Variedades hispanoamericanas en recursos audiovisuales para la enseñanza de una lengua auténtica

Cynthia Potvin
Université de Moncton

María Fernanda Bonilla Ramos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1 Introducción

Desde el principio de los años 2000 se reivindica la enseñanza de una lengua auténtica y el desarrollo de la competencia intercultural en los cursos de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) (Consejo de Europa 2001; Instituto Cervantes 2007). Teniendo en cuenta que la integración de las variedades del español en los manuales de español como lengua segunda y extranjera (ELE) estaba más ausente en aquella época (Congosto Martín 2004; Sánchez Avendaño 2004), dicha propuesta resulta prometedora y coincide también con una nueva tendencia en la enseñanza superior: la de desarrollar la competencia intercultural y plurilingüe, considerada como una de las competencias clave del siglo XXI (Deardorff 2009). Si la enseñanza del ELE no ha cambiado mucho en los últimos cien años (Sánchez Pérez 2009), ¿habrá tenido repercusiones aquella propuesta en los cursos y manuales de ELE? Mientras que los datos de diversos análisis de manuales de ELE testimonian la escasa representatividad de las variedades hispanoamericanas a niveles lingüístico y cultural (Potvin 2018; 2021), se percibe un cambio a partir del final de la década de los años 2010 gracias a las publicaciones de aquellos que se dedican a las variedades hispanas (Ariza *et al.* 2018; Balboa *et al.* 2018a, 2018b; Varela *et al.* 2018; Lloret Ivorra *et al.* 2021a; 2021b).

Partiendo de este ámbito, el objetivo del presente artículo es el de contribuir a la integración de las variedades hispanoamericanas destacando los elementos que incorporar en los cursos y manuales de ELE con el fin de formar a un hablante de ELE global y plurilingüe dentro de un mismo idioma. Para ello, presentaremos datos relevantes sobre el mundo hispano, las variedades hispanoamericanas y su enseñanza en ELE. Por la magnitud del tema, nos centraremos en las particularidades de las variedades mexicanas y centroamericanas, precisamente en las de Guatemala, Honduras y El Salvador, debido a que, al usar dos variedades geográficamente cercanas, mexicana y centroamericana, podemos dar cuenta tanto de sus semejanzas como de sus diferencias. Al mismo tiempo, hemos recurrido a la variedad centroamericana, ya que esta no es típicamente socorrida y enseñada en los cursos de ELE. Presentaremos después la problemática, el estado de la cuestión y las consideraciones teóricas de nuestro estudio. Seguiremos argumentando el aporte de los recursos audiovisuales en dicha tarea y los elementos que incorporar en los cursos y manuales de ELE. Concluiremos que la incorporación de las variedades hispanoamericanas, la cual lleva a enseñar una lengua auténtica, permite además desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes de ELE, así como la valoración y aceptación de la diversidad y el respeto mutuo en términos de pluralismo lingüístico y cultural (Cruz y Saracho 2018).

2 Mundo hispano y variedades

Según los datos del Instituto Cervantes (2021), la población hispana comprende 591 millones de locutores, dentro de los cuales 493 millones son locutores nativos del español. La importante cantidad de hablantes hispanos hace que el español sea la segunda lengua más hablada en el mundo tras el mandarín (Instituto Cervantes 2021). Por su parte, Hispanoamérica representa la región geolingüística más poblada del mundo hispano. Con una población de más de 128 millones, México es el país hispanoamericano más poblado; le siguen Colombia, Argentina, Perú y Venezuela, con una población de más de 51 millones, 45 millones, 33 millones y 32 millones, respectivamente (Instituto Cervantes 2021). A pesar de no formar parte de la lista de países cuya lengua oficial es el español, la población hispana de los EE. UU. constituye el "porvenir", digamos, del español: se predice que, en 2060, los EE. UU. serán el segundo país con más hispanohablantes en el mundo y el crecimiento de la población hispana alcanzará el 27,5 % de su población total (Instituto Cervantes 2021). Además, los aprendientes de español como lengua de herencia también conforman una parte significativa de los habitantes en los EE. UU., quienes, si bien tienden a formarse educativamente en inglés, hablan español en situaciones informales dentro de su familia, barrio y comunidad y son de particular relevancia en contextos como San Antonio, Texas, donde la población hispana asciende a 56 % (George y Peace 2019).

2.1 Español de México y Centroamérica

"Dado el elevado número de hablantes y la extensión geográfica de la lengua, no debe causar sorpresa que haya diferencias entre las distintas variedades del español" (Blake y Zyzik 2016, 111). Aun así, la variación no representa una contradicción para la unidad de la lengua (Blake y Zyzik 2016). Es más, "puede existir la unión en medio de la diversidad y también puede existir la diversidad sin una jerarquía universal de lo correcto y lo incorrecto" (Lipski 1997, 31). Además, a nivel cultural, la globalización actual influye hasta generar a la vez la homogeneización y la heterogeneidad (Regueiro Rodríguez 2016).

En lo que concierne a las variedades hispanoamericanas como tales, la RAE y ASALE (2009), Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010) y Lipski (1994; 1997; 2006; 2012) ofrecen un inventario exhaustivo de las características que definen el español hispanoamericano. Por otra parte, los lingüistas han determinado clasificaciones de las variedades, como la de Lipski (2012), que comprende diez variedades. Por su parte, Potvin (2021) establece una clasificación pedagógica de estas con la finalidad de incluirlas en los cursos y manuales de ELE. Esta comprende siete variedades: las variedades rioplatense, andina, mexicana, centroamericana, caribeña, chilena y estadounidense (heterogénea).

Cuando se habla de variedades, es necesario tener en mente la noción de variación lingüística. Existen diferentes tipos, pero las más prolíficas en español son la léxica y fonética (Blake y Zyzik 2016). Por su parte, la variación gramatical y la pragmática constituyen las áreas con menos manifestaciones (Blake y Zyzik 2016). Además, muchas de las variedades del español hispanoamericano conviven con las lenguas de los pueblos originarios (Lipski 1994; Palacios 2008; Klee y Lynch 2009), siendo más de 114 grupos repartidos entre México, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Panamá (IGWIA 2021). Por consiguiente, "[l]a enorme diversificación del español de América se debe a múltiples factores, pero sin duda alguna la contribución más importante ha

sido el contacto con las lenguas autóctonas a lo largo de más de cinco siglos de convivencia lingüística y cultural" (Lipski 2006, 1), pues desde 1492 se agregaron al léxico español palabras indígenas de muy diversos orígenes que no tardaron en considerarse propias (Gil 2019).

