

Descubriendo América Latina: un proyecto por tareas para introducir el léxico hispanoamericano en el aula de E/LE

Discovering Latin America: A Task-Based Project Meant to Introduce American Spanish Vocabulary in the S/FL Classroom

LETIZIA D'ANDREA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
letiziadandrea@hotmail.com

Resumen

Con el objetivo de aportar una solución conciliadora al debate relativo a la pregunta ¿qué variedad de español enseñar?, en este artículo se propone un proyecto por tareas que invita a los estudiantes a acercarse al léxico de distintas variedades del español de América de una forma tanto colaborativa como autónoma. *Descubriendo América Latina* no pretende ser un modelo didáctico inflexible, sino una fuente de inspiración que anime a los docentes a introducir en el aula la riqueza cultural que encierran las variedades del español de América.

Palabras clave: proyecto por tareas, América Latina, léxico, español de América, español como lengua extranjera

Abstract

With the aim of providing a conciliatory solution to the debate on *What variety of Spanish to teach?* this article proposes a task-based project that invites students to approach the vocabulary of different varieties of American Spanish through collaborative and autonomous work. *Discovering Latin America* is not intended to be an inflexible didactic model, but rather a source of inspiration that encourages teachers to introduce the cultural richness contained in the varieties of American Spanish into the classroom.

Keywords: task-based learning, Latin America, vocabulary, American Spanish, Spanish as a foreign language

1. Introducción¹

América Latina es un mosaico de paisajes, lenguas y culturas. Es una realidad cautivadora, impredecible y compleja a la vez; e Hispanoamérica constituye las piezas más heterocromáticas de este mosaico. El contacto de los españoles con las poblaciones indígenas y de origen africano, la inmigración posterior de europeos y asiáticos no hispanohablantes (Zimmermann, 2021: 65) ha dado vida a una macrosociedad que piensa, sueña y habla en un español que varía de una región a otra.

Este artículo y la propuesta didáctica que lo complementa abordan la variación diatópica del español de América desde una perspectiva léxica, con el fin de aportar una solución conciliadora al debate relativo a *¿Qué variedad de español enseñar?* (Beaven & Garrido, 2000; Barragán Gómez, 2010; Del Valle, 2017). Para ello, en el segundo apartado resumiremos los conceptos clave del enfoque por tareas; en el tercero, daremos unas pinceladas sobre algunos de los rasgos definitorios del léxico del español de América; y en el cuarto presentaremos *Descubriendo América Latina*, un proyecto por tareas destinado a estudiantes de español como lengua extranjera de nivel B1.

Todo proyecto por tareas debería elaborarse a partir del análisis de necesidades del alumnado; de ahí que el docente deba contar con el tiempo, los conocimientos y los recursos necesarios para llevar a cabo una buena planificación didáctica. Por todo ello, *Descubriendo América Latina* no pretende ser un modelo didáctico inflexible, sino una fuente de inspiración que anime a las y los docentes a incluir en sus clases la diversidad y la riqueza cultural que encierran las variedades del español de América.

2. El enfoque por tareas

La enseñanza basada en tareas no es un método bien definido; es más bien un enfoque didáctico (Richard & Rogers, 2001 citados en Ellis, 2018: 103). De ahí que no se fundamente sobre rígidas reglas cuyo (in)cumplimiento condicione el éxito de su aplicación, sino sobre unos principios, unas líneas guía que dejan tanto al docente como a los estudiantes la libertad de enriquecer, aglutinar, modificar sobre la marcha cada uno de sus componentes, al igual que la dinámica de trabajo. Por tanto, es un enfoque en el que prima y en el que se premia la autonomía del alumnado, así como su capacidad de autogestionarse.

El punto de partida de este enfoque son las tareas meta (Nunan, 2004: 19), es decir, tareas didácticas que imitan todas aquellas actividades que llevamos a cabo en nuestro día a día haciendo uso del lenguaje, desde

¹ El apartado 4 y los subapartados de 4.1 a 4.4 son una reelaboración de una propuesta didáctica presentada en un capítulo inédito correspondiente a la tesis doctoral *Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis contrastivo y aplicación didáctica a E/LE*, defendida por la autora en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca en diciembre de 2019.

escribir un correo electrónico hasta hacer una presentación en público. Desde una perspectiva más amplia, las tareas pueden ser englobadas dentro de: las macrofunciones transaccionales, aquellas necesarias para intercambiar bienes y servicios, por ejemplo, negociar un precio; las interpersonales o sociales, vale decir, los intercambios comunicativos que nos permiten socializar o interactuar con los demás; y las estéticas, que son aquellas que sirven para deleitarse, por ejemplo, escribir una canción, recitar un poema o contar un chiste (Nunan, 2004: 19). Claro está que, para poder crear oportunidades de aprendizaje, los docentes debemos transformar estas actividades de la vida fuera del aula en tareas pedagógicas. Para ello, contamos tanto con procedimientos de tipo simulatorio como de activación de estrategias. Los primeros están asociados a tareas de práctica o ensayo (*rehearsal tasks*), y los segundos a tareas de activación (*activation tasks*) (Nunan, 2004).

El enfoque por tareas prevé la ejecución secuencial de un número variable de tareas capacitadoras (también llamadas “posibilitadoras” e “intermedias”) y la elaboración de una tarea final. Las tareas capacitadoras —concebidas también como tareas previas y derivadas (Martín Peris, 2004: 4)— pueden ser todo tipo de práctica que el docente considere necesaria para dotar a los alumnos de las herramientas (conocimientos, habilidades y estrategias) que les consientan preparar y ejecutar la tarea final de manera exitosa. Al ser un enfoque comunicativo, suelen tener preponderancia las actividades de corte comunicativo (diálogos, juegos de mesa adaptados, role-play, etc.). Con todo, los ejercicios estructurales (de transformación, de sustitución, de expansión, etc.) pueden ser muy útiles para practicar aquellas formas gramaticales o léxicas que se espera que se utilicen en la tarea final. En cuanto a la tarea final, la estructura tradicional prevé una secuenciación en cuatro fases: planteamiento, preparación, ejecución y post-tarea (Martín Peris, 2004: 4). El planteamiento coincide con la fase ideacional del proyecto. A partir de las sugerencias y las líneas guía facilitadas por el docente, los estudiantes se encargarán de elaborar cronogramas y organigramas con las funciones asignadas a (y concordadas por) cada miembro. Gracias al uso de mapas mentales, esquemas y/o tablas, los alumnos prepararán el borrador y la versión definitiva de su proyecto, para después ejecutarlo delante del docente y sus compañeros. Finalmente, la post-tarea consiste en una o más actividades pensadas para fijar en la memoria y reforzar activamente los contenidos trabajados con vistas a la realización del proyecto.

El enfoque por tareas se propone aunar las nociones de “atención a la forma” (gramática y léxico), y la “atención al significado en contexto y uso de la lengua en la vida real” a través de la secuenciación de actividades en las que se trabajan las competencias lingüística, sociocultural y estratégica (Zanón, 1999 citado en Vázquez y Lacorte, 2018: 14). Además, permite trabajar de manera conjunta y complementaria las destrezas orales y escritas, las estrategias de aprendizaje y comunicativas, el componente sociocultural, así como las habilidades directivas (por ejemplo: liderazgo, toma de decisiones, gestión del tiempo), emocionales

(gestión del estrés, superación de conflictos), cognitivas, sociales y comunicativas. No menos importante es el hecho de que el docente tiene la oportunidad de ver de primera mano cómo sus alumnos manifiestan en el aula sus emociones, su motivación en realizar las tareas y su actitud frente al trabajo y a la cooperación entre compañeros. De acuerdo con Fernández (2001: 6), podemos resumir los conceptos clave del enfoque por tareas en los siguientes verbos: “tomar la iniciativa”, “negociar”, “elegir”, “decidir”, “ensayar”, “descubrir”, “asumir”, “encargarse” y “ser responsable”. Todos ellos relacionados con la autonomía.

