



Las variedades del español en el aula de ELE: prácticas, actitudes y recursos docentes.

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Alumna: María Torres Cantarero

Tutora: Natalia Terron Vinagre

Grado en Estudios de Inglés y Español

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autònoma de Barcelona

Curso 2025-2026

Agradecimientos

Deseo comenzar mis agradecimientos expresando mi más sincera gratitud a mi tutora, Natalia Terron Vinagre, quien ha sido un acompañamiento fundamental para la realización de este trabajo. Su gran labor como docente despertó mi creciente interés en ELE y, sin ella, este trabajo no habría dado sus frutos. Natalia ha sido una guía esencial durante esta última etapa, mostrando un gran compromiso y dedicación. Le agradezco su tiempo, su cercanía y su excelente dedicación en la docencia.

Quisiera extender mi agradecimiento a mi pareja, Rubén, quien ha sido mi mayor apoyo durante este último periodo académico. Me siento afortunada de haber contado con su presencia, llena de gestos, consideración y palabras que me mantenían fuerte en aquellos momentos de frustración. Este trabajo también es suyo, ha sido mi refugio y acompañante diario.

A mis padres, mi hermano y mis abuelos, por su constante soporte y sus maneras de hacer que esta etapa haya sido más llevadera. Gracias a mis padres y su gran esfuerzo, no solo les dedico el trabajo, sino todo mi recorrido académico. Gracias a mi hermano, quien ha sido un buen referente y me ha guiado con sus consejos cuando era necesario. Y a mis abuelos, que a pesar de no contar con estudios y desconocer las implicaciones de este trabajo, han sido un constante apoyo y han estado a mi lado cuando más lo necesitaba.

A mis compañeros de la universidad, Xènia, Noelia, Martí, Laura, Joan y Mireia, quienes me han acompañado durante estos cuatro años de mi vida. Quisiera agradecerles su compañerismo, su humor, su confianza y su cariño. Mi paso por la universidad ha sido gratificante gracias a ellos y su presencia ha hecho que esta etapa sea mucho más enriquecedora y llevadera.

Por último, quería valorar la participación de los docentes y los alumnos en las encuestas, que han mostrado una actitud muy positiva e incluso han expresado su gratitud por formar parte de un apartado esencial del trabajo.

Resumen

El presente trabajo pretende abordar uno de los temas más debatidos en ELE: la inclusión de las variedades geográficas del español en la enseñanza. El estudio cuestiona si se realiza una buena integración de los geolectos, mostrando así la realidad lingüística de la lengua. Además, se investiga la percepción de las variedades por parte de los docentes y el alumnado, y se examina detalladamente el contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido en ELE.

Para abordar estas cuestiones, se realiza un estado de la cuestión, incidiendo en el papel de la RAE y ASALE con su política panhispánica, los conceptos de variedad y estándar y diversos estudios sobre el tratamiento de las variedades. Todo esto se combina con un análisis cualitativo-comparativo de dos manuales de ELE y un análisis cuantitativo formado por encuestas dirigidas a profesores y estudiantes de ELE.

A través de ambos análisis, se determina que las variedades son incluidas en los materiales didácticos, aunque se ofrece una visión muy reducida de ellas. De la misma manera, las encuestas muestran un gran desconocimiento de la realidad lingüística y geográfica de la lengua por parte de los estudiantes. Una gran parte de los encuestados no logran identificar una o más variedades del español y su conciencia sobre la realidad lingüística es escasa. Por otra parte, la percepción de los docentes se encuentra dividida, puesto que algunos docentes reconocen la importancia de los geolectos del español y tratan de incluirlos en su docencia, mientras que otros se mantienen en una posición más neutra y muestran un mayor desconocimiento.

Palabras clave: ELE, variedades, percepción, realidad lingüística

Abstract

This paper aims to address one of the most debated topics in Spanish as a Foreign Language (ELE in Spanish): the inclusion of geographical varieties in teaching. The study questions whether dialects are effectively integrated, thus presenting the linguistic reality of the language. Furthermore, it investigates the perception of these varieties among teachers and students and examines in detail the contrast between the present perfect and the past simple tenses in ELE.

To address these issues, a review of the current state of research is conducted, focusing on the role of the Royal Spanish Academy (RAE) and the Association of Academies of the Spanish Language (ASALE) with their pan-Hispanic policies, the concepts of variety and standard, and multiple studies about the consciousness and notion of varieties. This is combined with a qualitative-contrastive analysis of two ELE textbooks and a quantitative analysis consisting of two questionnaires addressed to ELE teachers and students.

Through both analyses, it is determined that varieties are included in teaching materials, although in a very limited and simplistic way. Similarly, surveys reveal a significant lack of awareness among students regarding the linguistic and geographical situation of the

language. A considerable number of respondents are unable to identify one or more varieties of Spanish, and their understanding of the Spanish linguistic reality is limited. Furthermore, teachers' perceptions are divided, with some recognizing the importance of Spanish dialects and attempting to incorporate them into their teaching, while others maintain a more neutral stance and demonstrate a significant lack of knowledge.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (ELE), varieties, perception, linguistic reality.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Panhispanismo, norma y didáctica en ELE	2
2.1. La política panhispánica de la RAE, ASALE e Instituto Cervantes	2
2.2. Las variedades del español y el estándar	4
2.3. Criterios de selección de las variedades en la enseñanza de ELE	5
2.4. La variación como conflicto: estudios acerca de las actitudes y tensiones en ELE.....	6
2.5. El repertorio de recursos didácticos para la diversidad lingüística	8
3. Corpus y metodología	8
3.1. Corpus y metodología de los manuales	9
3.2. Corpus y metodología de las encuestas	9
4. Análisis de los manuales	10
4.1. Manual <i>Aula Internacional 2 Nueva Edición</i>	10
4.1.1. Nivel fonético-fonológico	10
4.1.2. Nivel léxico	12
4.1.3. Nivel sociocultural.....	12
4.2. Manual <i>Aula América 2</i>	14
4.2.1. Nivel fonético-fonológico	15
4.2.2. Nivel gramatical	17
4.2.3. Nivel léxico	18
4.2.4. Nivel sociocultural.....	19
5. Análisis del pretérito perfecto y el indefinido.	22
5.1. Perspectivas didácticas sobre el pretérito perfecto y el indefinido en ELE.	22
5.2. El contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido en <i>Aula Internacional 2 Nueva Edición</i> y <i>Aula América 2</i>	24
5.3. Resultados de las encuestas sobre la percepción y el uso del pretérito perfecto y el indefinido	26
6. Conclusiones	29
7. Report on The varieties of Spanish in the ELE classroom: practices, attitudes, and teaching resources.	30
8. Anexos	38
9. Bibliografía	55

1. Introducción

Debido a la creciente expansión de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), una de las cuestiones actuales a debate es: ¿Qué español se debe enseñar? Progresivamente, se ha empezado a reconocer en este ámbito la diversidad lingüística de la lengua, puesto que el español se encuentra lejos de ser una lengua homogénea. Esta pluralidad plantea dificultades en ELE, ya que la docencia frecuentemente no refleja la realidad lingüística de los hispanohablantes. La motivación del estudio nace del interés personal por la enseñanza de ELE y los geoelectos del español, a la vez. En este sentido, este estudio analiza el papel actual de las variedades del español y su recepción por parte de docentes y alumnos en el ámbito de ELE.

En las últimas décadas, la política lingüística panhispánica impulsada por instituciones como la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) ha promovido una visión policéntrica de la lengua. No obstante, este planteamiento no se ha consolidado plenamente en la enseñanza del español y en los materiales didácticos, donde la representación de las variedades continúa siendo desigual, con una presencia predominante de la norma centro-norte peninsular. En este contexto, se parte de la hipótesis de que existen prejuicios hacia determinadas variedades por parte del profesorado, el alumnado y la sociedad. Asimismo, se postula que dichas variedades carecen de una favorable representación en los materiales didácticos, lo que propicia una visión reduccionista de la lengua. Esta situación presenta una problemática, ya que puede provocar que los alumnos perciban erróneamente las variedades habladas en distintas regiones del mundo hispanohablante. Urrego y Aguirre (2021) determinaron que “la inclusión de diversas variedades permitiría que el estudiante tuviera un mayor conocimiento del mundo hispánico y una comunicación exitosa” (p. 200).