Del análisis de los componentes lingüísticos de México, Guatemala, Honduras y El Salvador (Lipski 2006; Moreno Fernández 2010b; 2020 [2009]), se desprende una numerosa cantidad de semejanzas. A nivel fonético, los cuatro países se caracterizan por el yeísmo y el seseo (Moreno Fernández 2010b). A nivel léxico, las cuatro naciones tienen léxico propio generando así mexicanismos, guatemaltequismos, hondureñismos y salvadoreñismos (Moreno Fernández 2010b). A nivel morfosintáctico, en los cuatro países se cuenta con el uso del voseo (Abarca Quezada 2009; Moreno Fernández 2010b; 2020 [2009]): mientras que en los países centroamericanos el voseo es predominante, en México se usa solo en Chiapas y Tabasco (Abarca Quezada 2009). Se constata también la presencia de los pronombres de segunda persona del singular *tú* y *vos* (Moreno Fernández 2010b). A nivel gramatical, hay preferencia del pretérito indefinido sobre el pretérito perfecto, así como de la forma perifrástica para futuro (Instituto Cervantes 2007). En lo que refiere a los deícticos, los cuatro países privilegian las versiones *acá* y *allá* sobre *aquí* y *allí* (Instituto Cervantes 2007). Estos rasgos del español hispanoamericano [1] testimonian la importancia que tiene "el estudio de contenidos relacionados con la dialectología y sociolingüística a lo largo de la carrera profesional del profesor" (Cruz y Saracho 2018, 265).

Además de la variación lingüística, los países hispanoamericanos muestran también variación cultural. Una vez más, las cuatro regiones estudiadas comparten numerosas similitudes (UNAH 2016; Alonso 2018; BBC News Mundo 2019b; UNESCO 2021; Cabrera 2021; Alexia 2021; ONGVoluntariado s.f.; Peralta Escobar s.f.): de la celebración del Día de Muertos (Cabrera 2021) a las dictaduras que sufrieron (UNAH 2016), pasando por las fiestas de Independencia (BBC News Mundo 2019b). México, Guatemala, Honduras y El Salvador comparten, además, una gastronomía basada en maíz, frijol y jitomate (Alonso 2018; Alexia 2021; ONGVoluntariado s.f.; Peralta Escobar s.f.). Asimismo, tienen sitios arqueológicos que testimonian su pasado precolombino (UNESCO 2021).

Los elementos aquí mencionados muestran algunas semejanzas y diferencias de los países hispanoamericanos. Al enseñar una lengua y una cultura auténticas, se formará a aprendientes conscientes de estas variedades. Siendo así, ¿cómo se caracteriza la enseñanza de ELE de los años 2020? ¿Quiénes podrían beneficiarse de estos datos?

2.2 Enseñanza del ELE y variedades hispanoamericanas

En 2021 se estima la existencia de más de 24 millones de aprendientes de ELE en el mundo, repartidos en 111 países (Instituto Cervantes 2021). El fuerte interés por el aprendizaje del ELE viene justificado no solo por la gran cantidad de locutores nativos y el importante crecimiento de la población hispana, sino también por el comercio establecido con los países hispanos, mediante el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), por ejemplo. En realidad,

[1] Cabe señalar que, en México, la ciudad de Tijuana se distingue de las demás ciudades mexicanas por su "mosaico lingüístico en que conviven el español y el inglés en distribución complementaria en los diversos ámbitos cotidianos de la ciudad" (Toledo Sarracino y García Landa 2020, 209).

> [e]l gran aumento registrado en el número de estudiantes de español como lengua extranjera en los últimos años se debe, […], al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo, que han contribuido a afianzar el carácter instrumental de este idioma en el ámbito internacional y a aumentar la visibilidad de los productos culturales elaborados en español (Instituto Cervantes 2021, 22-23).

Mientras que en 2010 se evaluaba en 11 296 963 la cantidad de aprendientes de ELE en el mundo, hoy en día se estima en 24 069 206 de aprendientes (Instituto Cervantes 2021). La cantidad de aprendientes de ELE difiere considerablemente de un país a otro, pero se constata una gran concentración en los EE. UU., con 35 % de los aprendientes de ELE, la Unión Europea, con 25 %, y Brasil, con 22 %. Estos tres lugares, por sí solos, comprenden el 81 % de la cantidad total de aprendientes de ELE del mundo (Instituto Cervantes 2021). A diferencia de los demás países donde se enseña el ELE, "[e]n Estados Unidos, el español es, con diferencia, el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza" (Instituto Cervantes 2021, 22). Con sus más de 13 millones de aprendientes de ELE solo en los EE. UU. y Brasil, ambos en tierras americanas, determinar la variedad que enseñar es de lo más pertinente, sobre todo, cuando se examina la composición étnica de los EE. UU. y los países que rodean a Brasil. A este respecto, los EE. UU. comprenden 58 millones de hispanoamericanos, es decir, el 18 % de la población total del país. La variedad más importante es la de México, que constituye el 60 % de la población hispana, seguida por la de Puerto Rico, Cuba, El Salvador y República Dominicana (BBC News Mundo 2019a).

Para Blake y Zyzik, "la meta de la enseñanza es preparar al aprendiz para comunicarse con el mayor número de hablantes posible y […] se debe otorgar un lugar central a la norma hispánica en general" (2016, 130). Se prioriza la lengua común compartida por los hablantes cultos. Para Moreno Fernández, el profesor de ELE se enfrenta a la heteroglosia y es "obligado a conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza" (2010a, 162). A este respecto, el profesor "debe de enseñar la variedad o variedades de las regiones que considera pertinentes para sus alumnos […]" (Cruz y Saracho 2018, 265), mientras que "el alumno de español debe no sólo desarrollar una competencia comunicativa sino también y al mismo tiempo una competencia sociocultural que le permita interactuar, deducir y producir contenidos acordes al contexto cultural en el cual pretende desarrollar actividades comunicativas" (Cerdeira y Vicente 2009, 367). Todo ello es muy relevante frente al hecho de que los hablantes de español, a pesar de pertenecer a una misma comunidad lingüística, no comparten necesariamente la misma cultura (Cerdeira y Vicente 2009).

