



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL**

VALESKA DOS SANTOS PEREIRA

**LA VARIACIÓN DIATÓPICA EN EL LIBRO DIDÁCTICO DE ELE: ANÁLISIS
REFLEXIVO SOBRE EL ENFOQUE LÉXICO EN LOS LIBROS CERCANÍA
JOVEN (2016) Y SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA (2016)**

**Campina Grande - PB
2023**

VALESKA DOS SANTOS PEREIRA

**LA VARIACIÓN DIATÓPICA EN EL LIBRO DIDÁCTICO DE ELE: ANÁLISIS
REFLEXIVO SOBRE EL ENFOQUE LÉXICO EN LOS LIBROS CERCANÍA
JOVEN (2016) Y SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA (2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso, monografia, apresentada ao Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada e Graduada em Letras - Língua Espanhola.

Área de concentração: Sociolingüística

Orientador: Prof. Esp. Kaio César Pinheiro da Silva

**Campina Grande - PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436l Pereira, Valeska dos Santos.

La variación diatópica en el libro didáctico de ELE [manuscrito] : análisis reflexivo sobre el enfoque léxico en los libros cercanía joven (2016) y sentidos en lengua española (2016) / Valeska dos Santos Pereira. - 2023.

70 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Prof. Esp. Kaio César Pinheiro da Silva, Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC. "

1. Variação linguística. 2. Livro didático. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Título

21. ed. CDD 410

VALESKA DOS SANTOS PEREIRA

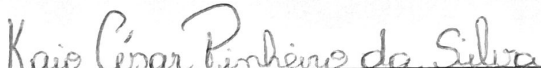
**LA VARIACIÓN DIATÓPICA EN EL LIBRO DIDÁCTICO DE ELE:
ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE EL ENFOQUE LÉXICO EN LOS LIBROS
CERCANÍA JOVEN (2016) Y SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA (2016)**

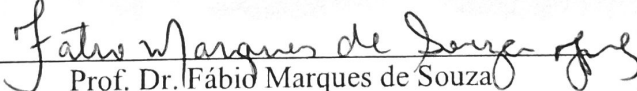
Trabalho de Conclusão de Curso em
Letras Espanhol da Universidade
Estadual da Paraíba, apresentando como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada e Graduada em Letras -
Língua Espanhola.

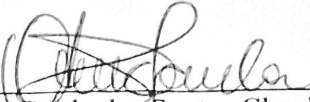
Área de concentração: Sociolinguística

Aprovada em: 29/06/2023.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Esp. Kaio César Pinheiro da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Ma. Ana Paula dos Santos Claudino de Macena
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A mi familia y amigos, a quienes admiro tanto, dedico este trabajo, fruto de toda la fuerza y el apoyo que he recibido a lo largo de mi trayectoria.

AGRADECIMIENTOS

La palabra gratitud es lo que me define hoy. Agradezco a Dios por haberme ayudado en los momentos más difíciles de mi vida, renovando mis fuerzas y dándome paz, cuando el dolor de la depresión y la ansiedad muchas veces me hicieron desconfiar de mi capacidad y sueños. Señor, estoy sumamente agradecida por sus bendiciones en mi vida, muchas gracias por ser mi combustible para llegar hasta aquí, gracias por la sabiduría y perseverancia que el Señor sembró en mi corazón, haciéndome ver que siempre estuvo conmigo.

Soy grata a mis padres por estar siempre a mi lado haciendo lo imposible para ayudarme a lo largo de mi trayectoria. Gracias por todo el cuidado, cariño y amor que me brindan, sin ustedes no sería nada, son seres humanos extraordinarios que tuve el privilegio de tener en mi vida, por ello, expreso aquí mi gratitud. Quisiera registrar un agradecimiento especial a mis hermanas Vanessa y Vitória, que siempre me apoyaron y me ayudaron a culminar otra etapa de mis estudios, por eso agradezco a mis preciosas hermanas y amigas, donde sé que siempre que necesito puedo contar con ellas. Las amaré por siempre.

Agradezco a mi amiga Juliana por creer siempre en mi potencial, por motivarme a no rendirme y por ayudarme siempre con mucho amor y cariño, confiando ciegamente que lograría realizar mis sueños. Agradezco a mis sobrinos Debora Melyssa e Isaac Vinicius por el simple hecho de que existen y llenaron mi vida con alegría.

Quiero agradecer a Lettícia, Hanlley, Laís, Mary, Rairla y Heweni que son mis amigas de la universidad para toda la vida, que siempre me ayudan con los mejores consejos e incentivos, estando constantemente presentes en mi vida durante todo el curso, compartiendo los muchos desafíos que enfrentamos juntas en momentos de felicidades y tristezas. También me gustaría agradecer a mis amigos extranjeros Yeltsi y Diego que fueron de fundamental importancia durante mi graduación, ya que siempre me acogieron y me ayudaron cuando necesité. A mi amiga hermana nicaragüense Yeltsi, deseo que nuestra amistad y hermandad sea eterna, soy una persona muy afortunada de haberte conocido.

También agradezco a la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB) y todo su cuerpo docente, que compartieron con excelencia sus conocimientos, demostrando siempre la buena calidad en enseñanza. Agradezco la confianza depositada en mí por el profesor Kaio César, orientador de este trabajo, como también por su disposición y compromiso para ayudarme siempre que lo necesité. Dejó un agradecimiento más que importante a la junta de evaluación, a la Maestra Ana Paula y al Doctor Fábio Marques, les agradezco por aceptar mi invitación y

por toda la atención y cuidado en sus contribuciones, que fueron sumamente valiosas para esta pesquisa.

Escribo estos agradecimientos con lágrimas de felicidad en los ojos y con la certeza de que todas las personas que me ayudaron directa o indirectamente serán grandemente recompensadas. A todos, muchas gracias.

“El Señor mismo marchará al frente de ti y
estará contigo; nunca te dejará ni te
abandonará. No temas ni te desanimas”.
Deuteronomio 31:8

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y reflexionar, a través de estudios sociolingüísticos, como se manifiestan las variaciones diatópicas a nivel léxico en los libros didácticos de primer año de la enseñanza secundaria: *Cercanía joven (2016)* y *Sentidos en lengua española (2016)*, limitándose a primera unidad de los materiales, evaluados y aprobados por el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD 2018-2020). Esta investigación aborda la enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística del español así como su importancia en el libro didáctico como principal recurso pedagógico. Se caracteriza por su enfoque cualitativo, donde fue necesario realizar un estudio bibliográfico acerca de los fenómenos lingüísticos provocados en la lengua/lenguaje a través del contacto del hablante con lo sociocultural. En este sentido, nuestros análisis e investigación se basan en referentes teóricos como: Fernández (2010), Mussalim (2001), Labov (2008), López (1993), Saussure (2006), entre otros. Aun así, vale señalar que los análisis evidenciaron cierta deficiencia en las formas de manifestaciones regionales, especialmente en *Sentidos en lengua española (2016)*, es decir, aunque los materiales referidos insertan palabras y expresiones léxicas, en mayor o menor cantidad, en varios momentos no son significativas, ya que son propuestas artificiales, a través de actividades estructurales que no señalan sus contextos sociolingüísticos y espacios geográficos de uso.

Palabras-Clave: Variación lingüística. Variación diatópica. Libro didáctico. Enseñanza/aprendizaje.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e refletir, por meio de estudos sociolinguísticos, como se manifestam as variações diatópicas em nível léxico nos livros didáticos do primeiro ano do ensino médio: *Cercanía joven (2016)* e *Sentidos en lengua española (2016)*, limitando-se a primeira unidade dos materiais, avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2018-2020). Esta pesquisa aborda o ensino/aprendizagem da variação linguística de língua espanhola bem como a sua importância no livro didático como principal recurso pedagógico. Caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, onde fez-se necessário realizar um estudo bibliográfico a respeito dos fenômenos linguísticos causados na língua/linguagem através do contato do falante com o sociocultural. Neste sentido, nossas análises e investigação estão fundamentadas em referenciais teóricos como: Fernández (2010), Mussalim (2001), Labov (2008), López (1993), Saussure (2006), entre outros. Ainda, vale salientar que as análises evidenciaram certa deficiência nas formas de manifestações regionais, especialmente em *Sentidos en lengua española (2016)*, ou seja, embora os materiais referidos inseriram palavras e expressões lexicais, em maior ou menor quantidade, em vários momentos não são significativas, uma vez que são propostas artificiais, por meio de atividades estruturais que não indicam os seus contextos sociolinguísticos e espaços geográficos de uso.

Palavras-Chave: Variação linguística. Variação diatópica. Livro didático. Ensino/Aprendizagem.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 –	Cercanía joven (2016), vol.1, portada	37
Figura 2 –	Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra	39
Figura 3 –	Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra	40
Figura 4 –	Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra	41
Figura 5 –	Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra	42
Figura 6 –	Cercanía joven (2016), vol.1, historieta	48
Figura 7 –	Cercanía joven (2016), vol.1, medios de transporte	49
Figura 8 –	Cercanía joven (2016), vol.1, Guantanamera	51
Figura 9 –	Cercanía joven (2016), vol.1 Proyecto 1	52
Figura 10 –	Sentidos en lengua española (2016), vol.1, portada	53
Figura 11 –	Sentidos en lengua española (2016), vol.1, índice	56
Figura 12 –	Sentidos en lengua española (2016), vol.1, índice	57
Figura 13 –	Sentidos en lengua española (2016), vol.1, soy loco por ti, América	60
Figura 14 –	Sentidos en lengua española (2016), vol.1, malinche	63

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 –	Resolución nº 60 de 20 de noviembre de 2009	35
Cuadro 2 –	Cercanía joven (2016), vol.1, índice	43
Cuadro 3 –	Sentidos en lengua española (2016), vol.1, organización	55

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

DRAE	Diccionario Real Academia Española
ELE	Español como Lengua Extranjera
FNDE	Fondo Nacional de Desarrollo Educativo
INL	Instituto Nacional del Libro
LA	Lengua Alvo
LD	Libro Didáctico
LE	Lengua Extrajera
LM	Lengua Materna
MEC	Ministerio de la Educación
MP	Manual del Profesor
OCNEM	Orientaciones Currículo Nacionales para la Enseñanza Media
PLIDEF	Programa de Libros Didácticos para la Enseñanza Básica
PNLD	Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	13
2	BREVE RUTA LINGÜÍSTICA	18
3	LA SOCIOLINGÜÍSTICA: LENGUA Y SOCIEDAD	21
3.1	William Labov y su teoría de la variación	23
3.1.1	<i>Las variaciones lingüísticas: variación diatópica</i>	26
4	LIBRO DIDÁCTICO DE ELE: LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL	30
5	DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS: LIBROS DIDÁCTICOS APROBADOS POR EL PNLD.....	34
5.1	Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD)	34
5.1.1	<i>Cercanía joven (2016)</i>	36
5.1.2	<i>Sentidos en lengua española (2016)</i>	52
6	CONSIDERACIONES FINALES	65
	REFERENCIAS.....	69

1 INTRODUCCIÓN

Según datos del Instituto Cervantes (2021), el español es uno de los idiomas más estudiados en la actualidad, hablado por más de 591 millones de personas en el mundo, sea por nativos o extranjeros. Hoy es considerado el segundo idioma más hablado como lengua materna (LM), con cerca de 493 millones de nativos divididos en 21 países, además de ser el segundo idioma de comunicación internacional y el tercero más utilizado en Internet. Según Fernández (2010) es uno de los seis idiomas adoptados por la ONU (Organización de las Naciones Unidas), hecho que muestra su universalidad.

El español ha llegado a hablantes de todo el mundo, siendo considerado “[...] la cuarta lengua más poderosa [mundialmente], después del inglés, del francés y del chino” (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p.36), y este creciente interés por el idioma no fue diferente en Brasil. El acuerdo firmado entre los países del Mercosur¹, en 1991, fue uno de los factores que contribuyeron al continuo crecimiento del estudio de la lengua española en los territorios brasileños. Su influencia se ha hecho cada vez más notoria debido a la fuerte relación en los ámbitos económico, político, social y cultural entre los países del Mercosur.

De este modo, en un mundo globalizado donde la búsqueda por aprender este idioma sigue evolucionando diariamente, se ha producido una enorme diversidad lingüística y cultural a lo largo del tiempo y del espacio geográfico, reflejándose de manera más notable, especialmente a nivel léxico. Delante de esta pluralidad, encontramos un sistema abierto, algo natural de todas las lenguas vivas que se transforman con el tiempo, luego, los hablantes del español pueden expresarse de diferentes maneras, aunque utilicen el mismo idioma (CAMACHO, 2001).

En el mundo hispano, encontramos una gran variación lingüística que se manifiesta de innumerables formas, quedando claro que la lengua y sus variantes están relacionadas y no podemos separarlas, entonces, “al estudiar una comunidad lingüística, el descubrimiento más directo es la existencia de diversidad o variación” (MUSSALIM, 2016, p.32, traducción nuestra²). Por este motivo, es clara la necesidad de estudiar las variantes lingüísticas del español, sin prejuicios ni privilegios, respetando todas las diferencias del idioma, de hecho, sin decir que existe una variante mejor o más correcta que otra.

Para esto, los libros didácticos (LD) son muy importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua, ya que a menudo son utilizados como un recurso

¹ Los países que hacen parte del acuerdo Mercosur son: Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay.

² Citação original: “Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou variação” (MUSSALIM, 2006, p.32).

de apoyo relevante para el profesor/alumno durante las clases. Luego, la elección de buenos materiales didácticos es fundamental para el proceso de formación de los individuos, pues cuando estudiamos una lengua estamos expuestos a todos sus aspectos, ya sean culturales, gramaticales, lingüísticos o ideológicos. Por lo tanto, comprender la pluralidad y diversidad lingüística de la lengua alvo (LA) es crucial para el desarrollo comunicativo del estudiante, por lo que los LD deben ser elaborados de manera consciente, sin favoritismos, rechazos y discriminaciones.

Por esta razón, buscamos evidenciar en este trabajo que la lengua es una habilidad propia de la humanidad, en consecuencia, desarrolla varios aspectos lingüísticos y culturales diferentes que se correlacionan con la sociedad, evidenciando la riqueza de este fenómeno que se reinventa cada día debido a las ramificaciones naturales del idioma. Esto no es diferente cuando se trata del español que alcanza millones de personas en todo el mundo (FERNÁNDEZ, 2000), sufriendo varias modificaciones por parte de sus hablantes. El español, al igual que otras lenguas vivas, tiene una tendencia natural a sufrir variaciones lingüísticas, lo que permite el surgimiento de diferentes formas de comunicación dentro de un mismo grupo social que tiene la misma lengua materna.

La motivación para desarrollar el tema “La enseñanza de la variación lingüística (léxica) y su abordaje en el libro didáctico de español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria” se dio históricamente, por la idea de que muchos LD y docentes tienden a tener como modelo lingüístico el español de España, luego, sea en los LD o en los discursos de los profesores, el español europeo es considerado el más correcto/puro y, a menudo, es privilegiado en las clases. Este privilegio otorgado a una variante puede hacer que el estudiante desconozca la heterogeneidad de la lengua para transformarse y adaptarse a diferentes grupos sociales de habla hispana.

Para tanto, tenemos como corpus para nuestros análisis los libros didácticos *Cercanía joven* (2016) y *Sentidos en lengua española* (2016), ambos volumen 1º, limitándose a la 1ª unidad de la enseñanza secundaria de los materiales, evaluados y aprobados por el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD 2018-2020). La selección del material se basó en la suposición de que los estudiantes de escuelas públicas normalmente tendrán su primer contacto con el idioma en el primer año de la escuela secundaria, (aunque no podemos generalizar, ya que puede haber escuelas públicas que ofrecen el español en la educación primaria), por lo tanto, tener privilegios otorgados puede influir negativamente en el curso de la educación de un estudiante.

Bajo esta perspectiva, surgieron las siguientes preguntas que guiaron nuestra investigación: ¿Está presente la variación lingüística diatópica en las unidades de los LD y cómo son abordadas?, ¿Sigue existiendo el privilegio concedido a la variante peninsular en el libro didáctico? y ¿El LD como material de apoyo transmite al profesor/alumno el silenciamiento de las voces de América Latina para las clases de español?

A partir de estas instancias mencionadas surgieron dos hipótesis. En primer lugar, creemos que en el ámbito docente todavía existe una selección de variantes lingüísticas y que este estereotipo viene desde hace mucho tiempo debido a la exclusividad que se le da a España en el contexto de enseñanza del español en Brasil³, dado que el país fue/es proveedor de material didáctico durante mucho tiempo, además de ser considerado “[...] el tercer país exportador de libros del mundo” (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p.66). En consecuencia, las variantes lingüísticas más presentes en los LD se refieren a regiones de España, por lo que las variantes hispanoamericanas acaban quedando en el olvido. Aún suponemos que las variaciones regionales tienden a desvincularse del contenido propuesto en el LD, y muchas veces son abordadas como curiosidades, información adicional o incluso un pasatiempo, lo que termina por silenciar la riqueza lingüística de la lengua.

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar como se aborda la variación diatópica en las unidades de los libros didácticos de ELE, reflexionando sobre cómo se presenta la diversidad regional del español en materiales destinados a estudiantes brasileños. Los objetivos específicos son: verificar la presencia/ausencia de variación léxica en los LD y reflexionar sobre el papel del material didáctico y del profesor⁴ en el proceso de enseñanza de la diversidad lingüística.

Nuestros análisis se desarrollarán a través del enfoque bibliográfico, visto que, todo “[...] trabajo científico comienza con una búsqueda bibliográfica, que permite al investigador conocer lo que ya se ha estudiado sobre el tema” (FONSECA, 2002, p.31, traducción nuestra⁵), basado en fuentes teóricas de materiales ya publicados como: libros, artículos científicos, reseñas, libros, etc., que consideran la gran diversidad lingüística presente en el español.

³ Como señala Ferrari (2006, p.17) al decir que: [...] libros fueron elaborados e importados a Brasil específicamente para la enseñanza de Español como lengua extranjera. La mayoría de ellos venían de España que tenía y tiene un mercado editorial bastante fuerte. La ventaja de esa llegada era el acceso a la lengua; la desventaja o crítica era que se borraba, se omitían casi por completo las diferencias entre los modos de hablar de otros países hispanohablantes, los de América específicamente.