3. El español de América

Los contrastes más numerosos que se observan entre el español peninsular y las distintas variedades del español de América, al igual que entre estas mismas, atañen al léxico (Vaquero de Ramírez, 1996: 39; Haensch, 2002: 37). El sustrato lingüístico indígena, los cambios semánticos que ha experimentado el léxico patrimonial español en tierras americanas y la integración heterogénea de indigenismos y extranjerismos (pensemos en los anglicismos a nivel general o en los italianismos en el español de Argentina y Uruguay, entre otros) son algunos de los factores que han contribuido a la variación léxica del español de América.

Entre los indigenismos que han entrado a formar parte del léxico de otras variedades del español, encontramos preminentemente antillanismos, nahuatlismos y quechuismos. A modo de ejemplo, de las Antillas provienen las siguientes voces arahuaco-taínas: *ají*,² *cacique*, *canoa*, *guanábana*, *guayaba*, *hamaca*, *huracán*, *iguana*, *maíz*, *maní*,³ *sabana*, *yuca* (Lope Blanch, 1981; Vaquero de Ramírez, 1996: 44); del náhuatl, *aguacate* (así como *guacamole*)⁴, *cacahuete* (*cacahuete* en México), *cacao*, *camote*, *chicle*, *chile*, *coyote*, *mapache*, *tiza*, *tomate* (Tovar, 1984 citado en Polo Cano, 2005; Corominas, 1987) y, a pesar de que su etimología sea aún objeto de discusión, *chocolate* (Hernández Triviño, 2013); del quechua proceden *alpaca*, *Andes*, *cancha*, *cóndor*, *llama*, *mate*, *palta*,⁵ *pampa*, *papa*, *pisco*, *poroto*⁶ y *puma* (Corominas, 1987; Vaquero de Ramírez, 1996: 46).

Los indigenismos se han extendido a otras regiones de Hispanoamérica gracias a la circulación e introducción de alimentos, plantas, animales, objetos artesanales y textiles. Un caso peculiar —pero no singular— de incorporación de un indigenismo en las variedades americanas es dado por el sustantivo *maíz*, pues este constituye un préstamo “no necesario”. Proveniente del taíno *mahís* y documentado en obras escritas en español vulgar a partir de 1500 (Corominas, 1987: 374),

² Geosinónimo de *chile* (usado en Mesoamérica) y *guindilla* (usado en España).

³ Geosinónimo de *cacahuete/cacahuete*.

⁴ *Guacamole* proviene del náhuatl *ahuacamulli*, formado por el radical de *ahuacatl*, ‘aguacate’ y *mulli* (también *molli*) ‘mole’ o ‘salsa de chile’ (DA, 2022).

⁵ Geosinónimo de *aguacate*.

⁶ Geosinónimo de *fríjol* (o *frijol*), *habichuela*, *judía* y *alubia*.

maíz ha sido uno de los indoamericanismos más recurrentes en las crónicas de la Conquista (Lope Blanch, 1981: 80). En la actualidad este antillanismo es usado de manera heterogénea tanto en España como en los diversos países de Hispanoamérica (DA, 2022), donde convive con los geosinónimos *elote*, *choclo* y *jojoto*. Aun así, en la acepción de “mazorca tierna de maíz” (o simplemente, “maíz tierno”), estos sinónimos no presentan la misma distribución geográfica. De hecho, el maíz es un alimento autóctono de Mesoamérica y ya antes de la Conquista española era cultivado en varias regiones de América Latina (Carrillo Trueba, 2009), por ende, algunos de los nombres que las diferentes civilizaciones precolombinas dieron a estos “granos de oro” se han mantenido en las regiones donde sus lenguas habían tenido difusión. Así, en México, la mazorca de maíz tierno crudo o cocido se denomina *elote* (por ejemplo: *elote* a la parrilla, flan de *elote*, pan de *elote*), sustantivo que procede del náhuatl *elotl*; sin embargo, cuando los granos han sido secados y/o procesados, se usa más comúnmente la palabra *maíz* (como en *maíz enchilado*, esto es, un maíz frito o inflado condimentado con chile y otras especias que, por lo general, se toma como aperitivo). La palabra *elote* también se usa en países de América Central como Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica (DA, 2022); estas variedades también han incorporado el antillanismo *maíz* (DA, 2022). En cambio, en las variedades del español habladas en América del Sur (excepto Venezuela) *maíz* se alterna con *choclo*, procedente del quechua *choccllo* (pensemos en las típicas arepas de choclo colombianas o en el pastel de choclo de Argentina, Chile y Perú, entre otros países). Por el contrario, en Venezuela, además de *maíz*, se usa la palabra *jojoto* (por ejemplo: torta de *jojoto*).

Los geosinónimos también pueden hacer referencia a conceptos abstractos. Tomemos como ejemplo de este tipo de variación diatópica las formas equivalentes al sustantivo del español peninsular *pijo*, usado para referirse de manera despectiva a una persona “que en su vestuario, modales, lenguaje, etc., manifiesta afectadamente gustos propios de una clase social adinerada” (DLE, 2021); y, por extensión, a lo que caracteriza a esta persona y a la clase social a la que pertenece. Algunos sinónimos geográficos de *pijo* son *cuico* en Chile; *cheto* en Argentina, Uruguay y Paraguay; *jailón* en Bolivia, *gomelo* en Colombia y Ecuador; *fresa* en México y en varios países de América Central (DA, 2022).

La variación diatópica no afecta únicamente a las lexías univerbales (ejemplo: coche [ES] vs carro [AM]), sino también a los pragmatemas pluriverbales (ejemplo: “prohibido aparcar” [ES] vs “prohibido parquear/estacionar” [AM]), las locuciones idiomáticas (ejemplo: “ser uña y carne” [ES] vs “ser uña y mugre” [AM]) y las construcciones con verbo soporte (ejemplo: “hacer los deberes” [ES] vs “hacer la(s) tarea(s)” [AM]), entre otras unidades fraseológicas. En los siguientes subapartados daremos una breve descripción de los pragmatemas y de las construcciones con verbo soporte.

3.1 Los pragmatemas

“¿Qué tal?”, “Faltaría más” y “Quedo atento/a” son solamente algunas de las fórmulas discursivas que delinear nuestras interacciones comunicativas. Entre los distintos nombres que han recibido en los estudios de fraseología, en los últimos años ha tomado pie el de pragmatemas (Mel'čuk, 1995; Blanco Escoda, 2015; Ovejas Martín, 2021).

Si hacemos eco de las palabras de Blanco Escoda (2015: 263), un pragmatema prototípico es un enunciado autónomo pluriléxico, semánticamente transparente, cuyo significado está condicionado por la situación comunicativa en la que se produce. Los pragmatemas coinciden, en parte, con las fórmulas rutinarias que Corpas Pastor (1996) incluye en la esfera de los enunciados fraseológicos. Muchas de estas expresiones fijas constituyen el eje vertebral de nuestras conversaciones diarias; tanto es así que han sido definidas como “actos de lengua estereotipados” (Gross, 2020: 29) y “frases prefabricadas de interacción” (Tutin, 2019). Otras, en cambio, forman parte del paisaje lingüístico de pueblos, ciudades, carreteras, esto es, la letra escrita visible en los espacios públicos (Gorter et al., 2021), como, por ejemplo, la advertencia de “prohibido aparcar” (o “prohibido parquear/estacionar”, en América Latina) que acompaña su respectiva señal.⁷

