sudamérica como sinónimo de molestar, zaherir, burlar. Es un verbo agresivo, como puede verse por todas esas significaciones: descolar a los animales, incitar o hurgar a los gallos, chunguear, chasquear, perjudicar, echar a perder, frustrar.

En México los significados de la palabra son innumerables. Es una voz mágica. Basta un cambio de tono, una inflexión apenas, para que el sentido varíe. Hay tantos matices como entonaciones: tantos significados como sentimientos. Se puede ser un chingón, un Gran Chingón (en los negocios, en la política, en el crimen, con las mujeres), un chingaquedito (silencioso, disimulado, urdiendo tramas en la sombra, avanzando cauto para dar el mazazo), un chingoncito. Pero la pluralidad de significaciones no impide que la idea de agresión en todos sus grados, desde el simple de incomodar, picar, zaherir, hasta el de violar, desgarrar y matar se presente siempre como significado último. El verbo denota violencia, salir de sí mismo y penetrar por la fuerza en otro. Y también, herir, rasgar, violar cuerpos, almas, objetos, destruir. Cuando algo se rompe, decimos: "se chingó".

Cuando alguien ejecuta un acto desmesurado y contra las reglas, comentamos: "hizo una chingadera".

La idea de romper y de abrir reaparece en casi todas las expresiones. La voz está teñida de sexualidad, pero no es sinónima del acto sexual; se puede chingar a una mujer sin poseerla. Y

cuando se alude al acto sexual, la violación o el engaño le prestan un matiz particular. El que chinga jamás lo hace con el consentimiento de la chingada. En suma, chingar es hacer violencia sobre otro. Es un verbo masculino, activo, cruel: pica, hiere, desgarrar, mancha. Y provoca una amarga, resentida satisfacción en el que lo ejecuta.

Lo chingado es lo pasivo, lo inerte y abierto, por oposición a lo que chinga, que es activo, agresivo y cerrado. El chingón es el macho, el que abre. La chingada, la hembra, la pasividad pura, inerme ante el exterior. La relación entre ambos es violenta, determinada por el poder cínico del primero y la impotencia de la otra. La idea de violación rige oscuramente todos los significados. La dialéctica de "lo cerrado" y "lo abierto" se cumple así con precisión casi feroz. El poder mágico de la palabra se intensifica por su carácter prohibido. Nadie la dice en público. Solamente un exceso de cólera, una emoción o el entusiasmo delirante, justifican su expresión franca. Es una voz que sólo se oye entre hombres, o en las grandes fiestas. Al gritarla, rompemos un velo de pudor, de silencio o de hipocresía. Nos manifestamos tales como somos de verdad. Las malas palabras hierven en nuestro interior, como hierven nuestros sentimientos. Cuando salen, lo hacen brusca, brutalmente, en forma de alarido, de reto, de ofensa. Son proyectiles o cuchillos. Desgarran. Los españoles también abusan de las expresiones fuertes. Frente a ellos el mexicano es singularmente pulcro. Pero mientras los españoles se complacen en la blasfemia y la escatología, nosotros nos especializamos en la crueldad y el sadismo. El español es simple: insulta a Dios porque cree en él. La blasfemia, dice Machado, es una oración al revés. El placer que experimentan muchos españoles, incluso algunos de sus más altos poetas, al aludir a los detritus y mezclar la mierda con lo sagrado se parece un poco al de los niños que juegan con lodo.

Hay, además del resentimiento, el gusto por los contrastes, que ha engendrado el estilo barroco y el dramatismo de la gran pintura española. Sólo un español puede hablar con autoridad de Onán y Don Juan. En las expresiones mexicanas, por el contrario, no se advierte la dualidad española simbolizada por la oposición de lo real y lo ideal, los místicos y los pícaros, el Quevedo fúnebre y el escatológico, sino la dicotomía entre lo cerrado y lo abierto. El verbo chingar indica el triunfo de lo cerrado, del macho, del fuerte, sobre lo abierto.

La palabra chingar, con todas estas múltiples significaciones, define gran parte de nuestra vida y califica nuestras relaciones con el resto de nuestros amigos y compatriotas. Para el mexicano la vida es una posibilidad de chingar o de ser chingado. Es decir, de humillar, castigar y ofender. O a la inversa. Esta concepción de la vida social como combate engendra fatalmente la división de la sociedad en fuertes y débiles. Los fuertes los chingones sin escrúpulos, duros e inexorables se rodean de fidelidades ardientes e interesadas. El servilismo ante los poderosos

especialmente entre la casta de los "políticos", esto es, de los profesionales de los negocios públicos es una de las deplorables consecuencias de esta situación. Otra, no menos degradante, es la adhesión a las personas y no a los principios. Con frecuencia nuestros políticos confunden los negocios públicos con los privados. No importa. Su riqueza o su influencia en la administración les permite sostener una mesnada que el pueblo llama, muy atinadamente, de "lambiscones" (de lamer).

El verbo chingar maligno, ágil y juguetón como un animal de presa engendra muchas expresiones que hacen de nuestro mundo una selva: hay tigres en los negocios, águilas en las escuelas o en los presidios, leones con los amigos. El soborno se llama "morder". Los burócratas roen sus huesos (los empleos públicos). Y en un mundo de chingones, de relaciones duras, presididas por la violencia y el recelo, en el que nadie se abre ni se raja y todos quieren chingar, las ideas y el trabajo cuentan poco. Lo único que vale es la hombría, el valor personal, capaz de imponerse.

La voz tiene además otro significado, más restringido. Cuando decimos "vete a la Chingada", enviamos a nuestro interlocutor a un espacio lejano, vago e indeterminado. Al país de las cosas rotas, gastadas. [...]

Responde por escrito a las preguntas. Usa signos de puntuación y ortografía adecuados. (15 minutos).

(En el proceso de escritura pregunta al docente marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión que pueden servirte).

1. En México la palabra *chingar* tiene:
2. un significado b) varios significados
3. En qué situación emocional y comunicativa se dice el verbo *chingar* en México.
4. Qué quiere decir Octavio Paz con la dialéctica de "lo cerrado" y "lo abierto".
Argumenta tu respuesta.
5. Menciona cuál es el adjetivo positivo que se deriva del verbo chingar
6. Menciona palabras cultas que el autor ha utilizado para escribir su ensayo.
7. Cada cultura relaciona sus malas palabras con las obsesiones propias de su cultura.
 - a. En el mundo de imprecaciones ¿cuáles son los temas que fascinan a los mexicanos y cuáles los temas que atraen a los españoles?

Actividad 2b. Después de la lectura, haz un **debate** con tu compañero siguiendo las preguntas que vienen a continuación. (15 minutos)

1. ¿Consideras que una persona refleja pobreza lingüística si constantemente utiliza palabrotas en su discurso? Argumenta tu respuesta
2. ¿Decir groserías pertenece solo al habla de clases bajas? Argumenta tu respuesta.
3. ¿Piensas que no se debe reflexionar la semántica de las expresiones malsonantes ya que su uso se considera indecente en ámbitos académicos? Argumenta tu respuesta.
4. ¿Crees que las palabras soeces cumplen funciones comunicativas que otros medios lingüísticos no pueden lograr? Argumenta tu respuesta.
5. ¿Qué funciones crees que realizan las expresiones malsonantes? a) expresan un estado emocional fuerte. b) enfatizan la importancia de un mensaje. c) sirven para agredir a una persona. d) son un bálsamo para el dolor. Argumenta tu respuesta.

Heteroevaluación: Lista de cotejo para evaluar la actividad	Sí	No
Da respuestas coherentes a todas preguntas		
Su exposición ha sido fluida sin abundantes digresiones		
Aporta razones para convencer		
Es capaz de incorporar opiniones personales		
Reconoce las variedades de español: culto y vulgar		
Maneja una riqueza de vocabulario e incorpora el léxico (pertinente) aprendido en las clases.		
Ha participado con interés en las actividades		

Distinguir una ofensa de un halago.

Actividad 2c. En las siguientes tarjetas se utiliza la palabra *chingar* en expresiones de significado diferente. **Adivina** el significado de cada una observando las imágenes o su contexto. (5 minutos)





Después, **relaciona** cada palabra con su significado correspondiente. (10 minutos)

a) Chingón, na, b) ¡Chin!, c) Chingonería, d) ¡Eso chinga! e) un chingo f) chingaderita g) una chinga	- Interj. coloq. Méx. U. Es un eufemismo que expresa desilusión, exasperación o sorpresa. _____. - Adjetivo que designa altamente las características de una persona, una situación o una cosa, de tal modo que deja corto a todo lo demás. Si la persona que lo dice lo hace para sí mismo puede significar presunción o prepotencia, pero si lo atribuye a un tercero, denota admiración. _____ - Sustantivo que hace referencia a cualquier obra, objeto o artículo que por su utilidad, efectividad, capacidad, talento o simplemente por su estética son impresionantes a un nivel más allá de lo <i>fregón</i>. _____ ¡_____! Me subieron el sueldo _____ (México) (f. malsonante) Objeto pequeño o insignificante. ¿Qué crees que significa la expresión “una chinga”? _____ - Sinónimo de <i>un montón</i> _____.
--	---

POSTAREA:

Actividad 3a. Investiga cinco palabras o frases con su definición que pertenezcan a la lengua culta y tres que pertenezcan a la lengua vulgar en el texto de Octavio Paz y en otras actividades. **Clasificalas** en un cuadro como el que viene a continuación y después, **haz** un crucigrama. (20 minutos).

Apóyate en páginas de Internet para hacer el juego: <https://www.educima.com/crosswordgenerator/spa/>. Al terminar dale el crucigrama a un compañero para resolverla.

LENGUA CULTA	LENGUA VULGAR

Coevaluación: se intercambian los ejercicios realizados y con la ayuda del maestro anotan los errores y aciertos del compañero.

Autoevaluación		
Criterios	Sí	No
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.		
He reflexionado sobre la lengua y la cultura de México.		
He participado en la conversación grupal y debate expresándome con fluidez y espontaneidad utilizando expresiones adecuadas.		
He sido capaz de interactuar hábilmente con mis compañeros.		
He sido capaz de sostener un argumento demostrando capacidad lingüística.		
He comprendido el texto literario a pesar de su complejidad y su estilo.		
He sido capaz de expresarme oralmente en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión y argumentación.		
He sido capaz de diferenciar el nivel culto y el nivel vulgar.		
He sido capaz de reconocer expresiones vulgares y coloquiales.		
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad).		
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.		
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.		

Propuesta 4

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

Chilanga banda y el registro coloquial de la variedad mexicana.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- 1.- Usar el diccionario como una herramienta para el aprendizaje del léxico.
- 2.- Aprender la lengua coloquial de la variedad mexicana con un texto lírico.
- 3.- Distinguir el registro coloquial de la jerga marginal.
- 4.- Mejorar la dicción, la pronunciación y el acento por medio de trabalenguas.
- 5.- Trabajar el nivel culto de la lengua con un texto literario.
- 6.- Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje.

CONTENIDO

Gramática: reflexión sobre la oración: sujeto, verbo. Escritura: narración y descripción, usos de puntuación y ortografía. Fonética: mejorar la pronunciación, acentuación, vocalización y dicción. Léxico: vocabulario coloquial con el fonema /ch/. Géneros discursivos: géneros de transmisión oral, canciones. Funciones: memorizar, comentar, reformular, inferir, investigar, usar el diccionario. Referentes culturales: literatura mexicana y culturas marginales.

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

TEXTO: letra de la canción *Chilanga banda* y *La panza del Tepozteco* de José Agustín.

NIVEL Y DESTINATARIOS: C1

DURACIÓN: 2:30 min

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

DESCRIPCIÓN

Se proponen tres actividades de pretarea para activar los conocimientos del tema; cuatro actividades para la tarea principal de aprendizaje y dos actividad de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

PRETAREA

Actividad 1a. Lluvia de ideas. Menciona un par de cantantes, grupos musicales de tu país de procedencia que utilicen palabras coloquiales y jergas marginales en sus letras. Y **comenta** ¿qué función crees que tengan estos registros de la lengua en las canciones y en la música?