⁴ Los libros analizados forman parte de la colección de los manuales del profesor (MP).

⁵ Citação original: “[...] trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. (FONSECA, 2002, p.31).

El trabajo se caracteriza por ser una pesquisa de abordaje cualitativo, pues pretendemos comprender los fenómenos lingüísticos provocados en la lengua por el contacto con el sociocultural, a través de los datos obtenidos en los análisis y estudios en relación con la variedad lingüística del español. Según Chizzotti (2000, p.79, traducción nuestra⁶), el enfoque cualitativo “[...] se basa en el hecho de que existe una relación dinámica entre el mundo real y el sujeto, una independencia viva entre el sujeto y el objeto, un vínculo inseparable entre el mundo objetivo y la subjetividad del sujeto”, es decir, es una investigación que interfiere en situaciones insatisfactorias.

Para cumplir lo que fue propuesto, nuestra investigación fue realizada a partir de estudios frente a teóricos de la lingüística/sociolingüística, donde fundamentamos nuestra pesquisa en teorías propuestas por: Moreno Fernández (2010); Fernanda Mussalim (2001); Ferdinand de Saussure (2006); William Labov (2008), López (1993), entre otros autores. Asimismo, utilizamos para la investigación del léxico el diccionario online Real Academia Española (2022), el minidiccionario físico Saraiva español/portugués-portugués/español (2009) y el diccionario físico Señas (2010).

Está investigación está estructurada en secciones y subsecciones: en la sección 2, haremos un breve estudio lingüístico sobre los principales fundamentos teóricos de la lingüística. En la sección 3, abordaremos un estudio sobre la influencia de la sociedad sobre el código lingüístico, destacando importantes teóricos en el campo de la sociolingüística. Ya en la subsección 3.1, presentaremos la teoría de la variación de William Labov (2008). En la subsección 3.1.1, caracterizamos y explicamos los cuatro grupos de las variaciones lingüísticas, con énfasis en la variación diatópica. En la sección 4 hablamos sobre la importancia del material didáctico y del profesor no seleccionar qué variante enseñar, sino que busquen comprender la necesidad de lidiar con la diversidad en las clases de ELE.

Ya la sección 5 está organizada en tres subsecciones: en la subsección 5.1 destacamos la importancia del PNLD para la enseñanza de español en Brasil; en la subsección 5.1.1, presentamos el análisis de la unidad del libro *Cercanía joven* (2016) y en la subsección 5.1.2, exponemos el análisis de la unidad del libro *Sentidos en lengua española* (2016). Por fin, en la sección 6, presentamos las consideraciones finales y logros obtenidos a lo largo de esta pesquisa.

⁶ Citação original: “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma Independência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2000, P.79).

Nuestra pretensión con esta investigación es contribuir con estudios sociolingüísticos que aborden la importancia de la variación diatópica en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Además, pretendemos que el espacio dedicado al léxico en el LD sea más visible e igualmente presente entre las variantes del español latinoamericano y europeo, promoviendo una práctica pedagógica inclusiva y consciente de las influencias y diferencias lingüísticas que se producen en el idioma.

2 BREVE RUTA LINGÜÍSTICA

Hay un camino muy largo recorrido por la lingüística hasta llegar al campo de la sociolingüística. El interés por estudiar los hechos del lenguaje es muy antiguo y según Lyons (1987) esta ruta de estudio empezó por la tradición hindú, llegó a las escuelas romanas y griegas, también a la Edad Media, el Renacimiento y después al siglo XIX. Sin embargo, los estudios de los fenómenos lingüísticos, sólo a partir de Ferdinand de Saussure, tuvieron la lengua como objetivo de estudio.

Luego, a principios del siglo XX, tras la muerte de Saussure, las anotaciones de sus cursos impartidos en la Universidad de Ginebra en los años 1907 a 1911 fueron sistematizadas por sus discípulos, Albert Sechehaye y Charles Bally, y publicadas en 1916 [2006] en el libro *Cours de Linguistique Générale*, que en consecuencia generó numerosos estudios e investigaciones sobre los hechos del lenguaje. Saussure (2006) es considerado el padre de la Lingüística moderna⁷, y fue el teórico que estableció un objetivo de estudio para el área, pues para él, “[...] *la lingüística tiene como único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma*” (SAUSSURE, 2006, p.271, grifo del autor, traducción nuestra⁸). Él propone una teoría lingüística estructural, donde defiende la idea de que la lengua posee una estructura autónoma e inmutable, que puede ser estudiada en sí misma y, por ello, está separada de los factores externos.

En la concepción saussuriana, la lengua está separada del habla, y “mientras que el lenguaje es heterogéneo, la lengua así delimitada es de naturaleza homogénea [...]” (SAUSSURE, 2006, p.23, traducción nuestra⁹), es decir, para él, la lengua es ante todo una manifestación social, siendo un sistema que no puede ser modificado por sí mismo ni por un individuo, diferente del lenguaje¹⁰, que cree ser individual y psíquico.

Por otro lado, Paul Jules Antoine Meillet, discípulo de Saussure, aporta una perspectiva lingüística opuesta a la de su maestro. Uno de los principales lingüistas de su época (1866-1936), tuvo sus concepciones y teorías inspiradas en Durkheim (sociólogo francés) mientras contribuía para su periódico. Meillet (1921) en sus estudios sobre el

⁷ La lingüística es la ciencia que estudia los hechos del lenguaje y sus manifestaciones cuyo precursor fue Ferdinand de Saussure.

⁸ Citação original: “[...] *a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma*” (SAUSSURE, 2006, p.271, grifo do autor).

⁹ Citação original: “enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea [...]”. (SAUSSURE, 2006, p.23).

¹⁰ La diferencia entre lenguaje, lengua y habla es que el lenguaje es un sistema de señales lingüísticas que se manifiesta en toda comunicación, ya sea verbal, no verbal o mixta. La lengua es un sistema de signos que permite la comunicación entre personas, y puede ser escrita o hablada. Por fin, el habla es una manifestación de la lengua, siendo un acto individual de cada hablante donde puede expresarse libremente.

lenguaje considera la existencia de un fuerte vínculo entre lengua, sociedad y cultura donde favorece la aparición de la variación lingüística. Para él, la lengua posee un carácter social y plural, por lo que no hace distinción/separación entre habla y lengua, además de creer que toda diversidad lingüística que presenta un idioma está instigada por los hechos sociales en lo que se inserta.

De este modo, él afirma que “por ser la lengua un hecho social resulta que la lingüística es una ciencia social, y el único elemento variable al cual se puede recorrer para dar cuenta de la variación lingüística y el cambio social” (MEILLET, 1921 apud CALVET, 2002, p.16, traducción nuestra¹¹), o sea, creer que la lengua es el resultado de relaciones entre individuos que reflejan la influencia social y cultural de la sociedad.

Meillet (1921) sigue afirmando que “al separar la variación lingüística de las condiciones externas de que ella depende, Saussure lo despoja de la realidad; lo reduce a una abstracción que es necesariamente inexplicable” (MEILLET, 1905-1906 apud CALVET, 2002, p.14, traducción nuestra¹²), es decir, para él, el abordaje saussuriano ignora totalmente la influencia que tiene lo sociocultural en la evolución de la lengua¹³, lo que Antoine (1921) cree ser insuficiente y limitado para comprender el fenómeno de la diversidad lingüística.

Otro opositor a la teoría del padre de la lingüística moderna fue Roman Jakobson (1973), lingüista ruso que criticó la teoría de Saussure al defender que la lengua es homogénea. Jakobson (1973), Según Etto y Carlos (2017), comprendía la existencia de diversas comunidades lingüísticas donde el individuo puede interactuar comunicativamente a través de un código lingüístico que pertenece a una variedad de la lengua. Para él, la lengua es un fenómeno que cambia según las influencias que sufren de sus hablantes y está moldeada por las interacciones de la sociedad.

Esta relación entre lengua y sociedad ha sido discutida por varios teóricos durante mucho tiempo. Como resultado de la necesidad de comprender esta influencia y sus contribuciones a la comunicación, surgió la Sociolingüística, una rama de la Lingüística relativamente reciente, fundada en 1960 con el objetivo de estudiar la lengua en toda su variación. La sociolingüística en sus estudios considera la lengua como un sistema heterogéneo cuyo objetivo de análisis y reflexión son las diversidades y cambios lingüísticos,

¹¹ Citação original: “por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (MEILLET, 1921 apud CALVET, 2002, p.16).

¹² Citação original: “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva de realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável” (MEILLET, 1905-1906, apud CALVET, 2002, p.14).

¹³ Vale destacar que en sus investigaciones, Saussure tenía conciencia y noción del aspecto social de la lengua, sin embargo, él decidió ignorar ese aspecto.

por lo que los estudios producidos en este campo abordan la correlación entre la lengua y factores culturales, geográficos, históricos y sociales.

3 LA SOCIOLINGÜÍSTICA: LENGUA Y SOCIEDAD

Sabemos que el ser humano es un ser social por naturaleza, por esto el hombre tiende a tener la necesidad de comunicarse y vivir en una sociedad, ya que necesita de la interacción social y esta se logra espontánea a través del habla individual de cada individuo. La lengua es la herramienta que utilizamos para interactuar, es el medio de comunicación más importante donde expresamos nuestras ideas en un determinado grupo social que tiene características lingüísticas distintas. Labov (2008, p.263, traducción nuestra¹⁴) afirma que “la capacidad de los seres humanos para aceptar, preservar e interpretar reglas con condicionamientos variables es sin duda un aspecto importante de su competencia lingüística [...]”, siendo la base de la constitución del ser humano, el único ser vivo capaz de comprender y utilizar el código lingüístico. Para Roque de Barros Laraia (2001, p.55):

[...] tenemos que estar de acuerdo que es imposible para un animal comprender los significados que los objetos reciben de cada cultura. Como, por ejemplo, el color negro significa luto entre nosotros y entre los chinos es el blanco el que expresa este sentimiento. (LARAIA, 2001, p.55, traducción nuestra¹⁵).

Llevando en consideración lo que fue presentado por Laraia (2001), entendemos que la capacidad de comprender e interpretar los significados culturales y simbólicos se le otorga únicamente al ser humano a través del proceso de aprendizaje y socialización, donde es el único animal que posee tales habilidades que permite el aprendizaje y conocimiento de cada símbolo lingüístico. Por tanto, la lengua sufre variaciones, siendo el hombre el único ser vivo consciente de esta pluralidad lingüística producida por su contacto con el sociocultural. Así, como ya se mencionó, surgió el campo de la sociolingüística, una de las subáreas de la lingüística con el foco de estudiar las manifestaciones sociales en la lengua a través de factores externos.

Según Salomão (2011), Paulston e Tucker (2003) señalan que la primera vez que surgió el término sociolingüística fue en el artículo de Thomas C. Hodson¹⁶, titulado *Sociolinguistics in India*, publicado en la revista *Man in India* en 1939. Sin embargo, solo fue a fines de la década de 1960 que la sociolingüística se hizo popular como campo de

¹⁴ Citação original: a capacidade dos seres humanos de aceitar, preservar e interpretar regras com condicionamentos variáveis é sem dúvida um aspecto importante de sua competência linguística [...]. (LABOV, 2008, p.263).

¹⁵ Citação original: [...] temos que concordar que é impossível para um animal compreender os significados que os objetos recebem de cada Cultura. Como, por exemplo, a cor preta significa luto entre nós e entre os chineses é o branco que exprime esse sentimento. (LARAIA, 2001, p.55).

¹⁶ Vale destacar que esta versión es variable, ya que el origen del término “sociolingüística” también se asocia a otros autores, como Eugene Nida, entre otros.

estudio, centrándose su objetivo en la lengua en el contexto social de uso. Así, la intención de la sociolingüística es descubrir la relación entre la diversidad lingüística y la comunicación para comprender cómo los factores extralingüísticos influyen en la pluralidad de una lengua y consecuentemente en los cambios lingüísticos que presenta.

De acuerdo con Bagno (2007) la sociolingüística nació debido a los científicos de los Estados Unidos, pues comprendieron la necesidad de estudiar la interacción entre lengua y sociedad, llevando en consideración las variables del idioma. Además, en sus inicios, la sociolingüística buscó investigar principalmente las variaciones dialectales y como ellas se manifiestan en el habla de cada comunidad.

Así, en los estudios sociolingüísticos se evidencia que estas manifestaciones ocurren porque la lengua es un sistema que se ajusta a los cambios a lo largo del tiempo, demostrando así una propensión de carácter natural para asimilar influencias externas. La lengua se adapta y se renueva a los diferentes contextos sociales e interacciones entre individuos, culturas, costumbres, creencias, es decir, a los aspectos sociales que influyen en la comunidad lingüística, dando como resultado el surgimiento de variaciones. Estos factores incluyen:

(A) los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una sociedad; (b) factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como la edad, la raza, el sexo y el nivel de instrucción; (c) aspectos históricos y étnico-culturales; (d) la situación inmediata que rodea la interacción, en una palabra, lo que se ha llamado el contexto externo en que ocurren los hechos lingüísticos. (CORVALÁN, 2001, p. 01).

Por tanto, es notorio que existen diferentes factores sociales que influyen en la comunicación lingüística, en los que el contexto externo tiene una gran importancia, ya que se refleja directamente en las formas de manifestaciones lingüísticas de cada comunidad. Según William Labov (2008), el lenguaje cambia bajo la influencia de variables externas o internas del sistema heterogéneo, el primero involucra hechos sociales y estilísticos¹⁷ y el segundo involucra hechos lingüísticos¹⁸. Además, el campo de la sociolingüística, para referirse a esta correlación entre sociedad y lengua, presenta la antropología lingüística y a la

¹⁷ Según DRAE (2022) la palabra estilísticos es un adjetivo perteneciente o relativo al estilo de quien habla o escribe. O sea, se trata de un estudio de la variación del lenguaje para dar significados emocionales y estéticos a palabras y frases. El estilístico trabaja con el contexto en el que se insertan las palabras para identificar los diferentes significados. Según estudios estilísticos, todos estos factores pueden generar un resultado diferente de comprensión.

¹⁸ Los hechos lingüísticos tratan de las palabras homónimas que tienen la misma escritura y pronunciación, pero significados diferentes. Así, podemos clasificar las palabras homónimas en dos (2) tipos: la primera sería las palabras homógrafas que se refieren a las palabras que se escriben iguales, pero tienen significados distintos, ejemplo: VINO que es del verbo VENIR y VINO que es una bebida alcohólica que se hace del zumo de las uvas. El segundo tipo serían las palabras homófonas que pronunciamos iguales, pero con significados diferentes, veamos un ejemplo: HAYA del verbo HABER y HALLA del verbo HALLAR.

sociología del lenguaje como dos perspectivas de estudio para esta área científica, tal como lo expresa Coelho *et al.* (2010, p.17):

La asociación con la **antropología** - llamada **etnolingüística** o **antropología lingüística** - se debe al hecho de que la sociolingüística extiende la descripción y el análisis de la lengua para incluir aspectos de la cultura en la que se utiliza. Dentro de este alcance, más recientemente, la corriente denominada “Sociolingüística Internacional”, que considera la relación entre los interlocutores, el tema, etc. en análisis de conversaciones; La proximidad con la **sociología** resulta en la llamada **sociología del lenguaje** - área que investiga la interacción entre estos dos aspectos del comportamiento humano: el uso de la lengua y la organización social del comportamiento, es decir, la organización social del comportamiento lingüístico sea en términos de usos, sea en términos de actitudes en relación con la lengua y los usuarios [...] (COELHO, 2010, p.17, grifo del autor, traducción nuestra¹⁹).

Como vemos, la antropología lingüística es la rama de la antropología donde se estudia al ser humano a través del lenguaje. Su objetivo de estudio es describir y analizar la interferencia/influencia social sobre los cambios y fenómenos lingüísticos, es decir, la relación entre lengua y factores sociales. Ya la sociolingüística o sociología del lenguaje se centra en estudiar los aspectos resultantes de la relación entre lengua y sociedad, con énfasis en la capacidad de la lengua para sufrir variedad y cambios lingüísticos. Así, el campo de la sociolingüística está basado en la lingüística, antropología y sociología, donde cada área científica contribuirá para la formación de esta rama.

En resumen, la diversidad, pluralidad y cambios lingüísticos, la estructura de la lengua y el impacto de la sociedad sobre ella, la identidad, el contexto social, la relación entre el género, región y edad del hablante, todas esas cuestiones son abordadas por el campo de la sociolingüística. Comprendemos, por lo tanto, la importancia del área para el ámbito educativo, así como lo valioso que son sus aportes para un mejor conocimiento sobre la diversidad lingüística que existe en la sociedad.

3.1 William Labov y su teoría de la variación

¹⁹ Citação original: A associação com a **antropologia** – chamada de **etnolingüística** ou **antropologia lingüística** – deve-se ao fato de a Sociolingüística estender a descrição e análise da língua para incluir aspectos da cultura em que é usada. Nesse âmbito se insere, mais recentemente, a corrente denominada “Sociolingüística Interacional”, que considera a relação entre os interlocutores, o assunto etc. na análise da conversação; A proximidade com a **sociologia** resulta na chamada **sociologia da linguagem** – área que investiga a interação entre estes dois aspectos do comportamento humano: o uso da língua e a organização social do comportamento, ou seja, a organização social do comportamento lingüístico, seja em termos de usos, seja em termos de atitudes em relação à língua e aos usuários; [...] (COELHO *et al.*, 2010, p. 17).

En 1964 el término sociolingüística fue establecido basado principalmente en las investigaciones del lingüista estadounidense William Labov (2008), quien buscó comprender el fenómeno lingüístico y su relación con el social, por ello, formuló la teoría de la variación o la sociolingüística variacionista. Él desaprueba el concepto de homogeneidad defendido por Saussure (2006) que deja de lado las influencias externas a la lengua, como las sociales, históricas e ideológicas. Para Labov (2008) la lengua no es propiedad personal, sino propiedad social, es decir, la lengua está correlacionada con la sociedad y, en consecuencia, con la cultura a la que pertenece. Sánchez Lobato (1999, p.10) señala que “la lengua es el vehículo de la comunicación social [...]” y expone que:

Las lenguas, pues (y también las culturas), viven inmersas en los avatares sociales de las colectividades y son precisamente éstos los que intervienen sobremanera en las formas de comunicarse. La lengua es el instrumento - con sus leyes propias - que la sociedad utiliza en cada momento histórico, con todas sus posibilidades, y éstas, a lo largo de los siglos, varían: si la sociedad cambia - como es natural, al ser un ser vivo -, las formas que el lenguaje adopta para comunicarse se adaptan a lo nuevo, con el fin de que la comunicación no se resienta. (SÁNCHEZ LOBATO, 1999, p.09).