Para que un enunciado sea considerado pragmatema, además de vehicular un significado pragmático contextualizado, debe haber experimentado una ritualización por parte de los hablantes, es decir, debe haber sido consagrado por el uso; en otras palabras, debe ser reconocido como una expresión cristalizada adecuada para determinadas situaciones comunicativas. Como botón de muestra de la variación léxica y morfosintáctica que puede llegar a tener un pragmatema, consideremos algunas de las variantes diatópicas de registro informal de la fórmula de saludo panhispánica “¿Cómo estás?: ¿Qué onda?” (de uso extendido en México, Guatemala, Nicaragua, Chile y Uruguay), “¿Qué pedo?” (típica de las variedades de México, Honduras y Nicaragua), “¿Qué bola?” (propia del español cubano, generalmente acompañada del sustantivo “asere” que quiere decir amigo o compadre, “¿Qué más?” (utilizada en Colombia, Ecuador y Venezuela), “¿Quiubo?”⁸ (usada en Colombia, Ecuador, Panamá y Costa Rica) (DA, 2022). Otro ejemplo de pragmatemas circunscritos a determinadas regiones geográficas son las fórmulas rutinarias exclamativas que usamos para expresar que alguien o algo nos parece muy bueno o excelente. Así, la fórmula peninsular “¡Qué guay!” equivale a “¡Qué chévere!” (ampliamente usada en las Antillas Mayores hispanófonas, así como en Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela y Panamá), “¡Qué bacano!” (de uso común en Colombia, Ecuador y República Dominicana), “¡Qué bacán!” (registrada en las variedades de Cuba, Ecuador, Perú y Chile),

⁷ En menor medida, también encontramos pragmatemas univerbales (ejemplo: “¡Encantado!”). Sin embargo, a diferencia de los pluriverbales, los univerbales no constituyen unidades fraseológicas (Blanco Escoda, 2015: 263).

⁸ Contracción de “¿Qué hubo?”.

“¡Qué chimba!” (propia del español de Colombia), “¡Qué padre! y ¡Qué chido!” (típicas del español de México) (DA, 2022).

3.2 Las construcciones con verbo soporte

Las construcciones con verbo soporte (CVS), también conocidas como construcciones con verbo de apoyo y construcciones con verbo liviano, son combinaciones verbonominales formadas por un sustantivo predicativo (ejemplo: “paseo”, “excursión”) o semipredicativo (por ejemplo, “foto[grafía]” en “hacer/ sacar/ tomar fotos”) y un verbo parcialmente desemantizado (como “dar” en “dar un paseo” y “hacer” en “hacer una excursión”) que sirve de soporte sintáctico a la construcción entera (Alonso Ramos, 2004: 18).

Cuando los verbos “dar”, “hacer” y “tener”, entre otros, acompañan a sustantivos que indican actos (ejemplo: “golpe” en “dar un golpe”), actividades (ejemplo: “excursión” en “hacer una excursión”) y estados (ejemplo: “fiebre”, en “tener fiebre”) no funcionan como verbos plenos y, por tanto, no tienen valor predicativo.⁹ Aun así, conservan matices aspectuales de su contrapartida plena que, dependiendo del sustantivo con el que se combinan, pueden tener cierto peso semántico (Gross, 1998). Por su parte, el sustantivo es el elemento léxico que vehicula la gran parte del significado de la construcción verbonominal. Así, en “Dimos un paseo por el río”, el verbo “dar” hace de soporte morfosintáctico al sustantivo “paseo”, puesto que expresa los rasgos gramaticales de modo (indicativo), tiempo (indefinido), aspecto (télico), número (plural) y persona (1ª).¹⁰

A nivel diatópico, entre la variedad peninsular y las americanas, los contrastes pueden afectar tanto al verbo como al sustantivo. En cuanto al verbo, las asimetrías más regulares se observan, de manera especial, en el uso que en muchas variedades hispanoamericanas se hace de los verbos “tomar” y “agarrar” en las variantes de las CVS (“coger” + sustantivo predicativo) del español peninsular. Del mismo modo que Vicente Salvá en la introducción de su *Nuevo diccionario de la lengua castellana* advertía al lector sobre el significado que en América Latina habían adquirido palabras como “coger” “para precaver a los españoles que pasen a ultramar, no sea que, usándolas inadvertidamente, por no saber el valor que allá se les da, hagan ruborizar a alguna dama” (1847: xxxii citado en Fernández Gordillo, 2014: 60), es aconsejable que los profesores expliquen a sus estudiantes que, por razones de extensión semántica, construcciones como “coger cariño”, “coger confianza”, “coger frío” resultarían anómalas en muchas variedades hispanoamericanas, donde, en cambio, se emplean CVS como “tomar/ agarrar ~ cariño/ confianza/ frío”.

⁹ A modo de ejemplo, en “Ana tiene una casa muy bonita”, “tener” funciona como verbo pleno, puesto que presenta el significado léxico y primario de poseer algo, ser el propietario de X, mientras que en “Ana tiene miedo”, “tener” es un verbo soporte.

¹⁰ Para una revisión bibliográfica de las construcciones con verbo soporte y una profundización en su comportamiento léxico-sintáctico, consúltense los capítulos 2 y 3 de D'Andrea (2019).

En lo que atañe al sustantivo, evidenciamos contrastes tanto a nivel morfológico como a nivel léxico. Las asimetrías de tipo morfológico afectan primariamente al morfema desinencial, tal y como se aprecia en las siguientes CVS formadas por sustantivos predicativos con sufijo $\emptyset$: “tener gripe” [ES] – “tener gripa” [AM], “tener un coste” [ES] – “tener un costo” [AM]. Asimismo, sustantivos con sufijo $\emptyset$ pueden encontrar su contrapartida diatópica en sustantivos deverbales formados con el sufijo -ción: “hacer una reclamación” [ES] – “hacer un reclamo” [AM] es quejarse de algo considerado injusto, o “hacer una reserva” [ES] – “hacer una reservación” [AM] es guardar una mesa en un restaurante, una habitación de hotel, etc.

A nivel léxico-semántico, destacamos dos tipos de contraste. El primero atañe al distinto uso que las diferentes variedades hacen del léxico patrimonial para expresar un mismo concepto. A manera de ejemplo, CVS define “hacer los deberes” [ES] como “realizar ejercicios y actividades escolares en casa para practicar y asentar las nociones adquiridas en el aula”. Esta expresión encuentra sus formas equivalentes americanas en las CVS: “hacer la(s) tarea(s)” (usada en gran parte de Hispanoamérica) y “hacer las asignaciones” (registrada en las variedades de Puerto Rico, República Dominicana, Panamá y Nicaragua) (DA, 2022). Otro ejemplo de variación diatópica y de extensión semántica del léxico patrimonial es dada por los equivalentes americanos de la CVS “hacer la compra” (ES): “adquirir comestibles y productos para la higiene personal y la limpieza del hogar”. En el siguiente mapa mostramos algunas de sus formas correspondientes.¹¹

¹²

¹¹ Para la recopilación de las CVS del mapa (fig. 1), hemos realizado búsquedas minuciosas en los sitios *web* de varios supermercados y revistas siguiendo los principios del *Web as Corpus* (Gatto, 2014), hemos consultado corpus como *Corpes XXI* y *CREA*; y hemos entrevistado a hablantes nativos de las variedades diatópicas consideradas para corroborar el uso real de estas CVS a través de preguntas del tipo: ¿Cómo comunicarías a alguien tu intención de ir al supermercado a comprar comida y productos del hogar?

¹² En las distintas variedades también se emplean formas sinónimas que no constituyen CVS. Por ejemplo, en México y en Chile está extendido el uso de “ir al súper”; asimismo, en México es muy común “comprar la despensa”. Por su parte, los hablantes de la variedad colombiana alternan la CVS “hacer (el) mercado” con el verbo simple “mercar” (DA, 2022).

Figura 1. Mapa CVS: asimetría léxica. Fuente: elaboración propia a través de Canva.