Para observar el papel de las variedades en ELE y su tratamiento por parte de docentes y alumnos, primeramente, se realiza un estado de la cuestión que examina y recopila las aportaciones críticas y académicas en relación a las apreciaciones de las variedades en ELE. Seguidamente, se presentan diferentes modelos que suelen adoptar los docentes para la enseñanza de las variedades y se incluye una reflexión teórica sobre qué es el estándar y qué aspectos lo forman, con el fin de mostrar la complejidad del término y exponerlo como una koiné. Además, se revisan diversos estudios acerca de los prejuicios y las actitudes lingüísticas de docentes y alumnos frente a las variedades del español. En este contexto, se insiste en la responsabilidad del profesorado como agente para la transmisión de la diversidad y la autenticidad de la lengua. Asimismo, se aborda la cuestión de los escasos recursos didácticos acerca de la diversidad lingüística.

Tras la exposición del panorama teórico, el trabajo incorpora una parte práctica con el fin de demostrar las prácticas y actitudes previamente mencionadas. Por un lado, se realiza un análisis comparativo de dos manuales ampliamente difundidos: *Aula Internacional 2 Nueva Edición* y *Aula América 2*. Se pretende examinar la inclusión de las variedades del español en ambas obras e identificar posibles diferencias debido a su mayor difusión en España y en América, respectivamente. Por otro lado, se examinan las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes a través de cuestionarios para observar hasta qué punto la diversidad lingüística se refleja en la realidad del aula. Asimismo, se dedica una parte del estudio al análisis del pretérito perfecto y el indefinido, uno de los fenómenos lingüísticos que presenta una mayor variación geográfica en el mundo hispanohablante. Este aspecto es analizado a través de los manuales y las encuestas.

2. Panhispanismo, norma y didáctica en ELE

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) experimenta un crecimiento gradual en los últimos años. Según los datos del Instituto Cervantes (2025), el número de hablantes de español supera los 630 millones a escala mundial. Además, los aprendientes de esta lengua han aumentado un 36 % con respecto al año 2012, como consecuencia de la institucionalización del español como lengua extranjera y de su creciente relevancia en contextos educativos y sociales. Asimismo, más de 24,5 millones de personas estudian español como lengua extranjera en diversos entornos educativos, especialmente en Estados Unidos, Brasil y varios países de la Unión Europea. Esto se debe al incremento de la lengua española en flujos de comercio y en el ámbito de la economía digital, a su impacto como tercera lengua receptora de traducciones y a la numerosa producción cinematográfica de la lengua, entre otros.

En relación con lo expuesto previamente, la lengua española cuenta con un número cada vez mayor de aprendices, lo que ha generado un interés por determinar los mejores métodos para su enseñanza. En este contexto, la inclusión de las variedades del español se configura como un aspecto esencial. Urrego y Aguirre (2021: 200) sostienen que “la inclusión de diversas variedades permitiría que el estudiante adquiriera un mayor conocimiento del mundo hispánico y lograra una comunicación eficaz”. Para ello, la política lingüística panhispánica promovida por la RAE, ASALE e Instituto Cervantes se configura como un aspecto esencial para difundir la riqueza lingüística presente en todos los países hispanohablantes.

Con el fin de profundizar en el impacto del ELE y evaluar la relevancia de los geolectos, en primer lugar, se examinará la política lingüística actual de la RAE, ASALE y el Instituto Cervantes (§ 2.1); seguidamente, se mostrarán las diversas variedades y normas cultas del español, junto con el concepto de estándar (§ 2.2); además, se presentarán diversos modelos que se han adoptado para la enseñanza de ELE (§ 2.3) y se estudiará la percepción y el tratamiento de las variedades por parte de los docentes y el alumnado (§ 2.4). Finalmente, se evaluará el repertorio de recursos didácticos sobre las variedades a disposición de los docentes (§ 2.5).

2.1. La política panhispánica de la RAE, ASALE e Instituto Cervantes

La Real Academia Española fue fundada en el año 1713 y desde entonces se ha configurado en el ámbito lingüístico español como de los pilares fundamentales del panhispanismo. No obstante, esta concepción de la lengua es actual y durante más de dos siglos se caracterizó por promover una visión monocéntrica de la lengua, de la cual queda constancia en su antiguo lema «*Limpia, fija y da esplendor*», que evidencia su papel como autoridad para dictaminar si un uso es correcto o inadecuado y establecer la norma del español, basada en un primer momento en la zona centronorteña peninsular.

No fue hasta mediados del siglo XIX cuando nació la colaboración institucional entre España y América en torno a la lengua, debido a la instauración del español como lengua oficial y a la creación de academias de la lengua española en países hispanoamericanos.

Sin embargo, habrá que esperar hasta el siglo XX para que la colaboración tenga sus frutos. Posteriormente, se creó la ASALE en 1951, que supuso un cambio para la política lingüística panhispánica. Este organismo tiene como labor fijar la norma común para todos los hispanohablantes, buscando la unidad sin excluir la diversidad del español. Actualmente, la RAE y la ASALE trabajan conjuntamente a favor de la conciencia panhispánica y el policentrismo de la lengua. A pesar del cambio de enfoque que presenta la RAE con su política panhispánica, numerosos investigadores siguen acusándola de ser purista y centralista. López (2019), por ejemplo, sostiene que la RAE trabaja conjuntamente con la ASALE para neutralizar su visión imperialista y salvar su imagen. Además, señala el prestigio de la variedad centro-norte peninsular frente a otras variedades americanas.

La política panhispánica adoptada por ambas instituciones se representa a través del lema «*unidad en la diversidad*», que defiende la representación igualitaria de las distintas variedades geográficas dentro de la norma. Esta nueva orientación refleja un cambio de conciencia, el cual reconoce que una gran mayoría de hispanohablantes se encuentran fuera de España y sus usos de la lengua deben tener la misma relevancia que los usos de la Península Ibérica (Prieto, 2017). En palabras de la ASALE:

En una tarea de intercambio permanente, las veintidós Academias de la Lengua Española articulan un consenso que fija la norma común para todos los hispanohablantes en cuestiones de léxico, de gramática o de ortografía, armonizando la unidad del idioma con la fecunda diversidad en que se realiza. (ASALE 2009: 9).

Asimismo, el panhispanismo defiende que no es posible presentar el español de una región como modelo de la lengua. Por el contrario, se deben presentar aquellos rasgos lingüísticos que son compartidos por la mayoría de hispanohablantes y, a la vez, describir de manera separada aquellas estructuras particulares de cada variante. Como se puede observar, el enfoque lingüístico ha cambiado a lo largo de las décadas, pasando del monocentrismo al policentrismo del español y al reconocimiento de la variación lingüística. No obstante, esta visión actual parece que no acaba de difundirse en la enseñanza del ELE, debido a que la nueva conciencia no ha sido plenamente adoptada por la comunidad hispanohablante. Como consecuencia, provoca que ciertos prejuicios hacia las variedades puedan transmitirse a través de la docencia (Puertas, 2021).

Por otro lado, la fundación del Instituto Cervantes en 1991 también fue relevante para la difusión de las culturas hispánicas. Actualmente, está presente en más de 100 ciudades de 54 países en los cinco continentes. Esta institución tiene como objetivo impulsar el espíritu panhispánico y promover el uso y el aprendizaje del español en otros países. Para lograr este objetivo, se creó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*). Este documento es una guía de los objetivos y los contenidos lingüísticos para la enseñanza del español, basados en el *Marco Común Europeo de Referencia*. Dentro del *Plan Curricular* se encuentra un apartado titulado *Norma lingüística y variedades del español*, donde se reconoce el policentrismo de la lengua y la extensión geográfica del mundo hispano. No obstante, el PCIC manifiesta:

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de

seleccionar el material lingüístico que aparece en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica (*PCIC* 2006: s. v. *Norma lingüística y variedades del español*).