3 Problemática, estado de la cuestión y consideraciones teóricas

A pesar de que la inclusión de variedades es por sí misma una manera de integrar una lengua auténtica, han tenido que pasar casi dos décadas después de la publicación del *Marco común europeo de referencias para las lenguas* (*MCER*) (Consejo de Europa 2001) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (Instituto Cervantes 2006) para ver en el mercado manuales que se consagren a las variedades del español. Aun así, durante más de una década ha prevalecido la cultura peninsular y enciclopédica en los manuales de ELE (Potvin 2018; 2021). Además, la integración del rasgo hispanoamericano morfosintáctico característico del español hispanoamericano, el voseo (Congosto Martín 2004), ha aumentado ligeramente a lo largo de los años

(Congosto Martín 2004; Sánchez Avendaño 2004; Cameron 2012; LeLoup y Schmidt-Rinehart 2018) pese a su relevancia en la formación de los aprendientes de ELE (Mas Álvarez 2014). Aún más raros son los que tratan del ustedeo (Sánchez Avendaño 2004) y ninguno trata de la alternancia tuteo-ustedeo, tuteo-voseo o voseo-ustedeo (Potvin 2022). Tal como sostienen Cerdeira y Vicente, "[e]l etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural" (2009, 369).

La lenta evolución de la enseñanza del ELE corrobora una vez más el hecho de que la enseñanza del ELE no ha cambiado mucho en los últimos cien años (Sánchez Pérez 2009), sobre todo con respecto a la conciencia de variación de la lengua[2] o al manejo de determinados recursos didácticos. A este respecto, "según algunos investigadores […], los manuales de enseñanza de ELE no permiten el desarrollo de un aprendizaje de la lengua comunicativo y experiencial que conduzca a un trabajo efectivo con el idioma y sus variedades y que propicie la reflexión sobre los usos y adecuaciones a las distintas situaciones comunicativas" (Cruz y Saracho 2018, 266). Esto puede explicarse porque la gran mayoría de los materiales didácticos proceden de España (Ariza Herrera *et al.* 2019). La adaptación de materiales al contexto latinoamericano permite resolver este problema[3]. Un caso concreto es la adaptación de *Aula Internacional I. Nueva Edición*, publicado en 2013, que dio lugar cinco años más tarde a *Aula América*, donde se perciben cambios a nivel tanto lingüístico (fonético, ortográfico, gramatical y léxico) como sociocultural (Ariza *et al.* 2019).

Por nuestra parte, consideramos que la integración de las variedades hispanoamericanas contribuye a modernizar la enseñanza del ELE, como sugiere Collentine (1995). Al llevar al aula elementos que muestran diversidad fonética, gramatical, léxica y extralingüística se crean puentes entre la lingüística y la didáctica y se da cuenta de lo heterogénea que es esta lengua (Cruz 2019). El interés por el reconocimiento de las variedades hispanoamericanas corresponde también a la actual era de mundialización. Cabe recordar la relación entre la evolución de la enseñanza de las L2 y LE y la evolución de la sociedad (Vez 2015): incorporar variedades hispanoamericanas responde a una "nueva" exigencia del mundo universitario preparando a los estudiantes a las realidades del mundo laboral y de sociedades cada vez más globalizadas mediante el desarrollo de la interculturalidad, competencia clave del siglo XXI (Deardorff 2009).

Por otra parte, el trabajo sobre el idioma y sus variedades es manifiesto en las obras publicadas por la RAE y ASALE a partir de finales de los años 1990, como el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE-ASALE 2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (*NGLE*) (RAE-ASALE 2009) y el *Diccionario de americanismos* (RAE-ASALE 2010). Fruto de una colaboración entre ambas entidades, "[t]odas las obras académicas desde 1999 están marcadas por la política panhispánica y se presentan reflejando la diversidad de los usos, europeos y americanos, para garantizar mejor la unidad de la lengua española" (Fortineau-Brémond *et al*. 2016, 4). Borrego Nieto *et al*. (2019) se interesaron por el papel que ha podido jugar la *NGLE* en ELE. Tras el análisis de 64 manuales de ELE publicados en Europa o Hispanoamérica, concluyeron que "si

[2] Para más detalles acerca de la investigación sobre las variedades y su enseñanza, véase Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019).

[3] La adaptación de textos y realidades se remonta hasta por lo menos la época de la colonización. Como especifica Miranda Poza, "[e]l proceso de adaptación de la lengua a la nueva realidad americana ha sido largo. El español 'en América' [...], sigue su propia historia y la lengua sigue cambiándose según el conocimiento de la realidad" (2019, 46).

bien la suma de todos los manuales acaba tratando la mayor parte de las cuestiones pertinentes, la exposición de cada uno de ellos resulta, en mayor o menor grado, incompleta, poco sistemática y, en ocasiones, errónea" (Borrego Nieto *et al*. 2019, 229).