El segundo tipo de contraste atañe a las CVS formadas a partir de un indigenismo cuya forma equivalente en el español peninsular (o en otras variedades americanas) es un sustantivo perteneciente al léxico patrimonial. A modo de ejemplo, la CVS “dar soroche” (del quechua *suruchi*) —que seguramente habrá escuchado todo aquel que haya estado en Cusco y Machu Picchu— tiene su contrapartida panhispánica en las CVS “dar/ tener ~mal de altura/ mal de montaña”. En esta categoría también incluimos CVS como “hacer la talacha”, formada con el sustantivo híbrido “talacha” (del náhuatl *tlalli* o tierra y del español “hacha”), usada en México para referirse a la ejecución de un “trabajo mecánico largo y fatigoso” (DA, 2022).

4. La propuesta didáctica

Descubriendo América Latina es un proyecto por tareas destinado a estudiantes de E/LE de nivel B1 que se desarrolla alrededor de las tres facetas del aprendiente de lenguas extranjeras identificadas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002 [2001]), que considera al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

La tarea final consiste en la elaboración de un folleto turístico sobre una ciudad de la América hispana y todas las tareas previas a la presentación del proyecto están pensadas para que los estudiantes puedan desenvolverse dentro y fuera del aula “como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2002: 9).

Descubriendo América Latina presenta una metodología mixta centrada en el aprendizaje cooperativo a partir de la realización de tareas que incluyen tanto actividades comunicativas como ejercicios estructurales. De manera especial, estos últimos permiten “capacitar al alumno para desarrollar y mejorar la competencia funcional en [la] lengua extranjera sin sacrificar la exactitud gramatical” (Livingstone y Ferreira, 2009: 90).

La propuesta didáctica también incluye el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como las redes sociales YouTube e Instagram. En concreto, YouTube se ha introducido como herramienta para trabajar la comprensión auditiva de los alumnos mediante el soporte de las imágenes. En cambio, Instagram se ha incorporado en una actividad colaborativa de expresión escrita con miras a practicar de manera proactiva el género del folleto turístico.

La fase final del proyecto por tareas, además de constituirse como una ocasión de transmisión del saber entre los estudiantes, permitirá al profesor evaluar distintos aspectos del aprendizaje de su alumnado. Así pues, la presentación del folleto turístico formará parte de un proceso de evaluación continua.

En cuanto al cronograma, el proyecto por tareas debería realizarse en, al menos, 5 sesiones de clase. De todos modos, su duración dependerá del número de alumnos. El tiempo sugerido para la presentación del folleto turístico es de 10 minutos; por tanto, el número de las sesiones que se dedicarán a la exposición del proyecto variarán de acuerdo con el número de grupos y, por ende, de folletos turísticos elaborados.

4.1 Objetivos

El objetivo general del proyecto por tareas es promover el aprendizaje cooperativo entre los alumnos a través de la elaboración de un folleto turístico de una ciudad de la América Hispana. Para ello, los estudiantes deberán:

- Participar en interacciones sociales y colaborar de manera proactiva con sus compañeros tanto dentro del aula (física o virtual) como fuera de ella;
- Desenvolverse de manera efectiva con textos orales y escritos relacionados con el ámbito del turismo;
- Profundizar en el nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos: características geográficas, demográficas, económicas, etc.

4.2 Contenidos sociolingüísticos

El foco de atención de la propuesta didáctica son las unidades univariantes y plurivariantes propias de la variedad diatópica que se está trabajando en

el aula. Por tanto, las explicaciones del docente se centrarán en el léxico general y en la terminología del turismo. Además, la presentación de las unidades léxicas nuevas es una oportunidad para contar a los estudiantes aspectos típicos de la cultura del país elegido. A modo de ejemplo, nuestra propuesta contempla la explotación de construcciones con verbo soporte como “hacer (el) mercado” o “hacer la compra” y “tomar una foto”, lexías univariantes de uso cotidiano como “bloqueador” para referir al “protector solar” y “trancón” para “embotellamiento” o “congestión vehicular”; además de locuciones idiomáticas como “dar papaya” que significa crear la ocasión para que algún malintencionado se aproveche de uno, por ejemplo, para robarle, y “ponerse mosca”, que es estar alerta y pendiente de lo que ocurre alrededor, expresiones muy utilizadas por los colombianos para sugerir a familiares, amigos o turistas que no ostenten ni descuiden sus pertenencias en lugares muy concurridos y en medios de transporte como el Transmilenio (véase la actividad 6).

Con todo, los contenidos gramaticales y sintácticos que se consideran imprescindibles para el desarrollo de las actividades se podrán introducir como material lingüístico de repaso, ya que deberían haberse explicado en las clases anteriores.

4.3 La evaluación

Para este proyecto por tareas aconsejamos una evaluación continua. El hecho de ser evaluados de manera continuada supone una ventaja para el rendimiento general de los alumnos, ya que tendrán una motivación más para estudiar de forma constante, lo cual les dará la posibilidad de asimilar eficazmente todos los contenidos.

Como se puede apreciar en la ficha que se propone abajo, para que la evaluación sea equitativa, el docente tendrá en cuenta tanto el resultado global del proyecto (evaluación colectiva) como la exposición individual de cada estudiante. De la suma de la nota global del folleto turístico y de la nota global de las distintas áreas lingüístico-discursivas objeto de observación individual se obtendrá la nota final de cada alumno.

Figura 2. Ficha de evaluación. Fuente: elaboración propia.

FICHA DE EVALUACIÓN (PROYECTO POR TAREAS)					
Exposición oral (nota individual)					
GRUPO N.º	GRAMÁTICA	LÉXICO	COHERENCIA	COHESIÓN	PRONUNCIACIÓN
Blanche					
Jason					
Martha					
Thomas					
Folleto turístico (nota colectiva)					
INFO GEN.	GEOGRAFÍA	TURISMO	ARTE	GASTRONOMÍA	

4.4 Las actividades¹³

Descubriendo América Latina consta de 15 actividades que deberían distribuirse en, al menos, 5 sesiones de clase. Más en concreto, los alumnos deberán llevar a cabo 10 tareas capacitadoras, 1 tarea final (el proyecto) y 4 tareas de repaso y consolidación —que constituyen la fase de la post-tarea—. Como se puede ver en el cronograma que mostramos abajo, la propuesta didáctica contempla la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas.

Figura 3. Cronograma del proyecto por tareas. Fuente: elaboración propia.

En el aula	LUNES	MIÉRCOLES	VIERNES	LUNES	MIÉRCOLES
	SESIÓN I (120 MINUTOS)	SESIÓN II (90 MINUTOS)	SESIÓN III (90 MINUTOS)	SESIÓN IV (120 MINUTOS)	SESIÓN V (90 MINUTOS)
	1. act. comprensión auditiva	4. act. expresión escrita	8. act. comprensión lectora	11. presentación del proyecto (10 minutos por grupo) 	12. act. lúdica - léxico
	2. act. expresión oral	5. act. comprensión lectora	9. act. expresión escrita		13. act. lúdica - léxico
	explic. ex cátedra (léxico + proyecto)	6. act. expresión oral	10. act. comprensión auditiva		14. act. lúdica - cultura
	3. act. análisis texto	7. act. comprensión auditiva	recomendaciones finales proyecto		15. act. lúdica - cultura + reflexiones finales
Fuera del aula → elaboración folleto turístico					

En la clase que precede a la sesión I se asignará a los estudiantes una pretarea para hacer en casa: buscar fotos y vídeos de las ciudades y sitios turísticos más famosos del país sobre el que se trabajará en clase. El modelo de proyecto por tareas que presentamos a continuación está centrado en Colombia.

En la primera actividad de la sesión I se practicará la comprensión auditiva a través de un vídeo que consentirá a los alumnos entrar en contacto con la cultura del país elegido por el docente. Después de haber mostrado el vídeo, haremos preguntas a los estudiantes sobre los temas clave mencionados en él.