En este apartado, la institución expone una justificación por la selección del español centro-norte peninsular como variedad preferente. Si bien se anotan diversas especificaciones pertenecientes a otras variedades hispánicas, se vuelve a posicionar la norma del español peninsular como la de mayor prestigio. En este sentido, el *PCIC* parece enmascarar una postura lectocéntrica del español, que se contrapone a la política panhispánica impulsada por la RAE y la ASALE. De tal manera, el *PCIC* no reflejaría la realidad lingüística del español, llegando a ser un referente insuficiente para aquellos países con una norma del español distinta a la peninsular.

2.2. Las variedades del español y el estándar

El español es la lengua oficial en veintiún países. Debido a su extensión y difusión internacional, la lengua está formada por diversas variedades geográficas. Según Moreno Fernández (2010: 4), existen ocho grandes áreas, entre España y América, caracterizadas por sus usos lingüísticos. Por un lado, la variedad castellana o centro-norteña, la andaluza y la canaria son los geolectos propios de España, mientras que la mexicana y centroamericana, la caribeña, la andina, la chilena y la rioplatense son las variedades propias de América.

A causa de esta riqueza y diversidad lingüística, se creó el español estándar con el propósito de unificar la lengua. El estándar es presentado como una variedad más del español y pretende funcionar como modelo de la lengua. Se define como un ideal lingüístico que sufre un proceso de nivelación, por el cual se omiten los rasgos marcados de las variedades. En este sentido, se busca una norma y un sistema común de la lengua, aspirando a la unidad de la lengua española. Además, el estándar se caracteriza por su alto prestigio, puesto que es la norma empleada en medios de comunicación, educación, investigación, comercio, entre muchas otras áreas.

A pesar de los numerosos beneficios que conlleva este modelo, determinar cuáles son los rasgos lingüísticos que deben caracterizar al estándar no ha sido fácil. En el mundo hispánico existen distintas normas, cuyos usos no forman un modelo homogéneo debido a variaciones en el sistema lingüístico (fonético-fonológico, morfológico, léxico y sintáctico) (De Checchi, 2023: 8). Como se ha mencionado anteriormente, se considera que existen al menos ocho normas cultas y entre ellas se presentan diferencias significativas. Lo que en un área puede considerarse un uso incorrecto, en otra puede ser correcto y prestigioso. Por tanto, ¿qué uso debería incluirse en el estándar?

Décadas atrás, se consideraba que la norma del español era monocéntrica y tomaba por núcleo el español peninsular, de modo que se vio reflejado en el estándar. Sin embargo, esta postura ha cambiado y cada vez más se visibiliza un estándar americano. Según Demonte (2003: 7), la percepción del mundo hispano parece haber evolucionado desde

la visión del castellano peninsular como modelo primario hacia una consideración más comprehensiva del español estándar, en la que se tienen en cuenta las distintas variedades. En este sentido, el estándar del español ha pasado a configurarse como una koiné, es decir, una variedad común a un conjunto de dialectos, en la que se buscan formas generalizadas consensuadas y se eliminan las peculiaridades de las variedades (Demonte, 2003: 8). En tal sentido, actualmente el estándar toma como referencia diversos centros y normas cultas, adoptando una visión pluricéntrica de la lengua.

Las normas y el estándar asumen la tarea de describir la lengua y, por ende, de orientar la enseñanza del español como lengua extranjera. Por tal razón, el pluricentrismo, adoptado por este binomio y por las academias de la lengua, resulta de vital relevancia para transmitir la diversidad y la igualdad de la lengua en la docencia. Según Demonte (2003: 8), en el ámbito académico se puede observar esta creciente aceptación de formas alternativas como elementos propios de una lengua estándar común, tales como la validación de distintas pronunciaciones.

2.3. Criterios de selección de las variedades en la enseñanza de ELE

Aprender y enseñar español puede llegar a ser complicado debido a la gran diversidad lingüística de la lengua. Como consecuencia, docentes e investigadores se cuestionan cuál es el modelo y los materiales adecuados para la enseñanza del español como lengua extranjera. Dado el creciente reconocimiento de diversas variedades hispanas, se busca un ejemplar que sea inclusivo y, a la vez, que responda a las necesidades comunicativas del estudiante (Guzmán, 2014: 193). Diversos autores desarrollan modelos de enseñanza donde integran conceptos como la lengua estándar, la norma y las variedades. En el caso de Andión (2008), se presenta una fórmula compuesta por el estándar, la variedad preferente y las variedades periféricas.

El modelo de Andión (2008) permite ajustar sus componentes según la situación docente y las necesidades de los alumnos. El primer componente de la fórmula es la lengua estándar. Este autor posiciona el estándar como el eje central de la lengua. La lengua estándar es relevante en la enseñanza de ELE, ya que actúa como referente común para todos los hablantes. Sin embargo, la variedad estándar es más general, lo que hace necesario el input de la variedad preferente y las periféricas. Por un lado, la variedad preferente es aquella que elige el docente como modelo principal y su selección explica la inclusión de algunos rasgos que no figuran en el estándar. En ELE, la variedad preferente funciona como referencia para los contenidos lingüísticos, los textos y los materiales principales del curso. La selección de dicha variedad dependerá de la orientación del curso, las necesidades del alumno y su origen nativo, su orientación a conocimientos generales o profesionales, entre otros aspectos. Por otro lado, las variedades periféricas son aquellas que no pertenecen al modelo principal, pero se presentan para complementar la enseñanza, ampliar la información y acceder al input de la lengua en otras zonas geográficas y a su diversidad. Según Andión (2008: 6), la incorporación de rasgos de estas variedades requiere que estos resulten perceptibles para el aprendiz (como el seseo), sean prácticos para la enseñanza (como la distinción entre los pronombres *tú* y *usted*) y obtengan un amplio reconocimiento por parte de la comunidad hispanohablante (como el sustantivo *nadies*). En definitiva, el modelo de Andión puede resultar muy efectivo debido a la inclusión de tres diferentes componentes y a su asequible adaptación a las necesidades del alumno.

Otros modelos han sido examinados y empleados por diversos autores. Según Moreno Fernández (2014: 5), “las soluciones «prototípicas» para la enseñanza de español en el mundo suelen ser tres: el modelo del español de Castilla, el modelo del español regional y el modelo internacional o neutro”. Como se ha mencionado previamente, la norma culta castellana gozaba de mayor prestigio décadas atrás. Actualmente, el modelo castellano continúa siendo la preferencia de un gran número de docentes, tanto dentro como fuera de España. Si bien este modelo puede ser adecuado para el alumnado en algunos casos, puede ocasionar que el alumno adquiera una visión monocéntrica de la lengua, por lo que es esencial que el docente dé a conocer la riqueza lingüística de la comunidad hispanohablante. Además, la selección de este modelo puede estar influenciada por la propia percepción y actitud de docentes frente a la lengua, ya que la concienciación sobre la riqueza lingüística y la validez de diversas variedades aún no ha sido plenamente recibida por la comunidad hispanohablante. Seguidamente, otros docentes adoptan el modelo regional, cuyas bases se sustentan en la selección como modelo de la variedad hispánica propia, la más próxima o con la que se tiene mayor contacto (Moreno Fernández, 2014).

Por último, se empezó a difundir un español neutro o internacional a principios del siglo XXI, a causa del crecimiento internacional del español y su importancia económica y cultural. Este español constituye una variedad artificial, libre de localismos y diseñada para ser comprendida por todos los hablantes. El modelo se ha utilizado particularmente en cadenas de comunicación, en la enseñanza de la lengua española y el diseño de programas educativos, entre otros (Bravo, 2011). A pesar de su aceptación en países norteamericanos, en España ha generado más rechazo. Si bien el español neutro podría ser un modelo adecuado para la enseñanza, se recibe un input empobrecido de la lengua con el cual el estudiante podría encontrar dificultades para una comunicación exitosa en un área hispanohablante concreta. Por tanto, este modelo debería complementarse con una enseñanza que muestre la riqueza de las variedades locales.

2.4. La variación como conflicto: estudios acerca de las actitudes y tensiones en ELE

En la enseñanza de ELE, se puede observar cómo la visión heterogénea del español se expande. De esta forma, la percepción de superioridad y prestigio de unas variedades frente a otras está cambiando. No obstante, a pesar de la mayor inclusión de diferentes normas cultas en los planteamientos académicos, la presencia de actitudes y prejuicios continúa presente en la docencia. Estas posturas son adoptadas tanto por profesores como por alumnos.