Las lenguas son instrumentos sociales que se modifican con el tiempo debido a los diferentes eventos socioculturales que ocurren en cada comunidad, es decir, son moldeadas por la sociedad y a su vez, dan forma a la sociedad. La sociolingüística laboviana trae una perspectiva al respecto de la lengua, donde su teoría considera las variaciones lingüísticas y la influencia del social sobre los elementos del lenguaje, y afirmar que no podemos imaginar la lengua separada del social pues ambos se completan. El modelo de William Labov (2008) se ocupa de las variantes presentes en el sistema lingüístico que están relacionadas a las diversas formas que un individuo puede utilizar para expresarse en un mismo contexto y con el mismo valor de verdad, sin cambiar el sentido de la palabra o frase.

A partir de su libro *Padrones Sociolingüísticos*²⁰ (1972), Labov (2008) presenta su nueva propuesta variacionista y las principales hipótesis teóricas y metodológicas del trabajo empírico. Esta nueva metodología surge como respuesta a las teorías de Saussure y de Chomsky (corriente denominada generativismo²¹). William (2008) critica el modelo

²⁰ Linguistic Model, (1972).

²¹ El corriente generativismo modelo gramatical cuyo objetivo es formular las reglas y principios por medio de los cuales un hablante es capaz de producir y comprender todas las oraciones posibles y aceptables de su lengua; se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX a partir de las ideas del lingüista estadounidense Noam Chomsky. Segundo Coelho *et al.* (2012, p.14): a corrente denominada **gerativismo**, segundo a qual a língua (I) é concebida como um sistema de princípios universais; (II) é vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da **faculdade da linguagem** (*A faculdade da linguagem corresponde, para Chomsky, a um módulo linguístico em nossa mente que é inato na espécie humana. As regras que formam a faculdade da linguagem chama-se “gramática universal”. Reveja esse conceito no livro-texto da disciplina*

estructural de Saussure y su concepto de lengua (sistema de signos de relación mutua), al desconsiderar los factores externos a la lengua, y también desaprueba la separación hecha por Saussure entre lengua y habla, sincronía y diacronía²². Él también no concuerda con el modelo gramatical propuesto por Noam Chomsky que, según Coelho *et al.* (2010, p.22), para William Labov:

No existe una comunidad de habla homogénea, ni un hablante - oyente ideal. Por el contrario, la existencia de variaciones y estructuras heterogéneas en las comunidades de habla es un hecho probado. Existe **variación inherente** en la comunidad de habla - no hay dos hablantes que se expresen de la misma manera, ni siquiera un hablante que se exprese de la misma manera en diferentes situaciones de comunicación. La búsqueda de juicios intuitivos homogéneos es errónea. Los lingüistas no pueden seguir produciendo teoría y datos al mismo tiempo. Para lidiar con el lenguaje, es necesario mirar los datos del habla de la vida cotidiana y relacionarlos con las teorías gramaticales con el mayor cuidado posible, *ajustando la teoría para que dé cuenta del objeto*. (COELHO, 2010, p.22, grifo del autor, traducción nuestra²³).

Por lo tanto, es claro que no existe una comunidad lingüística cuyos hablantes hagan uso de una lengua homogénea, ya que la estructura heterogénea y la aparición de variaciones en la comunicación son hechos verdaderamente probados. Labov (2008) en su método, también estudia la estructura y evolución de la lengua en el entorno social a través de un abordaje donde ella hace parte de un sistema heterogéneo y sus variaciones son inseparables. Está teoría de la variación “[...] parte del presupuesto de que la alternancia de uso está influenciada por factores estructurales y sociales” (MOLLICA, 2004, p.10, traducción nuestra²⁴). Todavía, la lengua es un sistema inherente que cambia en el espacio y con el tiempo, y este cambio es un atributo regular del sistema, por lo tanto, el hablante tiene la capacidad lingüística para manejar reglas variables.

Estudos Gramaticais), ou seja, a competência. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais.

²² Estos dos conceptos diferentes fueron abordados inicialmente por el lingüista Ferdinand de Saussure en el análisis lingüístico: un estudio sincrónico trabaja la lengua en un determinado tiempo y espacio, es decir, sus características lingüísticas que son presentadas durante este período de tiempo. Ya un abordaje diacrónico estudia la lengua y sus cambios a lo largo del tiempo, por lo que, según Saussure, es la perspectiva sincrónica la que permite el estudio científico de la lengua.

²³ Citação original: Não existe uma comunidade de fala homogénea, nem um falante- -ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogéneas nas comunidades de fala é um fato comprovado. Existe **variação inerente** à comunidade de fala – não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação. A busca por julgamentos intuitivos homogéneos é falha. Os linguistas não podem continuar a produzir teoria e dados ao mesmo tempo. Para lidar com a língua, é preciso olhar para os dados de fala do dia a dia e relacioná-los às teorias gramaticais o mais criteriosamente possível, *ajustando a teoria de modo que ela dê conta do objetivo*. (COELHO *et al.* 2010, P.22).

²⁴ Citação original: “[...] parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais” (MOLLICA, 2004, p.10).

De esta forma, la teoría de la variación propuesta por William (2008) involucra la estructura y evolución del lenguaje en el contexto social de la comunidad de habla, es decir, es en este espacio donde interactúan el lenguaje y la sociedad. Por tanto, lo que más interesa a los investigadores en esta área es la comunidad de habla y no el individuo, por lo que el lingüista cree que las comunidades de habla deben ser estudiadas empíricamente como un nuevo método lingüístico.

Según Labov (2008), la comunidad de habla comparte normas sociales de una lengua y es en el mundo donde se producen las variaciones lingüísticas. Para él, “[...] una comunidad de habla no puede concebirse como un grupo de hablantes que utilizan las mismas formas; se define mejor como un grupo que comparte las mismas reglas sobre el lenguaje” (LABOV, 2008, p.188, traducción nuestra²⁵).

De esta manera, el punto principal en la definición de comunidad de habla de Labov (2008) son las actitudes similares que tienen los hablantes frente a los hechos, cambios y variaciones lingüísticas de una lengua viva, pues, al encontrar diferencias lingüísticas de alto nivel en el habla real, los miembros que lo hacen provienen de la comunidad de habla y comparten un conjunto común de normas, ya sean sociales, morales, religiosas, etc.

3.1.1 Las variaciones lingüísticas: variación diatópica

El español es un idioma plural y por lo tanto no podemos borrar ni silenciar la diversidad lingüística de una lengua viva y variante como esta. Las habilidades lingüísticas del estudiante de español deben ser desarrolladas para alcanzar una buena competencia comunicativa. De acuerdo con las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (2006) (OCN-EM), estas destrezas pueden ser separadas en tres ramificaciones: el pragmático, el lingüístico y el sociolingüístico. El campo pragmático es una rama de la lingüística encargada de analizar el uso específico del lenguaje por parte de sus hablantes en diferentes contextos de uso²⁶. Ya los componentes lingüístico y sociolingüístico, según el Marco Común Europeo (2001) se ocupan:

Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones

²⁵ Citação original: “[...] uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (LABOV, 2008, p.188).

²⁶ En este trabajo no abordaremos el componente pragmático.

pragmáticas de sus realizaciones. Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje. [...] Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (CONSEJO DE EUROPA, 2011, p. 13-14, grifo del autor).

Las competencias pragmáticas, lingüísticas y sociolingüísticas son habilidades esenciales e importantes para la comunicación, donde ayudan a los hablantes a dialogar y expresarse de manera efectiva en los diversos contextos socioculturales en los que se encuentran. Por lo tanto, el funcionamiento de una lengua involucra varios componentes lingüísticos, por lo que las destrezas lingüísticas y sociolingüísticas, en cierto modo, están relacionadas y comprenderlas es fundamental para entender los fenómenos que se dan en el español.

De acuerdo con la comprensión de los fenómenos lingüísticos, López (1993) señala que la variación lingüística sucede en todos los grados del lenguaje y se manifiesta en varios ambientes de la comunicación social. Él puntúa el concepto de variable lingüística y define como “[...] un conjunto de equivalencia de realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente” (CEDERGREN, 1983 apud LÓPEZ, 1993, p.84), es decir, son las diversas formas de expresión que puede poseer un mismo elemento, como la palabra “*popote*” que también es conocida como “*pitillo* o *pajita*”²⁷ en algunas regiones de habla hispana. Por lo tanto, los términos mencionados anteriormente son expresiones patentes de un mismo objeto (tubo para sorber refrescos y otros tipos de líquidos), pero sus usos dependen del contexto y variación lingüística utilizada en la región/país donde se inserta el hablante.

Estas variaciones lingüísticas se diferencian en cuatro grupos: el histórico (diacrónico), el estilístico (diafásico), el social (diatrático) y regional (diatópico²⁸). La variación diacrónica se ocupa de los fenómenos lingüísticos que se dan a lo largo de la historia, es decir, este tipo de variación lleva en consideración el desarrollo histórico y los

²⁷ Según el DRAE (2022) la palabra “*popote*” es utilizada en México, ya “*pitillo*” en Colombia y Venezuela. Ya el término “*pajita*” según el diccionario online Bab.la (2023) es utilizado en España.

²⁸ Este trabajo trata únicamente del grupo diatópico, en especial, el léxico, por lo que los demás no serán de interés para nuestra investigación.

cambios lingüísticos a lo largo del tiempo. Ya la diafásica se realiza según el contexto comunicativo, por ejemplo, situaciones formales e informales.

El tercer grupo, el diastrático, de acuerdo con Mollica (2004, p.12) se manifiesta “[...] según los diferentes estratos sociales, teniendo en cuenta las fronteras sociales”, es decir, este tipo de variación se da dentro de los diversos grupos de una comunidad hablante, ocurriendo según sus grados de educación, hábitos, edad, sexo, costumbres, culturas o situación financiero. Por ejemplo, un grupo de abogados y un grupo campesinos pertenecen a clases sociales diferentes, por lo tanto, tienen sociolectos propios, lo que los caracterizan y los distinguen entre sí.

Finalmente, el grupo diatópico, la variación objeto de estudio de nuestra investigación, se caracteriza por “[...] las alternancias [que] se expresan regionalmente, considerando los límites físico-geográfico [...]” (MOLLINA, 2004, p.12), es decir, esta variación está fuertemente influenciada por el espacio geográfico donde se inserta el hablante.

La variación regional se puede encontrar a nivel gramatical, de pronunciación y léxico. Una forma de manifestación diatópica relacionada con la gramática sería el uso del pronombre personal “vos” en lugar de “tú”, utilizado en algunos países de habla hispana para referirse a la segunda persona del singular, como en algunas partes de Argentina. En este caso, al usar el pronombre “vos” el hablante en su discurso cambiará la conjugación de los verbos, por ejemplo, el verbo “ser”, conjugado en presente del indicativo, en lugar de decir “Tú eres una persona muy hermosa”, se dice “Vos sos una persona muy hermosa”.

Además, podemos observar la variación diatópica en la pronunciación de las palabras en español. Hay varios rasgos y características que diferencian el español que se habla en las regiones de España y de América, como los distintos acentos presente en estos países. Otro ejemplo serían las diferencias fonéticas que se encuentran en países latinoamericanos, como el español andino (Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú), que tiene la “tendencia a conservación de /s/ en posición final de sílaba” (FERNÁNDEZ, 2010, p.60), y el español austral (Uruguay, Argentina y Paraguay), que presenta la “tendencia a aspiración, asimilación y pérdida de /s/ en posición final de sílaba [...]” (FERNÁNDEZ, 2010, p.62), es decir, son territorios latinoamericanos, pero comparten rasgos fonéticos diferentes. Estas diferencias pueden suceder incluso dentro de un mismo país/región, como en el plano fónico de Andalucía, que tiende a omitir la pronunciación de la letra /s/, principalmente a final de sílaba: /bueno día/ - /buenos días/, lo que diferencia de Galicia, que tiene la pronunciación de la /s/ más marcada y fuerte. Por tanto, ambos territorios mencionados pertenecen a España, pero presentan diferencias en sus planos fónicos.

Por fin, la variación regional a nivel léxico, que es la variedad diatópica objetivo de análisis de este trabajo, puede identificarse a través de los vocabularios regionales, ya que cada región tiene sus propias palabras y expresiones. Un ejemplo claro, según el diccionario de americanismos de la Real Academia Española (2010) sería la palabra “*aguacate*” que se habla en México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, pero en Bolivia, Perú, Chile, Argentina y Uruguay la misma fruta se conoce como “*palta*”. Aún así, podemos citar otros ejemplos según el diccionario físico Saraiva (2009):

La batata-inglesa frita, por ejemplo, en España es *patata frita* y en América es *papa frita*. **Carro** es sinónimo de “*automóvil*” solo en América Latina, pues en España se usa la palabra *coche*. **Casal** [...] en la región del Río de la Plata (Argentina y Uruguay) [...] presenta el significado de “*casal comprendido por marido y mujer*”, que, en España, se dice *pareja*. **Mala** [...] para transportar ropa en un viaje es *maleta*, en Perú, es *baúl*, y en México, *cajuela*. **Pipa** [...] hechas de papel, que los niños y adultos liberan del aire atrapado por una línea, se llama *cometa*. En Argentina, en Ecuador y en Guatemala también se usa la palabra *barrilete*; en México, *papelote*; en Paraguay y Uruguay, *pandorga*; y *papagallo*, en Venezuela. (SARAIVA, 2009, p.46 - 339, grifo nuestro, traducción nuestra²⁹).

Dado lo anterior, es claro que estas variaciones en el vocabulario español son reflejo de factores externos de la sociedad sobre la lengua, como las diferentes culturas y espacios geográficos que influyen en la evolución y variación del léxico entre países de habla hispana, por lo tanto, queda claro que el español hablado en América tiene sus características lingüísticas propias, que lo diferencian de los rasgos de la Península Ibérica. Así, podemos observar que la lengua española es heterogénea, donde presenta una gran variación lingüística según la ubicación del hablante. Por ello, comprendemos que las variaciones diatópicas cubren un campo muy amplio de la comunicación del hablante y, por tanto, existe una gran necesidad de estudiarlas correctamente.

²⁹ Citação original: **A batata-inglesa frita**, por exemplo, na Espanha é patata frita e na América é papa frita. **Carro** é sinônimo de “automóvel” somente na América Latina, pois na Espanha emprega-se *coche*. **Casal** na região do Rio da Prata (Argentina e Uruguai) [...] apresenta o significado de “*casal compreendido por marido e mulher*”, que, na Espanha, diz-se *pareja*. **Mala** [...] para transportar roupas em uma viagem é *maleta*, no Peru, é *baúl*, e no México, *cajuela*. **Pipa** [...] feitos de papel, que crianças e adultos soltam ao ar presos por uma linha, são denominados *cometas*. Na Argentina, no Equador e na Guatemala também se utiliza a palavra *barrilete*; no México; *papelote*; no Paraguai e Uruguai, *pandorga*; e *papagallo*, na Venezuela. (SARAIVA, 2009, p.46 - 339, grifo nuestro).

4 LIBRO DIDÁCTICO DE ELE: LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

En el ámbito escolar es necesario prestar la debida atención a la variación lingüística para que el alumno en la enseñanza/aprendizaje de un nuevo idioma, en nuestro caso el español, desarrolle una buena competencia comunicativa, sin prejuicios o rechazos. Sabemos que las variaciones son inherentes en todas las lenguas vivas y que estos fenómenos lingüísticos están presentes en el español, sin embargo, muchos profesores y libros didácticos aún tienen una idea distorsionada sobre la pluralidad de la lengua española, favoreciendo así una variante y olvidando las demás.

En muchos sistemas educativos, todavía es común que los profesores aborden la variación lingüística de forma estandarizada o prestigiosa en las clases de español, presentando el idioma a los estudiantes como homogéneo, donde no sufre cambios ni influencias. Este tipo de abordaje, que no considera la enseñanza de la diversidad lingüística, termina perjudicando la comprensión y el respeto de los alumnos en su proceso de aprendizaje de ELE. Las OCNs (2006) señala que:

Lo que se observa a menudo en la enseñanza de la lengua española, sin embargo, es que él está impregnado de la idea de que existe un mundo único y homogéneo formado por objetos siempre idénticos que solo cambian de nombre cuando pasan de una lengua a otra, algo que por veces reduce el tratamiento de la variedad la presentación de extensos “vocabularios” en los que se ofrecen las “equivalencias”; sólo las palabras y ciertas formas cambiarían al pasar de un código a otro. Antes de considerar cualquier tipo de correspondencia/equivalencia lingüística, sería necesario determinar, por ejemplo, en qué medida (si las hubiera) son posibles las equivalencias entre las realidades referidas. ¿Será lo mismo un colectivo porteño que una guagua habanera? ¿A qué mundo nos remiten cada uno de ellos? ¿Qué papeles peculiares desempeñan en estas realidades con necesidades, valores, culturas e historias tan peculiares? Es necesario, sin embargo, no perder la dimensión de lo real en el que encontramos a los profesores de español en la escuela secundaria. (BRASIL, 2006, p.136, traducción nuestra³⁰).

Por lo tanto, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua es de suma importancia trabajar la diversidad lingüística/cultural de la misma, por ello, es crucial que el

³⁰ Citação original: O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela ideia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idénticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro. Antes de considerar qualquer tipo de correspondência/equivalência linguística, seria preciso determinar, por exemplo, até que ponto são possíveis (se é que o são) as equivalências entre as realidades referidas. Será un colectivo porteño a mesma coisa que una guagua habanera? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares? É preciso, no entanto, não perder a dimensão do real em que se encontram professores de Espanhol no ensino médio. (BRASIL, 2006, p.136).

profesor evite “[...] dicotomías simplificadoras y reduccionistas y que permita la exposición de los estudiantes a la variedad sin estimular la reproducción de prejuicios” (BRASIL, 2006, p.134), o sea, el docente debe promover una educación de calidad, promoviendo la empatía y el respeto por la diversidad, exponiendo a sus alumnos a experiencias lingüísticas diversas, donde fomenten el aprecio por la diversidad sociocultural de los países de habla hispana. Según Bezerra (2004, p.61):

Al enseñar una lengua, el docente debe concebir la idea de pluralidad de discursos que impregna las actividades comunicativas de los hablantes. Según Travaglia (1996), *una de las dimensiones que componen esa pluralidad es la variación lingüística*. Se sabe que las variaciones se producen a partir de diferentes situaciones de uso de la lengua [...]. (BEZERRA, 2004, p.61, grifo nuestro, traducción nuestra³¹).