Actividad 1b. Entra, con ayuda de tu móvil y en equipo, a los siguientes enlaces: <http://www.jergasdehablahispana.org/ctacuba2.htm>, <http://dle.rae.es/?id=7TBEIYd> (O bien con ayuda del *Diccionario usual de México* de Luis Fernando Lara y tu profesora) busca el significado de las siguientes palabras que se encuentran en la canción *Chilanga Banda de Café Tacuba*. Estas palabras pertenecen al registro coloquial mexicano, e incluso, comparten el mismo significado con algunas partes de Centroamérica y el Caribe. (15 minutos)

1. Carcacha (*Méx et al., coloq*)

2. Chafa (*Méx et al., coloq*):

3. Chamba (*Méx et al., coloq*)

4. Talacha (*Méx.coloq*)

5. Machucar (*Méx.coloq*)

6. Pachanga (*Méx et al., coloq*)

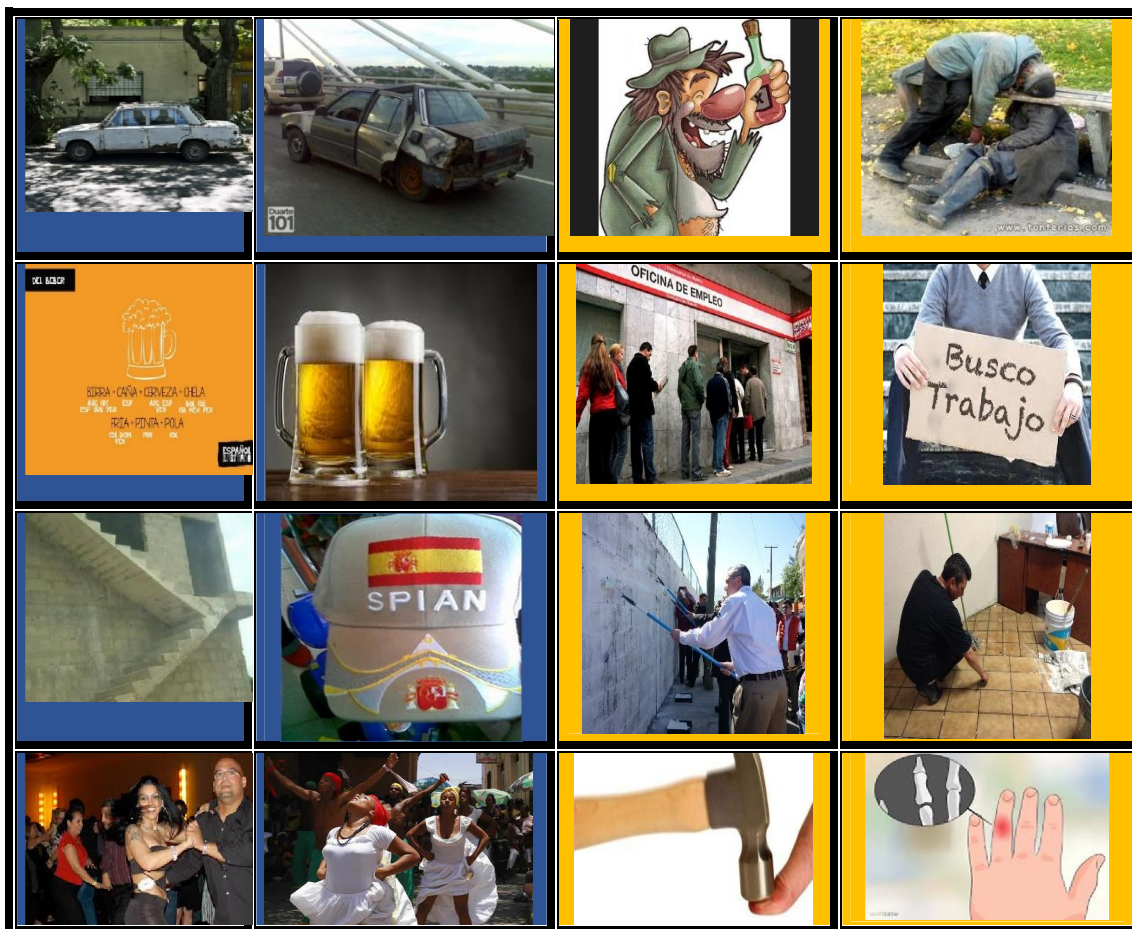
7. Teporocho (*Méx.coloq*)

8. ¡Chin! (*Méx.coloq*)

9. Chela (*Méx.coloq*)

10. Chido (*Méx. coloq*)

Actividad 1c. Adivina qué palabra de la actividad anterior corresponde a la imagen y haz una oración con ella. (10 minutos)



Actividad 1d. Pronunciación y dicción: El dígrafo <ch>. Lee los siguientes fragmentos. Reúnete en equipos (de 2 personas) y compite para ser el más rápido y el que mejor pronuncie las palabras. Juego de trabalenguas. (15 minutos)

Ya chole chango chilango
Que chafa chamba te chutas
No checa andar de tacuche
Y chale con la charola.

En chifla pasa la bacha.
Pachucos, cholos y chundos,
Chinchinflas y malafachas
Acá los chómpiras rifan

TAREA

Actividad 2. Lee con tu compañero el siguiente fragmento. Posteriormente, **escucha** la canción *Chilanga Banda* del grupo *Café Tacuba* en el que se utiliza el argot juvenil, callejero de la Ciudad de México con influencias del argot del hampa del barrio de Tepito. Sin embargo, el objetivo de este ejercicio es aprender palabras coloquiales no jergas específicas por lo que vamos a **completar los espacios vacíos** de la letra de la canción con palabras coloquiales. (15 minutos)

Chilanga banda

Chilanga Banda es una canción que Jaime López compuso hacia 1995 junto con José Manuel Aguilera del grupo *La Barranca*, y que fue incluida en el disco experimental *Odio Fonky, tomas de buró*, grabado por ambos de forma casera en un departamento de la colonia Del Valle de la Ciudad de México. El disco fue elogiado por la prensa especializada e influyó en el panorama musical de México por su originalidad.

La canción relata las aventuras nocturnas de un taxista; es un juego de palabras ya que la letra de la canción hace uso intenso del argot marginal de la Ciudad de México y aglutina en un par de estrofas una gran cantidad de modismos con el fonema /ch/. La palabra chilango es un gentilicio coloquial de la Ciudad de México, y banda es un término usado informalmente para referirse a un grupo de amigos. Rítmicamente, la canción está basada en el rap de Estados Unidos. Fue reversionada en 1996 por Café Tacvba, e incluida en el disco *Avalancha de éxitos*

1. Fayuca. 2. Chilango. 3. Checa. 4. Chela (2). 5. Chafa. 6. Chipote. 7. Chava.
8. No manches. 9. Transeando (transar)

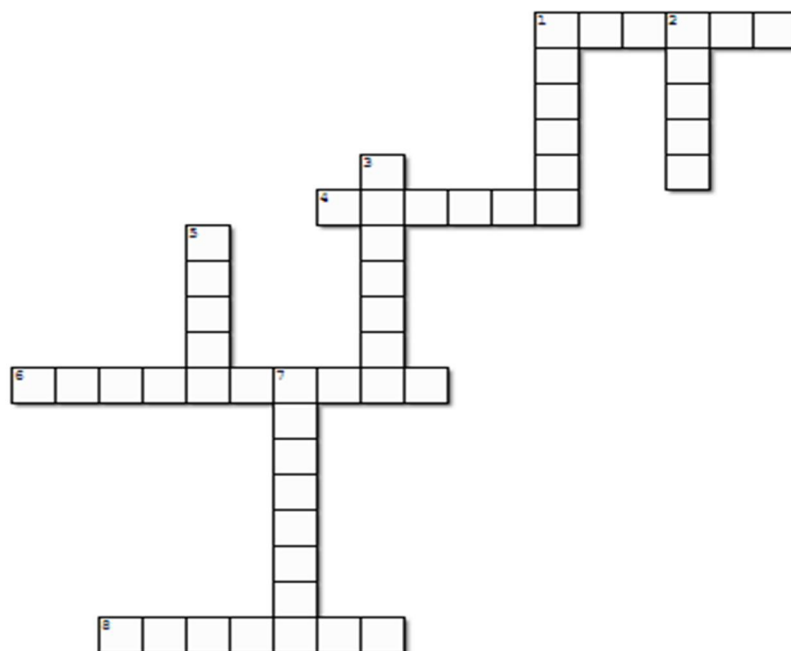
La chilanga banda

Ya chole chango chilango Que ____ chamba te chutas No ____ andar de tacuche Y chale con la charola. Tan choncho como una chinche Más chueco que la ____ Con fusca y con cachiporra Te pasa andar de guarura.	Al choro del teporocho En chifla pasa la bacha. <i>Pachucos, cholos y chundos,</i> <i>Chinchinflas y malafachas</i> <i>Acá los chompiras rifan</i> <i>Y bailan tibiritabara.</i> Mejor yo me echo una ____ Y chance enchufo una chava Chambeando de chafirete
---	---

Mejor yo me echo una _____ Y chance enchufo una _____ Chambiando de chafirete Me sobra chupe y pachanga. Si choco saco _____ La chota no es muy molacha Chiveando a los que machucan Se va a morder su talacha. De noche caigo al congal _____dice la changa	Me sobra chupe y pachanga. Mi ñero mata la bacha Mi ñero mata la bacha Y canta la cucaracha Su choya vive de chochos De chemo, chupe y garnachas. Coro _____de arriba abajo Ahí va la _____banda Chinchin si me la recuerdan Carcacha y se les retacha
---	---

Actividad 2b. Pronunciación, acento y dicción: Escucha de nuevo la canción, utiliza la letra y **canta** tratando de imitar el acento con que se dice. (15 minutos).

Actividad 2c. Completa el crucigrama con las palabras del registro coloquial. (15 minutos).



CRUZADA

1. Revisar, controlar.
4. Mercancía importada sin el pago de derecho de aduana.
6. Eufemismo que expresa incredulidad y sorpresa.
8. Chichón.

ABAJO

1. Empleo, trabajo.
2. Cerveza.
3. Traje masculino.
5. Muchacho
7. Proveniente de la Ciudad de México (coloquial).

Coevaluación: se intercambian los ejercicios realizados y anotan los errores y aciertos del compañero.

Actividad 2d. Lee con atención la letra de *Chilanga Banda*. Primeramente, observa en primera, la tercera y la cuarta línea de la canción cuál es el sujeto y el verbo de la oración. Después, elije dos estrofas y transforma la canción al sociolecto culto. (20 minutos).

Recursos para resolver la actividad

1. <http://www.apolorama.com/2013/08/lo-que-dice-la-letra-de-chilanga-banda/>,
2. Diccionario de sinónimos y antónimos: <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

Lengua culta

YA CHOLE CHANGO CHILANGO
qué chafa chumba te chutas
NO CHECA ANDAR DE TACUCHE
Y CHALE CON LA CHAROLA

Tan choncho como una chinche
más chueco que la fayuca
con fusca y con cachiporra
te pasa andar de guarura

Mejor yo me echo una chela
y chance enchufo una chava
chambeando de chafirete
me sobra chupe y pachanga

Si choco saco chipote
la chota no es muy molacha
chiveando a los que machucan
se va en morder su talacha

De noche caigo al congal
no manches dice la changa
al choro de teporocho
enchifla pasa la pacha [...]

Heteroevaluación: Lista de cotejo para evaluar la actividad	Sí	No
Ha diferenciado adecuadamente la lengua coloquial de la lengua culta		
Ha demostrado una riqueza de vocabulario		
Ha incorporado vocabulario del texto y lo visto en clase.		
Ha escrito una redacción lógica		
Ha realizado pocos errores ortográficos		
Ha analizado correctamente el análisis morfosintáctico de las oraciones		
Ha escrito el texto literario (imaginario o lírico) de forma clara, detallada y bien estructurada con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.		

POSTAREA

Actividad 3a. Con todo lo aprendido **escribe** un texto lírico (y/o canción) en el que utilices el léxico coloquial y el sociolecto culto. Extensión: un mínimo de 40 palabras. (30 minutos).

Actividad 3b. Lee el primer capítulo de la novela *La panza del Tepozteco* de José Agustín, primer escritor mexicano en utilizar un lenguaje coloquial y sin censura en la narrativa del siglo XX. En la siguiente sesión, **presentarás** de manera oral el resumen del capítulo y compartirás tus impresiones con tus compañeros.

Utiliza marcadores discursivos o conectores para ordenar tu discurso oral. (Autoaprendizaje).

Recurso: (<http://www.muchoslibros.com/pdfs/capitulos/9786071112200.pdf>), páginas 7-21

Autoevaluación		
Criterios	Sí	No
He participado en la lluvia de ideas expresándome con fluidez y espontaneidad utilizando expresiones adecuadas.		
He sido capaz de interactuar hábilmente con mis compañeros.		
He reflexionado y aprendido la lengua coloquial de la variedad mexicana.		
He mejorado la dicción, la pronunciación y el acento por medio de letras musicales.		
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.		
He aprendido palabras del registro coloquial		
He sido capaz de expresarme por escrito y de distinguir la lengua culta y el registro coloquial		
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad).		
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.		
He comprendido textos largos y complejos de carácter literario.		
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.		
Ha escrito el texto literario (imaginario o lírico) de forma clara, detallada y bien estructurada con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.		