A pesar de la mayor concienciación lingüística de los docentes, algunos continúan manteniendo una visión centralista de la lengua. El estudio realizado por Martínez (2006) muestra cómo los profesores de español como lengua extranjera de variedad meridional española modifican su fonética para asemejarla a la variedad castellana. En el estudio, una informante afirma que su cambio fonético tiene como finalidad que sus alumnos entiendan mejor la lengua y escriban con más facilidad las palabras, ya que su pronunciación nativa no se corresponde con la escritura de las palabras en algunos casos. Sin embargo, también afirma que su cambio fonético viene impulsado por su complejo, debido a las connotaciones negativas que recibe, por ejemplo, la variedad murciana. En este caso, se puede observar la estigmatización de una variedad frente a la superioridad

de otra. Es en este tipo de situaciones donde los docentes reciben un papel fundamental y deben divulgar la riqueza lingüística y la valoración de otras variedades ajenas a la castellana. En palabras de Vázquez (2008: 4), “las actitudes no se heredan, sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado”. Seguidamente, Contreras (2023) realizó un estudio con 137 profesores en formación o en activo de ELE/L2. La investigación muestra que el 22 % de los docentes mantiene una postura lectocéntrica del español del centro-norte peninsular. El profesorado considera que el español de esta región es el mejor, ya que fue la cuna del idioma y mantiene un castellano puro. A pesar de que la gran mayoría de encuestados mantiene una postura opuesta, la presencia de profesorado con una visión centralista de la lengua es significativa.

Simultáneamente, diversos estudios muestran las actitudes y percepciones de estudiantes frente a la lengua. El estudio realizado por Bezljaj y Musulin (2016) muestra que el 45,3 % de los estudiantes afirman que en España se habla el mejor español y mencionan territorios como Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla y León entre sus preferencias. A pesar de que menos de la mitad de los encuestados sostienen esta opinión, sigue siendo significativo el número de estudiantes que mencionan la supuesta superioridad del español de variedades de España frente al español de América o de otras regiones. Asimismo, en el estudio de Puertas (2021), se lleva a cabo un análisis a estudiantes taiwaneses y se observa su percepción sobre la lengua. La investigación muestra cómo el 93,3% de los informantes consideran que el mejor español se habla en España y únicamente un 3,3% responde que en ningún lugar se habla mejor la lengua. En contraposición a la superioridad del español peninsular, únicamente un 3,3% de los informantes consideran que el mejor español se habla en México. Además, se observa que los encuestados no distinguen variedades dentro de España y consideran que se habla un español uniforme con las mismas características. Este estudio no solo muestra el escaso conocimiento de los geoelectos del español, sino también la continuidad del monocentrismo tradicional de la lengua, donde permanece el prestigio del español de España.

El papel del docente como transmisor de la variedad lingüística es fundamental en las aulas de ELE, ya que es uno de los mayores *inputs* que recibe el estudiante acerca de la lengua. En palabras de Urrego y Aguirre (2019: 185):

La manera en que el docente conciba su propia variedad y las variedades del español en el mundo, tendrá una gran incidencia en las percepciones que forjarán sus estudiantes y estos a su vez podrán o no continuar con estereotipos y prejuicios frente a las variedades de diversas regiones del mundo hispano. (Urrego y Aguirre 2019: 185).

Por ello, es relevante que todo profesor de ELE conozca mínimamente variedades dialectales diferentes a la suya. De esta manera, se adquiere una mayor concienciación lingüística, evitando la categorización de variedades como agramaticales o erróneas. Actualmente, muchos profesores de ELE no cuentan con una formación en lingüística o dialectología. Esto repercute negativamente al alumnado, que no adquiere una visión de la realidad lingüística del idioma. El español es una lengua rica gracias a sus diversas manifestaciones y es importante valorar la lengua e informar a los estudiantes sobre las características de la lengua que se enseñan (Vázquez, 2008).

2.5. El repertorio de recursos didácticos para la diversidad lingüística

Un apoyo fundamental para la enseñanza de ELE son los materiales didácticos. Estos son considerados un conjunto de recursos que facilitan una gran diversidad de actividades, información y contenido y constituyen un hilo conductor para el aprendizaje.

La creciente manifestación del español como lengua pluricéntrica ha provocado un replanteamiento de los materiales didácticos, modificando el referente del centro peninsular a la periferia global (Ministério da Educação, 2006). La heterogeneidad del español se ha planteado como objeto de preocupación, puesto que se pretende que “los materiales didácticos recojan las variedades del español en sus contextos sociales y culturales y transmitan realidades complejas, en lugar de limitarse, como viene siendo habitual, a simples listas de curiosidades” (Blanco, 2010: 76). En este sentido, seguir implementando las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas como atractivos complementos del material didáctico provoca una ruptura de la lengua (Bugel, 2000). A su vez, Vázquez (2008) argumenta que la mayor presencia de unas variedades frente a otras se debe al dominio del mercado de las empresas editoriales, que reflejan la norma de su propia región.

Tal como se observa, diversos autores plantean la escasez de materiales didácticos que reconozcan las variedades del español de Hispanoamérica o de otras regiones de España, puesto que la mayor parte de la producción es elaborada en la península, reconociendo la variedad centro-norte peninsular como el estándar. De esta forma, no se ha llegado a elaborar un material de gran alcance que incluya la norma culta de otras regiones. En consecuencia, el material dirigido al alumnado no se ajusta a sus necesidades en varias ocasiones y diversas regiones, como México y Argentina, han desarrollado sus propios materiales y han creado adaptaciones regionales de manuales difundidos en España (Godoy, Guerrero y Flórez, 2022; Nieto, 2018). Seguidamente, Urrego y Aguirre (2019) realizaron un estudio acerca de las prácticas de docentes de ELE en Bogotá, donde se expone su inconformidad frente a la escasez de materiales de su variedad dialectal. Una participante del estudio comentó que la mayoría de los manuales disponibles pertenecen a la variedad mexicana o española, por lo que debe adaptar los materiales a su variedad. Asimismo, un docente afirma que trabaja principalmente con recursos de internet debido a la alta presencia de la variedad peninsular en los manuales y su oposición al uso mayoritario de esta variedad en sus clases.

En definitiva, la diversidad del español es considerada una preocupación por parte de los docentes, debido a que genera incertidumbre sobre el modelo o manual que se debe plantear en clase. Sin embargo, debería considerarse un valor agregado y una mayor riqueza lingüística para el alumnado. De esta manera, “que el estudiantado esté expuesto al mayor número posible de variantes (y elija la propia) es la aproximación más razonable al carácter policéntrico de nuestra lengua” (Vázquez, 2008: 4).

3. Corpus y metodología

Con el fin de examinar el tratamiento de las variedades en ELE, se lleva a cabo un análisis mixto, en el que se combina el estudio de dos manuales de ELE y la realización de

encuestas dirigidas a profesores y estudiantes. De este modo, se pretende examinar no solo la inclusión de diversas variedades en los materiales didácticos, sino también la percepción y valoración de los docentes y alumnos acerca de dichas manifestaciones lingüísticas en un contexto real del aula. Seguidamente, se logra representar una relación entre la inclusión teórica realizada por editoriales y autores en los manuales y la exteriorización y aplicación de los geolectos del español que realizan los profesores en la enseñanza.

3.1. Corpus y metodología de los manuales

El análisis cualitativo-comparativo de dos manuales de ELE tiene como objetivo analizar la integración de diversos rasgos de las variedades del español en sus unidades didácticas. Para ello, se seleccionaron dos manuales de ELE: *Aula internacional Nueva edición* y *Aula América 2*. El primer manual se publicó en 2013, mientras que *Aula América 2* se divulgó en 2018 como una adaptación del primero, atendiendo a la diversidad lingüística y cultural de Hispanoamérica. Ambos están dirigidos a estudiantes de nivel A2 y publicados por la editorial Difusión de España. Además, *Aula América 2* fue elaborado con la colaboración del Instituto Caro y Cuervo de Colombia.