El profesor, a su vez, debe tener en cuenta que la pluralidad del español es algo natural e inevitable, por lo que debe utilizar diferentes estrategias pedagógicas para desarrollar la conciencia lingüística de sus estudiantes, de modo que puedan comunicarse de manera efectiva en diversos contextos y situaciones, independientemente de la diversidad lingüística cultural utilizada.

Es sumamente importante que los materiales didácticos y el profesor no seleccionen qué variante enseñar, sino que busquen comprender la importancia de lidiar con la diversidad lingüística en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español. Ambos tienen el papel de exponer a los estudiantes a otra lengua a través de una “[...] óptica menos instrumental, eliminando la visión reduccionista de la enseñanza de lenguas extranjeras, entendiendo como un recurso mediador del conocimiento” (SILVA, 2016, p.136, traducción nuestra³²), es decir, deben ofrecer a los alumnos una adquisición lingüística inmersiva con experiencias enriquecedoras y significativas.

El libro como manual utilizado por los profesores en las clases de español, debe reemplazar el “[...] discurso hegemónico por la pluralidad lingüística y cultural del universo hispanohablante, dando lugar a una mayor reflexión” (BRASIL, 2006, p.134, traducción nuestra³³), en otras palabras, debe ser una herramienta de educación inclusiva y reflexiva,

³¹ Citação original: Ao ensinar uma língua, o professor deve conceber a ideia da pluralidade de discursos que permeia as atividades comunicativas dos falantes. De acordo com Travaglia (1996), uma das dimensões que compõem essa pluralidade é a variação linguística. É sabido que as variações se dão a partir de diferentes situações de uso da língua [...]. (BEZERRA, 2004, p.61).

³² Citação original: “[...] óptica menos instrumental, retirando a visão redutora do ensino de línguas estrangeiras, entendendo como recurso mediador do conhecimento”. (SILVA, 2016, p.136).

³³ Citação original: “[...] discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispano-falante, ensejando uma reflexão maior”. (BRASIL, 2006, p.134).

donde presente una variedad de aspectos lingüísticos y culturales representativos de los países donde se habla español.

La variación lingüística es importante para cualquier ciudadano en proceso de formación, ya que evidencia los valores sociales, históricos, culturales y lingüísticos de cada pueblo, por ello, el libro didáctico necesita reconocer las variantes de igual manera sin olvidar que cada comunidad de habla tiene sus propias características. El libro, la mayoría de las veces, es el principal material pedagógico utilizado por discentes y docentes de lenguas extranjeras, por lo tanto, no debe silenciar las voces hispanohablantes. Las OCNs (2006) puntúa que:

El estudiante no debe tener en el libro didáctico el único input de la lengua y cultura extranjeras. Mostrar, en la práctica, las variedades del profesor y del libro puede ser una excelente oportunidad de trabajar con las diferencias, dando espacio a otras voces, la polifonía. Más que un “problema”, la cuestión de las variedades constituye un abanico de opciones que no se limita a lo lingüístico, pues ese es solo uno de los aspectos. Cada forma de expresión, cada aspecto sociocultural integra el idioma como un todo, intrínsecamente heterogéneo, en cada espacio social y cultural que nos enfocamos. (BRASIL, 2006, p.138, grifo nuestro, traducción nuestra³⁴).

Para que los estudiantes aprendan y comprendan que no existe una variedad lingüística superior a otra, es necesario que el LD no aborde un solo input³⁵ lingüístico, ya que el libro tiene el papel de promover una educación no discriminatoria, evitando visiones estereotipadas que puedan reforzar prejuicios o conducir a la exclusión de algún grupo lingüístico minoritario.

Cabe señalar que ningún hablante de la lengua española conoce en profundidad todas las variedades que existen en el idioma y que cada docente, al igual que los hablantes extranjeros o nativos, eligen una variante para expresarse. Sin embargo, el hecho de que el profesor prefiera una variedad para expresarse en el contexto del aula no lo “[...] exime del deber de mostrar a los alumnos que existe otras, tan ricas y válidas cuanto la utilizada por él, y, en la medida de lo posible, crear oportunidades para acercarse a ellas, derribando

³⁴ Citação original: o estudante não deve ter no livro didático o único input da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, a polifonia. Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao linguístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizamos. (BRASIL, 2006, p.138).

³⁵ Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.138) para Krashen, só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostra dessa língua – input – que se situem um pouco acima do seu nível atual de conhecimento. O pesquisador esclarece que o nível atual de cada aprendiz seria i e o input ideal a qual deveria ser exposto para que se processe a aquisição seria $i + 1$.

estereotipos y prejuicios” (BRASIL, 2006, p.136, traducción nuestra³⁶). Por ello, el docente como mediador del conocimiento tiene que ir más allá de sus propias elecciones lingüísticas y, en consecuencia, de los libros didácticos, que en algunas ocasiones terminan por ignorar la variación lingüística en su proceso de creación y elaboración.

Luego, el profesor como profesional responsable del proceso de enseñanza/aprendizaje de sus alumnos, debe ser consciente de que el libro didáctico no es el dictador de su práctica pedagógica, sin embargo, es un material de apoyo cuya función es facilitar el proceso de transmisión de conocimientos, por tanto, si el material no ofrece los enfoques necesarios para una buena enseñanza del español, corresponderá al docente encontrar nuevas formas de abordarlos por igual en el aula.

³⁶ Citação original: “[...] exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. (BRASIL, 2006, p.136).

5 DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS: LIBROS DIDÁCTICOS APROBADOS POR EL PNLD

5.1 Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD)

En 1971 el Instituto Nacional del Libro (INL) pasó a desarrollar el Programa de Libros Didácticos para la Enseñanza Básica (PLIDEF), luego, en 1985, con la institución del Decreto n° 91.542, en 19/08/85, el Plidef creó el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) con el objetivo de promover la universalización, la calidad y la mejoría de la educación, además de producir diversos cambios en la educación pública brasileña, como señala el FNDE³⁷:

Indicación del libro didáctico por parte de los profesores; Reutilización del libro, lo que implica la abolición del libro desechable y la mejora de las especificaciones técnicas para su producción, visando una mayor durabilidad y posibilitando la implementación de bancos de libros didácticos; Extensión de la oferta a estudiantes de 1° y 2° grado de escuelas públicas y comunitarias; Fin de la participación financiera de los estados, pasando el control del proceso de toma de decisiones a la FAE y garantizando los criterios de elección del libro por parte de los docentes. (MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN, 2007, n.p, traducción nuestra³⁸).

Inicialmente, el programa no incluía materiales didácticos en lenguas extranjeras, sin embargo, aproximadamente después de veinticinco años de funcionalidad del PNLD, exactamente en el año 2011, comenzó la distribución de libros didácticos de inglés y español para los estudiantes de la enseñanza primaria en el sistema escolar público. Solo en 2012 que los libros fueron implementados en la enseñanza secundaria en Brasil.

Mediante la resolución/CD/FNDE n° 60, de 20 de noviembre de 2009 (REVOGADA) y de acuerdo con el Art. 1°, el PNLD tiene como objetivo “proveer libros didácticos a las escuelas primarias y secundarias, diccionarios y obras complementarias, en el ámbito del

³⁷ Según el ministerio de la educación el FNDE correspondiente al “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal criada pela Lei n° 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei n° 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). A grande missão do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, n.p, 2018).

³⁸ Citação original: Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, n.p).

PNLD” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, n.p, traducción nuestra³⁹), por lo tanto, por primera vez, los alumnos brasileños de la modalidad de educación de jóvenes y adultos recibieron y tuvieron acceso a libros en un segundo idioma, como podemos percibir de acuerdo al calendario de atendimento abajo:

Cuadro 1 - Resolución n° 60 de 20 de noviembre de 2009
Calendario de Atendimento

Año de Adquisición	Año de Utilización	Distribución de todos los libros	Reemplazo completo de libros consumibles	Reposición Parcial y Complementación de Libros Reutilizables
2009	2010	1° a 5° año de la enseñanza primaria	No hay	6° a 9° año de la enseñanza primaria y 1° a 3° de la enseñanza secundaria
2010	2011	6° a 9° año de la enseñanza primaria	Alfabetización Matemática y Lingüística	2° a 5° año de enseñanza primaria y 1° a 3° de la enseñanza secundaria
2011	2012	1° a 3° año de la enseñanza secundaria	Alfabetización Matemática, Lingüística y Lengua Extranjera	2° a 9° año de la enseñanza primaria
2012	2013	1° a 5° año de la enseñanza primaria	Lengua Extranjera , Filosofía y Sociología	6° a 9° año de la enseñanza primaria y 1° a 3° de la enseñanza secundaria
2013	2014	6° a 9° año de la enseñanza primaria	Alfabetización Matemática, Letramento y Alfabetización, Lengua Extranjera , Filosofía y Sociología	2° a 5° año de la enseñanza primaria y 1° a 3° de la enseñanza secundaria
2014	2015	1° a 3° año de la enseñanza secundaria	Alfabetización Matemática, letramento y Alfabetización y Lengua Extranjera	2° a 9° año de la enseñanza primaria

Fuente: FNDE. Ministerio de Educación, 2017.

³⁹ Citação original: Art. 1° Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, n.p).

Luego, es notorio que la creación del PNLD trajo un hito importante en la historia de la educación en Brasil, con la integración de dos lenguas extranjeras (LE), ocurrió la universalización y distribución de libros en un segundo idioma (Español e inglés), significando, por lo tanto, un gran avance en la calidad de la educación pública (BRASIL, 2010). A medida que se creó el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico, también aumentó la preocupación de los editores/escritores sobre la idoneidad de los libros.

Por lo tanto, se han mejorado los LD, lo que permite a los docentes tener más libertad de elección para seleccionar los materiales que crean que comparten una visión similar a sus presupuestos teóricos (VARGAS, 2012). De esta forma, el programa se convirtió en un recurso/referencia muy importante en la valorización de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas brasileñas, siendo el mayor programa de compra de libros didácticos, en el que brindó la igualdad de acceso a todos los estudiantes que frecuentan la educación básica.

5.1.1 Cercanía joven (2016)

La colección Cercanía joven (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013) fue escrita por Ludimila Coimbra Licenciada en Letras Español por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestra en Letras y estudios Literarios pela UFMG, profesora de español en la Universidad Estadual de Santa Cruz (UESC), y investigadora en el área de la Lingüística Aplicada en la enseñanza de lengua extranjera, – Luíza Santana profesora de educación de joven/adulto en la enseñanza fundamental, media y superior, docente en el curso de lengua extranjera del Centro Pedagógico de la UFMG, maestría en Letras – Estudios Literarios por la UFMG, licenciada en Letras Español por la UFMG –, y Pedro Luis Barcia – Doctor en Letras. La colección fue publicada por las ediciones SM, teniendo como editora Ana Luiza Couto – Licenciada en Letras Portugués por la Universidad Federal del Pará (UFPA) y postgrado en Traducción Inglés-Portugués por el Centro Universitario Ibero-Americano (SP).

En consecuencia, en 2018 la colección Cercanía joven fue reeditada y aprobada para hacer parte en la Convocatoria PNLD. Esta nueva edición (2ª edición) cuenta ahora con solamente las autoras/escritoras Coimbra y Chaves, y su colección contempla tres volúmenes correspondientes a cada año de la enseñanza secundaria. Cada libro del alumno contiene 176 páginas, ya los manuales del profesor tiene 272 páginas, 96 páginas a más. Las portadas de los libros se caracterizan por tener colores fuertes y vibrantes que en conjunto transmiten armonía y un contraste visual al alumno.

A simple vista, al echar un vistazo en la portada de libro *Cercanía joven* (2016), más específicamente en el libro para el primer año de la enseñanza secundaria, notamos que los redactores se preocuparon por formular una portada con colores eufóricos y alegres, fomentando la comunicación con los estudiantes desde el principio, ya que el color es conceptualizado como un medio de lenguaje que puede transmitir informaciones y compartir significados diversos (PEDROSA, 1995), es decir, el color es un comunicador social que tiene efecto sobre las personas y que facilita la interacción con los individuos. Veamos la portada del material citado abajo:

Figura 1: *Cercanía joven* (2016), vol.1, portada



Fuente: Coímbra et al., (2016)

La *presentación* del libro transmite la idea de que el estudiante brasileño conocerá el mundo hispano a través de diferentes horizontes, de manera que tendrá conocimientos sobre la lengua española y sus “[...] culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...” (COIMBRA et al., 2016, p.3), es decir, establece una conexión entre el alumnado, el material

didáctico y el mundo hispanohablante. Además, notamos que las autoras utilizaron una variante lingüística coloquial, utilizando pronombres en segunda persona del singular (*te brinda, tu formación*) como vínculo de proximidad e intimidad con su público joven.

Hay una notable preocupación por parte de las escritoras sobre la variación lingüística, al introducir en el material voces del mundo hispánico, como Juan Luis Guerra cantante y productor dominicano; Joseíto Fernández cantante cubano; Lionel Messi deportista argentino; Blanca Manchón deportista española; Salvador Allende doctor y político chileno; Juan Villoro escritor y periodista mexicano; Eduardo Galeano periodista y escritor uruguayo.

Delante de esto, visualmente tenemos la impresión de que el libro pretende trabajar la diversidad lingüística del español, dando al estudiante “[...] acceso a un mundo más amplio e interconectado. Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!” (COIMBRA et al., 2016, p.3). Como primer análisis, nos lleva a entender que América Latina también tendrá su voz activa en el libro didáctico, y no será olvidada ni devaluada por las voces europeas.

En seguida, se presenta en detalle a los lectores la estructura de la obra, explicando los diversos temas propuestos en el material, tales como: *interdisciplinaridad, red (con)textual, tejiendo la comprensión sobre la lectura; conociendo el género, taller de escritura, revisión y reescritura; escuchando la diversidad de voces, comprendiendo la voz del otro, oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes; rueda viva: comunicándose, el lenguaje en las cuatro habilidades.*

Aún, en la estructura señala que, a medida que el estudiante avanza a la lectura del material, encontrará cajas de apoyo, como: proyectos donde el alumnado tendrá acceso a trabajos interdisciplinarios, gramática en tablas para auxiliarlos, informaciones de sitios electrónicos para estudio e investigación, glosario bilingüe y un CD de audio para las actividades de comprensión auditiva. Veamos la estructura de la obra a seguir:

Figura 2: Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra



Fuente: Coimbra et al., (2016, p.4)