Un elemento esencial a la hora de determinar el contenido que incorporar en ELE es el contexto de enseñanza. Mientras que el contexto americano, ya sea norteamericano, centroamericano o suramericano, se halla en un proceso de revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios, las realidades de los países europeos difieren considerablemente. Por ejemplo, en Europa, Francia comprende el 60 % de la cantidad total de aprendientes de ELE en la Unión Europea (Instituto Cervantes 2021). La cercanía de Francia con España tiene que ver en este alto porcentaje de aprendientes de ELE en este país. Así, es de suponer que la variedad peninsular es la variedad por excelencia. Por el contrario, en Canadá, todo el país entró en un proceso de paz y reconciliación con los pueblos originarios a principios del 2010, en el cual las universidades tienen un papel importante: el de formar a los estudiantes universitarios de acuerdo con los principios emanados de la descolonización de la enseñanza superior (Commission de vérité et réconciliation 2012). ¿Cuál puede ser el papel de los cursos de ELE para contribuir a este proceso pancanadiense? Para responder a esta pregunta, proponemos integrar no solo las variedades hispanoamericanas, sino también el legado lingüístico y cultural que los pueblos originarios han dejado en el español y la cultura hispanoamericanas. Para ello, es necesario recurrir a la noción de "cultura a secas" de Miquel y Sans (2004): es vital añadir muestras vivas de habla en un país dado, por oposición a la cultura con C mayúscula, la cual trata más bien de los conocimientos culturales de tipo enciclopédico. Consideramos también relevante el Modelo lingüístico de Andión Herrero, en el que "la proximidad o las fronteras con una zona lingüística específica" (2007, 5) justifica la variedad que adoptar en el aula. A partir de este último modelo, se originaron las probabilidades de los contextos de enseñanza-aprendizaje del ELE del Modelo de enseñanza-aprendizaje del español global (Potvin 2021). Así, la cercanía de Canadá con Hispanoamérica permite abarcar las variedades mexicanas y centroamericanas, por formar parte de las variedades preferente y periférica, respectivamente; estas llamarán la atención de los profesores a la hora de enseñar elementos de las variedades hispanoamericanas. Con el fin de aplicar nuestra propuesta, recurrimos a fuentes audiovisuales que transmiten mitos y leyendas[4].

4 Aporte de los recursos audiovisuales

El uso de documentos audiovisuales en las aulas de ELE es común desde hace algunas décadas, pues ofrecen múltiples ventajas. De acuerdo con Herrero (2019), ayudan a mejorar la competencia lingüística, fomentan la comunicación intercultural y el pensamiento crítico, además, estimulan el aprendizaje permanente de la lengua. Desde el punto de vista lingüístico, estos documentos presentan usos reales de la lengua y situaciones comunicativas completas, por lo que suponen una mejora en la competencia pragmática del alumnado (Herrero 2019). Además, son uno de los principales medios donde se renueva el idioma y se difunden nuevos usos de la lengua (Brandimonte 2003). Así, su proyección en clase posibilita conocer información sobre las variedades del español, como los usos normativos, las manifestaciones coloquiales o jergales y diversos registros, sociolectos y tecnolectos (Marques Branco Sanches y de Amorim Barbieri Durão 2003; Morala Rodríguez 2003; Cruz Moya y Ojeda Álvarez

[4] Para detalles sobre modelos de enseñanza holístico enfocados en las variedades hispanas, véase Anadón Pérez (2003), Cruz (2017; 2021), entre otros.

2003). A su vez, ayudan a la adquisición de léxico y comprensión de otros acentos, permiten la familiarización con los diversos tonos y entonaciones de los hablantes de una manera natural (Romero Gualda 2003) y se presentan como referentes de lo que se puede o no hacer en la práctica de la lengua (Castillo Carballo 2003). En cuanto a la pragmática, los recursos audiovisuales permiten llevar al aula elementos lingüísticos y extralingüísticos que, sumados, presentan situaciones comunicativas que difícilmente podrían ser representadas solo por el docente y el manual. Aunque los profesores dependan altamente de este último, es importante pensar en estas alternativas audiovisuales de gran ayuda y atractivo para los aprendientes por ser diversas, novedosas y más interactivas. De igual modo, vuelven posible la contextualización de los mensajes orales con ayuda de otros signos y diversos códigos como los gestos, la mímica, las expresiones faciales, etc. (Brandimonte 2003; Romero Gualda 2003). Esto repercute directamente en el alumnado: al contar con el dinamismo y la actualidad de producciones auténticas, la realización de tareas tendrá mayor sentido para ellos (García Mata 2003). Por tanto, coincidimos con Ruiz Martínez respecto a la autenticidad de los materiales:

> […] por un lado, estos medios acercan al discente temas de interés y de máxima actualidad en un ámbito hispánico concreto (contenidos políticos, económicos, científicos, etc.) y, por otro, facilitan la labor del profesor al favorecer que los alumnos accedan a muestras de lengua real (diferentes registros, estilos, etc.), más allá de las encontradas en los manuales y métodos de enseñanza (2003, 997).

Con respecto al contenido cultural, los medios audiovisuales posibilitan en gran medida un aprendizaje activo sobre la cultura de la lengua meta, pues brindan información sociocultural como mentalidades, actitudes, costumbres y valores. De este modo, los aprendientes pueden conocer cómo las personas de otras culturas piensan, actúan y se comportan en determinadas situaciones (Brandimonte 2003). Asimismo, reflejan tanto cambios sociales como lingüísticos (Castillo Carballo 2003). Por consiguiente, son vehículo de las referencias culturales compartidas por la sociedad y parte integrante de ella (Cruz Moya y Ojeda Álvarez 2003). Aunado a esto, su contenido suele evitar choques culturales, ya que, al mostrar distintas formas de pensar y entender la vida, se puede comenzar a combatir estereotipos muy resistentes que suelen ocasionar estos choques y desarrollar así la competencia intercultural (García Collado y Ortí Teruel 2014).

Dentro del aula, el uso de las TIC permite relacionar lo lingüístico con lo cultural (Mercau 2014; Cruz 2017; 2019). Los materiales audiovisuales añaden valor al fungir como puente entre el aprendizaje tradicional en las clases y la práctica en la vida real, rompen con la rutina del uso exclusivo de los libros de texto en el curso y permiten confrontar lo aprendido en el curso con el contenido proyectado o escuchado (Brandimonte 2003). Además, sirven para trabajar y desarrollar las cuatro competencias comunicativas generales: comprensión y expresión orales y escritas; así como las competencias generales debido a que aportan contenido gramatical, funcional y fonético (Romero Gualda 2003; Simarro Vázquez 2003). También suponen distintas ventajas para el docente y el aprendiente, ya que, como señala García Mata:

> son fáciles de almacenar y reproducir, combinan estímulos visuales y auditivos facilitando de una manera natural la comprensión, ofrecen información real no adaptada, y eliminan las barreras geográficas siendo accesibles tanto en el contexto de aprendizaje de segunda lengua como de lengua extranjera (2003, 887).