¹³ Las fotografías usadas en la propuesta didáctica son de propiedad de la autora.

Figura 4. Actividad n.º 1. Fuente: elaboración propia. Captura de pantalla de YouTube.

Sesión I

Comprensión auditiva 

1

Ahora vamos a ver un fragmento del programa *Españoles en el Mundo* (Bogotá). Escucha atentamente la información que Roció da sobre la capital de Colombia y contesta las preguntas que aparecerán más abajo.

 YouTube ^{ES}

Españoles en el mundo / Bogotá

Principal

Explorar

Shorts

Suscripciones

Biblioteca

Historial

FILTROS



En la segunda actividad trabajaremos la expresión oral a partir del visionado de unas imágenes del país latinoamericano que constituirá el eje temático de las clases. A través de una presentación PowerPoint (o de herramientas como Prezi, Canva o Genially), el docente mostrará un mapa del país con las localidades con las que quiere que se trabaje. Después de haber dado a los alumnos al menos un minuto para leer los topónimos elegidos, enseñará en la parte derecha del mapa fotos de lugares característicos del país. Los alumnos podrán responder a la pregunta “¿Dónde se tomó esta foto?” sin ser interpelados por el docente.

Figura 5. Actividad n.º 2. Fuente: elaboración propia. Mapa creado a través de Canva.

2

¿Dónde se tomaron estas fotos?
¡Ojo! Hay unas fotos de más.

Expresión oral 



Una vez finalizada la actividad número 2, el docente brindará algunos datos culturales sobre la capital del país que será el eje central de todas las actividades que se desarrollarán en el aula (en este caso, Bogotá) y lo hará a través de la presentación de un folleto turístico por él creado (véase la fig. 6). Si es la primera vez que trata en el aula la variedad diatópica hablada en el país escogido, el docente aprovechará este espacio para presentar los contenidos lingüísticos más relevantes para la realización de las tareas.

A continuación, explicará a los estudiantes en qué consiste el proyecto por tareas que deberán llevar a cabo fuera del aula (esto es, crear un folleto turístico sobre una ciudad de América Latina) y facilitará las instrucciones para su elaboración. Un modelo de texto a seguir debería contener, al menos, las siguientes secciones:

- Portada: debe incluir un título llamativo y fotos de la ciudad.
- Introducción: se brindará una descripción breve y atractiva de la ciudad.
- Qué ver: se presentarán algunas de las atracciones turísticas más importantes.
- Qué hacer: se sugerirán algunos planes turísticos.
- Qué comer: se presentarán algunos platos típicos de la ciudad y/o del país (ingredientes, sitios, precios promedio).
- Datos culturales: se proporcionarán datos sobre la ciudad y sus personajes más importantes (historia, literatura, artes visuales, música y cinema).

Las tareas prototípicas de producción escrita suelen incluir textos que sirven como modelo, orientación o fuente de inspiración para la redacción personal del estudiante (Cassany, 2018: 177). Para que este material de apoyo sea eficaz, el estudiante debería detenerse no solo en su lectura, sino también en su análisis lingüístico (léxico, gramática, sintaxis) y discursivo (coherencia y cohesión). Este es el objetivo de la tarea número 3.

Figura 6. Actividad n.º 3. Análisis del folleto turístico modelo. Fuente: elaboración propia.



Una vez finalizada la clase, el profesor pedirá a los alumnos que formen grupos de 4/5 personas, informándoles de que deberán trabajar juntos — dentro y fuera del aula— a lo largo de todo el proyecto. Los nombres de los integrantes de cada grupo se comunicarán en la siguiente clase. Con todo, si el docente considera oportuno balancear las fuerzas de los integrantes, debería intervenir en la reorganización de los grupos. Para ello, es muy importante que haya previamente analizado el comportamiento de sus estudiantes tanto en su desempeño individual como colaborativo. Esta información previa será fundamental para entender, fomentar y evaluar la dinámica de grupo, esto es, “la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios” (Heron, 1989: 26 citado en Arnold, 2018: 28). Este aspecto cobra especial importancia en la didáctica basada en tareas, ya que gran parte del aprendizaje dependerá de la interacción entre los estudiantes. Por tanto, los alumnos deberían sentirse en armonía con los demás miembros del grupo y cómodos al interactuar en la lengua meta (Arnold, 2018: 28).

Después de haber confirmado o reorganizado los grupos y haber asignado de forma aleatoria una ciudad a cada grupo, la sesión II seguirá adelante con una actividad de expresión escrita en la que los alumnos se entrenarán en la composición de un texto descriptivo-informativo sobre una posible actividad para realizar en el casco antiguo de la capital del país elegido. Sugerimos pedir a los estudiantes que escriban un texto corto de modo que vayan tomando confianza con los varios géneros textuales del ámbito del turismo de manera gradual.

Figura 7. Actividad n.º 4. Fuente: elaboración propia.

Sesión II

Expresión escrita

4 Toma inspiración de las siguientes imágenes y escribe un texto de entre 25 a 40 palabras en el que sugerirás una posible actividad turística para realizar en el barrio de La Candelaria, en el casco antiguo de Bogotá. El texto deberá incluir un título de hasta 5 palabras y al menos una construcción con verbo soporte.

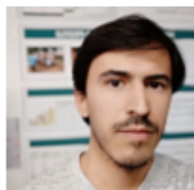


En la quinta tarea se practicará la comprensión lectora de una forma poco convencional. El docente seleccionará un fragmento de tres novelas escritas en la variedad hispanoamericana elegida para trabajar en el aula. Los fragmentos contendrán palabras o combinaciones léxicas que se podrán explotar en ejercicios derivados (por ejemplo, 5.a y 5.b), así como referencias a aspectos socioculturales propios del país objeto de interés. A continuación explicamos cómo llevar a cabo la tarea número 5.

Como botón de muestra, el fragmento 1 (fig. 9), extraído de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, deberá asociarse al personaje B (fig. 8). Los indicios que permiten relacionar el texto con el personaje de Blanca Nieves Buitrago son los siguientes: a) Blanca tiene un perro que se llama Melquíades > Melquíades es el nombre del gitano que en la novela traba amistad con José Arcadio Buendía (indicio latente); b) Blanca es diseñadora de interiores > en el fragmento está presente una descripción de la casa de los Buendía; c) A Blanca le gusta cuidar de los niños > en el fragmento se hace referencia a “la crianza de niños”.

Figura 8. Actividad n.º 5. Fuente: elaboración propia.

5 Lee las siguientes fichas y los fragmentos de tres novelas colombianas que te proponemos más abajo. Después asocia cada texto a una sola persona. Como verás, hay un intruso.



NOMBRE: Beltrán Arévalo Domínguez **A**
EDAD: 31 **DE:** Medellín **PROFESIÓN:** arquitecto
LE GUSTA: cocinar, cuidar de los animales, dibujar, viajar y jugar a videojuegos.



NOMBRE: Blanca Nieves Buitrago **B**
EDAD: 28 **DE:** Bogotá **PROFESIÓN:** diseñadora de interiores
LE GUSTA: decorar, viajar, correr, cuidar de los niños y jugar con su perro Melquíades.



NOMBRE: Óscar Rivas Giraldo **C**
EDAD: 27 **DE:** Barranquilla **PROFESIÓN:** ingeniero agrícola
LE GUSTA: cocinar, ir al cine, practicar kung-fu, viajar y cuidar de los niños.



NOMBRE: Camila Rápido González **D**
EDAD: 32 **DE:** Cali **PROFESIÓN:** organizadora de eventos
LE GUSTA: salir de rumba, bailar salsa, cantar, organizar fiestas y ver series policíacas.

Figura 9. Actividad n.º 5 (fragmento de Cien años de soledad). Fuente: elaboración propia.