Figura 3: Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra



Figura 4: Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra

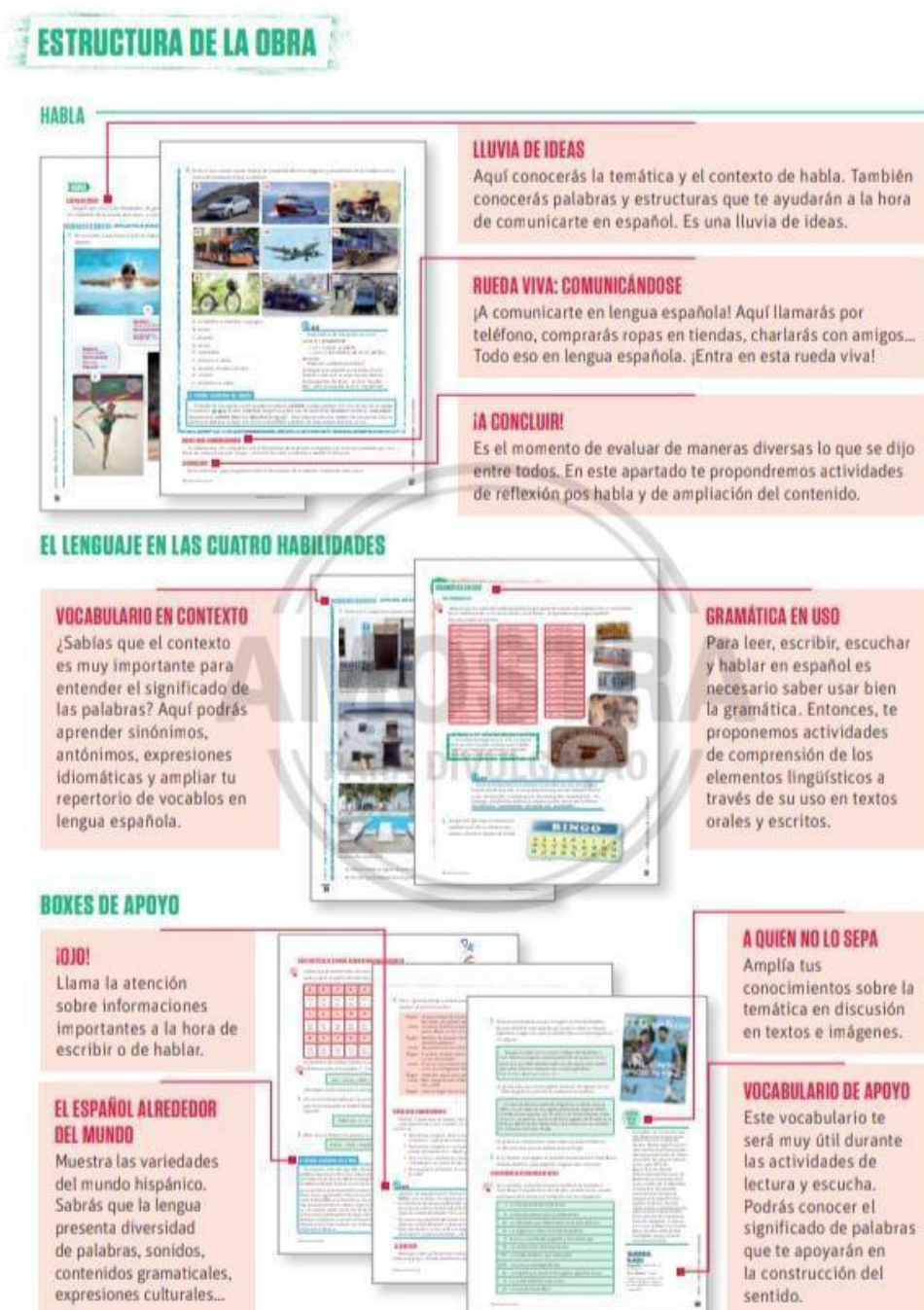
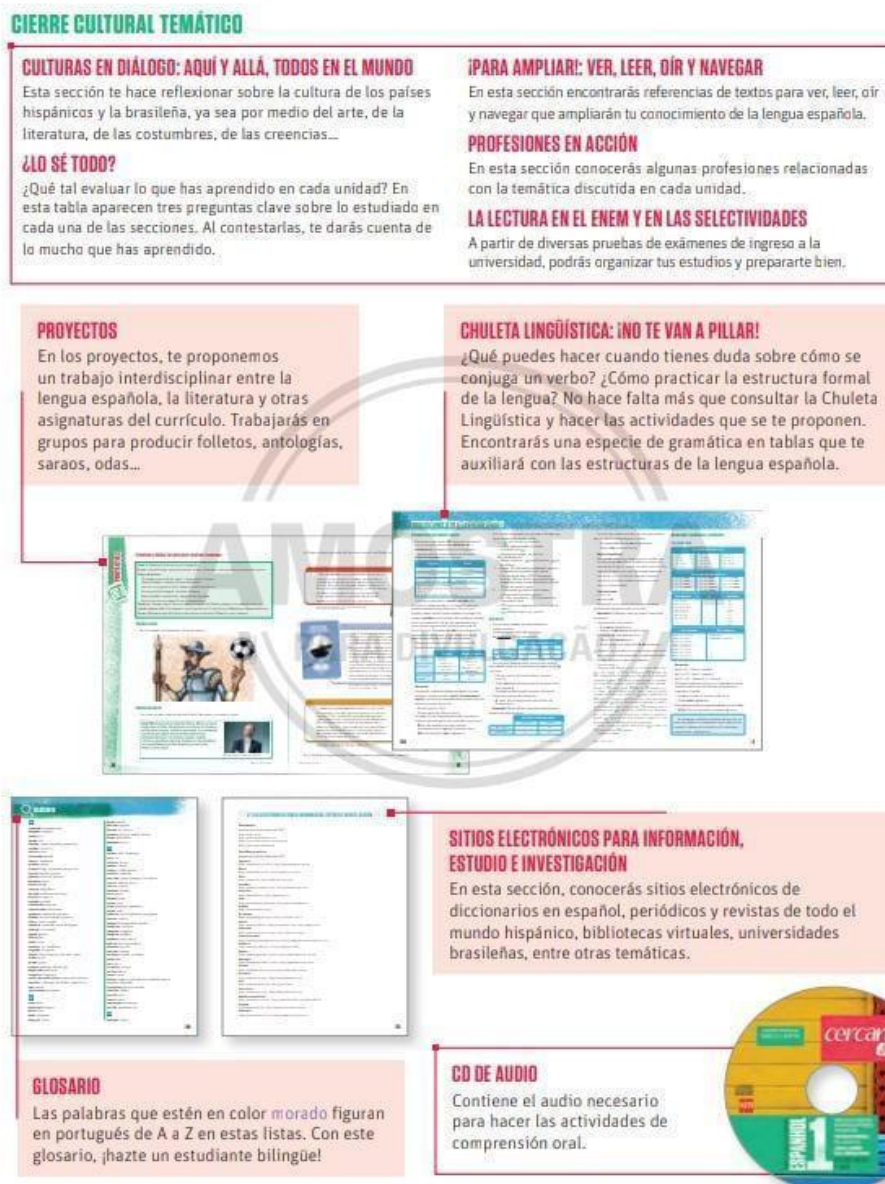


Figura 5: Cercanía joven (2016), vol.1, estructura de la obra



7

Fuente: Coimbra et al., (2016, p.7)

El índice del libro se divide en tres unidades: *el mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*; *el arte de los deportes: ¡salud en acción!* y *el mundo es político: ¡que también sea ético!*. Cada unidad posee dos capítulos, totalizando seis, donde los contenidos se complementan. Es importante mencionar nuevamente que no abordaremos la obra en su totalidad, solo analizaremos la 1º unidad y sus respectivos capítulos (de la página diez a la

cincuenta y tres), limitándose al volumen 1º de la enseñanza secundaria. Observemos a seguir la transcripción de los temas propuestos en la unidad en la que fijamos nuestro análisis:

Cuadro 2 - Cercanía joven (2016), vol.1, índice

Unidad 1	El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!
Capítulo 1	Capítulo 1: Cultura latina: ¡hacia la diversidad!
Capítulo 2	Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!

Fuente: Coimbra et al., (2016, p.8)

En la primera página de la unidad “*El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*”, observamos que el material propone que el estudiante conozca los países hispanohablantes y reflexione sobre sus culturas, es decir, presenta la idea de que el lector a través del LD podrá interactuar con la diversidad lingüística cultural presente en el mundo hispánico, ya sea a través de la transversalidad (pluralidad cultural) o la interdisciplinariedad (geografía).

En la página doce, donde empieza el capítulo uno, titulado *Cultura Latina: ¡Hacia la diversidad!*, el material propone un ejercicio para trabajar el género discursivo (la escucha) a través de la letra de la canción “*300 kilos*” del grupo de rock español Los Coyotes⁴⁰. En la primera actividad los alumnos tendrán su primer contacto con la variante peninsular, sin embargo, una de las características presentes en esta canción es los ritmos latinos agregados por el grupo, en la cual dedicaron al Perú, Guatemala, Honduras, Chile, Cuba, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, e incluso el Brasil.

Al utilizar esta canción como de ejercicio, es notorio que hay la valorización no sólo de la identidad peninsular, sino también de la identidad latinoamericana, en otras palabras, la letra de la canción estimula el pensamiento crítico de los estudiantes sobre la diversidad cultural presente en América Latina, mediante reflexiones sobre las múltiples culturas y variaciones existentes en el mundo de habla hispana, estableciendo un acercamiento entre los brasileños y el mundo español.

⁴⁰ El grupo tuvo su gran éxito entre los años setenta/ochenta en uno de los momentos culturales más cruciales para España. Su fama surgió en la época donde el movimiento contracultural llamado Movida madrileña empezó en Madrid, las ciudades se reunirán con un único propósito y deseo de expresarse libremente en su propio país y de recuperar su voz e identidad, a través de expresión artística, como la música, el sexo, la pintura, la fotografía, la danza y el cine. Es decir, a través de la propuesta de actividad presente en material, el interés y la curiosidad de conocer más sobre la historia cultural de España podrá surgir en el alumnado, por tanto, el contenido sería una puente activa y con poder de llevar el alumno a conocer más sobre la cultura e historia del país, como la oscura realidad estricta de la dictadura de Francisco Franco.

En la página catorce el material continúa con actividades interculturales retomando el contexto y la letra de la canción 300 kilos sobre el título “*Comprendiendo la voz del otro*”. Las preguntas presentes en el material estimulan a los aprendices brasileños a indagar sobre su propia diversidad cultural al cuestionarlos: “¿*Qué significa llamar latino a un país?*” o “¿*Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?*”, como también estimulan a los alumnos a establecer un diálogo de interculturalidad por un “[...] intercambio abierto y respetuoso de ideas entre individuos y grupos con diferentes orígenes y tradiciones étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas diferentes [...]” (CONSEJO DE EUROPA, 2008, p.21, traducción nuestra⁴¹), en otras palabras, propone un diálogo entre la cultura del aprendiz y la cultura hispanoamericana, incentivando una conversación Iberoamérica entre países de lengua española y país de habla portuguesa⁴² (Brasil).

Luego, en la página quince bajo el título “*Oído perspicaz: El español suena de maneras diferentes*”, el LD disponibiliza al alumno una tabla con las letras del alfabeto en español y, consecuentemente, sus nombres. En seguida, el material propone que el estudiante escuche el audio de la actividad y repita el nombre de cada letra, para memorizar su pronunciación y sonido correctos. El libro didáctico también expone la tabla “*A quien no lo sepa*” y explica que algunas letras en español tiene varios nombres como, por ejemplo, la letra b: be, be larga, be grande, be alta.; v: uve, ve, ve corta, ve chica, ve pequeña, ve baja.; w: uve doble, doble ve, ve doble, doble u, doble uve.; y: ye, i griega y la i: i, i latina.; r: erre, ere. De hecho, según el diccionario panhispánico de dudas en la Real Academia Española (2019), en la opción de “*Dudas rápidas*”, sobre el título “*Un solo nombre para cada letra*”, señala que:

Algunas de las letras tienen varios nombres con tradición y vigencia en diferentes zonas del ámbito hispánico. La nueva edición de la ortografía, sin ánimo de interferir en la libertad de cada hablante o país de seguir utilizando el nombre al que esté habituado, pretende promover hacia el futuro un proceso de convergencia en la manera de referirse a las letras del abecedario, razón por la que recomienda, para cada una de ellas, una denominación única común. (DRAE, 2019).

El DRAE (2019) afirma que aún pretende promover una adaptación en la forma de denominación del abecedario, pero señala que “la recomendación de utilizar un solo nombre para cada letra no implica, en modo alguno, que se consideren incorrectas las variantes denominativas con vigencia en el uso que presentan algunas de ellas” (DRAE, 2019), es decir,

⁴¹ Citação original: “[...] troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes [...]” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p.21).

⁴² Por eso la canción destaca el término “LATINO”, haciendo referencia a las lenguas de origen latino (latín).

aunque se recomiende una sola denominación, todas las variantes deben ser respetadas y tratadas como correctas.

Por ello, creemos que el ejercicio que se propone en esta página es estructural y poco informativo, pues no muestra al estudiante la importancia de la variación lingüística, ya que solo le anima a realizar acciones repetitivas como nombrar, deletrear, escuchar y reproducir. Además, notamos que la explicación sobre las variantes del abecedario podría ser más informativa, ya que el material no especifica en qué región es más común el uso de las variaciones presentadas.

Continuando con las observaciones, en la página 17, encontramos en un cuadro de informaciones la palabra “*chuleta*”. Asumiendo que esta palabra es de uso europeo, por ello, investigamos en el DRAE (2022) e identificamos siete definiciones, en la cual la tercera es la única que denomina la región en la cual es empleada, es decir, la palabra es utilizada coloquialmente en el español peninsular, significando un conjunto de notas utilizado por una persona que va a hablar en público con intuito de recordar algunos puntos de su presentación. Los pronombres personales también son presentados en la página diecisiete, donde el libro ofrece una explicación sobre las formas de tratamiento en español. Veamos abajo las maneras de tratamiento disponible en el libro:

- En el tratamiento formal se usa **usted** (singular) y **ustedes** (plural) en todos los países hispanohablantes, pero se puede usar la forma *usted* en ámbito familiar o de amistad en algunos países de América, como en Chile o en Colombia.
- En el tratamiento informal, en España se usa **tú** (singular) y **vosotros** (plural). Actualmente, **vosotros** no se utiliza en Hispanoamérica.
- En Hispanoamérica, el tratamiento informal puede ser expresado por **tú** (singular) y **ustedes** (plural) o por **vos** (singular) y **ustedes** (plural), según el país o zona. La conjugación de los verbos con el pronombre **vos** varía dependiendo de la región. (COIMBRA et al., 2016, p.17, grifo del autor).

Verificamos que las formas de tratamiento se presentan a los estudiantes de forma sencilla y explicativa, donde el material explica las variantes léxicas en su contexto sociolingüístico de uso, lo que facilita la comprensión del estudiante durante el aprendizaje. Creemos que sería interesante señalar que el uso del pronombre “*tú*” se llama “*tuteo*”, ya la utilización del pronombre “*vos*” se llama “*voseo*”, variación diatópica que se relaciona con la gramática y el léxico.

Según Fernández (2010, p.64), el voseo “puede utilizarse con diferentes formas verbales y los verbos adoptan diferentes soluciones dependiendo tanto de la región como del nivel sociocultural de los hablantes”. El voseo, aunque sea más común en el español rioplatense (Uruguay, Argentina y Paraguay), según el DRAE (2022) también es utilizado en

la Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Venezuela, es decir, en los países mencionados se utilizan el “vos” en el lugar de “tú” para hacer referencia a la segunda persona del singular, cambiando así, la conjugación de los verbos. Todavía, la utilización del voseo no significa que los países referidos no utilicen el tuteo, o sea, podemos encontrar en una misma región hablantes que usan el “vos”, y otros que usan el “tú”.

En la página veintiuno, en la sección “Gramática en uso: ¿Qué hay? ¿Dónde está? ¿Qué tiene?”, el libro proporciona el vocabulario “ordenador” en una actividad, pero no especifica dónde se usa, ni proporciona al estudiante otros ejemplos para el vocabulario presentado, lo que puede llevarlo a pensar que no existen otras variantes, tomando la palabra como única y verdadera y no reconociendo otros términos que se refieran al mismo objeto.

Según el DRAE (2022), el término “ordenador” suele ser el más utilizado en España o el término “computadora electrónica”. Hay también el vocabulario “computadora” que es muy utilizado en América Latina, sin embargo, hay países que optan por utilizar el término en masculino “computador”, como Chile y Colombia. Es importante recordar que todo el vocabulario anterior se puede encontrar tanto en el español peninsular como latinoamericano.

El LD disponibiliza el vocabulario “habitación” en el mismo ejercicio, pero la inclusión del léxico se produce nuevamente sin indicar su espacio geográfico de uso. Presuponiendo que en el contexto de la actividad el término se refiere al espacio donde se duerme, sin embargo el libro no indica otros ejemplos de variaciones que tienen el mismo nivel de significado.

En la página 24, empezando el capítulo dos, titulado “Turismo hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!”, identificamos que el material propone el contenido del género discursivo “identidad/pasaporte/visa” con el objetivo de estimular la lectura y ayudar a los estudiantes a “identificar los datos personales que se piden en los documentos” (COIMBRA et al., 2016, p.26). El contenido se expone sobre el tema, “El español alrededor del mundo”, en la página veintiséis, el libro expone al alumnado las variantes regionales del término “cédula de identidad” y especifica sus contextos sociolingüísticos de uso. Veamos abajo la explicación presente en el libro:

La cédula de identidad tiene otros nombres dependiendo del país. En **Argentina, España y Perú** se llama Documento Nacional de Identidad (DNI); en **Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Uruguay y Venezuela** reciben el nombre de Cédula de Identidad (CI); en **Chile**, además de cédula, también se lo conoce como Carnet o Carné de Identidad (CI). En **Colombia y Ecuador** se utiliza la denominación Cédula de Ciudadanía (CC); en **El Salvador**, Documento Único de Identidad (DUI); en **Guatemala**, Documento Personal de Identificación (DPI); en **Panamá**, Cédula de

Identidad Personal (CIP), y en el **Paraguay**, Cédula de Identidad Civil. En **Honduras** se lo conoce simplemente como Tarjeta de Identidad, mientras que en **México** recibe un nombre muy distinto al de los demás países, Clave Única de Registro de Población (CURP), y en la **República Dominicana** se llama Cédula de Identidad y Electoral (CIE), porque también sirve para votar. (COIMBRA et al., 2016, p.26, grifo del autor).

En este punto, el material expone positivamente la variación léxica presente en el vocabulario según cada país. Además, muestra que dependiendo de las diferencias regionales, una misma realidad puede ser designada por diferentes palabras, pero aún manteniendo el mismo contexto y significado. Aún, en lo que respecta al tema de los documentos personales, en la página veintiocho el material retoma el contenido a través de la canción “Visa para un sueño” de Juan Luis Guerra, cantante y productor dominicano.

La variación diatópica también se puede observar en la pronunciación de las palabras, por esto, uno de los beneficios de trabajar con esta canción es que el profesor/material puede facilitar el contacto del alumno con algunas características lingüísticas del dialecto español dominicano, como también de otras regiones caribeñas que comparten rasgos lingüísticos entre sí, es decir, las variedades diatópicas del español caribeño hablado principalmente en Cuba, República Dominicana y Puerto Rico. Podemos citar algunos rasgos/características comunes del español caribeño aunque no exclusivos, tales como:

La aspiración faríngea de *jota* ([‘ka’ha] ‘caja’), la tendencia a pronunciar como velares las nasales finales, como en [‘pān] ‘pan’, o el debilitamiento de /d/ entre vocales (niu ‘nido’; deo ‘dedo’; lo ‘lodo’; maúro ‘maduro’). [...] una de las características mejor percibidas de las hablas caribeñas es la que se refiere al debilitamiento de las consonantes que aparecen en posición final de sílaba, después del núcleo vocálico. Por eso hallamos, de forma generalizada, aspiraciones de *ese* o pérdidas consonánticas absolutas, predominantes, estas últimas, en Santo Domingo y Santiago de los Caballeros (República Dominicana) o en Mérida (Venezuela y Panamá. (FERNÁNDEZ, 2010, p.52).

Teniendo en cuenta los hechos presentados, podemos considerar que los estudiantes pueden ser expuestos a la diversidad lingüística cultural de los países hispanohablantes por a través de una canción, sin embargo, no es solo la canción lo que hará que los alumnos anhelan conocer lo desconocido, sino la forma que el profesor/libro didáctico estimula la curiosidad y deseo de conocimiento de los discentes.

Ya en la página 30 encontramos la palabra “*historieta*” en una actividad sobre burocracia, la mascota tortuga de mafalda, nuevamente, el libro no menciona su contexto regional de uso y solo dispone un vocabulario para referirse al término léxico, lo que puede llevar al estudiante a pensar que no existen otras variantes con el mismo grado de significado. Veamos el tebeo mencionado a continuación:

Figura 6 - Cercanía joven (2016), vol.1, historieta



QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1998. p. 380.

Fuente: QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1998. p. 380.