De igual forma, estos medios motivan a los alumnos, quienes se implican mucho más en su progreso cuando reciben un *input* ligeramente superior al de su competencia porque desarrollan su capacidad de escucha y concentración, así como la retención del vocabulario y la gramática, inmersos en un contexto significativo (Barreras Gómez 2006). Finalmente, estos recursos suponen una fuente inagotable, tanto por su novedad y actualidad como por sus temáticas, géneros y las plataformas donde se encuentran.

5 Elementos para incorporar en los cursos y manuales de ELE

Frente "a la escasez de materiales didácticos creados para este fin [trabajar con las variedades del español]" (Cruz 2017, 82), recurrimos a documentos audiovisuales que constituyen "muestras vivas de una variedad determinada" (Moreno Fernández 2010a, 161); específicamente con temática de mitos y leyendas de México y Centroamérica, brindaremos así su definición de acuerdo con Aponte-Buitrago (2014). Estos son textos narrativos que se distinguen de otros principalmente por su fuerte carácter oral, se transmiten de generación en generación, por lo que suelen perdurar por décadas e incluso por siglos en el imaginario popular; además, tienden a ser de carácter anónimo, también debido a que forman parte de la tradición oral y colectiva (*id*.). A pesar de estas semejanzas, los mitos y las leyendas se diferencian entre sí por otra serie de características (*id*.). En primer lugar, los mitos cuentan historias que buscan explicar el origen del universo o de distintos fenómenos naturales, incluyen personajes como dioses o semidioses y suelen tener un carácter ritual o sagrado. Pueden dividirse en cuatro grandes tipos: cosmogónicos, aquellos en los que se explica el origen del mundo; antropogénicos, los cuales tratan sobre el origen de la humanidad; teogónicos, en los que se habla sobre los dioses que poblaron el mundo en forma de naturaleza (lluvia, montañas, luz, etc.) o en forma de cualidades deseables (amor, castidad, fecundidad, etc.); y, finalmente, los mitos de las grandes peregrinaciones, que tratan sobre las migraciones de los pueblos que los cuentan (*id*.). Por su parte, las leyendas son contadas para explicar las creencias, las costumbres o los sucesos importantes de un pueblo y de sus habitantes (*id*.). En ellas, los protagonistas y el resto de los personajes son humanos, a diferencia de los mitos, en donde normalmente se involucra la presencia de una o más deidades (*id*.). Algunas de las características más destacables de este tipo textual son la tradicionalidad, porque se cuentan entre las personas de la misma comunidad a lo largo del tiempo para que no se olviden; la pretensión de veracidad, ya que se cuentan como relatos verídicos; el carácter explicativo, debido a que buscan responder a interrogantes que se plantean los pobladores; y, en último lugar, el componente maravilloso, porque suelen aparecer seres sobrenaturales o ciertos hechos extraordinarios (*id*.).

En el presente trabajo proponemos un material audiovisual distinto por nivel, del A1 al B2. Para A1 sugerimos la proyección de videos del proyecto *68 voces* (Gabriela Badillo y Hola Combo 2020), una serie animada de mitos y leyendas indígenas de los pueblos mexicanos. Este material enriquece primordialmente la competencia intercultural, ya que en él se observan las distintas lenguas, culturas y cosmovisiones de este país, al mismo tiempo que promueve valores como el respeto y la diversidad. En cuanto a la perspectiva lingüística, permite desarrollar la comprensión escrita, ya que todos los videos vienen subtitulados al español y es posible subtitularlos en otros idiomas (inglés, francés, alemán, etc.) si se quisiera recurrir a la L1 de los aprendientes para una mejor comprensión.

Recursos audiovisuales propuestos: teoría y práctica	
A1: *68 voces* Serie de videos de mitos y leyendas Narraciones de carácter oral, anónimo y transmisión generacional (Aponte-Buitrago 2014) Explican el origen del universo y fenómenos naturales: cosmogónicos, antropogénicos, teogónicos y de las grandes peregrinaciones (Aponte-Buitrago 2014)	**B1: *La leyenda de la Nahuala*** Película animada de una leyenda mexicana durante la época colonial Personajes humanos, no deidades (Aponte-Buitrago 2014) Aparición de seres maravillosos y hechos extraordinarios (Aponte-Buitrago 2014)
A2: *Las leyendas* Serie animada de leyendas mexicanas y del mundo Narraciones de carácter tradicional, explicativo, maravilloso y de pretendida veracidad (Aponte-Buitrago 2014) Cuentan creencias, costumbres y sucesos importantes de un pueblo y su gente (Aponte-Buitrago 2014)	**B2: *Relatos de la noche*** Podcast de leyendas e historias de terror Narraciones de carácter oral y colectivo, provenientes del imaginario popular (Aponte-Buitrago 2014) Contadas como hechos verdaderos, a pesar de contar con sucesos extraordinarios (Aponte-Buitrago 2014)

Cuadro 1. Síntesis de los recursos audiovisuales propuestos con su explicación teórica