La selección de los manuales se realizó con el fin de analizar las posibles diferencias a nivel léxico, gramatical y sociocultural debido a su mayor difusión en España y en América, respectivamente. En este sentido, la estructura didáctica de ambos libros es idéntica. La adaptación de *Aula América 2* se enfoca en el cambio de la norma lingüística: *Aula internacional Nueva edición* presenta la norma castellana como centro e incluye notas sobre los usos marcados de América, mientras que *Aula América 2* selecciona el español de la península ibérica como norma periférica (Nieto Martín, 2021).

En ambas obras se analiza el léxico y sus posibles diferencias, la integración de diversas pronunciaciones pertenecientes a la comunidad hispanohablante en sus contenidos auditivos, la inclusión de aspectos socioculturales de diversas regiones y, más detalladamente, se realiza una comparación del tratamiento didáctico del pretérito perfecto y el indefinido.

3.2. Corpus y metodología de las encuestas

Con el propósito de examinar la percepción y el tratamiento de las variedades en la docencia, se ha elaborado un análisis cuantitativo formado por encuestas dirigidas a profesores y estudiantes de ELE. Para ello, se realizaron dos tipos de encuestas de manera independiente: una destinada a docentes y otra destinada a alumnos.

La encuesta fue respondida por 10 profesores de ELE y 17 estudiantes. El número de participantes es reducido debido a la limitada colaboración de las academias¹. El perfil de los encuestados es variado, puesto que se pretende observar si la actitud hacia las variedades varía en función de la edad, los años de experiencia, el nivel o la procedencia.

¹ Aunque inicialmente se esperaba contar con un mayor número de respuestas, la participación ha sido escasa, por lo que los datos recopilados se han empleado como un complemento para enriquecer el presente trabajo. En este sentido, el núcleo principal del estudio se centra en el análisis de los manuales *Aula internacional Nueva edición* y *Aula América 2*.

Los cuestionarios fueron elaborados mediante Google Forms y están formados mayoritariamente por respuestas cerradas. Por un lado, el formulario del estudiante está compuesto por 9 preguntas sobre el perfil sociolingüístico, 8 preguntas sobre las variedades hispanas y 8 preguntas sobre la distinción del pretérito perfecto y el indefinido. Por otro lado, la encuesta de los docentes está compuesta por 13 preguntas sobre el perfil sociolingüístico y la formación académica, 8 preguntas sobre el tratamiento de las variedades y 4 preguntas sobre la distinción del pretérito perfecto y el indefinido. La encuesta se distribuyó de manera telemática entre marzo y mayo de 2026. Posteriormente, los datos han sido analizados mediante porcentajes y categorización de las respuestas abiertas. Los cuestionarios se pueden consultar en los Anexos 1 y 2.

4. Análisis de los manuales

4.1. Manual *Aula Internacional 2 Nueva Edición*

El manual *Aula Internacional 2 Nueva Edición*, elaborado en colaboración con Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano, es uno de los libros de la editorial Difusión destinado a estudiantes de ELE del nivel A2. La obra, publicada en 2013, se inscribe dentro del enfoque comunicativo, una metodología desarrollada en 1971 por David Wilkins. De esta manera, el manual se presenta del siguiente modo:

Aula internacional nació con la ilusión de ofrecer una herramienta moderna, eficaz y manejable con la que llevar al aula de español los enfoques comunicativos más avanzados. Aula internacional Nueva edición es una rigurosa actualización de esa propuesta: un manual que mantiene el espíritu inicial, pero que recoge las sugerencias de los usuarios, que renueva su lenguaje gráfico y que incorpora las nuevas tecnologías de la información. (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013).

En cuanto a su estructura, el volumen se organiza en 10 unidades didácticas, donde se integran contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos y culturales. Desde el punto de vista metodológico, el manual orienta el aprendizaje en tareas comunicativas, así como la planificación de un fin de semana en una ciudad española (unidad 5) o el relato de anécdotas personales (unidad 10). De este modo, los contenidos gramaticales se introducen a partir de muestras de lengua contextualizadas y posteriormente se practican mediante actividades de observación y ejercicios guiados.

En relación con la variedad lingüística, *Aula internacional 2 Nueva Edición* adopta principalmente la norma del español peninsular, especialmente presente en los ejercicios de comprensión oral y el léxico, como se analizará posteriormente. No obstante, el manual también incorpora referencias a otras variedades del español, en concreto en el último apartado de cada unidad, a pesar de mostrar una visión reducida de la diversidad hispanohablante.

4.1.1. Nivel fonético-fonológico

Dentro de las diversas pronunciaciones que presenta el manual, determinados rasgos aparecen con frecuencia. Este es el caso de la distinción de /s/ y /θ/, sonidos muy característicos de regiones de España. La alta frecuencia de esta separación entre sonidos es un claro ejemplo de la selección del español peninsular como variedad preferente en el manual. Según la RAE, la mayor parte del mundo hispanohablante, englobando en particular Hispanoamérica, Andalucía y Canarias, es seseante y su sistema fonológico solamente presenta un fonema /s/. Aun así, gran parte de los hablantes realizan esta

distinción en las grabaciones, mostrando una vez más la preferencia hacia la variedad centro-norteña peninsular. Todas las características lingüísticas se han examinado atendiendo al Catálogo de voces hispánicas del Instituto Cervantes y la *Ortografía de la lengua española* de la RAE como fuentes principales.

Otro fenómeno que aparece con frecuencia es el yeísmo, que consiste en la desfonologización y posterior pérdida de la distinción entre el fonema /k/ y el fonema /j/ en favor de este último. Este rasgo es compartido por la mayor parte del dominio hispanohablante, tanto europeo como americano (OLE 2010: s. v. *yeísmo*). La presencia de este fenómeno en el manual se debe a la gran cantidad de registros acústicos de personas argentinas y madrileñas. En el caso de Argentina, cabe destacar la existencia del yeísmo con rehilamiento, un rasgo muy característico del español rioplatense, cuya realización fónica es con la prepalatal fricativa, bien sonora [ʝ] o bien sorda [j̥] (Ramírez Luengo, 2007).

Gran parte del contenido auditivo presenta una pronunciación estándar, sin grandes rasgos distintivos. Debido a la brevedad de las grabaciones, resulta complicado determinar con certeza el dialecto del hablante. Con todo, varias pistas pueden relacionarse con el habla de Madrid o de Barcelona. Este es el caso del ejercicio 8 de la unidad 1, donde aparece la pronunciación fricativa interdental sorda de /d/ en las palabras *universidad* [u.ni.β̞er.si.'ð̞aθ] y *verdad* [ber.'ð̞aθ], cuya tendencia se asocia particularmente a Madrid. De la misma manera, el ejercicio 3 de la unidad 3 presenta más características madrileñas, como el yeísmo en la palabra *sillón* [si'jon]. Por otro lado, el habla de Barcelona se encuentra presente en algunos audios, a pesar de encontrar pocas evidencias fónicas. A modo de ejemplo, en el ejercicio 8 de la unidad 2 se observa la tendencia a la sonorización de la *s* intervocálica en las palabras *mesa*, *casa* y *precioso*, cuya característica es propia del habla de esta área. También se observa este fenómeno en la palabra *cosa*, en el ejercicio 12 de la unidad 4 (Catálogo de voces hispánicas, s. f.: s. v. *Características lingüísticas*).

Más allá de estas dos variedades, la pronunciación de Argentina es una de las más frecuentes en los registros. Si bien no aparecen muchas más muestras del habla hispanoamericana, parece que los autores han decidido incluir la variedad de Argentina para hacer referencia a Hispanoamérica. Se presentan diversos rasgos típicos de la región, como la aspiración de la /s/ en posición implosiva en el ejercicio 9 de la unidad 2 en las palabras *amigos* [amigoh], *restaurante* [reh.tau'raŋ.te] y *primeros años* [pri'me.roh 'a.noʃ]. A pesar de que esta característica lingüística aparezca frecuentemente a través de la pronunciación argentina en el manual, se encuentra también en dialectos del sur de España (andaluz, extremeño, murciano y canario) y en gran parte de Hispanoamérica (DPD 2005: s. v. *s*). Lo mismo ocurre con la aspiración de la /x/ en las palabras *Argentina* [arhen'tina] y *trabajé* [traβ̞a'he]. Este rasgo también es típico de dialectos meridionales de la España peninsular, Canarias y zonas de Hispanoamérica, pero se observa concretamente a partir del habla de Argentina. Asimismo, en el ejercicio 8 de la unidad 3, se contempla la despalatalización de la nasal palatal en la palabra *mañana* [ma'njana] y el seseo en la palabra *a veces* [a 'β̞eses]. Otro rasgo propio de Argentina se encuentra en el ejercicio 6 de la unidad 7, donde aparece el yeísmo rehilado en las palabras *cuello* ['kueʝo], *playa* ['plaza] y *yo* [ʝo] (Catálogo de voces hispánicas s. f.: s. v. *Características lingüísticas*).