Propuesta 5

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

El universo simbólico: la literatura oral y la lengua coloquial de nuestros pueblos.

OBJETIVO DE LA UNIDAD

- 1.- Trabajar algunos rasgos léxicos, fonéticos y gramaticales del español mexicano con canciones y textos literarios.
- 2.- Usar la lectura en voz alta como vehículo para mejorar la pronunciación de los alumnos.
- 3.- Disfrutar el placer estético que proporciona la audición y la lectura de textos literarios.
- 4.- Usar la literatura oral para aproximarse al registro coloquial del español de México.
- 5.- Usar la literatura oral para aproximarse al nivel culto.
- 6.- Aprender algunos referentes culturales, literarios y lingüísticos de la lengua meta.
- 7.- Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más capacitados y apropiados en la cultura meta.

CONTENIDO

Gramática: el pretérito y el imperfecto. Escritura: narrar, puntuación, acentuación. Géneros discursivos: géneros de transmisión oral, los mitos. Fonética: pronunciación, la /s/, la articulación velar sorda /x/ con pronunciación plena de grupos cultos, seseo etc. Funciones: relatar, narrar, interpretar, inferir. Referentes culturales: Literatura prehispánica y pensamiento, rasgos del español de México.

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

TEXTO: relatos cosmogónicos de origen maya, mexica, mixteco y otros.

NIVEL Y DESTINATARIOS: C1/C2

DURACIÓN: 2:30 min.

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

DESCRIPCIÓN

Se proponen tres actividades de pretarea para activar los conocimientos del tema; tres actividades para la tarea principal de aprendizaje y una actividad de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

PRETAREA.

Actividad 1a. Escucha el video: *El Mito maya de la creación del cosmos*, https://www.youtube.com/watch?v=jw9fMzU_UuE. Disfruta el mito relatado en voz del narrador mexicano. (15 min). Después, **comenta** con tus compañeros de qué trata el mito.

Actividad 1b. Lee en voz alta con tus compañeros el siguiente texto informativo sobre algunas características de la pronunciación mexicana, tu profesora pondrá ejemplos. (15 minutos)

Plano fónico

- Las consonantes se pronuncian con claridad:
- Sólida articulación de la /s/. Las *eses* finales son tensas y prolongadas.
- La articulación de la velar sorda /x/ es tensa pero más suave que la castellana.
- Pronunciación plena y tensa de los grupos cultos (directo, examen, acción, apto, abstracción, destrucción).
- Seseo.
- Yeísmo generalizado.
- Pronunciación de la grafía <tl> en una misma sílaba por influencia del fonema nahua /tl/ que funciona como fonema único.
- La entonación es circunfleja. En el habla popular, la penúltima sílaba se hace muy larga y la sílaba final, muy breve.

Actividad 1c. Pronunciación y audición. Lee en voz alta los siguientes mitos, busca ejercitar la pronunciación con los rasgos del español mexicano. (10 minutos).

2. Mito chino de la creación: Pan Gu (lectura en voz alta)

En el principio el universo entero estaba contenido en un huevo, dentro del huevo coexistían las fuerzas vitales del yin (fuerza femenina y fría) y del yang (fuerza masculina y caliente). Dentro del huevo Pan Gu, formado a partir de estas fuerzas, estuvo dormido

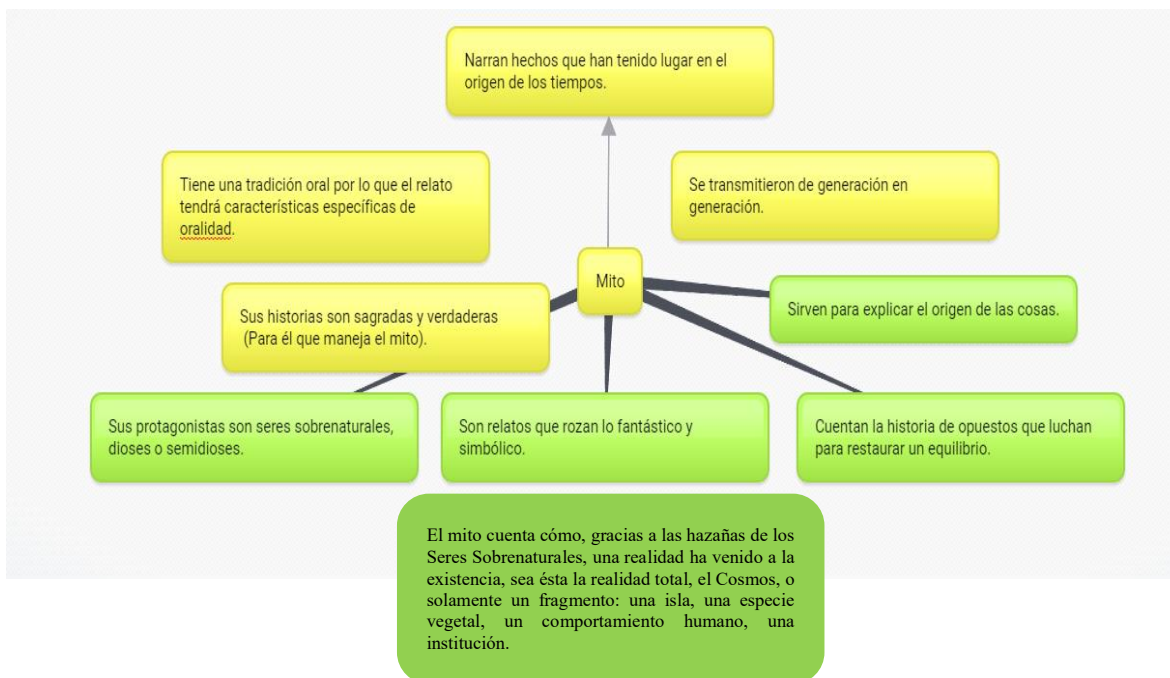
durante dieciocho mil años. Al despertar, se estiró hasta romper el huevo. Los elementos más pesados del interior se fueron hacia abajo para formar la tierra y los más ligeros flotaron para formar el cielo. Cada día, la tierra y el cielo se separaban más, a la par, crecía Pan Gu. Cuando la tierra y el mar llegaron a sus posiciones, Pan Gu se echó a descansar. Estaba tan agotado que murió, sus manos se convirtieron en montañas, sus ojos en sol y luna, su carne en la tierra, su pelo en árboles y plantas, sus lágrimas en ríos y mares, su voz en truenos, por último, las pulgas de Pan Gu se convirtieron en la humanidad.

3. Mito escandinavo de la creación (lectura en voz alta)

En el principio, estaba el mundo de hielo (Niflheim), y mundo del fuego (Muspelheim), entre ellos había un hueco profundo en donde nada vivía. En Niflheim había una fuente de aguas heladas, llamado "caldero rugiente", que burbujeaba, y lo que caía, lo hacía en el vacío y al tomar contacto con éste se transformaba en hielo, hasta, que al final, el hielo terminó llenándolo. Las brasas del mundo de fuego caían sobre el hielo, creando grandes nubes de vapor de agua, que al llegar otra vez a Niflheim, creaban un bloque de hielo. En uno de los bloques de hielo vivía un gigante primitivo, Ymir y una vaca gigante, de la cual se alimentaba Ymir bebiendo su leche. Ymir era hermafrodita y sus piernas copularon entre sí, creando la raza de los gigantes.

La vaca lamió el hielo, creando el primer dios, Buri, que fue padre de Bor, quien a su vez fue padre de Odín (el principal dios nórdico, el dios de la sabiduría, la guerra y la muerte). Luego los hijos de Bor asesinaron a Ymir y de su cuerpo crearon el mundo.

Actividad 1c. Mapa mental. Realiza una puesta en común de manera oral con todo el grupo para extraer las características que comparten los mitos que has leído y escuchado. (10 minutos).



TAREA

Actividad 2a. Escucha la presentación oral del *Mito mexica del Quinto Sol*.²⁹ (20 minutos).

Actividad 2b. Lee en voz alta. El siguiente texto es una entrevista actual en la que dos pobladores mexicanos de origen mixteco cuentan versiones de *El mito del árbol de Apoala*.

Pon atención a la manera en que hablan los entrevistados ya que tienen características de la lengua oral y coloquial de México. (20 minutos).

ACOTACIÓN PARA COMPRENDER LAS ENTREVISTAS

Al igual que los mexicas y los mayas, los mixtecos creían que vivían en la era del Quinto Sol y que en el origen de los tiempos el mundo había pasado una serie de creaciones y destrucciones. Los mixtecos decían que los Señores Dos crearon el cosmos; esta dualidad divina separó la luz de la oscuridad, la tierra del agua, el arriba del abajo y tuvieron dos hijos que habrían de dar nacimiento a otros dioses y a la humanidad por medio del maíz. Nueve Viento crearía el mundo. El pueblo mixteco de la época prehispánica creía que el Árbol de Apoala era el ser del que nacieron todos los mixtecos. Este árbol se encontraba en un sitio llamado “peña donde descansa el cielo”. El dios Nueve Viento, llamado también *Serpiente Emplumada*, horadó el árbol y copuló con él. De esta unión nacieron cuatro seres que son los antepasados de los mixtecos. Estos

²⁹ Véase anexo de la propuesta 5 de la actividad 2a.

señores salieron de Apoala y se dirigieron hacia los cuatro rumbos, se dividieron de tal suerte que se apoderaron de toda la región de la mixteca. Otra versión cuenta que del árbol nació un hombre que habría de retar al sol en un duelo a muerte. El mito del Flechador del Sol relata que el sol cayó herido de muerte y se ocultó en las montañas. Como Flechador del Sol temía que el astro renaciera y reclamara sus antiguos terrenos trajo a los mixtecos y los hizo asentarse en la tierra y los apresuró a cultivar las milpas de maíz en esa misma noche. De suerte, cuando el Sol renació, al día siguiente, nada pudo hacer, y de esta manera, los mixtecos se convirtieron en dueños de la región por derecho divino y militar.

Hoy en día, la literatura oral del mito del árbol de Apoala pervive en la región de la Mixteca pasando de generación en generación.

EL SEÑOR SERAPIO MARTÍNEZ RAMOS EXPLICA CÓMO NACE EL PRIMER HOMBRE MIXTECO DE ACUERDO CON LO QUE SE CUENTA EN SU PUEBLO.

Con mi humilde perdón, les daré algunas palabras de lo que sucedió hace mucho, lo que dijeron los ancianos. Un hombre fue a la montaña, en la montaña llevaba ocho días cuando vio un árbol sagrado de madroño. Fue hasta el árbol, le hizo un agujero en el costillar y copuló con él.

Tiempo después, pasó otra vez por ahí y vio que estaba abultado. La panza del árbol estaba hinchada. Hizo la cuenta de los meses y cuando se completaron, regresó. Hizo un agujero en la panza y vio adentro un hombrecito. Era un hombrecito y lo **agarró** en brazos y se lo llevó a su casa. Al llegar a su casa el hombrecito cobró vida y su nombre fue *Catorce Fuerza*.

Cuando creció fue muy fuerte y reverenciaba mucho al árbol pero el árbol no estaba derecho. Él fue donde estaba y lo enderezó. Abrazó al árbol y lo puso derecho desde las raíces. Él fue quien lo enderezó y el árbol creció como antes. Nunca se secaría, nunca moriría.

Ese hombre, se llamaba *Catorce Fuerza*, reverenciaba mucho ese árbol porque había nacido de su vientre, despacito, despacito creció y se hizo más y más fuerte.

Estas son algunas palabras que dijeron los ancianos [...] Esta es una historia de mucho tiempo atrás, la historia que mis ancestros dijeron.

POR SU PARTE, DON RAÚL GARCÍA ALVARADO, LUGAREÑO DE UN PUEBLITO DE LA MIXTECA, CUENTA SEGÚN SU VERSIÓN CÓMO NACE LA PRIMERA FAMILIA DE MIXTECOS NACIDA EN EL MUNDO.

Dicen que existía un árbol muy grande y que las ramas de ese árbol llegaban a cada lado de las peñas. Del árbol nació un hombre [...] este hombre fue el que hizo y formó el pueblo. La primera familia del pueblo. Tal vez después tuvieron alguna inconveniencia y se dividieron y tomaron rumbo a donde se tapa el sol [...] se imagina la gente que donde se estacionaron fue en Tilantongo y parece que sí hay algo de cierto porque nosotros hablamos el mixteco muy igual que los de Tilantongo, [a pesar de] tanta distancia, pero con las personas que están aquí cerca, en los pueblos, hablamos diferente y con [aquella] gente sí hablamos casi igual. [...] Eso que le platico, es lo que platicaban los más antiguos, que se dividió la familia y se fue allá. [...] Es una versión. La más antigua [...]