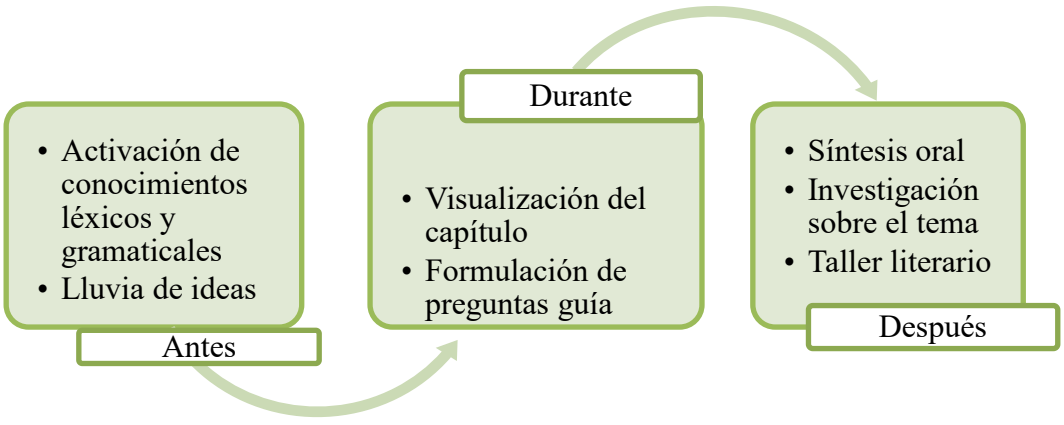
Para el nivel A2 proponemos la serie animada latinoamericana *Las leyendas* (De Fuentes *et al*. 2017), donde se presentan leyendas mexicanas, pero también de muchas otras partes del mundo, por lo que nuestros estudiantes se pueden encontrar más motivados al visualizar referentes culturales conocidos y relacionarlos con los centroamericanos y mexicanos, lo que favorece la competencia intercultural. Esta serie cuenta también con doblaje y subtítulos, que pueden ayudar a mejorar el vocabulario de los aprendientes. Asimismo, desde el punto de vista lingüístico, aparecen distintas variedades del español: por un lado, el protagonista habla una variedad estándar mexicana mientras que otro de los personajes habla un español de España con muchos arcaísmos; además, hay otro personaje que se corresponde con el acrolecto y otro más que utiliza una jerga juvenil.

Para nivel B1, seleccionamos la película mexicana animada *La leyenda de la Nahuala* (Arnaiz 2007). Esta se sitúa en la ciudad de Puebla, México, en el siglo XIX durante la época de la colonia. Si bien bastaría con el elemento colonial para exponer a los estudiantes a la cultura de un país hispanoamericano, la película tiene lugar en el Día de Muertos, volviéndola de esta forma un recurso invaluable para abordar esta tradición mexicana en el aula y profundizar en su competencia cultural. Al mismo tiempo, posee un potencial lingüístico de gran valor, pues presenta distintos fenómenos como el tartamudeo del protagonista, la variedad peninsular de otro personaje, las particularidades del habla costeña, la alta presencia de diminutivos y las particularidades del habla de los vendedores, por mencionar algunos.

Por último, para nivel B2 sugerimos el *podcast Relatos de la noche* (Reyes 2020), en el que podemos escuchar historias, leyendas y relatos de terror latinoamericanos. Su contenido cultural radica en que hablan de una gran diversidad de contextos y épocas, pueden ubicarse en una ciudad o un contexto completamente urbanizado y también pueden situarse en un lugar más apartado o una comunidad rural. De la misma forma, se relatan anécdotas que han sucedido este año y también hay historias del periodo

virreinal. La variedad de contextos sociales, económicos e históricos, en consecuencia, incide en el léxico que aparece en cada una de las emisiones, brindando un giro lingüístico considerable. Este material ha sido considerado para este nivel debido a la dificultad que implica por la duración de cada episodio y porque no cuenta con apoyo visual. No obstante, se pueden generar subtítulos automáticos que guían a los aprendientes en su comprensión.

A modo de ejemplo, describiremos brevemente la secuencia didáctica que proponemos para el nivel A2 con el capítulo "La profecía" de la serie *Las leyendas* (De Fuentes *et al*. 2017) en tres momentos: antes, durante y después de la visualización del capítulo. En un primer momento, de acuerdo con la propuesta de Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003), se busca activar los conocimientos léxicos y gramaticales que ya tiene el estudiante a través de preguntas como "¿cómo se cuenta una historia? ¿Tiene marcadores discursivos? ¿En qué tiempo está narrada?". Se realiza una lluvia de ideas sobre temas como las costumbres y las tradiciones para activar los conocimientos culturales al preguntar: "¿qué es un mito? ¿Qué es una leyenda? ¿Cuál crees que sea la importancia de mitos y leyendas en Hispanoamérica? ¿Conoces algún mito o leyenda sobre tu ciudad o país?". Durante el segundo momento, los aprendientes ven el capítulo y el docente formula preguntas que guían su comprensión general (Barreras Gómez 2006). Durante el tercer y último momento, se guía al alumnado hacia la interpretación del material visualizado y se puede acompañar de una síntesis oral en la que se incluyan aspectos como el título, los aspectos destacables y el final. Además, se pueden realizar investigaciones sobre el tema para profundizar en él en otras clases, lo cual permite reflexionar más a fondo sobre estos tópicos (García Collado y Ortí Teruel 2014) y el valor cultural de los mitos y las leyendas (Simarro Vázquez 2003). Se puede, asimismo, agregar un taller literario tal y como sugiere Martínez Ezquerro (2014). En fin, el objetivo final de nuestra propuesta es que "se deben desarrollar actividades en clase que permitan al alumnado una explotación y reflexión lingüística y cultural […]" (Cruz 2017, 82), a través de recursos audiovisuales que tratan de los mitos y leyendas de México y Centroamérica.



Cuadro 2. Síntesis de la secuencia didáctica propuesta en tres distintos momentos

6 Conclusión

La integración de las variedades hispanoamericanas en ELE lleva a enseñar una lengua auténtica y contribuye a reducir el desconocimiento de los rasgos propios del español de América (Moreno Fernández 2010a; Cruz 2017). Por consiguiente, permite resolver los infortunios comunicativos generados por las diferencias diatópicas entre el español de estas regiones hispanoamericanas y el de la península ibérica (Regueiro Rodríguez 2016; Cruz y Saracho 2018), así como desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes de ELE, y todo ello dentro del mismo idioma. Aceptar la variedad dentro de un mismo idioma permite formar un oyente atento (Lhote 1995). Mediante la aceptación y valoración de la diversidad y el respeto mutuo, o sea, el pluralismo cultural y lingüístico (Cruz y Saracho 2018), en los cursos y manuales de ELE, formamos aprendientes globales y plurilingües.