3

Al principio, José Arcadio Buendía era una especie de patriarca juvenil, que daba instrucciones para la siembra y consejos para la crianza de niños y animales, y colaboraba con todos para la buena marcha de la comunidad. Puesto que su casa fue desde el primer momento la mejor de la aldea, las otras fueron arregladas a su imagen y semejanza. Tenía una salita amplia y bien iluminada, un comedor en forma de terraza con flores de colores alegres, dos dormitorios, un patio con un castaño gigantesco, un huerto bien plantado y un corral donde vivían en comunidad pacífica los chivos, los cerdos y las gallinas.

Cien años de soledad (1967) por Gabriel García Márquez

En la sexta tarea se trabajará de manera explícita la fraseología idiomática propia de la variedad que se está enseñando en clase (en nuestro caso, el español bogotano). Lo ideal sería presentar a los alumnos un número reducido de unidades fraseológicas (aquí optamos por 6). La intuición, sensibilidad y conocimientos de cada docente serán de gran ayuda para establecer el nivel y la fase de aprendizaje en los que convendrá explicar determinadas expresiones idiomáticas. Aun así, factores como la frecuencia y los contextos de uso de una unidad fraseológica son indicadores que hay que tener en cuenta. Para que la tarea sea más efectiva y contextualizada, sería oportuno trabajar las mismas expresiones en microtareas derivadas de expresión oral. A continuación, presentamos 2 fragmentos de la tarea número 6.

Figura 10. Actividad n.º 6. Fuente: elaboración propia con imágenes de Freepik.com

6

Lee atentamente los diálogos entre Juancho y Camila, ambos de Bogotá, y sustituye las palabras en **negrita con la expresión idiomática que más se adecuía a cada contexto.**

1  (no) dar papaya	2  mamar gallo	3  (no) parar bolas
4  ponerse mosca	5  pedir cacao	6  sacar la piedra

Figura 11. Actividad n.º 6. Fuente: elaboración propia. Imágenes A y B de Freepik.com

Diálogo 1

Ay, Juancho, Jairo siempre consigue **hacerme enojar**. Imagínate que me echó la culpa por lo que le pasó en el Transmilenio el otro día.

A

B No le prestes atención. Ya sabes que se la pasa criticando a cualquiera. Simplemente debería aprender a cuidar su mochila.



La sesión II terminará con una tarea de comprensión auditiva que se descompone en microactividades que giran alrededor de la gastronomía del país latinoamericano escogido. Aconsejamos que el vídeo seleccionado –o el fragmento que se quiere explotar didácticamente– no dure más de 5 minutos, para que los alumnos no reciban un *input* lingüístico-cognitivo demasiado elevado.

Figura 12. Actividad n.º 7. Fuente: elaboración propia. Captura de pantalla de YouTube.

- 7 Escucha la siguiente vídeo-receta del ajiaco santafereño y realiza las actividades que te proponemos a continuación.



La sesión III empezará con una actividad de comprensión lectora que versa sobre un programa turístico para realizar en la segunda ciudad más importante del país (en el caso de Colombia, Medellín). El texto se explotará a través de ejercicios de respuesta abierta, de respuesta múltiple y de verdadero o falso, ente otras posibilidades. Asimismo, el docente

debería pedir a los alumnos que analicen la estructura del texto, la sintaxis y el léxico empleados y que identifiquen las posibles estrategias de persuasión implícitas y/o explícitas usadas por el autor del texto. A continuación, mostramos un fragmento del programa turístico presentado en nuestra propuesta didáctica.

Figura 13. Actividad n.º 8. Fuente: elaboración propia.

Sesión III

Comprensión lectora

8

Lee el siguiente programa turístico y realiza las actividades que te proponemos a continuación.

Vive un fin de semana único en Medellín

Enamorarse de Medellín es muy fácil. El clima primaveral, la belleza de sus calles, las actividades culturales, la comida tradicional y la amabilidad de sus habitantes hacen de la capital antioqueña un lugar perfecto para disfrutar de un fin de semana inolvidable. En Medellín encontrará lugares fascinantes como El Parque de las Esculturas, también llamado *Parque Botero*, que alberga 23 obras de bronce donadas a la ciudad por el escultor y pintor medellinense Fernando Botero.

En la novena tarea cada grupo se entrenará en la programación y redacción de una sección de un anuncio turístico sobre una de las localidades más visitadas del país (en nuestra propuesta, Cartagena de Indias, capital del departamento de Bolívar). El texto elaborado por cada grupo se publicará en una cuenta Instagram creada para fines didácticos una vez revisado por el docente. El hecho de que los alumnos escriban un texto para un público real y con una finalidad concreta (hacer conocer una ciudad hispanoamericana) será un aliciente para trabajar con mayor esmero. A continuación, presentamos un modelo de texto que el docente puede mostrar a sus alumnos para que tomen inspiración para crear su publicación.

Figura 14. Actividad n.º 9. Fuente: elaboración propia a través de Instagram.

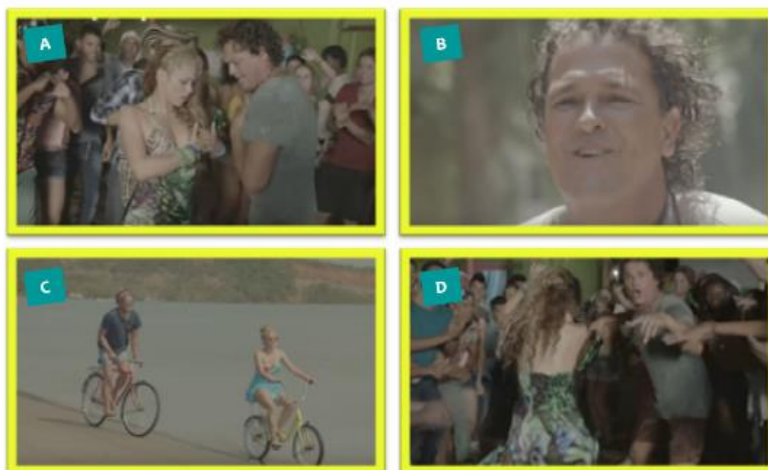


A unos 120 km por carretera desde Cartagena, encontramos Barranquilla, la capital del departamento del Atlántico. Conocida a nivel mundial por su carnaval y por el verso “En Barranquilla se baila así” de la exitosa “Hips don’t lie” (2005) de Shakira, Barranquilla vuelve a resonar entre las notas de “La bicicleta” (2016). Bajo el apelativo de *La arenosa*, Barranquilla protagoniza la letra y el vídeo oficial de la canción junto con Santa Marta, capital del departamento del Magdalena, y el Parque Nacional Natural Tayrona. Cantada por Shakira, barranquillera, y Carlos Vives, natural de Santa Marta, “La bicicleta” ofrece muchas posibilidades para trabajar la geografía del Caribe colombiano, al igual que referentes culturales como el juego de la “bola ‘e trapo” y el vallenato, género musical reconocido como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la Unesco.

Incorporar en el proyecto por tareas una o más canciones que remiten a elementos propios de una determinada ciudad, región o país es una forma lúdica de trabajar no solo la comprensión auditiva, sino también la competencia cultural y el léxico regional; sin contar que los versos musicados favorecen la repetición no mecánica y la memorización de vocabulario y estructuras sintácticas (Moreno García, 2017: 268). A continuación, presentamos un fragmento de una subtarea que forma parte de la explotación didáctica de la canción.

Figura 15. Actividad n.º 10.b. Fuente: elaboración propia. Capturas de pantalla: vídeo oficial de “La bicicleta” de YouTube.

10.b. Escucha de nuevo *La bicicleta* y presta mucha atención al vídeo. Después, relaciona las imágenes con los versos que ves abajo. Cuidado: hay un verso de más.