Nota sobre las características de la lengua oral y del español de México.

Características de la lengua oral.	Características del español coloquial	Características gramaticales y léxicas del español mexicano.	Códigos culturales de cortesía mexicana.
Fugacidad del mensaje. Interacción entre hablante y oyente. Inferencias. Es menos formal. Aparecen más rasgos dialectales.	Lo coloquial es una “modalidad [...] de carácter <i>oral y conversacional</i> ; <i>es decir</i> , hablaba (no leída, no recitada), en la cual el <i>lenguaje se va concibiendo</i> – por decirlo de un modo sencillo – <i>al tiempo que se está usando y en función del ‘otro’ [...]</i> ” (Vigara).	Gramatical El uso de “ustedes”. Adverbios: <i>allá, acá, ahorita</i> Léxico Uso de indigenismos y palabras preferidas como “platicar”, “agarrar”, “amarrar”, “jalar”.	El valor de la modestia y la humildad. Diminutivos para crear “caricias afectivas”.

Actividad 2c. Crea un mito con las características estructurales que hemos anotado en el mapa mental y usando el registro coloquial mexicano. 100 palabras mínimo (25 minutos). (En el proceso de escritura pregunta al docente marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión que pueden servirte).

Heteroevaluación: Lista de cotejo para evaluar la actividad	Sí	No
El mito ficticio escrito incorpora los requisitos solicitados		
Retoma ideas de lo aprendido en la sesión o en la lectura		
Maneja una riqueza de vocabulario y corrección gramatical		
Incorpora rasgos del Español de México		
Escribe un texto con características orales.		

POSTAREA

Actividad 3. Escucha la canción *Nueve Viento* o la canción *Palomo del comalito* de Lila Downs. *Nueve viento*: [\(https://www.youtube.com/watch?v=tpQTxIlG78M\(4:45\)\)](https://www.youtube.com/watch?v=tpQTxIlG78M(4:45)) (4:45), *Palomo del comalito*: [\(https://www.youtube.com/watch?v=Ot-JnuliZLA\(5:22\)\)](https://www.youtube.com/watch?v=Ot-JnuliZLA(5:22)) (5:22).

Identifica, analiza y subraya algunas palabras o expresiones que te parezcan del español mexicano (en el nivel léxico), alguna particularidad en la pronunciación mexicana (nivel fonético), uso de diminutivos o posesivos para generar afectividad (nivel gramatical) o temáticas culturales. Después, **presenta oralmente** una interpretación de la canción. (20 min., canción y subrayar rasgos, 15 min., de redacción).

Nueve Viento

Nueve Viento es la manifestación mixteca de la serpiente emplumada; existen dos versiones, una divina y otra de características históricas. Él es el creador del agua así como el creador de la humanidad. Está asociado con la dirección del este, la dirección de donde nace el sol. Mi nanañú (abuelita) me platicaba que la culebra de nube andaba

buscando a su hembra por los veneros subterráneos de agua; ellos dos traían la lluvia y la fertilidad de la tierra. — Lila Downs	
Una culebra de nube, y una culebra de lluvia. Viene bajando del cielo, viene bajando solita. <i>Koó koó</i> de la nube, <i>koó koó</i> de la lluvia. Ese viento bendito, rumbo que nace el sol Nace un señor de la piedra y hasta se vuelve culebra. Quién dijo que se sabía, ese misterio de Dios. Tu eres el macho culebra, el que del cielo bajó. Vienes buscando a tu hembra, por el arroyo del <i>có</i>. <i>Koó koó</i> de la nube, <i>koó koó</i> de la lluvia Ese viento bendito, rumbo que nace el sol Nace un señor de la piedra y hasta se vuelve culebra Quién dijo que se sabía, ese misterio de Dios. En lo hondo del mar, lloraba una tortolita y le respondió el gorrión. -No llores, prima hermanita, que la mancha del amor con otro nuevo se quita. <i>Koó koó</i> de la nube, <i>koó koó</i> de la lluvia, ese viento. Bendito, rumbo que nace el sol, nace un señor de la piedra y hasta se vuelve culebra.	<i>Koó koó</i> de la nube, <i>koó koó</i> de la lluvia, ese viento bendito, rumbo que nace el sol, nace un señor de la piedra y hasta se vuelve culebra, quién dijo que se sabía, ese misterio de Dios. Dice la gente del monte, que llega sin avisar que en una peña de lobos, se anda dejando agarrar. <i>Koó koó</i> de la nube, <i>koó koó</i> de la lluvia, ese viento bendito, rumbo que nace el sol, nace un señor de la piedra, y hasta se vuelve culebra, quién dijo que se sabía, ese misterio de Dios (rep.). Cupido con su guitarra me tocó un vals de amor, yo no siento la cautela, pero sí me da dolor de ver cambiado canela por cáscara sin olor. <i>Koó koó</i> de la nube, <i>koó koó</i> de la lluvia, ese viento bendito, rumbo que nace el sol, nace un señor de la piedra, y hasta se vuelve culebra, quien dijo que se sabía, ese misterio de Dios.

Quién dijo que se sabía, ese misterio de Dios. Con el tambor te cantaste unas palabras de humo. A la mujer la animaste con tu chubasco de brujo.	
--	--

Paloma del comalito Era importante para mí hacer un tributo a las mujeres de mi país que muelen maíz y lo llevan al canto y lo celebran como un milagro que a mí me ha inspirado mucho para poder seguir caminando y cantando. <i>Palomo del comalito</i> es una canción dedicada a ellas al esfuerzo de las mujeres [...] para crear la tortilla. — Lila Downs	
La chula... <i>La chulada</i> de esta tierra Muele ma...Muele masa de maíz Un mila...Un milagro de sus manos Amari...Amarillo brillo yo vi En tena...En <i>tenate</i> lleva de oro De oro tier...De oro tierno de maíz En tena...En <i>tenate</i> lleva de oro De oro tier...De oro tierno de maíz. Ya acabó... Ya acabó mi sufrimiento Ya no hay mal... <u>No hay mal que dure cien años.</u> Palomi... Palomita vuela y dile que yo be... <u>Que yo beso aquí sus manos</u> Palomi... Palomita vuela y dile que	Palomi... Palomita canta un milagro De la masa del humo de este comal Tú que be... Tú que bebiste mis lágrimas De gra...De gra...De granitos de cristal. Y milagros...Y milagros de esta tierra Y mujeres que sus manos alimentan La que invi...<i>La que invita aunque nada tenga.</i> Y pelea por las cosas que sí son buenas La que invi...La que invita aunque nada tenga. Y pelea por las cosas que sí son buenas. Palomi... Palomita canta un milagro De la masa del humo de este comal Tú que be... Tú que bebiste mis lágrimas De gra...De gra...De granitos de cristal

yo be... Que yo beso aquí sus manos. Palomi... Palomita canta un milagro De la masa del humo de este comal Tú que be... Tu que bebiste mis lágrimas De gra...De gra...De granitos de cristal	Palomi... Palomita canta un milagro De la masa del humo de este comal Tú que be... Tú que bebiste mis lágrimas De gra...De gra...De granitos de cristal De gra...De gra...De granitos de cristal De gra...De gra...De granitos de cristal.
---	---

Coevaluación: Se intercambian los ejercicios resueltos y con la ayuda del maestro anotan los errores y aciertos del compañero.

Autoevaluación			
Criterios		Sí	No
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.			
He leído en voz alta con fluidez y corrección.			
He leído los textos literarios con el propósito de ejercitar mi pronunciación, mi dicción y acento.			
He sido capaz de comprender textos literarios largos y complejos apreciando distinciones de estilo.			
He comprendido la presentación en diapositivas			
He comprendido a través de relatos míticos orales algunos rasgos del registro coloquial del español de México.			
He sido capaz de crear textos claros y bien estructurados seleccionando el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.			
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad).			
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.			
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.			

Anexo de la propuesta 5, actividad 2a.
Presentación en Power Point

MITO MEXICA

La creación de los Cinco Soles.

Se refería, se decía
que así hubo ya antes cuatro vidas,
y que ésta era la quinta edad.

Como lo sabían los viejos,
en el año 1-Conejo
se cimentó la tierra y el cielo.
y así lo sabían,
que cuando se cimentó la tierra y el cielo,
habían existido ya cuatro clases de hombres,
cuatro clases de vidas.
Sabían igualmente que cada una de ellas
había existido en un Sol [una edad]
Y decían que a los primeros hombres
su dios los hizo, los forjó de ceniza.
Esto lo atribuían a Quetzalcóatl,
cuyo signo es 7-Viento,
él los hizo, él los inventó.

Haber impersonal

El verbo **'haber'** es auxiliar, es un verbo impersonal; es decir, no posee sujeto. Un verbo impersonal se conjuga en la tercera persona del singular: *llovió, anocheció, hay...*

Sin embargo, es bastante frecuente que en la lengua oral del español del México actual encontremos el verbo impersonal *haber* pluralizado o en concordancia: "Hubieron muchos niños".

Uso del pretérito: Acción habitual. Acción repetida, acción que se expresa en el proceso, narración de hechos, descripción del pasado. Acción empezada y no acabada.

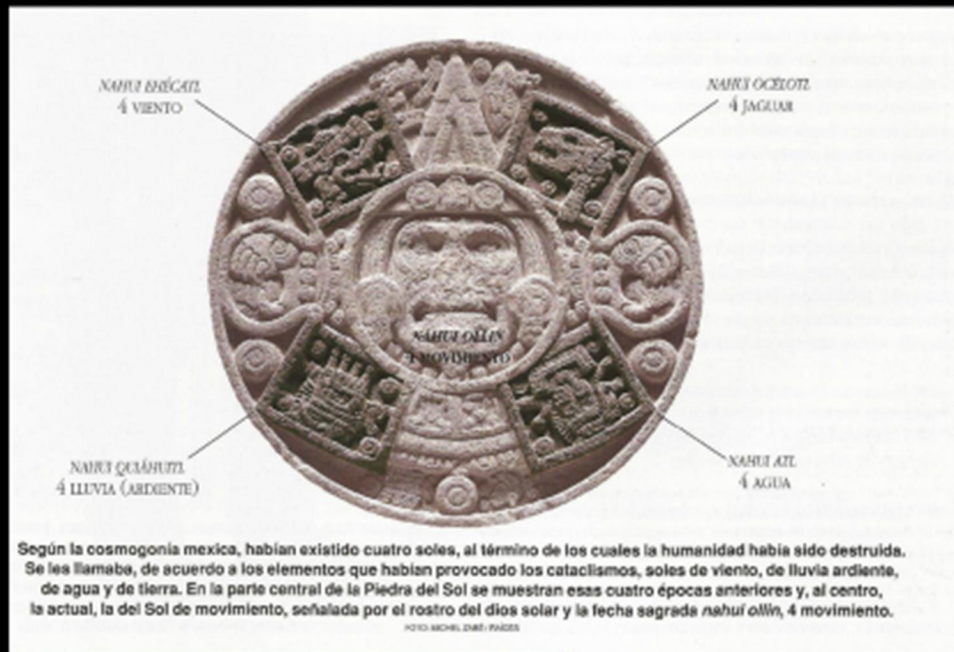
Uso del imperfecto: Acción puntual. Acción concluida.

La Piedra del sol

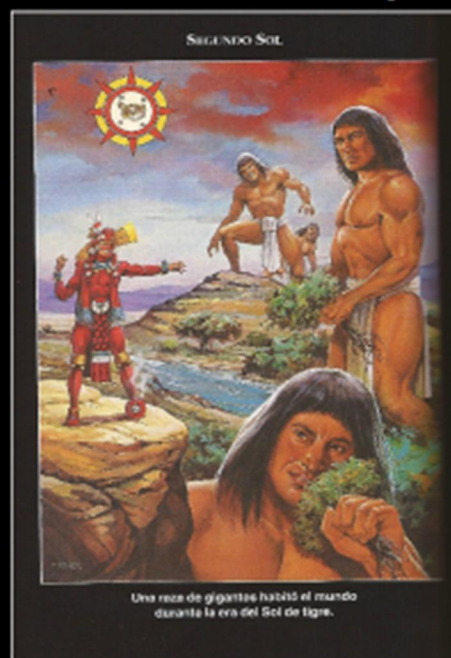
Alude a la cosmogonía mexicana y cuenta la historia de los cuatro soles que antecedieron al actual Quinto Sol



Detalle de los dos primeros círculos del monolito



El segundo sol, se llamó: Sol de Tigre.



Acabó al surgir de las entrañas de la **tierra**, monstruos que devoraron a la gente.