El habla de Murcia, Gran Canaria, México y Cuba aparece una vez en las grabaciones. A pesar de tener una baja aparición en el manual, permite que el estudiante entre en contacto con otras pronunciaciones y enriquece su conocimiento lingüístico. Por ejemplo, en el

video de la unidad 1, se contempla la apertura vocálica en la palabra *días* ['dia(h)], propio de Murcia². Lo mismo ocurre con la pronunciación de Cuba en el ejercicio 2 de la unidad 10, con el seseo en palabras como *conocido* y *decía* y una retroflexión de la /r/, que suena parecido a una /d/, en las palabras *recuerdo* y *suerte* (Catálogo de voces hispánicas s. f.: s. v. *Características lingüísticas*). Estos rasgos también son compartidos por otras regiones de Hispanoamérica y España, pero se observan en el manual a través de esta variedad.

En definitiva, a pesar de que el manual incluya muestras de la pronunciación de diversas regiones hispanohablantes, el input es mínimo y mantiene el foco en el español centro-norte peninsular, seguido de la pronunciación de Argentina, que aparece en 6 ocasiones. Cabe destacar la numerosa aparición de la variedad argentina frente a otras variedades hispanoamericanas, lo que podría asociarse a que, según los datos del Instituto Cervantes (2021), Argentina es el tercer país hispanohablante más poblado, superado por México y Colombia. Si bien es una de las áreas más habitadas, resulta extraño la escasa y nula presencia de la variedad mexicana y colombiana, respectivamente.

4.1.2 Nivel léxico

El léxico empleado en el manual no presenta rasgos dialectales concretos que puedan asociarse a una variedad particular, aunque a grandes rasgos, puede afirmarse que predomina el léxico del español peninsular.

A modo de ejemplo, en la unidad 3 relacionada con la vivienda, aparece con frecuencia la palabra *piso* en diversos ejercicios, como el 1 y el 2. Según el Corpes XXI, esta palabra es mayormente utilizada en España, y se contrapone a las palabras apartamento y departamento, que tienen un uso más extendido en Hispanoamérica, aunque en España también se utilizan en menor medida. Seguidamente, otra selección del léxico de España se evidencia en la palabra *azafata*, empleada en el ejercicio 9 de la unidad 4. Si se busca esta palabra en el Corpes XXI, se observa que España es el país donde predomina esta voz, con una frecuencia del 95,1 %, mientras que en Hispanoamérica predomina la palabra *aeromoza*. Otra muestra es el empleo de las palabras *patata* y *zum* en la unidad 6, cuyo uso es más frecuente en España y se contrapone a las palabras *papas* y *jugo*, que son más utilizadas en América.

A nivel general, se determina que el manual presenta un español estándar con el fin de evitar un léxico excesivamente regional y facilitar una mayor comprensión a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia. Aun así, mantiene una base del español peninsular, ya que es su variedad preferente y el léxico se encuentra levemente influenciado por sus usos.

4.1.3. Nivel sociocultural

Aula Internacional 2 Nueva Edición presenta diversos aspectos socioculturales a lo largo del manual. En concreto, se dedica la última sección de cada unidad, llamada “Viajar”, para incluir materiales que muestren al alumno la realidad cotidiana y cultural hispanohablante. Aun así, aparecen más referentes durante la unidad, y no exclusivamente en ese apartado.

² Dado que en el vídeo se especifica la procedencia del sujeto, es posible atribuir con certeza este rasgo lingüístico a la variedad murciana, distinguiéndola de otras regiones que comparten la misma característica. Lo mismo sucede en el caso de México y Cuba.

En primer lugar, las zonas geográficas de diversas áreas hispanohablantes cuentan con el mayor número de referencias en el manual. En este caso, se debe distinguir entre aquellos espacios que han sido únicamente mencionados, como Barcelona³, Santiago, Salamanca, Guatemala o Valencia, y aquellos que han sido explicados más detalladamente a partir de una breve descripción o una fotografía. En este caso, el manual menciona lugares tanto de España como de América, aportando una mayor riqueza de la cultura hispanohablante al alumnado. Aun así, Madrid es el lugar que cuenta con la mayor cantidad de descripciones geográficas. En la siguiente tabla, se muestran detenidamente los lugares descritos de cada región hispanohablante.

LUGARES DESCRITOS EN EL MANUAL <i>AULA INTERNACIONAL 2</i>	
ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA
Madrid: Plaza Mayor, Plaza de la Cebada, bar Berlín Cabaret, Casa Patas, discoteca Joy Eslava, coctelería Del Diego, Museo del Prado, Museo Reina Sofía, Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, CaixaForum, cine Doré, Ideal Yelmo Cineplex, Cinesa Príncipe Pío.	Argentina: Plaza Julio Cortázar, Parque Nacional Talampaya
	Bolivia: Salar de Uyuni
	Chile: Catedral de Marmol
	Perú: Machu Picchu
Granada: la Alhambra, barrio de Albaicín, Sierra Nevada (estación de Borreguiles)	Costa Rica: Parque Nacional Corcovado, Bahía Ballena, Puerto Viejo, Manzanillo, reserva de Monteverde.
San Sebastián: el Aquarium de la ciudad, edificio Kursaal, Bahía de la Concha y restaurante Arzak.	Cuba: Valle de viñales, Varadero, Trinidad, playa de Ancón, Topes de Collantes, La Habana, el Malecón, el Capitolio
Parque Nacional de los Picos de Europa	México: Zona Arqueológica de Calakmul

Tabla 1. Representación de los territorios hispanos descritos en *Aula Internacional 2 Nueva Edición*. Fuente: Elaboración propia.

En relación con el *PCIC*, estos lugares se corresponden con la fase de aproximación de la organización territorial y administrativa de los países hispanos, ya que se mencionan diversas capitales, ciudades y pueblos, pero de manera más superficial, es decir, sin incidir en órganos del gobierno o en la organización territorial (provincias, comunidades autónomas, ayuntamientos, etc.).

Seguidamente, los personajes públicos, como escritores, cantantes y actores, aparecen frecuentemente en las unidades didácticas. En este caso, se presentan diversos personajes

³ A pesar de ser una de las ciudades más turísticas de España, su aparición en el manual es escasa, ya que únicamente aparece mencionada. A modo de ejemplo, en la actividad 1 de la unidad 3 aparece nombrada en la oración “Se vende estudio en Barcelona capital”. No obstante, no se realiza ninguna descripción sobre algún lugar turístico ni se presentan fotografías de la zona.

latinoamericanos, como Alejandro Amenábar, Buñuel, González Iñárritu y Fernando Botero (unidad 1, ejercicio 11). Aun así, la presencia de figuras españolas es claramente superior. Por otro lado, la literatura y el cine también son importantes en el manual, puesto que aparecen en las unidades 2, 7 y 10 en diversas ocasiones. A modo de ejemplo, el ejercicio 3 de la unidad 7 es una comprensión lectora destinada a 3 obras mexicanas: el libro *Mal de Amores* de Ángeles Mastretta, el disco *Mujer Divina* de Natalia Lafourcade y la película *Nosotros los Nobles* de Gary Alazraky.