Los soportes audiovisuales tienen como objetivo enseñar una lengua auténtica según las recomendaciones del *MCER* (Consejo de Europa 2001) y *PCIC* (Instituto Cervantes 2007). Esta fuente inagotable de recursos comprende una variedad de situaciones comunicativas, motiva a los aprendientes de ELE y los mantiene activos en su aprendizaje de la lengua. Las actividades sugeridas antes, durante y después aspiran a desarrollar las cuatro competencias además de familiarizar a los aprendientes de ELE con las variedades hispanas. Por otra parte, el recurso de los mitos y leyendas permite a los aprendientes de ELE desarrollar su competencia intercultural, así como su interés por otras culturas.

Puesto que "los profesores de español deben contar con cierto conocimiento de las principales variedades de la lengua" (Blake y Zyzik 2016, 132), no solo hay que integrar las variedades para formar a los aprendientes, sino que es necesario formar a los profesores en este sentido[5]. A pesar de que el docente y su variedad juegan un papel importante en el aula (Instituto Cervantes 2007), en contextos de enseñanza institucionalizada en países donde el español es una lengua extranjera, los aprendientes están en contacto con la lengua meta solo en el aula; de ahí la importancia de ofrecerles un abanico de conocimientos lingüísticos y culturales a través de la integración de las variedades hispanoamericanas, que les abran diversas puertas y les permitan acercarse a otras realidades y perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca Quezada, P.F. (2009). *El voseo en Chiapas* [Tesis de licenciatura]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

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

Alexia, A. (26 de febrero de 2021). La gastronomía mexicana: orgullo y tradición. *Visit México.* Recuperado de: https://www.visitmexico.com/blog/la-gastronomia-mexicana-orgullo-y-tradicion.

Alonso, J. (17 de diciembre de 2018). Gastronomía de El Salvador, los platillos más tradicionales. *Travel Report*. Recuperado de: https://www.travelreport.mx/gastronomia/gastronomia-de-el-salvador/.

Anadón Pérez, M.ª J. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. [Memoria de máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

[5] Véanse Andión Herrero y Gil Burgman (2013) y Cruz (2021), entre otros, para más detalles sobre las competencias del profesor de ELE en el siglo XXI en relación con las variedades hispanas.

Andión Herrero, M.ª A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21, 21-33. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf.

Andión Herrero, M.ª A. y Gil Burgman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseña en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (Coord.), *Actas del I Congreso International de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Budapest: Instituto Cervantes de Budapest. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf.

Aponte-Buitrago, A.L. (2014). El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa del ELE. *Rastros Rostros*, 16(30), 47-55. http://dx.doi.org/10.16925/ ra.v16i30.817.

Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G.V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32(1), 101-123. Recuperado de: https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/america_ensenanza_espanol.pdf.

Ariza, E., Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Nieto, G.V., Molina, G. y Baulenas, N. S. (2018). *Aula América 1: Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018a). *Impresiones A1*. Madrid: SGEL.

Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018b). *Impresiones A2.* Madrid: SGEL.

Barreras Gómez, A. (2006). Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En E. Balsameda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 313-322). Logroño: Universidad de La Rioja.

BBC News Mundo (2019a). Latinos en Estados Unidos: las 10 ciudades en las que viven más hispanos. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47036609.

BBC News Mundo (2019b). "Países mexicanos": ¿fueron Guatemala, Honduras o El Salvador parte de México en algún momento de la historia? Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47795903.

Blake, R.J. y Zyzik, E.C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Borrego Nieto, J., Recio Diego, A. y Tomé Cornejo, C. (2019). Dos aportaciones de la *NGLE* a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 217-231. https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986.

Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 870-881). Burgos: Universidad de Burgos.

Cabrera, M.A. (2021). *El Día de los Muertos, su celebración en América Latina.* Turismo Religioso en el Mundo. Recuperado de: https://www.turismoreligioso.travel/fiestas-patronales/dia-de-los-muertos/.

Cameron, R.D. (2012). Why it's time to teach the voseo and how to start. *Academic Exchange Quarterly*, 16(3), 72-77.

Castillo Carballo, M.A. (2003). ¿Interferencia de los medios de comunicación en la enseñanza de L2? En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 237-249). Burgos: Universidad de Burgos.

Cerdeira, P. y Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE-L2* (pp. 363-370). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Collentine, J. (1995). The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish. *Hispania*, 78(1), 122-135. Recuperado de: http://www2.nau.edu/~jgc/research/subj/subjunctive.pdf.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada: Appels à l'action*. Winnipeg: Université du Manitoba. Recuperado de: https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr#rapports-cvr.

Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. En M.ª A. Castillo Carballo (Ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad* (pp. 212-221). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Consejo de Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. París: Consejo de Europa/ Les éditions Didier. Recuperado de: https://rm.coe.int/16802fc3a8.

Cruz Moya, O. y Ojeda Álvarez, D. (2003). El componente intercultural en los anuncios publicitarios o cómo vender gazpacho en Finlandia. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 266-279). Burgos: Universidad de Burgos.

Cruz, M. (2017). Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. *Revista Comunicación*, 26(2), 78-92.

Cruz, M. (2019). *La heterogeneidad lingüística de hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos.* [Tesis doctoral]. Vigo: Universidade de Vigo.

Cruz, M. (2021). Entre modelos de enseñanza de las variedades del español y los peligros de la norma panhispánica. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 401-423). Oporto: ASELE.

Cruz, M. y Saracho, M. (2018). La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural. En A. M. Cea, C. Pazos-Justo, H. Otero, J. Lloret, M. Moreda, y P. Dono (Eds.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 261-281). Famalicão: Edições Húmus.

Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. California: SAGE Publications, Inc.

Fortineau-Brémond, C., Le Tallec-Lloret, G. y Blestel, É. (2016). La nouvelle politique panhispanique des Académies de la langue espagnole: une question de «frontières». *Amerika : Mémoires, identités et territoires*, 14, 1-13. Recuperado de: https://journals.openedition.org/amerika/7095.

García Collado, M.A. y Ortí Teruel, R. (2014). El cine como mediador intercultural en el aula de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 321-331). Jaén: ASELE.

García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 882-894). Burgos: Universidad de Burgos.

George, A. y Peace, M.M. (2019). Hispanic linguistics as a source of community connections for heritage language learners of Spanish. *Revista signos: estudios de lingüística*, 52(101), 975-995.