El primer sol,
su signo 4 *agua*, se llamó: Sol de *agua*



2

El tercer sol,
su signo 4 *lluvia*, se llamó: Sol de lluvia de *fuego*



3

El cuarto sol,
se llamó 4 viento: Sol de viento



4

Nuestra era: El Quinto sol
su signo 4 movimiento, se llamó: Sol de Movimiento

QUINTO SOL

La presente era, Sol de movimiento, se originó en Teotihuacan, con la inmolación de Nanahuatzin, deidad que al arrojarse a la hoguera sacrificial se convirtió en el Sol que ilumina a la humanidad actual.



Propuesta 6

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

La herencia de las primeras culturas: los indigenismos.

OBJETIVO DE LA UNIDAD

- 1.- Reflexionar sobre el español de México.
- 2.- Aprender indigenismos usados en México y usados en la variedad castellana.
- 3.- Aprender rasgos de la lengua culta y formal.
- 4.- Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más apropiados y respetuosos en la interacción con la cultura de la lengua meta.
- 5.- Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje.

CONTENIDO

Gramática: la adjetivación. Escritura: la descripción y la narración. Léxico: los indigenismos. Géneros discursivos: géneros de transmisión escrita: textos poéticos Funciones: describir, expresar en un estilo poético y formal. Cultura: la literatura y la gastronomía mexicana.

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

TEXTO: *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda, *Memorias de cocina y bodega* de Alfonso Reyes.

NIVEL Y DESTINATARIOS: C1

DURACIÓN: 2:30 min.

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

DESCRIPCIÓN

Se proponen dos actividades de pre tarea para activar los conocimientos del tema; dos actividades para la tarea principal de aprendizaje y una actividad de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

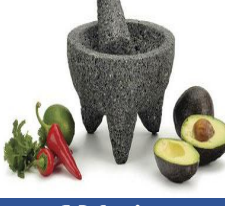
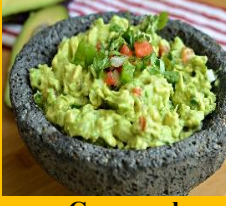
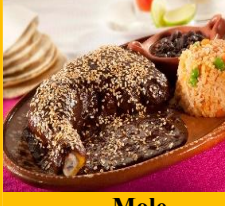
PRETAREA

Actividad 1a. Escucha el video *El lenguaje de los mexicanos* <https://www.youtube.com/watch?v=qj387bzZon8> (7:40-14:39) en el que se reflexiona sobre la importancia de los indigenismos en el español. Después, **responde** oralmente qué son los nahuatlismos y el porqué su importancia en la lengua española. (16 minutos).

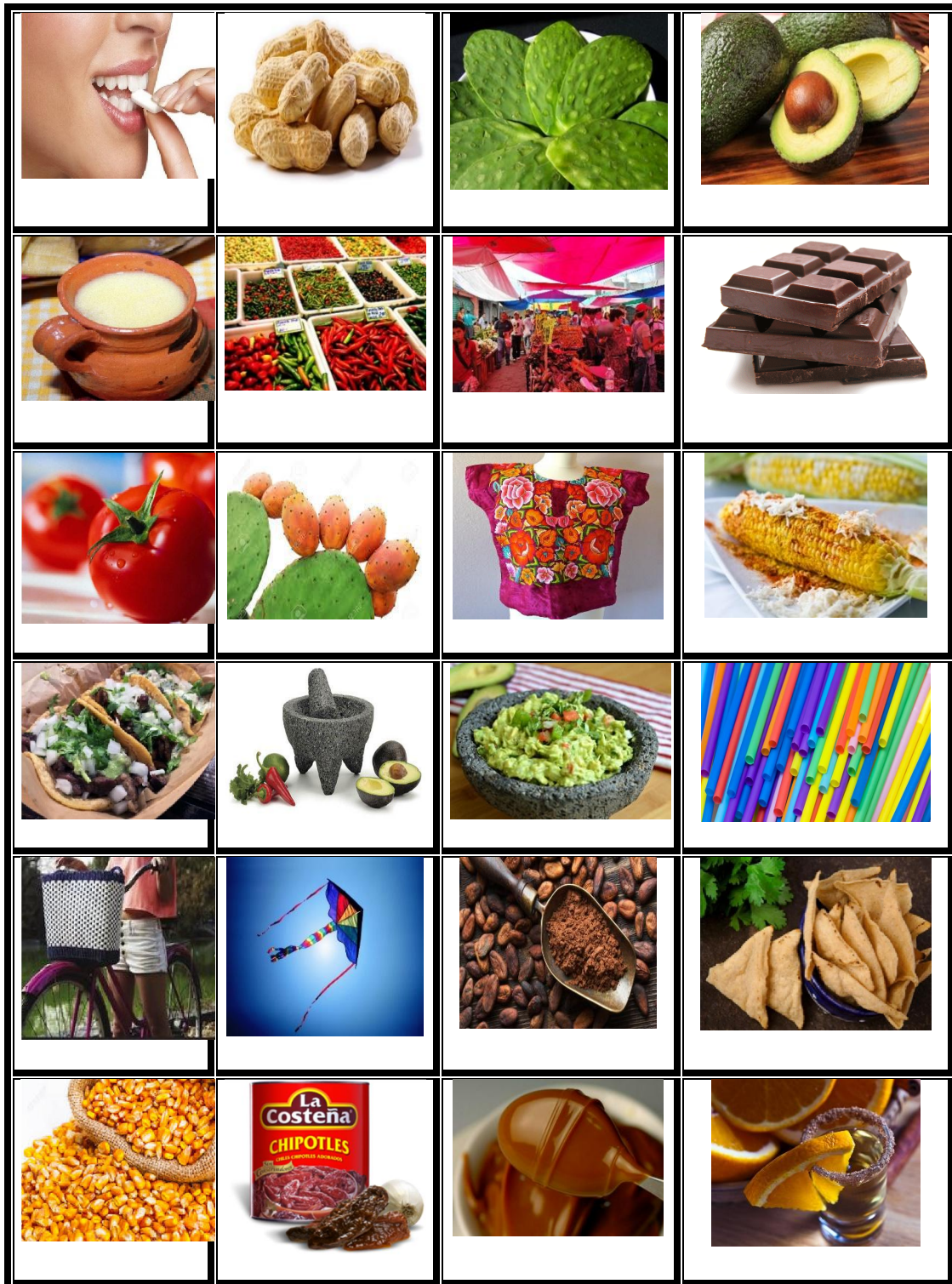
Actividad 1b. Memorama. **Observa** las imágenes y el vocabulario en el cuadro siguiente y trata de memorizarlas. Se trata de dos listas de palabras que provienen de lenguas amerindias, la mayoría de ellas pertenecen a la lengua náhuatl. La primera lista son nahuatlismos de uso exclusivo en México (color azul) y la otra lista son nahuatlismos e indigenismos usados en otros países (color amarillo) (10 minutos).

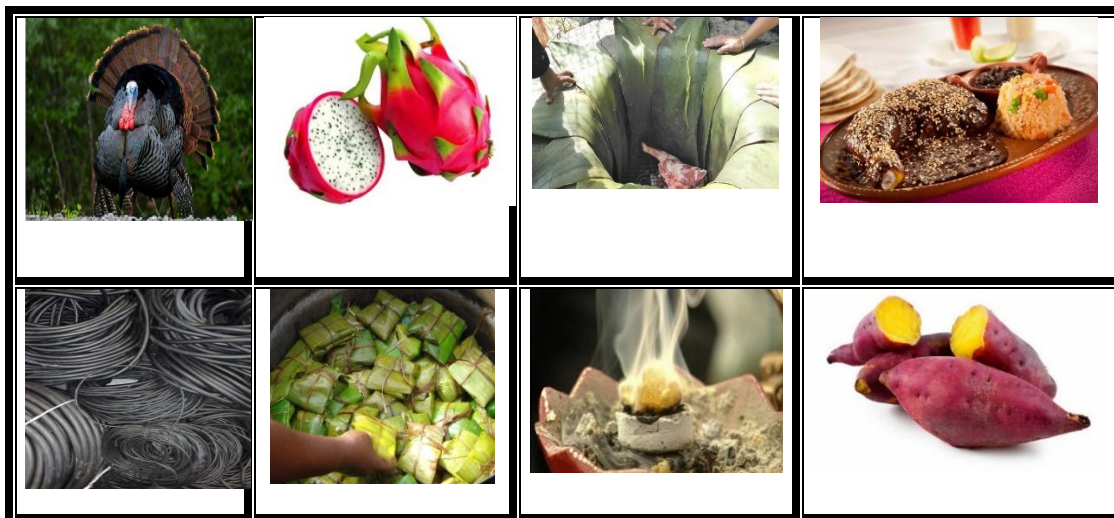
Aportaciones de tierras amerindias al mundo

Indigenismos usados en México		Indigenismos usados en otra partes	
 Tianguis No hay correspondiente semántico	 Nopal ≈ ES hoja del higo chumbo	 Cacahuate	 Chocolate
 Tuna ≈ ES higo de las Indias	 Chile ≈ ES pimiento picante	 Chicle	 Aguacate
 Elote	 Atole	 Maíz	 Tomate

			
Totopos	Molcajete ≈ ES mortero	Guacamole	Mole
			
Itacate No hay correspondiente semántico	Papalote ≈ ES cometa	Cacao	Taco
			
Huipil ≈ ES blusa indígena	Popote ≈ ES pajita	Hule	Mezcal
			
Guajolote ≈ ES pavo	Cajeta	Barbacoa	Pitaya
			
Camote ≈ ES Boniato	Tamal	Chipotle	Copal

Después de observar las imágenes detalladamente, **compite** con un compañero para adivinar la palabra que corresponde a cada imagen (**identifica** si son indigenismos usados solo en México o en otras partes del mundo) (10 minutos).





TAREA

Actividad 2a. Lee el siguiente texto de Pablo Neruda extraído del libro *Confieso que he vivido*. Después, **contesta** las preguntas. (20 minutos de lectura).

México, con su nopal y su serpiente; México florido y espinudo, seco y huracanado, violento de dibujo y de color, violento de erupción y creación, me cubrió con su sortilegio y su luz sorpresiva. Lo recorrí por años enteros de mercado a mercado. Porque México está en los mercados. No está en las guturales canciones de las películas, ni en la falsa charrería de bigote y pistola. México es una tierra de pañolones color carmín y turquesa fosforescente. México es una tierra de vasijas y cántaros y de frutas partidas bajo un enjambre de insectos. México es un campo infinito de magüeyes de tinte azul acero y corona de espinas amarillas. Todo esto lo dan los mercados más hermosos del mundo. La fruta y la lana, el barro y los telares, muestran el poderío asombroso de los dedos mexicanos fecundos y eternos. Vagué por México, corrí por todas sus costas, sus altas costas acantiladas, incendiadas por un perpetuo relámpago fosfórico. [...] Anduve por todas esas sílabas de misterio y esplendor, por esos sonidos aurales. [...] México, el último de los países mágicos; mágico de antigüedad y de historia. mágico de música y de geografía. Haciendo mi camino de vagabundo por esas piedras azotadas por la sangre perenne, entrecruzadas por un ancho hilo de sangre y de musgo, me sentí inmenso y antiguo, digno de andar entre tantas creaciones inmemoriales. Valles abruptos atajados por inmensas paredes de roca; de cuando en cuando colinas elevadas recortadas al ras como por un cuchillo; inmensas selvas tropicales, fervientes de madera y de

serpientes, de pájaros y de leyendas. En aquel vasto territorio habitado hasta sus últimos confines por la lucha del hombre en el tiempo, en sus grandes espacios encontré que éramos, Chile y México, los países_antípodas de América. [...] Me complace la diversidad terrenal, la fruta terrestre diferenciada en todas las latitudes. No resto nada a México, el país amado, poniéndolo en lo más lejano a nuestro país oceánico, sino que elevo sus diferencias, para que nuestra América ostente todas sus capas, sus alturas y sus profundidades. Y no hay en América, ni tal vez en el planeta, país de mayor profundidad humana que México y sus hombres. A través de sus aciertos luminosos, como a través de sus errores gigantescos, se ve la misma cadena de grandiosa generosidad, de vitalidad profunda, de inagotable historia, de germinación inacabable.

Apuntes gramaticales.

Posición del adjetivo:

Anteposición (1. Con valor de cuantificador: poco, raro, escasos = *pocos casos*).

Anteposición (1. Con valor literario o estilístico: *oscura noche*)

Posición normal en el español

Adjetivo después del sustantivo: *casa negra*

Narrar hechos

Dentro del presente del hablante

→ pretérito perfecto (he ido)

Dentro del pasado del hablante

→ indefinido (fui)

Dentro del pasado anterior a otro pasado

→ pluscuamperfecto (había ido)

Describir

Personas y cosas

Acciones habituales o repetidas

Circunstancias de los hechos

→ imperfecto (iba)

Preguntas a responder (15 minutos).