La gastronomía también constituye un aspecto sociocultural relevante, ya que cada país presenta platos típicos muy variados. En el manual aparece sobre todo comida mediterránea, como los huevos estrellados (unidad 6, ejercicio 4), los productos típicos con denominaciones de origen del país (unidad 6, ejercicio 12) y el tomillo (unidad 8, ejercicio 1). Por el contrario, aparecen muy pocos platos de Hispanoamérica, entre ellos se destacan el guacamole con nachos (unidad 6, ejercicio 4) y las calabacitas con crema, un plato típico de la Ciudad de México (vídeo unidad 6). Seguidamente, la unidad 9 dedica los ejercicios 2 y 12 a acontecimientos de la España de Franco y el ejercicio 3 de la unidad 10 relata hitos de la historia de Cuba. A pesar de la escasa presencia de eventos históricos, se destaca la historia de España debido a la mayor difusión del manual en el país. En relación con el *PCIC*, la gastronomía se corresponde con la fase de profundización, donde se comentan productos o platos típicos por regiones y el concepto de Denominación de origen.

Por último, la unidad 8 incluye 2 ejercicios sobre el lenguaje corporal de los hispanohablantes. Por un lado, el ejercicio 3-b es una comprensión lectora que incluye el lenguaje corporal tanto de España como de Latinoamérica. En él, se comenta la proxemia de América del Sur, los gestos que expresan aburrimiento o la tendencia a mirar a los ojos para transmitir confianza, entre otros. Por otro lado, el ejercicio 10 contiene fotografías de gestos típicos hispanohablantes y los estudiantes deben relacionar las fotografías con su significado. En este caso, la actividad no especifica si son gestos compartidos por toda la comunidad hispanohablante o de alguna área concreta. No obstante, aparecen algunos que sí se pueden identificar tanto en España como en América, como el gesto de alzar la mano y realizar una especie de firma para pedir la cuenta en un restaurante o el que se utiliza para indicar que hay mucha gente.

El manual contiene abundantes referentes tanto de España como de América. A pesar de contar con una variedad preferente española, se incluye una gran diversidad de aspectos socioculturales de Hispanoamérica. Esta inclusión ayuda a construir una conciencia alrededor de las diversas culturas y costumbres asociadas a países hispanohablantes y contribuye a la idea de diversidad dentro de una lengua compartida.

4.2. Manual *Aula América 2*

El manual *Aula América 2* es una adaptación de la obra *Aula Internacional 2*, publicada por la editorial Difusión. Está destinado a estudiantes del nivel A2 y fue elaborado en colaboración con el Instituto Caro y Cuervo. La adaptación nace con el objetivo de reflejar la diversidad lingüística y cultural hispanohablante. La obra es presentada de la siguiente forma:

Aula América nace con la ilusión de ser un material que muestre la realidad lingüística y cultural con la que estudiantes y profesores se encuentran a diario en Hispanoamérica. Presenta las variantes fonéticas, gramaticales y léxicas del español de América e invita a estudiantes y profesores a apreciarlas como un reflejo de la diversidad cultural de diecinueve países unidos por su lengua. (Ariza *et al.*, 2018: 4).

Debido a la escasa producción de materiales didácticos que reflejen la pluralidad lingüística de América, *Aula América* se alza como referente en la representación de las diversas variedades hispanoamericanas. Si bien su enfoque inicial estaba dirigido a las regiones de Colombia, Ecuador y Perú, el manual acabó incorporando contenidos extendidos a toda Hispanoamérica con el objetivo de alcanzar un enfoque más panhispánico (Nieto Martín, 2021). De este modo, *Aula América 2* presenta numerosos referentes culturales de la comunidad hispanohablante, junto con contenidos léxicos, ortográficos, fonéticos y gramaticales propios de Hispanoamérica.

4.2.1. Nivel fonético-fonológico

Todos los audios y vídeos de *Aula América* se grabaron con acentos hispanoamericanos. Dentro de su gran diversidad de pronunciaciones, aparecen con frecuencia rasgos fonéticos característicos de la variedad peruana, el español puertorriqueño, el español guatemalteco y el mexicano. Además, se incorporan otros rasgos propios de la variedad andina ecuatoriana, el español rioplatense y el cubano, aunque aparecen con menos frecuencia. Asimismo, la adaptación se centró en el fonema /x/, que se pronuncia mediante una aspiración glotal /h/ en numerosas variedades hispanoamericanas, y el sonido /θ/, inexistente en toda Latinoamérica y en algunas regiones de España. En este sentido, la RAE indica:

Mientras que en la mayor parte de España se articulan en la zona dentoalveolar dos fonemas fricativos sordos distintos, el alveolar /s/ y el interdental /θ/, en el español de Hispanoamérica, Canarias y casi toda Andalucía se articula en esa zona un único fonema fricativo sordo, produciéndose el sonido [s] característico de las zonas de seseo. (OLE 2010: s. v. *seseo*).

Este rasgo está presente en todos los ejercicios de comprensión oral. Por ejemplo, en el ejercicio 5 de la unidad 3, se observa el seseo del español guatemalteco en palabras como *centro*, *luz* o *zona*, pronunciadas como ['sen.tro], ['lus] y ['so.na], respectivamente. Asimismo, en el ejercicio 9 de la unidad 6 se contempla la pronunciación de Cartagena en las palabras *placer*, *ciudades* y *pedacito*, transcritas como ['pla.ser], [sju'ða.ðes] y [pe.ða'si.to].

Otro fenómeno que aparece con frecuencia es la conservación, aspiración o elisión del fonema /s/, ya que se observan diferencias en la realización según la variedad. Por un lado, en zonas de México, Colombia y Perú se suele conservar este sonido y se produce una sólida articulación de la /s/. Por ejemplo, en el vídeo de la unidad 4, se observa con gran frecuencia este rasgo a través del habla de Perú, donde se conserva la /s/ a final de sílaba. En el vídeo, se contempla el fenómeno a través de palabras como *ustedes* ['us.te.ðes], *sus animales* ['suz.a.ni'ma.les] y *estilo* [esti.lo]. Por otro lado, en variedades de Chile, Argentina, Cuba y Puerto Rico, la /s/ tiende a aspirarse y asimilarse en posición final de sílaba e incluso puede desaparecer por completo, especialmente a final de palabra (Catálogo de voces hispánicas s. f.: s. v. *Características lingüísticas*). En el ejercicio 3 de la unidad 5, aparece la elisión de la /s/ a través del habla puertorriqueña en palabras como *buenos días* [bwe.nohði.a] y *preguntas* [pre'yun.ta]. También se puede observar la aspiración de /s/ en el ejercicio 2 de la unidad 10 a través del habla de Cuba, donde aparecen palabras como *agosto* [ayohto] y *varios* ['ba.rjoh].

El debilitamiento de la /d/ en posición intervocálica constituye otro rasgo presente en el manual. Según el *DPD*, si bien este fenómeno se registra en el habla de espontánea de

hablantes cultos de algunas zonas de España, Puerto Rico y Chile, en ocasiones resulta vulgar para la mayoría de hispanohablantes, por lo que suele evitarse en el habla culta (DPD 2025: s. v. *d*). A pesar de ser una característica compartida por diversas variedades, el manual refleja este fenómeno a través del habla puertorriqueña, como en la palabra *comío* frente a *comido* (ejercicio 3, unidad 5). Otro rasgo de Puerto Rico corresponde a la lateralización de /r/ (lambdacismo), es decir, la pronunciación [l] de *-r*, como en la palabra *verdad* [bel.'da], presente en el ejercicio 1-b de la unidad 10. Asimismo, la pronunciación presenta una entonación rápida y fluida, que contrasta con otras variedades como el español de Perú (Catálogo de voces hispánicas s. f.: s. v. *Características lingüísticas*).

Por último, el español de España aparece únicamente en el ejercicio 2 de la unidad 10, por lo que su presencia en el manual es muy baja, algo que está en consonancia con el público objetivo de este manual. No obstante, se encuentra un apartado al final de las unidades titulado “Más ejercicios”, que constituye un cuaderno de actividades diseñadas para fijar y entender mejor cuestiones gramaticales y léxicas. En él, aparece un recuadro en el que se describe la diferencia en la pronunciación de las consonantes *z*, *c*, *ll* e *y* en los países de Hispanoamérica y zonas de España. Seguidamente, se encuentra un ejercicio destinado a trabajar la presente realización fonética.