La tira cómica del material es del dibujante, pensador, historiador, grafista y humorista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, más conocido como Quino. En la historieta sobre Burocracia, identificamos una expresión muy utilizada por los argentinos, la expresión “che”, que según el DRAE (2022) es una interjección utilizada en Valencia, Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay, con el sentido de “llamar, detener o pedir atención a alguien, o para denotar asombro o sorpresa” (DRAE, 2022, definición 1). Así, partiendo de la hipótesis de que a través del humor podemos trabajar cuestiones sociales, bien como la gramática, las expresiones y la variación lingüística, podemos señalar que:

[...] las historietas pueden ayudar al docente a trabajar el tema de la variación lingüística como algo natural, inherente a la dinámica de la lengua y que, por tanto, no existe una variedad lingüística mejor que otra, sino que existe la necesidad de adaptar la lengua a la situación de comunicación. (MORAES, 2019, p.7, traducción nuestra⁴³).

⁴³ Citação original: [...] textos em quadrinhos podem ajudar o professor a trabalhar a questão da variação linguística como algo natural, inerente à dinamicidade da língua e que, portanto, não há variedade linguística melhor do que outra, mas há a necessidade de adaptação da língua à situação de comunicação (MORAES, 2019, p.7).

Creemos que el uso de cómics en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera puede ser una estrategia efectiva para ampliar el conocimiento del alumno, es decir, a través del entretenimiento y humor, el estudiante podrá comprender y absorber mejor la información presentada, reflexionando sobre el uso de la lengua/lenguaje en diferentes situaciones y escenarios.

En una actividad propuesta en la página 32 y 33 sobre el tiempo presente del indicativo, identificamos las palabras “*móvil*” y “*teléfono*” para referirse a “*celular*” en portugués, pero en ningún momento el LD menciona el contexto sociolingüístico de los vocabularios, tampoco especifica en qué región son más conocidas o usadas. De acuerdo con el DRAE (2022), el vocabulario “*móvil*” o “*teléfono móvil*” es más común en España, ya el vocablo “*teléfono, teléfono celular o celular*” es más utilizado en Hispanoamérica. Las palabras antes mencionadas forman parte del grupo de las variaciones diatópicas, y son caracterizadas por las diferentes procedencias relacionadas con el espacio geográfico donde se inserta cada hablante.

En la página treinta y siete, sobre el tema “*Vocabulario en contexto*”, el material propone una tarea sobre viajes y medios de transporte. En esta actividad, el libro agrega imágenes y una opción de vocabulario para que los estudiantes las emparejen. Echemos un vistazo a la continuación:

Figura 7 - Cercanía joven (2016), vol.1, medios de transporte

2. En los viajes, usamos varios medios de transporte. Mira las imágenes y relaciónalas en tu cuaderno con el medio de transporte al que se refieren:



A. el autobús, el ómnibus, la guagua...
B. el tren
C. el avión
D. el taxi
E. la bicicleta
F. el barco, el navío
G. el coche, el auto o el carro
H. la moto
I. el metro o el subte

¡OJO!
Para medios de transporte se usa el verbo **ir** + preposición:
ir + a = ir a pie, a caballo
ir + en = ir en autobús, en avión, en bici, en coche...
Fíjate en la diferencia entre el portugués y el español en relación con las preposiciones que se usan con los medios de transportes. En Brasil, se dice "vou de táxi", pero en español se dice "voy en taxi".

EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO
El medio de transporte colectivo público urbano, **autobús**, recibe nombres distintos en los varios países hispanicos: **guagua** (Cuba), **colectivo** (Argentina y Bolivia), **micro** (Chile), **buseta** (Colombia), **camioneta** (Guatemala), **camión** (México), **ómnibus** (Uruguay)... Pero cada uno de esos medios de transporte tiene su particularidad que se relaciona con las costumbres y hábitos de cada comunidad que las usa.

RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE
¡A comunicarse! Tu compañero será el funcionario de la aduana en España y tú serás un estudiante que va a hacer un curso en ese país. Luego, cambiarán los roles y volverán a simular la situación.

¡A CONCLUIR!
En la entrevista, ¿qué preguntas te hizo el funcionario de la aduana? Coméntalo entre todos.

Não escreva no livro.

37

Fuente: Coimbra et al., (2016, p.37)

En el vocabulario presentado podemos encontrar las palabras: el autobús, el ómnibus, la guagua; el tren, el avión, el taxi, la bicicleta, el barco, el navío, el coche, el auto o el carro, la moto, el metro o el subte. De todas ellas, verificamos que el material cuenta con una tabla, denominada “*El español alrededor del mundo*” con una explicación ampliada de la palabra autobús, sus variantes y dónde se utilizan. Según Coimbra et al., (2016, p.37):

El medio de transporte colectivo público urbano, **autobús**, recibe nombres distintos en los varios países hispanicos: **guagua** (Cuba), **colectivo** (Argentina y Bolivia), **micro** (Chile), **buseta** (Colombia), **camioneta** (Guatemala), **camión** (México), **ómnibus** (Uruguay)... Pero cada uno de esos medios de transporte tiene su particularidad que se relaciona con las costumbres y hábitos de cada comunidad que las usa. (COIMBRA et al., 2016, p.37).

Por otro lado, el LD no trae una explicación del espacio geográfico donde se emplean los demás términos mencionados, lo que dificulta la comprensión de sus procedencias léxicas, llevando a pensar que quizás todos ellos se encuentran en todos territorios hispanicos, y con el mismo grado de uso.

En una parte del libro titulado “*Cultura en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*”, en la página 38, el material busca nuevamente trabajar con el tema canción, ahora utilizando la canción popular “Guantanamera” con la composición musical del cantante cubano José

Fernández Díaz más conocido como Joseíto Fernández y, la inspiración de la letra basada en los “versos sencillos” del poeta cubano José Martí. Veamos el ejercicio:

Figura 8 - Cercanía joven (2016), vol.1, Guantánamera

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, “Guantánamera”. Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los “Versos sencillos” del poeta cubano José Martí.

1. Escucha la canción:

GUANTANAMERA


Guantánamera, guajira guantánamera Guantánamera, guajira guantánamera	Por los pobres de la tierra Quiero mis versos dejar Por los pobres de la tierra Quiero yo mis versos dejar Porque el arroyo de la sierra Me complace más que el mar
Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Y antes de morirme quiero Echar mis versos del alma	Guantánamera, guajira guantánamera Guantánamera, guajira guantánamera
Guantánamera, guajira guantánamera Guantánamera, guajira guantánamera	Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Y antes de morirme quiero Echar mis versos del alma
Mi verso es de un verde claro Y de un carmin encendido Mi verso es de un verde claro Y de un carmin encendido Mi verso es un ciervo herido Que busca en el monte amparo	Guantánamera, guajira guantánamera Guantánamera, guajira guantánamera
Guantánamera, guajira guantánamera Guantánamera, guajira guantánamera	

Disponível em: <<http://letras.mus.br/saices-de-america/783785/>>. Acesso el 12 de abril de 2016.

a) Contesta en tu cuaderno: ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Justifica tu respuesta. Usa un diccionario impreso o virtual y verifica que significados se adecúan al contexto:
I. Guajira II. Guantánamera

b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?

c) Para ti, ¿qué sentimientos expresan los colores en el siguiente verso “Mi verso es de un verde claro / Y de un carmin encendido”? ¿Cuál te parece el color de un sentimiento más tierno, suave, delicado? ¿Y de un sentimiento más fuerte, tenaz, animoso? Justifica.



José Fernández Díaz, “Joseíto”,
(1908-1979) fue un músico y compositor cubano. Su gran éxito es la canción “Guantánamera”, basada en los versos originales del poeta cubano José Martí.

38

Não escreva no livro.

Fuente: Coimbra et al., (2016, p.38)

Esta actividad no aborda ningún contexto diatópico, todavía, creemos ser una excelente oportunidad para trabajar la cultura cubana y su variación lingüística, ya que el lúdico es un recurso pedagógico muy efectivo en el contexto de enseñanza/aprendizaje, es decir, este contenido puede fomentar el contacto del alumno con el español cubano, le posibilitando el conocimiento de nuevas palabras. Un claro ejemplo sería la palabra coloquial en Cuba “*Guajira(ro)*” que significa “persona que vive y trabaja en el campo o que procede de una zona rural. Persona de modales rústicos. Persona tímida” (DRAE, 2022, definiciones 1,2,3).

La página cuarenta y cuatro es destinada al “*Proyecto 1*” nombrado como “*Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno*”. El material planea trabajar con los cuentos “Viajes”, “Tristeza del cronopio” y “ Terapias”, del sexto libro “Historias de

cronopios y de famas", del escritor argentino Julio Cortázar. Miremos la tabla con la propuesta del proyecto:

Figura 9 - Cercanía joven (2016), vol.1 Proyecto 1



Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno

Tema: Los espacios en los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Etapas: Sensibilización, contextualización, reflexiones, investigación, planeamiento y acción.

Textos de lectura: Cuentos "Viajes", "Tristeza del cronopio" y "Terapias", de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Objetivos: Conocer textos literarios sobre la temática de los viajes y elaborar folletos turísticos.

Interdisciplinariedad: Este proyecto une el español a la(s) asignatura(s) Literatura, Arte, Geografía y Lengua Portuguesa.

Países: Relacionaremos Brasil con Argentina.

Fuente: Coimbra et al., (2016, p.44)

La propuesta se extiende hasta la última página de la unidad (53), y aunque se trata de un proyecto de contextualización literaria en las clases de lengua, no se hace mención a la variación regional. Todavía, sobre estos tema, creemos que la variación “está presente en todos los contenidos de esta enseñanza: en una clase de lectura o producción de textos [...] acerca de las ocurrencias gramaticales, léxicas y fonéticas en tipos de textos diversos” (UCHÔA, 2002, p.83, traducción nuestra⁴⁴), por ello, aunque el léxico sea borrado en este proyecto, el docente puede hacer adaptaciones para trabajarlo, ya que las marcas lingüísticas del escritor Julio Cortázar y de sus personajes son excelentes oportunidades para abordar las características presentes en el español argentino.

5.1.2 Sentidos en lengua española (2016)

La colección didáctica *Sentidos en lengua española* fue escrita por Luciana Maria Almeida de Freitas y Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Luciana es Licenciada en Letras con habilitación en lengua española y portuguesa, cuenta con una Maestría en Letras donde su área de estudio se enfoca en la lingüística, además, es Doctorada en Letras Neolatinas, ambos

⁴⁴ Citação original: “está presente em todos os conteúdos deste ensino: numa aula de leitura ou de produção textual [...] a propósito de ocorrências gramaticais, lexicais e fonéticas em tipos de textos diversos” (UCHÔA, 2002, p.83).

por la Universidad Federal del Rio de Janeiro. También, es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF), impartiendo materias prácticas de enseñanza de español y portugués.

Elzimar es Licenciada en Letras (portugués-español) y Máster en Letras, ambos por la Universidad Federal Fluminense, y doctora en Letras Neolatinas, Lengua Española y Literaturas Hispánicas por la Universidad Federal del Rio de Janeiro. También es profesora en la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais, donde imparte clases sobre estudios temáticos de lingüística del español y lengua española. Ambas escritoras tienen un amplio conocimiento de la enseñanza del idioma español en escuelas públicas y privadas, Luciana es una investigadora que estudia sobre la educación lingüística en lengua española, ya Elzimar es una investigadora con proyectos relacionados con la lectura, enseñanza/aprendizaje del español, entre otros.

La colección fue publicada por la editora Richmond y su primera edición fue seleccionada para formar parte de la guía de libros didácticos aprobada por el PNLD en 2018. Los tres volúmenes de los libros estudiantiles tienen diferentes números de páginas, el primero contiene 159 páginas, el segundo posee 176, el tercero tiene 192, ya el primer manual del profesor (MP) contiene 208 páginas, el segundo 224, el tercero 247.

Las portadas de los libros se caracterizan por una mezcla de colores y tonos más fuertes/vivos que en conjunto tienden a atraer la atención de los espectadores. En las portadas podemos encontrar colores cálidos y sus variaciones que interactúan entre sí. Por ser el primer contacto del lector con el libro, analizamos la portada del primer volumen de la enseñanza secundaria (libro en el que basaremos nuestro análisis), y evidenciamos el cuidado de las escritoras al elegir el Design editorial, con colores más juveniles que juntos modelan su visual, haciéndola más atractiva. Veamos abajo la portada informada:

Figura 10 - Sentidos en lengua española (2016), vol.1, portada



Fuente: Freitas et al., (2016)

Al principio, el libro trae una presentación acerca de las autoras, y en la página siguiente encontramos la presentación de la colección, ambas escritas en portugués. Las autoras explican que el objetivo principal de la colección es “[...] promover la educación lingüística en lengua española” (FREITAS et al., 2016, p.3, traducción nuestra⁴⁵), con temas importantes tanto para la vida social del alumno, cuanto para su educación/formación.

Luego, en las páginas 4 y 5, hay una explicación de cómo está organizado el material dirigida a los lectores en portugués, pero los títulos de cada sección y subsección se presentan en español. El libro didáctico es acompañado de un CD de audio y está organizado en cuatro unidades temáticas, pero a excepción de la primera unidad de este volumen, las otras tres unidades se dividen en las siguientes secciones y subsecciones:

⁴⁵ Citação original: “[...] promover a educação linguística em Língua Espanhola”. (FREITAS et al., 2016, p.3).

Cuadro 3 - Sentidos en lengua española (2016), vol.1, organización.

SECCIONES:	Páginas de apertura	En foco; Lee	Escucha	Escribe/Habla	Autoevaluación
SUBSECCIONES:		Ya lo sabes	Entrando en materia	Arranque	
		Lee para saber más	Oídos bien puestos	Puesta en marcha	
		Comprendiendo el texto	Más allá de lo dicho	Cajón de herramientas	
		Entretextos	Comprendiendo el género	Hacia atrás	
		Reflexiona			
		Comprendiendo el género			

Fuente: Freitas et al., (2016, p.4).

En la sección “*Páginas de apertura*” se presenta “[...] el título, géneros, tema, objetivos generales e imágenes, [...] relacionadas con el tema de la unidad” (FREITAS et al., 2016, p.4), ya en la “*Autoevaluación*” se presenta “[...] una propuesta autoevaluación del aprendizaje” (FREITAS et al., 2016, p.5), ambas secciones se encuentran en todas unidades del material.

Al final de cada unidad el estudiante encontrará el apéndice “*El estilo del género*” que presenta cuestiones gramaticales y de vocabulario según el tema discursivo de cada unidad. Es importante mencionar que el apéndice de la unidad analizada es diferente a los demás, porque en él “no hay preocupación por elementos gramaticales, léxicos y fraseológicos de un género, pero sí con la expansión de temas artísticos y culturales vistos en la [primera] unidad” (FREITAS et al., 2016, p.189, traducción nuestra⁴⁶), es decir, no encontramos cuestiones relacionadas al léxico o la gramática. Además, al final del libro el alumno encontrará otros apéndices, como “*Entreculturas, Hay más, Síntesis léxico-gramatical, Cuestiones del Enem comentadas, referencias y Guión del CD*”.

Inicialmente, de acuerdo con la organización del material, verificamos que la variación lingüística se concentrará, principalmente en las subsecciones “*Cajón de herramientas*” presente en la sección “*Escribir/Hablar*”, además de la sección “*Escucha*”. En la subsección cajón de herramientas el estudiante trabajará la lengua en uso a través de ejercicios de

⁴⁶ Citação original: “não há preocupação com elementos gramaticais, lexicais e fraseológicos de um gênero, mas sim com a ampliação de questões artísticas e culturais vistas na [primeira] unidade ” (FREITAS et al., 2016, p.189).

expresión escrita y oral, ya en la sesión escucha, el alumno podrá aprender un poco sobre la diversidad lingüística del español a través de la comprensión auditiva.

Aun así, cabe señalar que el alumno podrá encontrar en “*El estilo de género*”, “*Entreculturas*” y “*Síntesis léxico-gramatical*” elementos de vocabulario relacionados con los temas de cada unidad, lo que le permitirá una mayor aproximación lingüística al mundo hispanohablante. Sin embargo, entre estas secciones, sólo la segunda (estilo de género) está presente en la primera unidad base para nuestro análisis.