1.- Utiliza el diccionario para comprender las palabras que desconozcas, anótalas.

Palabra

Significado

2.- ¿Cómo se describe México? Indica características positivas y negativas.

Positivas

Negativas

3.- Elije dos expresiones que usen adjetivos participios para expresar ideas poéticas.

4.- ¿Cuáles son los tiempos verbales empleados por Neruda?, ¿Por qué crees que ha elegido estas unidades de tiempo?

5.- Subraya tres adjetivos que usen la anteposición con valor literario, tres con valor de cuantificador y tres ejemplos con adjetivación normal: (sustantivo + adjetivo).

Adjetivación
normal

Anteposición cuantificador

Anteposición
literario

6.- Escribe frases que mejor describan a México de acuerdo a tu opinión. Argumenta tu respuesta.

Actividad 2b. Redacta un texto en lengua formal o culta en el que describas México o lo que consideres que representa una estampa muy mexicana. Para hacer la descripción utiliza nahuatlismos y el uso de adjetivos estilísticos. (35 minutos) 100 palabras.

Apóyate en algunas sugerencias gramaticales del profesor.

(En el proceso de escritura pregunta al docente marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión que pueden servirte).

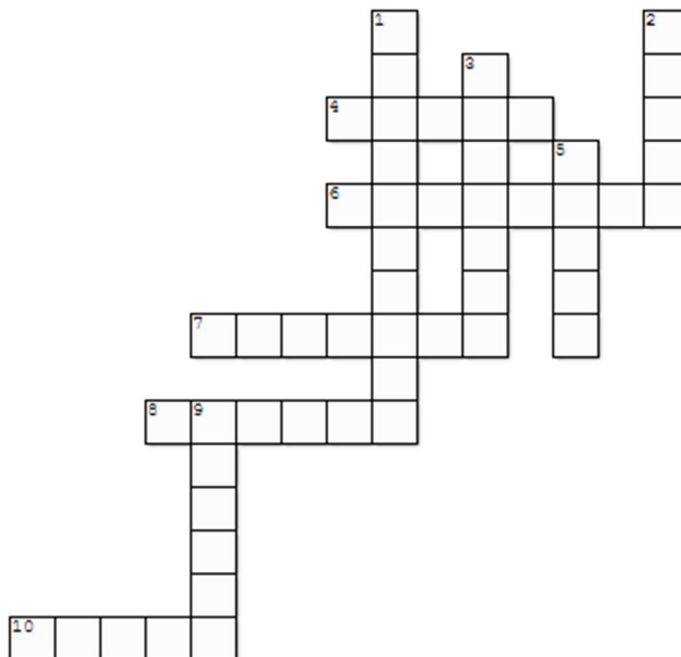
Para realizar el trabajo puedes apoyarte del siguiente esquema y, además, puedes tomar de ejemplo el texto *Memorias de cocina y bodega* de Alfonso Reyes:

Características generales	
REGISTRO FORMAL O ELABORADO (LENGUA CULTA)	<u>REGISTRO INFORMAL / COLOQUIAL</u>
ORDEN Y ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN	
• Discurso fluido y continuo • Expresión detallada de contenidos • Discurso ordenado y estructurado	• Discurso discontinuo (interrupciones) y falta de fluidez expresiva • Expresión insuficiente de contenidos • Cierta desorden estructural
LÉXICO	
• Amplios recursos léxicos sobre todo para expresar conceptos abstractos y para destacar matices y cualidades (adjetivación) • Vocabulario específico (humanístico-literario, etc.)	• Pobreza léxica. Uso de palabras comodín ("cosa", "hacer") • Uso restringido del léxico. Abundantes repeticiones. Muletillas y frases hechas.
CONSTRUCCIÓN DE LA FRASE	
• Precisión en la ordenación sintáctica de la frase • Empleo correcto y variado de <u>nexos gramaticales</u> (conectores oracionales, organizadores del discurso) • Predominio de la subordinación	• Tendencia a la sencillez en la ordenación sintáctica de la frase • Omisión de elementos sintácticos que se suplen con sobreentendidos, con ayuda del código no verbal. • Uso reducido de los <u>nexos gramaticales</u> • Escaso empleo de la subordinación

Heteroevaluación. Lista de cotejo para evaluar las actividades	Sí	No
Ha comprendido los nahuatlismos de uso exclusivo en México y en otras partes.		
La redacción es lógica y con pocos errores ortográficos, gramaticales, lexicales.		
La redacción tiene una composición que en su conjunto, ha resultado clara, ordenada.		
La redacción resulta adecuada de acuerdo a los intereses de aprendizaje (uso de un registro elaborado).		
Ha escrito textos mostrando sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos con una conclusión apropiada.		
El texto utiliza nahuatlismos o indigenismos.		

POSTAREA

Actividad 3a. Resuelve el crucigrama (15 minutos).



CRUZADA

- 4. Tortilla enrollada de maíz y rellena de diversos ingredientes.
- 6. Tortilla de maíz fraccionada, tostada o frita.
- 7. Dulce de leche de cabra.
- 8. Masa de maíz envuelta en hojas de plátano o de mazorca de maíz y cocida en vapor o al horno. Hay diferentes clases según el relleno.
- 10. Fruto de la planta cactácea.

ABAJO

- 1. Ave galliforme originaria del continente americano.
- 2. Guisado de carne con una salsa muy elaborada y preparada con diferentes chiles, frutos secos, chocolate y muchas otras especias.
- 3. Tubo fino de papel o plástico para sorber líquidos.
- 5. Hoja de la planta cactácea.
- 9. Bebida de maíz.

Coevaluación: se intercambian los ejercicios realizados y con la ayuda del maestro anotan los errores y aciertos del compañero.

Si quieres conocer más sobre los indigenismos te ofrecemos el siguiente recurso:

<http://www.curiosidario.es/palabras-originarias-de-lenguas-amerindias/>

Autoevaluación		
Criterios	Si	No
He reflexionado sobre la aportación de los indigenismos en el español.		
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.		
He sido capaz de interactuar hábilmente con mis compañeros.		
He empleado el vocabulario aprendido de manera adecuada en los juegos propuestos.		
He comprendido el texto literario a pesar de su complejidad y su estilo.		
He sido capaz de expresarme por escrito en textos claros y bien estructurados resaltando las ideas principales y exponiendo puntos de vista y ejemplos con cierta extensión y estilo.		
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad).		
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.		
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.		

Propuesta 7

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

El Español de México: el uso de las construcciones impersonales y las expresiones coloquiales.

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

- 1.- Contrastar las diferencias de léxico de las variedades de español: el español de México (norma mesetaria) y el español de España (norma septentrional).
- 2.- Reflexionar el español de México.
- 3.- Hacer un repaso gramatical.
- 4.- Aprender algunos rasgos gramaticales del español de México.
- 5.- Aprender refranes y expresiones idiomáticas mexicanas contrastadas con las españolas.
- 6.- Conocer palabras con significados distintos en las variedades geográficas del español.
- 7.- Manejar el nivel culto de la lengua de manera tácita.
- 8.- Manejar el registro coloquial de la lengua.
- 9.- Desarrollar sensibilidad cultural para hacer a los estudiantes más apropiados y respetuosos en la interacción con una cultura diferente.
- 10.- Implicar al aprendiz en su propio aprendizaje.

CONTENIDO

Gramática: la expresión de la impersonalidad y el uso del *se* en el español de México. Escritura: lenguaje ensayístico, puntuación, acentuación. Géneros discursivos: géneros de transmisión oral y escrita, modismos, refranes, debate y textos escritos. Pragmática:, léxico, modismos, refranes y vocabulario. Funciones: expresar, escribir un texto ensayístico. Cultura: la literatura oral y los valores mexicanos.

DESTREZAS

Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

MATERIAL Y RECURSOS

Internet, dispositivos móviles, fotocopias, diccionarios, proyector, computadora.

NIVEL: C1

DURACIÓN: 2:30 min.

EVALUACIÓN: coevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

DESCRIPCIÓN

Se proponen una actividad de pretarea para activar los conocimientos del tema; cinco actividades para la tarea principal de aprendizaje y una actividad de postarea para finalizar puntos cruciales y consolidar el aprendizaje.

PRETAREA

Actividad 1a. Escucha el video *El lenguaje de los mexicanos*: <https://www.youtube.com/watch?v=qj387bzZon8> (33:46 -35:13) en el que se reflexiona sobre el uso o abuso de las construcciones impersonales con *se* en el español de México. Después **responde** a la siguiente pregunta: ¿cuál es la razón por la que los mexicanos usan en abundancia las construcciones impersonales? (10 minutos).

TAREA

Actividad 2a. Lee el siguiente texto extraído de *El español de América* de Ángel Rosenblat. Después **responde** a la pregunta. (15 minutos).

HA DICHO Bernard Shawn que Inglaterra y los Estados Unidos están separados por la lengua común. Yo no sé si puede afirmarse lo mismo de España e Hispanoamérica. Pero de todos modos sí es evidente que el uso de la lengua común no está exento de conflictos, equívocos y hasta incomprensión, no sólo entre España e Hispanoamérica, sino entre los mismos países hispanoamericanos.

[...]

1.- VISIÓN DEL TURISTA. EL TURISTA EN MÉXICO

Detengámonos en la visión del turista. Un español, que ha pasado muchos años en los Estados Unidos lidiando infructuosamente con el inglés, decide irse a México, porque allá se habla español, que es, como todo el mundo sabe, lo cómodo y lo natural. En seguida se lleva sorpresas. En el desayuno le ofrecen *bolillos*. ¿Será una especialidad mexicana? Son humildes panecillos, que no hay que confundir con *teleras* [...] Al salir a la calle tiene que decidir si toma un *camión* (el *camión* es el ómnibus [...]) Si quiere limpiarse los zapatos debe recurrir a un *bolero*, que se los va a *bolear* en un santiamén. Llama por teléfono, y a penas descuelga el auricular oye

Bolillos



Teleras



Camión



Bolero



Bolear

“¡Bueno!”, lo cual le parece una aprobación algo prematura. Pasea por toda la ciudad, y le llaman la atención letreros diversos: “Se renta”, por todas partes (le recuerda el inglés *to rent*, y comprende que son locales o casas que se alquilan); “Ventas al mayoreo y menudeo” (lo del *mayoreo* lo entiende, pero le resulta extraño), “Ricas botanas todos los días” (lo que en España llaman *tapas* [...]) Le han ponderado la exquisita cortesía mexicana, y tiene ocasión de comprobarlo:

- ¿Le gusta la paella?
- ¡Claro que sí! La duda ofende.
- Pos si no tiene inconveniente, comemos una en la casa de usted. [...]

La gente lo despedía: “Nos estamos viendo”, lo cual le parecía una afirmación obvia, pero querían decirle: “nos volveremos a ver”. Va a visitar a una persona, para la que lleva una carta, y le dicen “Hoy se levanta hasta las once”. Es decir, no se levanta hasta las once. Aspira a entrar en el Museo a las nueve de la mañana, y el guardián le cierra el paso, inflexible: “Se abre hasta las diez” (de cómo en la vida se puede prescindir del antipático *no*) [...] Abre un periódico y encuentra títulos a tres y cuatro columnas que lo dejan atónito: [...] “Se ha establecido que entre los occisos existía amasiato” [...]

Nuestro turista se veía en unos apuros tremendos para pronunciar los nombres mexicanos: Nezahualcóyotl, Popocatépetl, Iztaccíhuatl, Tlanepantla y muchos que parecían trabalenguas. [...]

Nuestro español ya no se atrevía a abrir la boca, y eso que no le pasó lo que según cuentan sucede a todo turista que llega a tierra mexicana. Que le advierten en seguida: “abusado joven, no deje los velices en la banqueta, porque se los vuelan” (*abusado*, sin duda un cruce entre avisado y aguzado, equivalente a ¡ojo!, ¡cuidado!; los *velices* son las maletas; la banqueta es la acera, y *se los vuelan*, bien se adivina) [...]



Mayoreo



Botanas



hasta

con valor de inicio y final.
"Viene hasta hoy"
"Cerramos hasta medianoche".