Gil, J. (2019). Retos del español ante una Babel de lenguas (Siglo XVI). *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 12, 24-34.

Herrero, C. (2019). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Londres/ Nueva York: Routledge.

Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

Instituto Cervantes. (2021). *El español: Una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf.

IWGIA (2021). *The Indigenous World 2021*. Recuperado de: https://www.iwgia.org/en/resources/publications/4513-the-indigenous-world-2021.html.

Klee, C. y Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
LeLoup, J.W. y Schmidt-Rinehart, B.C. (2018). Forms of Address in the Spanish Language Curriculum in the United States. *Hispania*, 101(1), 10-24.
Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. París: Hachette.
Lipski, J.M. (1994). *Latin American Spanish*. Nueva York: Longman Group Limited.
Lipski, J.M. (1997). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
Lipski, J.M. (2006). El español de América en contacto con otras lenguas. En M. Lacorte (Coord.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 309-345). Madrid: Arco/Libros, S.L.
Lipski, J.M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J.I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 1-26). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
Lloret Ivorra, E.M.ª, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021a). *Nos vemos hoy 1*. Barcelona: Difusión.
Lloret Ivorra, E. M.ª, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021b). *Nos vemos hoy 1*. Barcelona: Difusión.
Marques Branco Sanches, G.M. y de Amorim Barbieri Durão, A.B. (2003). La televisión y la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: ¿por qué no? En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 976-995). Burgos: Universidad de Burgos.
Martínez Camino, G. y Labrador Gutiérrez, T. (2003). Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 187-200). Burgos: Universidad de Burgos.
Martínez Ezquerro, A. (2014). Desarrollo de destrezas comunicativas en L2: nuevos materiales didácticos. En N.M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 455-466). Jaén: ASELE.
Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.
Mercau, H. (2014). Experiencia e Inteligencia: la relación medios-fines en la filosofía de la educación de John Dewey. En C. Di Gregori, L. Rueda, L. Mattarollo, *El conocimiento como práctica: Investigación, valoración, ciencia y difusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.360/pm.360.pdf
Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 0, 1-13. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf.
Miranda Poza, J. A. (2019). Cognition, stereotype, imagination and fantasy in the process of apprehending the new reality through the castellan lexicon: the testimonies of *Cronistas de Indias*. *Alfa: Revista de Lingüística*, 63(1), 39-66. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/alfa/a/GjD7SMZ7SVxqny5Q8Yb9fZb/?format=pdf&lang=es.
Morala Rodríguez, J.R. (2003). Variantes de español en la red. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 73-87). Burgos: Universidad de Burgos.
Moreno Fernández, F. (2010a). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
Moreno Fernández, F. (Dir.). (2010b). *Catálogo de voces hispánicas*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/.
Moreno Fernández, F. (2020 [2009]). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (Eds.) (2019). *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). Recuperado de: https://www.tandfonline.com/toc/rslt20/6/2?nav=tocList.
ONGVoluntariado. (s.f.). *Gastronomía en Guatemala.* Voluntariado Guatemala. Recuperado de: https://www.ongvoluntariado.org/gastronomia-en-guatemala/.

Palacios, A. (Coord.) (2008). *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Editorial Ariel.
Peralta Escobar, K. (s.f.). *Gastronomía de Honduras.* Espacio Honduras. Recuperado de: http://www.espaciohonduras.net/cultura/gastronomia-en-honduras/.
Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en le/l2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 144-162). Oporto: ASELE.
Potvin, C. (2022). Tuteo, voseo y ustedeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión. *marcoELE Revista de didáctica del español lengua extranjera*, 34, 1-22. Recuperado de: https://marcoele.com/tuteo-voseo-y-ustedeo/.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de: https://www.rae.es/dpd/.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
Regueiro Rodríguez, M.ª L. (2016). La competencia gramatical del profesor de ELE ante la diversidad de modelos teóricos. En M.A. Lamolda González (Comp.) y O. Cruz Moya (Coord.), *La formación y competencias del profesorado* (pp. 881-890). Granada: ASELE.
Romero Gualda, M.V. (2003). El aula seducida: medios de comunicación y enseñanza de ELE. Revisión y propuestas. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 32-53). Burgos: Universidad de Burgos.
Ruiz Martínez, A.M. (2003). Norma y usos en el español de los medios de comunicación social: el caso concreto de la radio española. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 996-1003). Burgos: Universidad de Burgos.
Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX (2), 131-154.
Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
Simarro Vázquez, M. (2003). Comedias televisivas dobladas para la clase de E/LE. Una muestra: *Friends.* En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 1014-1023). Burgos: Universidad de Burgos.
Toledo Sarracino, D.G. y García Landa, L. (2020). La realidad lingüística en la frontera Tijuana (México) - San Diego (Estados Unidos). *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 207-233.
UNAH. (13 de julio de 2016). Dictaduras en Centroamérica. *Blog de CAC-UNAH. Blog de centro de arte y cultura.* Recuperado de: https://blogs.unah.edu.hn/cac/dictaduras-en-centroamerica.
UNESCO. (2021). *World Heritage List.* Recuperado de: http://whc.unesco.org/en/list/.
Varela Navarro, M., Sánchez Triana, A., Balboa Sánchez, O., Teissier de Vanner, C. y Villarino Cirici, B. (2018). *Impresiones B1*. Madrid: SGEL.
Vez, J.M. (junio de 2015). 50 *años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?* [Conferencia] VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. Universidade do Porto, Oporto, Portugal.

REFERENCIAS AUDIOVISUALES

Arnaiz, R. (Dir.) (2007). *La leyenda de la Nahuala* [Película]. Animex Producciones; Gobierno de Puebla.

De Fuentes, F., García de Letona, J.C., Krieg, J. Avalos, D. y Yeatman, A. (Productores ejecutivos) (2017-presente). *Las leyendas* [Serie de Televisión]. Ánima Estudios.

Gabriela Badillo/ Hola Combo (2020). 68 voces. Recuperado de: https://68voces.mx/.

Reyes L., M.U. (Anfitrión) (2020-presente). Relatos de la noche [Podcast]. Spotify. https://open.spotify.com/show/0SAv0bEYhFndhLODSzPIfL.