1. Me gustas porque eres diferente.

2. Hace rato está mi corazón latiendo por ti.

3. A mí manera, despelucado, en una bici que me lleva a todos lados.

4. Le gusta que la miren cuando ella baila sola.

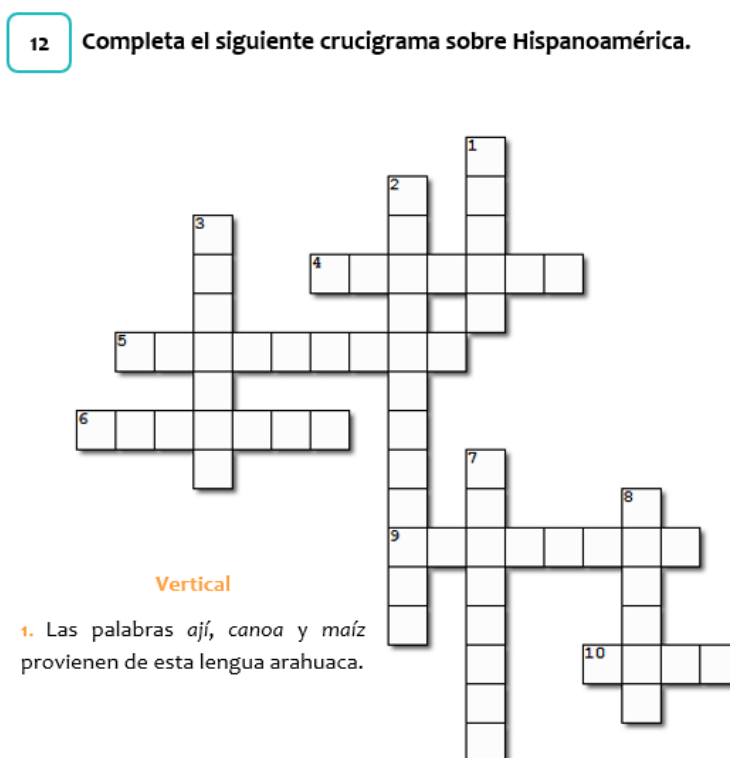
5. Oye, Carlos, llévame en tu bicicleta.

La sesión IV corresponde a la presentación del proyecto por tareas. El tiempo de exposición por equipo será de unos 10 minutos. El folleto turístico se presentará tanto en formato digital como impreso. Para la

evaluación de la exposición oral, sugerimos que el docente tenga en cuenta el grado de aplicación de componentes estratégico-discursivos tales como la adecuación, la coherencia, la cohesión, la variación léxica, el registro y la corrección (Muñoz-Basols y Gironzetti, 2018).

La última sesión se dedicará a la post-tarea, que consistirá en la ejecución de actividades grupales de repaso y consolidación. En esta fase aconsejamos presentar actividades eminentemente lúdicas. A modo de ejemplo, una actividad clásica y típicamente individual como el crucigrama podría convertirse en una práctica interactiva utilizando PowerPoint o un tablero virtual de Genially o Canva, y transformando el ejercicio en un juego en el que quien acierte más respuestas gana un premio simbólico (por ejemplo, un certificado al “mejor hispanista de la clase”).

Figura 16. Actividad n.º 12. Fuente: elaboración propia.



Para la decimotercera actividad el profesor dividirá la clase en grupos de 3/4 personas. Cada grupo recibirá una baraja de fichas de 3 colores que el profesor colocará bocabajo en cada mesa. En turnos, los alumnos irán levantando las fichas (una por cada turno). A cada color corresponde un tipo de verbo y, por tanto, de instrucción:

- Ficha azul: formular una construcción con verbo soporte a partir del verbo en ella contenida (ejemplo: “dar” > “dar un abrazo”);

- Ficha roja: reformular la construcción con verbo soporte correspondiente al verbo simple (ejemplo: “proponer” > “hacer una propuesta”);
- Ficha amarilla: crear una combinación libre de unidades léxicas a partir del verbo en ella contenida (ejemplo: “tomar” > “tomar el bolígrafo”).

Cuando las fichas azules contengan la imagen de una pieza de puzle, el estudiante deberá reformular la CVS conjugando el verbo acorde con la instrucción: (ejemplo: “dar” / 1ª singular indefinido > “di un paseo”).

Figura 17. Actividad n.º 13. Fuente: elaboración propia.

 dar 1ª singular indefinido	aconsejar	dar
hacer	proponer	hacer
 tomar 3ª plural perfecto	decidir	tomar

En la actividad número 14 los alumnos deberán ponerse en la piel de su alter ego latinoamericano a fin de encontrar a la persona más afín a ellos. El objetivo de la actividad es repasar, practicando la expresión oral, los contenidos culturales tratados durante la presentación de los folletos turísticos elaborados por los estudiantes del curso.

Después de una presentación inicial (ejemplo: “¿Cómo se/ te llama(s)? ¿De dónde es usted/ eres?”), los estudiantes deberán hacerse preguntas mutuas acerca de sus aficiones y de su plato favorito y contestar con la información contenida en la ficha. Cuando las aficiones no coincidan, los estudiantes harán preguntas más específicas acerca de ellas (ejemplo: “¿Qué instrumentos musicales se usan en el vallenato?”). Asimismo, preguntarán por los ingredientes principales de la comida favorita del interlocutor. Puesto que las fichas contendrán únicamente información que se ha tratado en el aula, los estudiantes deberían saber contestar las preguntas de sus compañeros.

Figura 18. Actividad n.º 14. Fuente: elaboración propia.

  	  
○ Me llamo _____ ○ Soy colombiano_ ○ Vivo en Bogotá, Colombia. ○ Soy fotógraf_ ○ Me gusta tomar fotos, jugar al fútbol, escuchar vallenato y bailar salsa. ○ Mi comida favorita es el patacón.	○ Me llamo _____ ○ Soy peruan_ ○ Vivo en Lima, Perú. ○ Soy periodista. ○ Me gusta escribir, pintar, tomar fotos y bailar bachata. ○ Mi comida favorita es el ceviche peruano.
	

Para terminar, en la actividad número 15, cuyo esquema y reglas básicas toman inspiración de *Serpientes y escaleras* y el *Juego de la oca*, los conocimientos culturales adquiridos se pondrán a prueba de una manera más directa. Para ello, el profesor creará unas fichas (fig. 20) que contendrán preguntas sobre algunos de los temas tratados en los folletos turísticos y que se colocarán bocabajo al lado del tablero. En el modelo que mostramos abajo hemos incluido cinco temáticas (datos generales, geografía, gastronomía, artes plásticas y literatura). Cuando el dado caiga en una de las casillas que contienen el símbolo correspondiente a una de estas categorías, el estudiante sentado a la derecha del que lo ha lanzado levantará la última ficha de la respectiva baraja y leerá la pregunta a su compañero. Si este sabe contestar la pregunta, podrá permanecer en la casilla hacia la que ha avanzado; de lo contrario, tendrá que volver a la casilla en la que se encontraba antes de lanzar el dado. El primero que llegue a la meta gana el juego.

Figura 19. Actividad n.º 15 (tablero de juego). Fuente: elaboración propia.

48 	47 	46 	45 	44 	43 	42  Haga una pausa de 1 minuto.
35  Ceda el paso al auto a su derecha	36 	37 	38 	39 	40  Dé marcha atrás hasta la casilla 36	41 
34 	33 	32  Dé una sugerencia a sus compañer@s.	31 	30 	29 	28  Tómese un descanso
21  Avance hasta la casilla 26	22 	23 	24  Ceda el paso al auto a su derecha	25 	26 	27 
20 	19  Dé marcha atrás hasta la casilla 15	18 	17 	16  Dé una sugerencia a sus compañer@s.	15 	14  Avance hasta la casilla 18
7 	8 	9 	10  Tómese un descanso	11 	12 	13 
6 	5 	4  Haga una pausa de 1 minuto.	3 	2 	1 	

Figura 20. Actividad n.º 15 (fichas). Fuente: elaboración propia con imágenes de Freepik.com.