Occiso



amasiato



Velices



Banqueta



Pregunta: En el texto que acabas de leer se menciona que el turista español se ha percatado que en México la preposición *hasta*, además, de usarse con valor de término (*se cierra hasta la una*) se usa con valor de inicio (*Se abre hasta las diez*, es decir, *a partir de las diez*). La confusión llega porque en España para otorgar la preposición *hasta* el valor de inicio la oración se construye en negativo (No se abre hasta las diez). Según tu opinión: **¿por qué en México se evita la construcción en negativo y se privilegia oraciones sin la negación como “se abre hasta las 10:00”? Además, ¿por qué consideras que los mexicanos usan abundantemente la construcción impersonal? (10 minutos).**

Curiosidades sobre el uso de “hasta” en México

	
En el español la preposición <i>hasta</i> expresa término. La frase “hoy abrimos desde las 10:00 hasta las 15:00” significaría que <i>la tienda cierra a las 15:00</i>.	
Variedad mexicana	Variedad castellana
En México se da la particularidad que la preposición <i>hasta</i> además de expresar término puede expresar inicio. Por tanto, la frase: “hoy abrimos hasta las 15:00” significa que <i>la tienda abre a las 15:00</i>. Este uso se produce porque el hablante asume una negación implícita. No antes de Hoy no abrimos hasta las 15:00. Hoy <i>no</i> abrimos <i>antes</i> de las 15:00. Hoy abrimos hasta las 15:00 Hoy abrimos a las 15:00 El oyente debe valerse del contexto para establecer si la expresión se usa como inicio o como término.	Podemos utilizar la variedad castellana para comparar y entender mejor el fenómeno que se da en México. En España para expresar la misma idea empleando la preposición <i>hasta</i> (expresando inicio) se debe construir siempre la oración en negativo empleando el adverbio <i>no</i>. Hoy <u>no</u> abrimos hasta las 15:00 En este caso la idea implica que abrirán a las 15:00.

Actividad 2b. Lee la siguiente información y después **convierte** las oraciones propuestas en impersonales. (15 minutos)

USOS DEL SE SEGÚN LA NATURALEZA DEL VERBO		
Verbos con CD		
— Cosa	— Pasiva con ser	— Construcción con se El antiguo C.D pasa a ser sujeto por lo que el verbo concuerda con él, puede estar en 3ª p. singular o plural)
El comisario encontró la pistola.	La pistola fue encontrada.	Se encontró la pistola Con <i>sujeto paciente</i> y sin <i>agente</i>
— Persona indeterminada El comisario necesitaba testigos	— Construcción con se Se necesitaba testigos	
— Persona determinada El comisario detuvo al ladrón	— Pasiva con se El ladrón fue detenido por el comisario	Construcción con se Se detuvo al ladrón
Verbos sin CD		
— Construcción con se (Carece de sujeto por lo que <i>el verbo</i> aparece siempre en singular) <i>Se vive bien aquí.</i>		

Convierte en impersonales estas oraciones con C.D

0. El turista vio a los boleros en el zócalo.
Ejemplo: Los boleros fueron vistos en el zócalo / Se vio a los boleros...
1. En la Ciudad de México los capitalinos desayunan enchiladas con teleras.
2. El turista evita tomar un camión para llegar a tiempo a la cita.
3. El padre de mi amiga renta una casa cerca de *Las Lomas*.
4. El supermercado vende productos al mayoreo.
5. *Papalote Museo del niño* abre hasta las 9:00 a.m.

Convierte las oraciones en impersonales para lograr la despersonalización como agentes sujetos de la acción.

1. (Perderse) _____ el dinero por *perdí el dinero*.
2. (Caerse) _____ el bebé por *tumbé al bebé*.
3. (Romperse) _____ el sartén de teflón por *rompí el sartén de teflón*.
4. (No aprobar) _____ el examen por *no aprobé el examen*

Actividad. 2c Lee el siguiente fragmento de *Paso del norte* de Juan Rulfo (15 minutos).

Nota sobre el texto:

Paso del norte muestra una conversación entre un hijo adulto y su padre, ambos hombres de campo, por lo que veremos un tratamiento particular de Rulfo hacia el léxico y la pronunciación de las palabras. La literatura de Rulfo se distingue por el manejo de una prosa poética. En *Paso del norte* hay una estilización del habla de los personajes cuyos diálogos están llenos de sentencias, refranes, fraseología, modismos y figuras literarias. Un esfuerzo enorme de Rulfo por representar el universo conversacional del habla campesina.

Paso del Norte (El Llano en llamas)

—ME VOY LEJOS, padre; por eso vengo a darle el aviso.

— ¿Y pa ónde te vas, si se puede saber?

—Me voy pal Norte [...]

— ¿Y ónde vas a guardar a tu mujer con los muchachos?

—Pos por eso vengo a darle el aviso, pa que usté se encargue de ellos.

— ¿Y quién crees que soy yo, tu pilmama? Si te vas, pos ahí que Dios se las ajuarié con ellos. Yo ya no estoy pa criar muchachos; con haberte criado a ti y a tu hermana, que en paz descanse, con eso tuve de obra. De hoy en adelante no quiero tener compromisos. Y como dice el dicho: “**Si la campana no repica es porque no tiene badajo.**” [...] **Trabajando se come y comiendo se vive.** Apréndete mi sabiduría. [...]

—Pero usté me nació. Y usté tenía que haberme encaminado, no nomás soltarme como caballo entre las milpas.

—Ya estabas bien largo cuando te fuiste. ¿O a poco querías que te mantuviera pa siempre? **Sólo las lagartijas buscan la misma covacha hasta cuando mueren.** [...]

—Eso es puro verso.

—Lo será, pero es la verdá. [...]

Contracciones de las siguientes palabras.

Para – **pa’**

Dónde – **ónde**

Pues – **pos**

Usted – **ónde**

Nada más – **nomás**

Verdad – **verdá**

Pilmama – niñera

Que Dios se las ajuarié:
que dios se las arregle.

Badajo: pieza metálica que pende en el interior de la campana.

“**Si la campana no repica es porque no tiene badajo**”: refrán que sirve al padre para expresar la intención de no ayudar.

Me nació: me concibió.

“como caballo entre las milpas” símil.

“¿A poco?” – ¿en verdad?

Covacha: cueva pequeña.

Después, **Responde oralmente** a las preguntas:

1. Resume el argumento de *Paso del norte* mencionando las ideas principales.
2. ¿Cuáles son las partes en las que Juan Rulfo intenta imitar fonéticamente el habla coloquial campesina?
3. ¿Reconoces alguna figura literaria?, ¿cuáles?
4. ¿Qué sentimientos te provoca el texto literario?
5. ¿Qué opinas sobre la petición del hijo al padre? ¿Consideras correcta su demanda y su queja? Argumenta tu respuesta.
6. ¿Qué opinas de la reacción del padre ante la petición del hijo?, ¿te parece adecuada?
7. ¿Crees que los refranes y modismos son la sabiduría oral de los pueblos y culturas?, ¿conoces algunos de tu país de procedencia?

Actividad. 2d. ¡Ponte a prueba! Todos los países están llenos de expresiones idiomáticas relacionadas con su cultura e historia. Ponte a prueba con la presentación en PowerPoint:³⁰ *Expresiones coloquiales de México*. Es una presentación que incluye variantes de expresiones coloquiales y refranes similares en España y otros países hispanohablantes. Al final haremos un juego de preguntas y respuestas (20 minutos).

Actividad 2e. Elige uno de los siguientes temas y **escribe** (a manera de borrador) un texto argumentativo de 80 líneas mínimo. Se valorará la opinión personal, los argumentos, los ejemplos que pongas, así como tu dominio sobre la cultura y conocimientos de las variedades del español de México. Después, harás una breve **exposición** oral de 2 minutos. Tras esto tus compañeros te harán preguntas para originar un espacio de debate (3 minutos). Se cronometrará el tiempo de exposición y debate. (Tiempo total de la actividad: 40 minutos). (En el proceso de escritura pregunta a tu profesora marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión).

- LAS DIFERENCIAS ENTRE EL ESPAÑOL DE MÉXICO Y EL ESPAÑOL DE ESPAÑA. ¿ES IMPORTANTE TENER CONOCIMIENTO SOBRE ELLAS?
- LA IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL EN TU PAÍS

³⁰ Véase anexo de la propuesta 7, actividad 2b.

- QUÉ DICEN Y QUÉ HACEN LOS MEXICANOS PARA ELUDIR EL *NO*.
- EL USO DE REFRANES, MODISMOS Y EXPRESIONES COLOQUIALES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ¿REALMENTE ES IMPORTANTE APRENDER ESTE TEMA?
- REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE DE LOS MEXICANOS: La imposibilidad de decir *no*: (el adverbio *ahorita*, el uso de *hasta* con valor de inicio, las construcciones impersonales, el abuso de la comunicación indirecta para privilegiar la cortesía, la omisión de los imperativos), el abuso de la modestia para evitar un lenguaje dominante y despótico, el uso de los diminutivos, la abundancia de los eufemismos, etc.

Exposición oral Coevaluación		
EXPOSICIÓN ORAL		
Tu compañero ...		
1. Presenta y elabora una introducción de su tema	Sí	No
2. Introduce el tema	Sí	No
3. Formula claramente una tesis (idea central, pregunta)	Sí	No
4. Expresa su opinión personal	Sí	No
5. Cita argumentos y/o contra argumentos que/apoyen su opinión/exposición.	Sí	No
6. Ilustra con ejemplos (variedades del español de México)	Sí	No
7. Sitúa el tema a nuestra realidad (cultura)	Sí	No
8. Habla con un buen volumen de voz, con soltura, buena dicción, lenguaje adecuado, buen vocabulario.	Sí	No
9. Termina con una conclusión adecuada	Sí	No

POSTAREA

Actividad 3a. Escucha la canción de Gloria Estefan, *Refranes* y rellena los vacíos (15 minutos). <https://www.youtube.com/watch?v=cqy7WHibInk> (3:05).

Buscando entre mis recuerdos Abrí un cuaderno de escuela Y la sorpresa fue grande Al ver que era mi abuela Habían poemas de amor Y con lujo de detalles	Bendición a todos los viejos Y a mí abuela Dios la guarde En el país del ciego (El tuerto es el rey) La cabra siempre busca (Pa' el monte) ____ (Cuchillo de palo) ____ (Hijo gastador)
--	--

Pero lo que más me cautivó Fueron todos sus refranes Amor y fortuna (Resistencia ninguna) A cada pajarillo (Le gusta su nidillo) A canas honradas (No encuentra puerta cerrada) A casa de tu hermano (No ir a cada verano) A cualquier dolencia (El remedio es la paciencia) A casa de tu tía (Entrada por salida) A la cena y la cama (Sólo una vez se llama) No por mucho madrugar, amanece más temprano Seguía leyendo con calma La tinta estaba borrosa Quién creyera que la abuela Desde joven tan jocosa Voy a seguir sus consejos Antes de que sea muy tarde	A quien le dan el pie (Se toma la mano) A quién le duela una muela (Que la eche afuera) Aquél amor viejo (Ni lo olvido, ni lo dejo) _____, amanece más temprano A falta de mano (Buenos son los pies) A buen Capellán (Mejor sacristán) Al ojo del amo (engorda el caballo) Al que mucho tiene (Más le viene) Agua corriente (Sana a la gente) Barco en varadero (No gana dinero) _____ (Se acaba en un dos por tres) _____, amanece más temprano Y con ésta me despido Espero tomes consejo De los refranes de abuela Pa' que tú llegues a viejo
---	---

Coevaluación: se intercambian los ejercicios realizados y con la ayuda del maestro anotan los errores y aciertos del compañero.

Autoevaluación		
Criterios	Sí	No
He comprendido sin mucho esfuerzo los discursos de audio.		
He participado en las actividades orales expresándome con fluidez y espontaneidad utilizando expresiones adecuadas.		
He sido capaz de interactuar hábilmente con mis compañeros.		
He sido capaz de sostener un argumento demostrando capacidad lingüística.		
He comprendido el texto literario a pesar de su complejidad y su estilo.		
He sido capaz de expresarme por escrito en textos claros y bien estructurados resaltando las ideas principales y exponiendo puntos de vista y ejemplos con cierta extensión y estilo.		
He comprendido los temas más relevantes de esta unidad en función del español de México y su cultura (ver contenidos y objetivos de la unidad)		
He adquirido herramientas lingüísticas nuevas que puedo utilizar en mi situación comunicativa de inmersión.		
He sido capaz de incorporar y adquirir más conocimientos del tema por mis propios medios sin ayuda del profesor.		

Heteroevaluación. Lista de cotejo para evaluar las actividades		
	Sí	No
Ha comprendido las expresiones y refranes mexicanos (en Act.2a)		
Ha escrito una redacción lógica y con pocos errores ortográficos (en Act.2c)		
Ha escrito de manera clara y ordenada (Act2c)		
Ha escrito un texto ajustado a los intereses de aprendizaje (Act2c)		
Ha sido capaz de expresarse por escrito en textos claros y bien estructurados resaltando las ideas principales y exponiendo puntos de vista, argumentos y ejemplos con cierta extensión y estilo.		
Ha demostrado el aprendizaje de los rasgos particulares del español mexicano en el texto escrito.		
Ha comprendido el léxico del español de México.		
Tiene buena pronunciación, dicción y entonación de acuerdo al nivel. (Act., de producción oral).		
Ha participado con interés en todas las actividades		

Anexo de la propuesta 7, actividad 2b.