Todavía, como ya fue explicado, la primera unidad del primer volumen que abre la colección fue organizada de manera diferente. Su estructura se divide en quince sesiones y nueve subsecciones, donde únicamente las secciones “*Páginas de apertura*”, “*En foco*” y “*Autoevaluación*” presentes en las unidades dos, tres y cuatro se correlacionan con la primera. Vejamos el sumario del material y verifiquemos las informaciones presentadas:

Figura 11 - Sentidos en lengua española (2016), vol.1, índice

Sumario	
1	Una lengua, muchos pueblos 9
Tema: la lengua española y las culturas hispánicas.	
	En foco 10
	Me gritaron negra... 11
	Desafío 12
	* Perú 12
	Soy un niño... 13
	Desafío 15
	* Bolivia 15
	Todos somos uno... 16
	Desafío 17
	* Guinea Ecuatorial 17
	La ternura... 18
	Desafío 20
	* Ecuador 20
	Medio pan y un libro... 21
	Desafío 22
	* España 22
	Un poquito más... 22
	* Proyecto – Somos todos latinos 24
	Autoevaluación 25
	El estilo del género 26
	* Ricardo Darín: <i>Un cuento chino</i> 26
	* Fernando Botero: <i>Monalisa</i> 27
	* Eduardo Galeano: “ <i>Primeras Letras</i> ”, “ <i>La historia que pudo ser</i> ”, “ <i>Las venas abiertas de América Latina</i> ” (fragmento) 28
	* Laura Esquivel: <i>Malinche</i> (fragmento) 29
2	Derecho a la identidad 30
Géneros discursivos: noticia escrita y oral, esquema y exposición oral.	
Tema: identidad y ciudadanía.	
	En foco 32
	Lee (noticia escrita) 33
	Ya lo sabes (prelectura) 33
	Lee para saber más 34
	* Tema: documentos personales y ciudadanía 34
	Comprendiendo el texto (lectura) 35
	Entretexos (relación con otros textos) 36
	Reflexiona (post-lectura) 38
	Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 38
	* Tema: migraciones y ciudadanía 38
	Escucha (noticia oral) 41
	Entrando en materia (preaudición) 41
	Oídos bien puestos (audición) 42
	* Tema: migrantes indocumentados 42
	Más allá de lo dicho (post-audición) 42
	Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 43
	Escribe (esquema) 44
	Arranque (presentación de la situación) 44
	Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 46
	* Tema: acta de nacimiento, identidad, ciudadanía, inmigración 46
	Cajón de herramientas (módulos) 46
	Hacia atrás (revisión y producción final) 47
	Habla (exposición oral) 47
	Arranque (presentación de la situación) 47
	Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 48
	* Tema: identidad y ciudadanía 48
	Cajón de herramientas (módulos) 48
	Hacia atrás (revisión y producción final) 49
	Autoevaluación 49
	El estilo del género 50
	* Vocabulario relacionado con actas de nacimiento 50
	* Recursos de cohesión textual 52
	* Vocabulario relacionado con el género noticia 53
	* Formas y usos de verbos en presente y en pasado 54

Fuente: Freitas et al., (2016, p.6)

Figura 12 - Sentidos en lengua española (2016), vol.1, índice

3 Diversidad sí, desigualdad no 56		4 (Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica 84	
Géneros discursivos: afiche y spot publicitario de campaña social.		Géneros discursivos: artículo enciclopédico, programa documental, resumen escrito y oral.	
Tema: no discriminación.		Tema: "descubrimiento" y "conquista" de Hispanoamérica.	
En foco 58		En foco 86	
Lee (afiche de campaña social) 59		Lee (artículo enciclopédico) 89	
Ya lo sabes (prelectura) 59		Ya lo sabes (prelectura) 89	
Lee para saber más 61		Lee para saber más 89	
* Tema: respeto a la diversidad 61		* Tema: "conquista" de América 89	
Comprendiendo el texto (lectura) 62		Comprendiendo el texto (lectura) 90	
Entretexos (relación con otros textos) 63		Entretexos (relación con otros textos) 92	
Reflexiona (post-lectura) 66		Reflexiona (post-lectura) 95	
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 66		Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 95	
* Tema: defensa a los derechos humanos 66		* Tema: "descubrimiento" de América 95	
Escucha (spot publicitario de campaña social) 68		Escucha (programa documental) 98	
Entrando en materia (preaudición) 68		Entrando en materia (preaudición) 98	
Oídos bien puestos (audiación) 69		Oídos bien puestos (audiación) 99	
* Tema: contra el acoso escolar 69		* Tema: crónicas de las Indias 99	
Más allá de lo dicho (post-audiación) 70		Más allá de lo dicho (post-audiación) 101	
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 71		Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 101	
* Proyecto - Nuestra escuela contra el bullying 72		Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 102	
Escribe (afiche de campaña social) 74		Escribe (resumen) 102	
Arranque (presentación de la situación) 74		Arranque (presentación de la situación) 102	
Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación) 75		Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 103	
* Tema: bullying 75		* Tema: artículo enciclopédico 103	
Cajón de herramientas (módulos y producción inicial) 75		Cajón de herramientas (módulos) 103	
Hacia atrás (revisión y producción final) 76		Hacia atrás (revisión y producción final) 104	
Habla (spot publicitario de campaña social) 76		Habla (resumen oral) 104	
Arranque (presentación de la situación) 76		Arranque (presentación de la situación) 104	
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 77		Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 105	
* Tema: bullying 77		* Tema: los textos sobre "descubrimiento" o "conquista" de América 105	
Cajón de herramientas (módulos) 78		Cajón de herramientas (módulos) 106	
Hacia atrás (revisión y producción final) 79		Hacia atrás (revisión y producción final) 107	
Autoevaluación 79		Autoevaluación 107	
El estilo del género 80		El estilo del género 108	
* Formas y usos de verbos en Presente de Indicativo y en Imperativo 80		* Recursos de cohesión textual 108	
		* Vocabulario relacionado con el tema de la unidad y con el género de título enciclopédico 108	
		* Formas y usos del Pretérito Indefinido y del Pretérito Imperfecto de Indicativo 109	
		* Uso del Presente de Indicativo 111	
		Entreculturas 112	
		Hay más 128	
		Síntesis léxico-gramatical 142	
		Cuestiones del Enem comentadas 152	
		Referencias 157	
		Guión del CD 159	

Fuente: Freitas et al., (2016, p.7)

Aunque las demás secciones no están incluidas en la unidad uno, suponemos que la intención de las autoras era acercar el aprendiz a diferentes culturas y pueblos que, aunque hablan la misma lengua, tienen características lingüísticas diversas. Creemos que el propósito de esta unidad diferenciada es aproximar el discente al mundo español, trabajando los contenidos lingüísticos a través de temas inclusivos, transparentes, que forman parte de su vida cultural y social.

En la página 9, el material inicia la primera unidad *“Una lengua, muchos pueblos”* sobre el tema *“la lengua española y las culturas hispánicas”*, lo que creemos evidenciar la información anterior, ya que este tema es muy amplio y puede abarcar fácilmente la variación lingüística. Según Freitas et al., (2016, p.9):

Los objetivos principales de esta unidad son: acercarte a la lengua española y la diversidad y pluralidad cultural de los pueblos hispánicos; invitarte a conocer un poco más a estos pueblos; promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Geografía, Sociología e Historia. (FREITAS et al., 2016, p.9, grifo del autor).

Por tanto, entendemos que los objetivos de esta unidad muestran que se trabajará la lengua y su diversidad de forma integrada. En la página diez, donde comienza la sección “*En foco*”, encontramos una propuesta de actividad donde el estudiante se familiariza con los artistas de habla hispana y sus profesiones. En la tarea, el alumno conocerá artistas como Eduardo Galeano escritor uruguayo; Laura Esquivel escritora mexicana; Federico García Lorca escritor español; Fernando Bottero artista plástico colombiano; Nelida Karr cantante guineano ecuatoriano; Ricardo Darín actor argentino, entre otros. Creemos que esta primera actividad es muy significativa, ya que el alumno tendrá contacto con diferentes acentos y características lingüísticas.

Ya en la página 11 propone una tarea de escucha que se extiende hasta la página 12, donde el estudiante escuchará un poema musicalizado llamado “*Me gritaron negra*” recitado por la escritora y autora peruana Victoria Santa Cruz. Esta actividad no aborda ningún contexto diatópico léxico, pero asumimos que el alumno tendrá contacto con el español peruano, acercándose a sus múltiples culturas, artes y variantes lingüísticas. Creemos que el discente podrá enriquecer su vocabulario, a través de palabras presentes en el poema, como el término “*cabello*”, probablemente conocido por todo, y que está presente en el fragmento abajo:

Seguía llevando a mi espalda
mi pesaba carga.
¡Y cómo pesaba!...

Me acalié el **cabello**,
me polveé la cara.

Fragmento del poema musicalizado. SANTA CRUZ. V. *Me gritaron negra*. Disco Ritmos y aires afroperuanos. Lima, Perú, 1970. Grifo nuestro.

La palabra “*cabello*”, según los diccionarios Saraiva (2009), Señas (2010) y DRAE (2022), hace referencia a los mechones de pelos que hay en la cabeza de una persona, incluso el vocabulario “*pelo*” tiene el mismo significado, “*cabello de la cabeza humana*” (DRAE, 2022, definición 3), lo que a veces los distingue es en qué regiones se usan con este

significado. Entonces, los vocabularios anteriores hacen parte del grupo diatópico léxico, pero no es abordado en el ejercicio.

En la página trece hasta la página quince, el poema del pintor boliviano Roberto Mamani Mamani titulado “*Soy un niño terrible, soy un niño aymara*” es el foco de las páginas. Creemos que las autoras les gustaría acercar al estudiante al español boliviano y a los orígenes indígenas de su pueblo, ya que el artista vivió en Cochabamba, tierra de indios Quechuas⁴⁷ ubicada en el centro de Bolivia. En las páginas mencionadas, en lo que se refiere a la variación diatópica presente en el vocabulario boliviano, no identificamos ningún léxico que lo caracterice.

Sin embargo, podemos identificar el impacto de las lenguas indígenas en el dialecto del español andino⁴⁸, donde se manifiesta el fenómeno del préstamo léxico quechuas, característico de la variedad del español hablado en Bolivia. Según Oliver y Utrilla (1992) los préstamos son de gran importancia para el español, especialmente para los países andinos bilingües, ya que su influencia alcanza el léxico de manera particular y en diferentes grados, lo que podemos observar fácilmente en el habla de una población rural o urbana. Todavía, es válido mencionar que:

En el léxico es comprensible la entrada de quechuismos, muy numerosos y de diferentes niveles de uso: algunos de ellos han pasado al español general (*papa*, *coca*); otros son usados en América del Sur (*choclo* ‘mazorca tierna’; *palta* ‘aguacate’; *zapallo* ‘calabaza’); otros en fin, tienen una dimensión local. (FERNÁNDEZ, 2010, p.62).

Considerando lo expuesto, es importante aclarar que para el estudiante, el contenido propuesto, quizás, no tenga mucho significado, ya que el material no presenta información alguna sobre la variación léxica en Bolivia, ni explica el fenómeno del préstamo lingüístico. Asimismo, cabe señalar que el contenido mencionado sería una excelente oportunidad para trabajar la variación diatópica, a través de un abordaje contextualizado y menos estructural, abordando las diferencias culturales, históricas y geográficas que se manifiestan en el español boliviano.

En las páginas 16 y 17, en la sección “*Todos somos uno...*”, se observó que los alumnos trabajarán en la lectura de dos fragmentos de un reportaje sobre la cantante Nelida

⁴⁷ Según (FREITAS et al., 2016, p.14) “Quechua” o “quichua” es como se designa un conjunto de pueblos andinos, especialmente de Perú, Ecuador, Bolivia, norte de Chile y parte de Colombia. También es como se nombra la familia de lenguas de diversos grupos indígenas de la región, como los incas y sus descendientes.

⁴⁸ El español andino es un dialecto del español hablado en las regiones que constituyen la Cordillera de los Andes en América del Sur, como en el Sur de Colombia, el Norte de Chile, el noroeste de Argentina, llegando también a Bolivia, Perú y Ecuador.

Karr, donde retrata algunas características de su país y su influencia en sus obras. Una vez más, observamos que no hay una explicación dirigida a la variación léxica del país africano, por tanto, los estudiantes no podrán identificar ninguna diferencia regional en el uso de ciertas palabras o expresiones, lo que demuestra que no hubo preocupación por la enseñanza de la diversidad lingüística presente en el español de Guinea Ecuatorial.

La sección "*La ternura...*", en las páginas dieciocho a la veinte, trata sobre producciones del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, donde las actividades se enfocan en los elementos que componen sus pinturas⁴⁹, fotografías de Guayaquil⁵⁰ y su país. En cuanto a la mención diatópica regional, nuevamente, no identificamos ninguna característica léxica del español hablado en Ecuador. Creemos, por tanto, que este contenido es esquematizado, con respuestas listas y esperadas que no estimulan las habilidades de expresión y comunicación de los estudiantes.

El contenido de la página 21, titulado "*Medio pan y un libro...*", es un fragmento del discurso "Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros", del escritor español Federico García Lorca. La sección trabaja sobre la importancia de la lectura, del pensamiento crítico y de la reivindicación cultural, centrándose en el discurso del artista pronunciado en la inauguración de una biblioteca en la provincia de Granada en 1931. En cuanto a la variación diatópica regional en esta sección, el material no indica palabras o expresiones usadas en España, lo que silencia la diversidad lingüística ahora de la Península Ibérica .

En la página veintitrés, sobre el tema "*Un poquito más...*" identificamos que el libro didáctico trae una propuesta interdisciplinaria, presentando la letra de la canción "Soy loco por ti, América", escrita por Gilberto Gil y Capinan, en la versión de Cateano Veloso y la Cantante Cubana Celia Cruz. Miremos abajo la letra disponible en el material:

Figura 13 - Sentidos en lengua española (2016), vol.1, soy loco por ti, América

⁴⁹ En la página 18 se encuentran fotos del cuadro Madre y niño (1989); Paisaje de Guayaquil (1989); El grito I, II y III (1983), todos producidos por Guayasamín.

⁵⁰ Ciudad en Ecuador.

3 Lectura
Lee la letra de la canción de MPB "Soy loco por ti, América" en una versión de Caetano Veloso con la cantante cubana Celia Cruz.

Soy loco por ti, América
(Gilberto Gil y Capinam)

Soy loco por ti, América
Yo voy traer una mujer playera
Que su nombre sea Martí
Que su nombre sea Martí
Soy loco por ti de amores
Tenga como colores la espuma
Blanca de Latinoamérica
Y el cielo como bandera
Y el cielo como bandera

Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores
Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores

Sonrisa como las nubes
Ríos, canciones, el miedo
El cuerpo lleno de estrellas
El cuerpo lleno de estrellas
Cómo se llama la amante
De ese país sin nombre,
Ese tango, ese rancho
Este pueblo, ¿qué te diré?
Me muerdo por conocerlo
Me muerdo por conocerlo

Estoy loca por ti, América
Estoy loca por tus amores
Estoy loca por ti, América
Estoy loca por tus amores

Espero a manhã que cante
El nombre del hombre muerto
Não sejam palavras tristes
Soy loco por ti de amores
Um poema ainda existe
Com palmeiras, com trincheiras
Canções de guerra
Quem sabe canções do mar
Hasta te comover
Ay, hasta te comover

Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores
Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores

El nombre del hombre muerto
Ya no se puede decir, ¿quién sabe?
Antes que el día se acabe
Antes que el día se acabe
El nombre del hombre muerto

Antes que la linda noche
Se haga fácil por Latinoamérica
El nombre del hombre es pueblo
El nombre del hombre es pueblo

Estoy loca por ti, América
Estoy loca por tus amores
Estoy loca por ti, América
Estoy loca por tus amores

Estou aqui de passagem
Sei que adiante um dia vou morrer
De susto, de bala ou vício
De susto, de bala ou vício
Num precipício de luzes
Entre saudades, soluços, eu vou
Morrer de braços
Nos braços, nos olhos
Nos braços de uma mulher
Nos braços de uma mulher

Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores
Soy loco por ti, América
Soy loco por ti de amores...

CRUZ, C.; VELOSO, C. Soy loco por ti, América. Celia's duets. Nueva York: RMM Record, 1997.

SIGUE LA PISTA
La canción "Soy loco por ti, América", de Gilberto Gil y Capinam, la grabó originalmente Caetano Veloso en 1967, época de la dictadura militar brasileña (1964-1985), en el disco Caetano Veloso.
Fuente de la información: <http://www.caetanoveloso.com.br/>
Fecha de consulta: 5 oct. 2015.

SIGUE LA PISTA
José Martí, citado en la canción, fue un gran político, pensador y autor literario cubano que vivió entre 1853 y 1895 y actuó por la independencia de Cuba.
Fuente de la información: <www.josemarti.cu/>
Fecha de consulta: 5 oct. 2015.

23

Fuente: Freitas et al., (2016, p.23)

Observamos que la letra de la canción comparte referencias sobre la interculturalidad, ya que la canción está compuesta por versos en portugués, español y portuñol. A Través de un breve ejercicio de lectura e interacción, el alumno podrá reflexionar sobre la proximidad y diversidad sociocultural, pero, en cuanto al campo diatópico, la variación léxica no es evidente en la actividad, ya que el LD, una vez más, no indica ninguna diferencia de vocabulario presente en América Latina.

Continuando con el análisis, en las páginas 24 y 25, las autoras proponen un "Proyecto" denominado "Somos todos latinos", que establece un acercamiento entre los países de habla hispana de América Latina y Brasil. Sin embargo, dado que no se ha puesto hincapié en el léxico a lo largo de la unidad, asumimos que la mayoría de los proyectos no abordarán conscientemente la variación regional de los países.

La unidad finaliza con el apéndice "El estilo de género", presente en las páginas 26, 27, 28 y 29. En la página veintiséis se presenta la película argentina "Un cuento chino"

protagonizada por el actor Ricardo Darín bajo la dirección de Sebastián Borensztein. La película cuenta la historia de dos hombres muy distintos, un argentino llamado Roberto y un inmigrante llamado Jun, que se encuentran en situaciones donde intentan comunicarse de alguna manera mientras hablan sus dialectos.

La actividad correspondiente a esta sección orienta al estudiante a “observar la carátula del DVD de la película, lee la sinopsis y [hacer] un resumen de lo que comprendas” (FREITAS et al., 2016, p.26). El enunciado es claro cuando establece un enfoque restringido y cerrado, limitándose a procedimientos típicos y padrones, donde imposibilita la reflexión sobre la diversidad lingüística⁵¹. En resumen, aunque esta actividad tenga varias opciones de abordaje del léxico, el tema sigue siendo silenciado.

En la página veintisiete, se encuentra la obra “*monalisa*” (1978) del pintor, escultor y dibujante colombiano Fernando Botero, y los textos titulados “*primera letras*” y “*la historia que pudo ser*”, del escritor uruguayo Eduardo Galeano, además de un fragmento de su libro “*las venas abiertas de América Latina*”, presente en la página 28. En las páginas, identificamos cuestiones de lectura y escucha de textos reflexivos, que inducen al alumno al pensamiento crítico, con respuestas personales, dirigidas exclusivamente a la interpretación y comprensión del contenido presentado. Veamos la actividad mencionada a continuación:

B. El colombiano Fernando Botero [...]. En sus cuadros y esculturas, aluden a diferencias temáticas, se destacan las figuras rotundas. **Observa** la siguiente imagen de uno de sus cuadros y **comenta** con tus compañeros qué representa. **C.** Eduardo Galeano [...]. Publicó muchos libros [...]. En su obra, [...] trató de temas diversos [...]. A partir de estas informaciones, **escucha** dos de sus textos: “*Primeras letras*” y “*La historia que pudo ser*”. Enseguida, **lee** un fragmento del libro *Las venas abiertas de América Latina*. Al final, **apunta** tres aspectos resaltados en los textos que te han llamado la atención. (FREITAS et al., 2016, p.27, grifo nuestro).

Aunque los artistas mencionados pertenecen a diferentes nacionalidades, el LD no tuvo interés en abordar la variación lingüística presentes en sus países, ya que no plantea interrogantes sobre el tema en las respectivas páginas. Nótese, por tanto, la estricta intención de hacer preguntas estandarizadas en diferentes situaciones, proponiendo únicamente que el alumno observe/escuche/lea/apunte/comente.