5. Conclusiones

En este artículo hemos resumido las nociones clave del enfoque por tareas y hemos evidenciado algunos de los contrastes más sistemáticos que observamos en el léxico de distintas variedades diatópicas del español, con el fin último de presentar una propuesta didáctica que sirva como fuente de inspiración para que los docentes se animen a introducir la riqueza cultural y lingüística del español de América en el aula de E/LE.

Descubriendo América Latina es un proyecto por tareas destinado a estudiantes de E/LE de nivel B1 cuyo objetivo final consiste en la elaboración de un folleto turístico sobre una ciudad de la América hispana. Las tareas capacitadoras, la presentación del proyecto y la post-tarea están pensadas para que los estudiantes puedan desenvolverse dentro y fuera del aula “como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2002: 9).

Al final del proyecto, cada alumno, en calidad de “agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo” (MCER, 2002) habrá entrado en contacto con dos variedades del español de América, la variedad que se ha trabajado en clase y la variedad hablada en la ciudad sobre la que, junto con sus compañeros, ha elaborado el folleto turístico. Además, gracias a la presentación de los temas culturales incluidos en los folletos turísticos de los demás grupos, el alumno habrá adquirido nociones básicas relativas a otras variedades del español.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAMOS, Margarita (2004), *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid, Visor.
- ARNOLD, Jane (2018), “Autonomía y motivación/ Autonomy and motivation”, en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel

- Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres y Nueva York, Routledge, pp. 26-37.
- ASALE (s.f.), *Diccionario de Americanismos*. Asociación Academias de la Lengua Española. Consultado en <<https://www.asale.org/damer>>.
- BARRAGÁN GÓMEZ, Rafael (2010), “El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Lenguaje*, vol. 38, n.º2, pp. 481-493. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4912>
- BEAVEN, Tita y GARRIDO, Cecilia (2000), “El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”, en María Antonia Martín Zorraquino, Cristina Díez Pelegrín y Margarita Porroche Ballesteros (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. 13-16 de septiembre de 2000. Zaragoza, España. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 181-190.
- BLANCO ESCODA, Xavier (2015), “Variation diatopique des pragmatèmes en espagnol”. *Lingvisticæ Investigationes*, vol. 38, n.º 2, pp. 263-275. <https://doi.org/10.1075/li.38.2.04bla>
- CARRILLO TRUEBA, César (2009), El origen del maíz. Naturaleza y cultura en Mesoamérica, en *Ciencias*, vol. 92-93, pp. 4-13.
- CASSANY, Daniel (2018), “Expresión escrita/ Writing”, en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge, pp. 168-182. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-13>
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. Versión en español (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya. Consultado en: <www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- COROMINAS, Joan (1987), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996), *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- D'ANDREA, Letizia (2019), *Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis contrastivo y aplicación didáctica a E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- DEL VALLE, José (2017), “La normatividad en el aula de español en EE. UU. ¿Qué variedad enseñar?”, en Roberto Bein, Eduardo Bonnin, Mariana Di Stefano, Daniela Lauria y María Cecilia Pereira (eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo I: Glotopolítica*. Buenos Aires, UBA, pp. 267-286.

- DICCIONARIO DE AMERICANISMOS (DA) (2022), Madrid, Asociación Española de la Lengua Española. Consultado en <<https://www.asale.org/damer/>> (12/11/2022).
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DLE) (2021), Madrid, Asociación Española de la Lengua Española. Consultado en <https://dle.rae.es/> (12/11/2022).
- ELLIS, Rod (2018), "Taking the critics to task: The case for task-based teaching", en *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education*, vol. 28, pp. 103-117. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-13>
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001), "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas", *Frecuencia L*, vol. 17, pp. 6-16.
- FERNÁNDEZ GORDILLO, Luz, (2014), "La lexicografía del español y el español hispanoamericano". *Andamios*, vol. 11, n.º 26, 53-89. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-13>
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1967), *Cien años de soledad*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- GATTO, Maristella, (2014), *Web as corpus: Theory and practice*. Edimburgo, A&C Black.
- GORTER, Durk, CENOZ, Jasone y VAN DER WERP, Karin (2021), "The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness", en *Journal of Spanish Language Teaching*, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- GROSS, Gaston (2020), "Les équivalences discursives et les suites préconstruites", en *Neophilologica*, vol. 32, pp. 21-58. <https://doi.org/10.31261/NEO.2020.32.02>
- GROSS, Maurice (1998), "La fonction sémantique des verbes supports", en *Travaux de linguistique: revue internationale de linguistique française*, vol. 37, n.º1, pp. 25-46.
- HAENSCH, Günther (2002), "Español de América y español de Europa (2ª parte)", en *Panace@*, vol. 3, n.º 7, pp. 37-64.
- HERNÁNDEZ TRIVIÑO, Ascensión (2013), "Chocolate: historia de un nahuatlismo", en *Estudios de cultura náhuatl*, vol. 46, pp. 37-87.
- HERRERO INGELMO, José Luis (2002), Los verbos soportes: el verbo *dar* en español, en Miguel González Pereira, Montserrat Souto Gómez y Alexandre Veiga Rodríguez (eds.), *Léxico y Gramática. Colección: Linguas e Lingüística*. Lugo, TrisTram, pp. 189-202.
- INSTITUTO CERVANTES (s.f.), *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. Consultado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- LIVINGSTONE, Kerwin Anthony y FERREIRA, Anita (2009), "La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera", en *Boletín de filología*, vol. 44, n.º 2, pp. 89-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032009000100004>

- LOPE BLANCH, Juan Manuel (1981), “Antillanismos en la Nueva España”. *Anuario de Letras*, vol. 19, pp. 75-88.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2004), “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, n.º 0, pp. 1-37.
- MEL'ČUK, Igor (1995), “Phrasemes in language and phraseology in linguistics”, en Martin Everaert, Erik-Jan van der Linden, André Schenk y Rob Schreuder (eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives*. Londres y Nueva York, Routledge, pp. 167-232.
- MORENO GARCÍA, Concha (2017 [2011]), *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.
- MUÑOZ-BASOLS, Javier y GIRONZETTI, Elisa (2018), “Expresión oral / Speaking”, en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge, pp. 198-212.
<https://doi.org/10.4324/9781315646169-15>
- NUNAN, David (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- OVEJAS MARTÍN, Vanesa (2021), “De algunos esquemas fraseológicos que son pragmatemas”, en *ELUA*, vol. 36, pp. 109-127.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.06>
- POLO CANO, Nuria (2005), “Algunos indigenismos léxicos en el español de Guatemala del siglo XVIII”, en *Res Diachronicae*, vol. 4, pp. 185-202.
- RAMÍREZ LUENGO, José Luis (2007), *Breve historia del español de América*. Madrid, Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.a), *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. Consultado en: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.b), *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. Consultado en <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.c), *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <https://dle.rae.es/>
- TUTIN, Agnès (2019), “Phrases préfabriquées des interactions: quelques observations sur le corpus CLAPI”, en *Cahiers de lexicologie*, vol. 114, pp. 63-91.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, María (1996), *El español de América: Morfosintaxis y léxico*, 2. Madrid, Arco/libros.
- VÁZQUEZ, Graciela y LACORTE, Manel (2018), “Métodos y enfoques para la enseñanza/ Teaching methods and approaches”, en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.), en *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres y Nueva York, Routledge, pp. 11-25. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-2>
- ZIMMERMANN, Klaus (2021), “Taxonomía de las variedades hispanoamericanas”, en Eva Martha Eckkrammer (ed.), *Manual del español en América*. Berlín, Walter de Gruyter, vol. 20, pp. 63-82.
<https://doi.org/10.1515/9783110334845-005>