Presentación en Power Point



1

(MÉXICO: muy usado)

“Ya chupó faros”



Significado

Morirse

Su origen proviene de la Revolución Mexicana, tiempo en el que los fusilamientos eran muy comunes. A las personas que iban a matar generalmente les concedían un último deseo y el de muchos era fumar un cigarro. En esas épocas los *Faros* eran los más comunes, así que casi todos morían "chupando Faros".

"Pedrito ya chupó Faros" significa, en términos prácticos, que Pedrito se murió.



1

(ESPAÑA Y MÉXICO: muy usado)

“Estirar la pata”



Estirar la pata.
Definición gráfica.

Ejemplo: Pedrito estiró la pata. (Pedrito murió).



2

(MEXICO: muy usado)

“Fumar como un chacuaco”.



Significado

Fumar como un chacuaco es fumar mucho, ser un fumador empedernido. **Chacuaco** (de lengua indígena) era un horno de manga para fundir minerales equivalente a una chimenea o conducto con humo.

Ustedes fuman como un chacuaco



2

(ESPAÑA: muy usado)

“Fumar como un carretero”



Vosotros fumáis como un carretero



3

(MÉXICO: usado)

“Hecho la mocha”



Significado

Ir rápido y apurado

Para decir que algo o alguien se mueve a gran velocidad, en México decimos que va **hecho la raya** o que va **hecho la madre** o que va **hecho la mocha** ésta última frase según se cuenta nació en el argot de los ferrocarrileros. Para acomodar los vagones en los patios, en un principio se usaban las pesadas locomotoras que arrastraban a los trenes. Para agilizar estos movimientos se diseñaron locomotoras más ligeras, más cortas y sobre todo, más veloces. Cuando los ferrocarrileros las vieron, les pareció que estaban recortadas y por eso la llamaron «las mochas», de ahí quedó que decir hecho la mocha tomara el significado de moverse con rapidez.

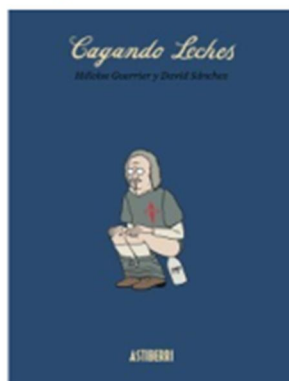
Ejemplo: ¡Pedrito vete hecho la mocha por el pan!



3

(ESPAÑA: muy usado)

“Ir cagando leches”



¡Sal cagando leches!



Historia

(ESPAÑA)

La expresión “ir cagando leches” viene del siglo XIX, cuando los transportes de la leche se hacían en tinajas y éstas se llevaban en los carros, o en brazos. Cuando la leche se llevaba a vender, se tenía mucha prisa, pues la leche se estropeaba *enseguida*.

Ya sea por el traqueteo de los carros o por el caminar apresurado de quien portaba el cántaro, en ambos casos era inevitable que se salpicara borbotones de leche por el camino, la leche, al contrario que el agua, deja una mancha, que se descompone y atrae a los insectos, y se asemeja a las plastas (excrementos) de las vacas.

Cuando corría más de la cuenta, dejaba ese reguero a lo largo de los caminos o calles, y por eso se decía, “ha ido cagando leches” que luego se aplicó a cualquiera que fuera muy rápido y apurado.



4

(MÉXICO: muy usado)

“Ser ajonjolí de todos los moles”.



Significado

Se usa para decir que una persona está en todas partes o que acostumbra entrometerse en todo.

Siempre quiere ser el ajonjolí de todos los moles.



4

(ESPAÑA: usado)

“Ser el perejil de todas las salsas”



Siempre quiere ser el perejil de todas las salsas.



5

(MEXICO: muy usado)

“El que se fue a la villa perdió su silla”



Significado

En un sentido recto, se emplea cuando alguien se ausenta por unos momentos de la habitación y, al regresar, otra persona ha ocupado su sitio; si la recupera por irse durante unos momentos la persona que se la quitado, dirá: *y quien se fue a la villa perdió su silla*. En un sentido más amplio, da a entender que la ausencia puede ocasionar una novedad perjudicial, como la pérdida de un empleo, por lo que se aconseja no abandonar el puesto cuando hay personas que lo desean.

Villa por referencia a la basílica de Guadalupe en la Ciudad de México.



5

(ESPAÑA: muy usado)

El que fue a Sevilla perdió su silla



6

(MÉXICO: muy usado)

(ESPAÑA: poco usado)

“El que quiera azul celeste que le cueste”



6

Cuando se anhela algo, cuando se tiene algún capricho, hay que disponerse a trabajar y sacrificarse para conseguirlo, no debe quejarse por los gastos que puedan originarse ni por las molestias que puedan surgir. Se dice esta paremia con cierta ironía.



MENCIONA LA RESPUESTA CORRECTA

1.- *Chupar faros* significa...

- a) fumar demasiado
- b) morir
- c) Recibir cordialmente a alguien



Respuesta

morir



2.- *El que quiere azul celeste que le cueste* significa...

- a) Sacrificar para conseguir algo
- b) Ir de prisa
- c) Disminuir el rigor



Respuesta

Sacrificar para conseguir algo



3.- *Estar hecho la mocha* significa...

- a) Ser entrometido
- b) Quemarse
- c) Ir de prisa, apresurado.



Respuesta

Ir de prisa, apresurado.



4.- *El que se fue a la villa perdió su silla* significa...

- a) perderse una oportunidad.
- b) ausentarse sin razón
- c) Ausentarse puede ocasionar una novedad perjudicial.



Respuesta

Ausentarse puede ocasionar una novedad perjudicial.



5.- *Ser ajonjolí de todos los moles* significa...

- a) estirar la pata
- b) soportar cosas desagradables
- c) ser un entrometido o estar en todas partes.



Respuesta

ser un entrometido o estar en todas partes.



6.- *Fumar como un chacuaco* significa...

- a) quemarse con una chimenea
- b) fumar demasiado
- c) fumar como un carretero



Respuesta

fumar demasiado



ANEXO 2

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C1	Realiza descripciones y prestaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

Competencia lingüística

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.

Competencia sociolingüística

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.

Competencia léxica

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

Competencia fonológica

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.

Fuente: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002).

ANEXO 3

Gráficos 1.

Cuadro 1. Población de los países hispanohablantes

<i>País</i>	<i>Población¹</i>	<i>Porcentaje de hablantes nativos²</i>	<i>Grupo de dominio nativo (GDN)²</i>	<i>Grupo de competencia limitada (GCL)²</i>
México	122.273.473 ⁴	96,80	118.360.722	3.912.751 ⁶
Colombia	48.483.138 ⁷	99,20	48.095.451	387.687
España	46.600.949 ⁸	92,09 ⁹	42.916.976 ¹⁰	3.683.973 ¹¹
Argentina	43.590.638 ¹²	98,10	42.762.151	828.217
Perú	31.488.625 ¹³	86,60	27.269.149	4.219.476
Venezuela	31.028.637 ¹⁴	97,30	30.190.864	8.237.773
Chile	18.191.884 ¹⁵	95,90	17.446.017	745.867
Guatemala	16.176.133 ¹⁶	78,30	12.665.912	3.510.221

1 Lewis *et al.* (2016), en *Ethnologue. Languages of the World* (19.ª ed.) eleva esta cantidad hasta los 7102 idiomas.

2 Moreno Fernández y Otero Roth (2007b).

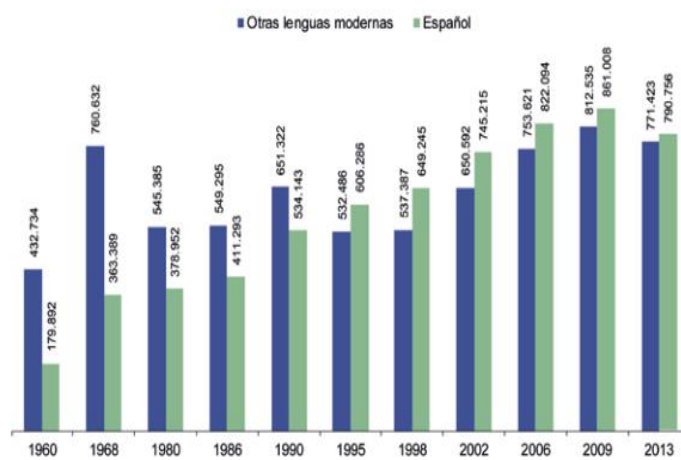
<i>País</i>	<i>Población</i>	<i>Porcentaje de hablantes nativos</i>	<i>Grupo de dominio nativo (GDN)</i>	<i>Grupo de competencia limitada (GCL)</i>
Ecuador	15.904.052 ¹⁷	95,70	15.220.178	683.874
Cuba	11.220.354 ¹⁸	99,70	11.186.693	33.661
Bolivia	10.985.059 ¹⁹	83,00	9.117.599	1.867.460
República Dominicana	10.075.045 ²⁰	97,60	9.833.244	241.801
Honduras	8.721.014 ²¹	98,70	8.607.641	113.373
Paraguay	6.854.536 ²²	67,90	4.654.230	2.200.306
El Salvador	6.324.253	99,70	6.305.280	18.973
Nicaragua	6.152.298	97,10	5.973.881	178.417
Costa Rica	4.890.379 ²³	99,30	4.856.146	34.233
Panamá	4.037.043 ²⁴	91,90	3.710.043	327.000
Puerto Rico	3.474.182 ²⁵	99,00	3.439.440	34.742
Uruguay	3.442.746	98,40	3.387.662	55.084
Guinea Ecuatorial	778.061 ²⁶	74,00	575.765	202.296
Total	447.335.015	—	423.252.042	24.082.973

Fuente: elaboración propia. (Las notas a este cuadro están al final del capítulo).

Fuente: Instituto Cervantes (2016): *El español, una lengua viva*.

Anexo 3, Gráfico 2.

Gráfico 7. Matriculas en español de estudiantes universitarios en comparación con otras lenguas



Fuente: Golberg, Looney y Lusin (2015: 21).

Fuente: Instituto Cervantes (2016): *El español, una lengua viva*.

Anexo 3, Gráfico 3

Cuadro 4. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países¹

	<i>Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional</i>	<i>Enseñanza universitaria</i>	<i>Otros</i>	<i>Centros del Instituto Cervantes 2014-2015²</i>	<i>Total³</i>
1. Estados Unidos	4.058.000 ⁴	790.756 ⁵	—	4.437	7.820.000*
2. Brasil	4.467.698 ⁶	—	—	5.597	6.120.000*
3. Francia	2.583.598	—	6.119	4.215	2.589.717
4. Italia	684.345	—	2.807	4.089	687.152
5. Alemania	543.833	6.108 ⁷	4.482	5.688	554.423
6. Reino Unido	—	—	—	4.302	519.660*
7. Benín	—	—	—	—	412.515
8. Costa de Marfil	—	—	—	—	341.073
9. Suecia	200.276	4.503	11.854	719	216.633
10. Senegal	—	—	—	—	205.000
11. Gabón	—	—	—	—	167.410
12. España	—	—	—	—	130.000*
13. Guinea Ecuatorial	—	—	—	—	128.895
14. Portugal	121.691	4.850	—	527	126.541
15. Canadá	—	—	—	—	92.853
16. Marruecos ⁷	70.793	2.692	8.700	7.640	82.185

	<i>Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional</i>	<i>Enseñanza universitaria</i>	<i>Otros</i>	<i>Centros del Instituto Cervantes 2014-2015²</i>	<i>Total</i>
17. Noruega	59.058	23.064	—	—	82.122
18. Polonia	59.878	17.600	—	1.864	77.478
19. Camerún	—	—	—	—	63.560
20. Japón	—	—	—	979	60.000
21. Países Bajos	24.200	16.000	15.232	503	55.432
22. Austria	37.292	6.082	5.983	744	49.357
23. Bélgica	13.367	7.484	25.537	840	46.388
24. Irlanda	41.126	—	2.185	1.401	43.311
25. Bulgaria	17.969	23.705	—	644	41.674
26. Dinamarca	—	—	—	—	39.501
27. Nueva Zelanda	39.337	—	—	—	39.337
28. Túnez	35.425	1.369	—	866	36.794
29. República Checa	27.259	8.317	—	1.085	35.576
30. Filipinas	10.100	14.000	9.500	2.684	33.600
31. China	8.874	22.280	—	2.874	31.154
Total 106 países (véase nota 1)					21.252.789

Fuente: elaboración propia basada en datos publicados.

Fuente: Instituto Cervantes (2016): *El español, una lengua viva*.