Finalmente, la novela *Malinche*, de la escritora y guionista mexicana Laura Esquivel es el tema de la actividad de la última página (29). La obra *Malinche* es una reconstrucción

⁵¹ En diversas escenas de la película, podemos identificar la variación regional en la forma de hablar del protagonista Roberto, que utiliza un acento porteño muy marcado, con expresiones y modismos típicos de Buenos Aires, lo diferenciando del resto de los personajes compatriotas, que hablan un español estándar o tienen acentos distintos, demostrando la variante dialectal dentro del mismo país. Infelizmente, este contexto lingüístico no es explotado en la actividad propuesta en el LD, correspondiendo así al docente abordarlas en la clase.

histórica que “[...] narra la aventura de Malinalli, la Malinche [personaje indígena], intérprete del conquistador español Hernán Cortés y acusada de traicionar a los aztecas” (FREITAS et al., 2016, p.29). La actividad sostiene la idea de que el alumno pueda leer un fragmento de Malinche y reflexionar sobre él, a partir de la pregunta: “[...] ¿Qué visión de los conquistadores tenía la Malinche?” (FREITAS et al., 2016, p.29). Echemos un vistazo al fragmento mencionado a continuación:

Figura 14 - Sentidos en lengua española (2016), vol.1, malinche



Fuente: Freitas et al., (2016, p.29)

Creemos que el docente necesitará contextualizar el fragmento para que los alumnos comprendan los aspectos lingüísticos, socioculturales, históricos y geográficos presentes en la novela. Vemos que la actividad no aborda las marcas lingüísticas⁵² presentes en la Malinche,

⁵² La novela Malinche muestra la comunicación entre diferentes grupos culturales y lingüísticos en la época de la conquista de México, tales como: los indígenas que hablan náhuatl, maya o otras lenguas indígenas; el castellano (los españoles) y los propios mexicanos con su diversidad lingüística. Por tanto, la novela es enriquecedora en conocimientos lingüísticos, principalmente sobre variaciones diatópicas y diacrónicas, ya que la historia presenta

ni aclara el uso de nahuatlismos léxicos presente en el fragmento y en el plano léxico del español mexicano, una vez que “[...] muchos vocablos de esta zona deben su existencia en español al contacto con las lenguas indígenas” (FERNÁNDEZ, 2010, p.59), como la palabra del náhuatl (élotl - elote) presente en el fragmento que se refiere al alimento maíz verde. Quizás debido a este silenciamiento, el léxico pasará desapercibido o no tendrá significado para los estudiantes.

Sin embargo, es válido mencionar que intentamos entender la falta de profundidad y contenido sobre la variación diatópica en este anexo, ya que Freitas (et al, 2016) señaló que en el apéndice “*Estilo de género*”, referente a la primera unidad, no hubo preocupación por los elementos léxicos, información ya mencionada anteriormente.

una gran variedad de lenguas y dialectos, y está narrada en el contexto de épocas históricas. Así, no profundizar en el tema es una gran pérdida de conocimientos para los alumnos.

6 CONSIDERACIONES FINALES

En vista de todo lo expuesto a lo largo de nuestra investigación, consideramos que la lengua española es una práctica social, la cual sufre con diferentes cambios e influencias durante la comunicación, donde es más visible y presente en el campo léxico, debido a los divergentes aspectos sociales, históricos, culturales y geográficos que hacen parte del habla cotidiana de cada comunidad. Posteriormente, es asertivo afirmar que es un gran mito decir que el español es un idioma homogéneo, cuando la lengua sufre diferentes tipos de injerencias de la sociedad, donde sus propias experiencias y hábitos se reflejan en su comportamiento lingüístico.

Se hizo evidente también que la Variación Lingüística es algo muy presente en la sociedad hispanohablante, siendo necesaria abordarla de manera inclusiva en el aula, para que ya no exista la consolidación de prejuicios, ya sea borrando o camuflando las diferencias lingüísticas presentes en el mundo hispánico. Además de ser incluidas durante el proceso enseñanza/aprendizaje, es necesario eliminar cualquier mito que lleve al alumno a pensar que exista una variante “pura”, “mejor” o “más bonita” que otra, ya que hemos visto que tal concepto es equivocado, y solo fomenta el desprecio por las manifestaciones lingüísticas que se dan de maneras diferentes en cada espacio sociocultural en el que se inserta el hablante.

Creemos que los libros didácticos desempeñan un papel fundamental en esta educación, por lo que deben proporcionar al educando una base sólida de conocimientos teóricos y prácticos, con manifestaciones que representen la diversidad lingüística del español, desde sus variaciones sociolingüísticas hasta sus diferencias regionales. Así, deben ofrecer actividades, contenidos, informaciones y recursos que correspondan al campo léxico de la lengua, sin utilizar estereotipos distorsionados ni inducir a la reducción de las diferencias.

El LD dialoga con dos lectores: el profesor y el estudiante. Es un reproductor de saberes sobre el mundo fuertemente interconectado a los currículos escolares, tiene un papel crucial en la enseñanza al direccionar al docente, “[...] de forma decisiva, qué se enseña y cómo se enseña lo que se enseña” (LAJOLO, 1996, p.4, traducción nuestra⁵³), es decir, es un puente de apoyo para el profesor durante su planificación didáctica, sugiriendo caminos durante el proceso de aprendizaje y transferencia de conocimientos, además de ser una herramienta pedagógica que contribuye a la construcción de visiones en diversos aspectos de la vida social del alumno.

⁵³ Citação original: “[...] de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”(LAJOLO, 1996, p.4).

Según Lajolo (1996, p.4, traducción nuestra⁵⁴), la importancia del LD “[...] aumenta aún más en países como Brasil, donde una situación educativa muy precaria [...]” hace con que el LD, muchas veces, sea el único input del estudiante. Al ser un valioso instrumento de estudio/aprendizaje en la trayectoria formativa del discente, el material didáctico de ELE debe ofrecer una educación de calidad, respetando y considerando las peculiaridades del idioma durante su proceso de producción y edición. Además, debe transmitir al alumno el aprecio por la diversidad lingüística, sin desvincular las variaciones diatópicas inherentes a la lengua, de modo que, de hecho, sea lo suficientemente claro para satisfacer todas las necesidades del aprendiz.

Sin embargo, fue posible percibir en los materiales didácticos analizados una cierta carencia en cuanto a los aspectos léxicos. Durante el desarrollo del análisis de la unidad del libro “*Cercanía joven (2016)*”, se identificaron algunas explicaciones satisfactorias sobre el léxico presente en determinadas actividades, aun así, la mayoría de los contenidos fueron propuestos artificialmente, ya que el material no indica el espacio geográfico y contexto sociolingüístico de uso de los términos empleados en ciertas propuestas didácticas. Por lo tanto, quedó claro que no es suficiente contener palabras regionales aisladas y sin contexto en el material, ya que pueden manifestarse de diferentes formas dependiendo de la región y grupo social del hablante, por ejemplo, “Palomita” que tiene diferentes definiciones como pochoclo, crispeta, pipoca, millo, rosita de maíz⁵⁵, etc.

De hecho, hubo un intento positivo por parte del material de demostrar la pluralidad lingüística cultural del español a través de explicaciones diatópicas, lo que no generó su completo silenciamiento en la unidad, pero es notable que estas informaciones pretenden ser sólo informaciones adicionales de palabras presentes en las actividades. Además, la unidad, que inicia el capítulo uno con el tema “*El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!*”, y luego propone el título “*Turismo hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!*” para el capítulo dos, termina por reducir propuestas temáticas tan ricas e interesantes, con innumerables posibilidades de abarcar el campo diatópico de la lengua, en apenas pequeñas muestras regionales.

Por otro lado, también encontramos problemas con el tratamiento de la variación diatópica en la unidad del libro “*Sentidos en lengua española (2016)*”, donde la supresión lingüística está mucho más presente. El material presenta textos auténticos (verbales y no

⁵⁴ Citação original: “[...] aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional [...]” (LAJOLO, 1996, p.4).

⁵⁵ De acuerdo con el Diccionario de americanismos de la Real Academia Española (2010) todos los términos mencionados tienen el mismo significado, “palomita”.

verbales), con el poder de abordar las variantes regionales del español y sus diferencias, a través de artistas de Uruguay, Ecuador, Perú, México, Bolivia, España, Colombia, Guinea Ecuatorial y Argentina, pero no propone ninguna explicación/reflexión sobre el tema, solo destaca el predominio de actividades estructuradas con objetivos cerrados, donde la diversidad léxica no forma parte.

Identificamos que la unidad sigue un padrón de propuesta de contenido, primero presentando al artista y su país de origen, en seguida su trabajo (obra), luego trae una actividad temática, finalizando con un desafío con preguntas y respuestas escritas. La unidad propone contenidos que en general son excelentes para trabajar cuestiones diatópicas, sin embargo, se proponen de manera indirecta, sin mencionar ningún contexto lingüístico, reduciendo los temas presentados a objetivos superficiales que no garantizan ninguna reflexión sobre los usos léxicos. Este tema probablemente solo será abordado durante el uso de la unidad si el docente interviene en las respectivas propuestas.

Por tanto, como resultado para los dos primeros problemas⁵⁶ de esta investigación, nuestro análisis muestra que entre los contenidos, orientaciones y ejercicios que ofrece el LD “*Cercanía joven (2016)*” al docente/discente, existe una concepción de léxico que representa países hispanohablante, aunque, en determinados momentos, notablemente la variación predominante procede de España, presumiblemente de la región de Madrid, lo que demuestra la veracidad de nuestra primera hipótesis⁵⁷. La unidad no presenta información sobre cómo el profesor puede abordar la enseñanza de la variación regional, ni siquiera hay una idea clara de cómo tratarla en el aula, siendo abordada en tablas/cuadros de informaciones aislados, lo que evidencia nuestra segunda hipótesis⁵⁸.

En cuanto al LD “*Sentidos en lengua española (2016)*”, fue difícil aplicar los problemas e hipótesis anteriores, ya que no existen actividades, tablas, cuadros o informaciones que se centren en la enseñanza de la variación diatópica latinoamericana a lo largo de la unidad analizada, tampoco se menciona la diversidad léxica de España, como los cambios entre el sur y el centro de la Península Ibérica. Aquí, el léxico no se borra por completo debido a los contenidos propuestos en toda unidad que pueden ayudar al docente a relacionarlos con las características lingüísticas de los países mencionados.

⁵⁶ ¿Está presente la variación lingüística diatópica en las unidades de los LD y cómo son abordadas? y ¿Sigue existiendo el privilegio concedido a la variante peninsular en el libro didáctico?.

⁵⁷ Suponemos que las variantes lingüísticas más presentes en los LDs se refieren a regiones de España, por lo que las variantes hispanoamericanas acaban quedando en el olvido.

⁵⁸ Suponemos que las variaciones regionales muchas veces tienden a desvincularse del contenido propuesto en el LD.

En respuesta a nuestra tercera pregunta⁵⁹, los análisis muestran que ambas unidades mencionan características socioculturales de países latinos y europeo, pero en cuanto a los aspectos léxicos, aún existe un gran silenciamiento y escasez de contenidos destinados a la variación regional de América Latina, hecho que confirma una vez más las hipótesis de esta investigación. En general, aunque los LD buscan, en menor o mayor medida, presentar la diversidad lingüística de la lengua española, los datos analizados demuestran que aún existe un cierto grado de borradura en la selección, planificación, abordaje y presentación del campo léxico en las respectivas unidades.

A lo largo de los análisis, sentimos la necesidad de contenidos con enfoque específico en la variación lingüística, al menos en lo que respecta a la variación regional, sin embargo no identificamos páginas dedicadas exclusivamente al tema. Creemos que sólo los análisis temáticos (de dos unidades, una de cada libro) no son suficientes para evaluar si los materiales se preocupan por transmitir la importancia de la variación en el aspecto léxico, pero es claro que el tema no se aborda explícitamente, especialmente en “*Sentidos en lengua española (2016)*”, lo que deja claro que trabajar el léxico no es el objetivo de la unidad.

Vale agregar que es imposible que los LD abarquen toda la variación regional presente en el mundo hispánico, sin embargo, su rol como material pedagógico es exponer el tema de manera consciente, sin estereotipos y prejuicios que puedan generar ideas distorsionadas y nocivas durante la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas necesarias en el proceso formativo de cada alumno.

Por ello, nuestra investigación, como muchas anteriores, buscó reflexionar sobre el papel del libro didáctico de ELE y su importancia en la enseñanza secundaria en relación con los aspectos léxicos del español, algo tan presente durante la comunicación. De esta forma, esperamos que este trabajo pueda contribuir, en un futuro cercano, a la disminución de visiones limitadas y reduccionistas sobre la diversidad diatópica de la lengua. Finalmente, creemos que aún queda un largo camino por recorrer para que los LD aborden la variación regional de manera satisfactoria, pero suponemos que, con el tiempo, surgirán otras pesquisas que harán que el tema sea cada vez más discutido y buscado, contribuyendo para la producción de nuevos materiales pedagógicos con visiones más conscientes.

⁵⁹¿El LD como material de apoyo transmite al profesor/alumno el silenciamiento de las voces de América Latina para las clases de español?.

REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario de americanismos**. Lima: Santillana. Ediciones Generales, 2010. Disponible en: <<<https://www.rae.es/>>>. Acceso en 11 de mayo de 2023.
- BAB.LA. **Dicionário online, espanhol-português**. Copyright © IDM 2023. Disponible en: <<https://pt.bab.la/dicionario/espanhol-portugues/pajita>>. Acceso en 28 de mayo de 2023.
- BAGNO. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.
- _____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- _____. **Guia do livro didático: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB –Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2017.
- CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, R. G. **Sociolinguística parte II**. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1. p. 49-75.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985 - Publicação Original**. 56ª Legislatura - 4ª Sessão Legislativa Ordinária.
- CARLOS, V. G.; ETTO, R. M. **Sociolinguística: o papel do social na língua**. Mosaico. São José do Rio Preto, v. 16, n. 1, p. 721-739, 2017.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciência humanas e Sociais**. 4.ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística**. Breve histórico da Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. p. 13-23.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luísa S.; BARCIA, Pedro, L. **Cercanía joven: español**, 1º ano: ensino médio, 1º unidad.2 ed. São Paulo: SM, 2016. P. 10-23.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Unión Europea, 2001. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Acceso em: 15 de mayo de 2021.

CONSELHO DA EUROPA. Ministros dos Negócios Estrangeiros. **Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: “Viver Juntos em Igual Dignidade”**. Estrasburgo, 7 de Maio de 2008, p. 21.

CERVANTES, Centro Virtual. **El español en el mundo**. El español: una lengua viva. Informe 2021. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm>. Acceso en 10 de abril de 2022.

CORVALÁN, C. S. **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington: Georgetown University Press, 2001.

EDUCAÇÃO,Ministério. **Fundo nacional de desenvolvimento da Educação**. Apresentação. 2018. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fn-de-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fn-de-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC)) . acceso en 20 de Octubre de 2022.

_____. **Fundo nacional de desenvolvimento da Educação**. Histórico. Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco F, Edifício FNDE - Brasília/DF, 2017. Diponible en: <[FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Las variedades de la lengua española y su enseñanza. **La lengua española y sus variedades**. Madrid. 2010.](http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=1971%20%2D%20O%20Instituto%20Nacional%20do,ent%C3%A3o%20a%20cargo%20da%20Colted.>>. Acceso en 20 de Octubre de 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

FERRARI; Ana Josefina. **Congreso brasileiro de hispanista**. Estudos Pragmáticos e Discursivos. La formación de la referencia para el nombre Lengua Española en los manuales de español como lengua extranjera. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Hispanistas.ABH. Gestão 2004-2006. p. 15-16.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Sentidos en lenguas española**. Luciana Maria Almeida Freitas, Elzimar Goettenauer de Marins Costa. 1 ed. São Paulo: Richmond, 2006. P. 09-29.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: **PNLD 2015**: língua estrangeira moderna:ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

INSTITUTO CERVANTES. **El español**: Una lengua viva. INFORME 2019. P. 36 - 66.

JAKOBSON, R. **Relações entre a ciência da linguagem e as outras ciências**. Lisboa: Bertrand, 1973.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W.; WEINREICH, U.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística** (1968). Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge "Zahar Ed.", 2001, p. 53-56.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 3 ed. Madrid: Gredos, 1993.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília: Em Aberto, ano 16, n.69, jan/mar. 1996. Disponible en: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>>. Acesso en 10 mayo de 2023.

MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto. 2004, p. 9-14.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAES, Viviane Silva. **As histórias em quadrinhos como ferramenta para a abordagem da variação lingüística nas aulas de língua portuguesa**. [recurso eletrônico]. Uberlândia, 2019. p.7.

MORENO FERNÁNDEZ. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco/Libros. 2000.

MORENO FERNÁNDEZ. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 1. 6 ed. São Paulo: Cortez 2001. p. 21-47.

OLIVER, T.B.T; UTRILLA. J. M.E. **Léxico del español de América: Su elemento patrimonial e indígena**. Madrid: Mapfre. 1992, p.89 - 110.

PAULSTON, C.B.; TUCKER, G.R. **History of sociolinguistics: introduction**. In: ___. **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. 6. ed. Rio de Janeiro: L. Christiano, 1995.

QUINO. Toda Mafalda. **Mafalda tira a tira**. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1998. p. 380.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**. Madrid. 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Disponible en: < <<https://dle.rae.es>>. Acceso en 10 de marzo de 2023.

SALOMÃO, A.N.B. **Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil**. In: Revista Fórum Linguístico, 2011.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. **Legua y cultura: la tradición cultural hispánica**. In: GAEGALLO, Isabel, GÓMEZ, Ráquel Pinilla; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. **Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid. SGEL, 1999.

SARAIVA, Minidicionário. **Espanhol-português, português-espanhol**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 24^a ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006 [1857-1913].

SEÑAS, Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. **Universidad de Alcalá de Henares**. Departamento de Filosofía. Tradução de Eduardo Brandão; Claudia Berliner. 3^a ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2010.

SILVA. **Diversidade linguístico-cultural no ensino de espanhol para brasileiros: experiências reflexivas do IFRN**. / Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva, Raquel de Araújo Serrão (organizadores). – Natal (RN), 2016.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Texto e ensino: análise da variação linguística na narrativa literária**. Confluência, N° 24, 2002, p. 83.

VARGAS, Mariana Daré. **Manual do professor e autonomia docente: quimera ou realidade?** 2012. Monografia - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VICTORIA, Santa Cruz. **Fragmento del poema musicalizado, Me gritaron negra**. Disco Ritmos y aires afroperuanos. Lima, Perú, 1970.