SONIDOS Y LETRAS

En toda Hispanoamérica las consonantes *z* y *c* (antes de *e* e *i*) se pronuncian como una *s*. Esto pasa en los países también en las Islas Canarias y en algunas zonas del sur de España; mientras que en el resto de la península, estas consonantes se pronuncian como la *th* de *nothing* en inglés.

La *ll* y la *y* se pronuncian de manera muy distinta en algunos países del sur de América, como Argentina, Uruguay y Chile.

14. Escucha, compara la pronunciación de *c* y *z* y marca de dónde son las personas que hablan.

15. Haz lo mismo con la pronunciación de *y* y *ll*. ¿De dónde son las personas que hablan?

Figura 2. Sección “Más ejercicios” del manual *Aula América 2*.

Fuente: (Ariza *et al.*, 2018: 166).

A nivel general, no se trabaja el nivel fonético en función de las variedades de manera explícita. Si bien aparecen diversas pronunciaciones hispanoamericanas, no se realiza un trabajo consciente sobre ellas y sus diferencias. No obstante, los alumnos reciben *input* de diversas realizaciones, logrando que se mantengan en contacto con la diversidad lingüística de la lengua. De esta manera, se trabaja la comprensión oral de diversas variedades y se crea una conciencia sobre la pluralidad de pronunciaciones hispanohablantes.

Debido a que el manual está destinado a alumnos del nivel A2, centrarse en una explicación más teórica y lingüística conllevaría una complejidad mayor a la requerida. Por tanto, el recuadro de sonidos y letras del apartado “Más ejercicios” comentado anteriormente, resulta útil para contemplar dos fenómenos que aparecen con frecuencia en el manual: el seseo y el yeísmo. En este sentido, la explicación de otros fenómenos podría introducirse de manera gradual en otros niveles más avanzados.

4.2.2. Nivel gramatical

El nivel gramatical también presenta cambios frente al manual *Aula Internacional 2 Nueva Edición*. Una de las principales diferencias son los demostrativos, que adquieren diversas interpretaciones. Mientras que el español peninsular cuenta con un sistema de tres elementos según la distancia, en América se suele reducir a dos. En este sentido, la representación espacial más clásica de las variedades peninsulares sitúa el demostrativo *este* en proximidad con el hablante, *ese* en proximidad con el oyente y *aquel* en lejanía respecto a ambos. Por el contrario, en muchos países americanos (buena parte de las áreas rioplatense, andina y chilena, entre otras) se cuenta con una serie binaria de los demostrativos, en lugar de ternaria. De esta manera, se utiliza el demostrativo *este* para expresar cercanía con el hablante y *ese* para lejanía. En este caso, el demostrativo *aquel* es utilizado para usos más literarios o evocadores, y no para una interpretación ostensiva (NGRAE 2009: s. v. *demostrativos*).

Esta explicación se ve reflejada en los manuales. Mientras que en *Aula Internacional 2 Nueva Edición* se muestra la serie ternaria de demostrativos, en *Aula América 2* se presenta la serie binaria. En el segundo manual, a pesar de que no se explica la tendencia de *aquel* para usos más literarios, se puede observar un mayor empleo del demostrativo *ese* en el libro. Además, en la mayoría de los casos en los que aparece el demostrativo *aquel*, se le otorga un uso evocador: *aquel momento*, *en aquella época*, *en aquellos tiempos*, etc.

CERCA DE QUIEN HABLA	CERCA DE QUIEN ESCUCHA	LEJOS DE AMBOS	CERCA DE QUIEN HABLA	LEJOS DE QUIEN HABLA
este	ese	ese / aquel	este	ese / aquel
esta	esa	esa / aquella	esta	esa / aquella
estos	esos	esos / aquellos	estos	esos / aquellos
estas	esas	esas / aquellas	estas	esas / aquellas

Figura 4. Tabla comparativa de los demostrativos. Apartado “Más gramática”. Representación de *Aula Internacional 2 Nueva Edición* en la izquierda y de *Aula América 2* en la derecha.

Fuentes: (Ariza *et al.*, 2018; Corpas *et al.*, 2013).

En segundo lugar, el sistema de pronombres personales y formas de tratamiento presenta una diferencia más. Según Fontanella (1999), el paradigma pronominal es uno de los aspectos más complejos de la morfosintaxis española debido a su amplia variación. En el español, se encuentran diversos sistemas pronominales. Entre ellos, destaca un sistema equilibrado, en el que se presentan dos formas para el singular, una de confianza (*tú*) y una formal (*usted*). Lo mismo sucede con el plural, donde hay la forma *vosotros* es de confianza y la variante *ustedes* se emplea para relaciones más formales. Este sistema se extiende en toda la Península Ibérica, excepto Andalucía (Fontanella, 1999: 1402). Este paradigma es el que se encuentra en el manual *Aula Internacional 2*, donde se observa un uso constante del pronombre *vosotros* para la segunda persona del plural, calificando los pronombres *usted* y *ustedes* como formas de respeto. No obstante, se comenta en el apartado «Más gramática» que existen grandes variaciones de uso según el contexto social y geográfico. Además, menciona que en Latinoamérica nunca usan *vosotros*, sino

que usan *ustedes*. Lo mismo sucede con el pronombre en singular, ya que en algunas zonas de América emplean la forma *vos* en lugar de *tú*.

Por otro lado, existe otro sistema pronominal en el que se utiliza en singular, en pronombre *tú* para situaciones de confianza y *usted* para formales, al igual que el sistema anteriormente mencionado. No obstante, se neutraliza la oposición de *vosotros/ustedes* en el plural, eliminando el uso de *vosotros*. En la península, este uso se extiende por Andalucía occidental, partes de Córdoba, Granada y Jaén. También se emplea en Canarias y gran parte de Latinoamérica, como México, Perú, Venezuela, Colombia y las Antillas. Este sistema es el que presenta *Aula América 2*, donde el empleo del pronombre *vosotros* es nulo. No obstante, en el apartado «Más gramática» del manual, se menciona que en España se usa *vosotros* en lugar de *ustedes* en situaciones informales. Del mismo modo, se comenta el uso de *vos* para la segunda persona del singular, ampliamente extendido en diversas zonas de Latinoamérica. A pesar de la gran extensión que presenta el pronombre *vos* en Latinoamérica, *Aula América 2*, limita su presencia en el manual a una simple mención en el apartado. El voseo se da en la mayor parte de Hispanoamérica, como México, las Antillas, Perú, Venezuela, Bolivia, Colombia, Cuba, Argentina, Uruguay y Paraguay, entre otros. No obstante, el voseo se emplea en diferente grado según la región (DPD 2005: s. v. *voseo*). Para ver la explicación que realizan los manuales, consultad el anexo 3.

Seguidamente, en los ejercicios de comprensión oral, se pueden observar rasgos propios de variedades hispanoamericanas desde el plano gramatical. A modo de ejemplo, en el ejercicio 5 de la unidad 3 aparece el diminutivo *chiquita*, un recurso altamente frecuente en el habla hispana, sobre todo en Perú, países de Centroamérica y las Antillas (Gerhalter, 2024: 14). Del mismo modo, se registran marcadores discursivos coloquiales como *ajá*, ampliamente empleado en la oralidad espontánea del español centroamericano y *o sea*, que es mayormente empleado en España, México y Centroamérica, Río de la Plata y el Caribe continental, entre otros (CORPES XXI, 2024). Seguidamente, aparece el uso mexicano del pronombre *le* enclítico con valor intensificador en la palabra *órale*, presente en el ejercicio 3 de la unidad 2.

Por último, se encuentran diferencias en la morfología verbal. Este apartado será explicado detalladamente en el apartado 3.3, donde se analizará la distinción entre el pretérito perfecto y el indefinido.

4.2.3. Nivel léxico

El léxico es el nivel que cuenta con el número mayor de adaptaciones. A pesar de que gran parte del léxico es compartido por España y América, se puede observar el uso de variantes léxicas diferentes a las utilizadas en el español peninsular. El criterio para la selección del léxico es la frecuencia de uso, es decir, la variante usada en la mayoría de los países hispanohablantes. No obstante, cada unidad tiene un país referente desde el punto de vista lingüístico y cultural, por lo que a veces se adapta el léxico a esa unidad en específico. Este es el caso de las palabras *apartamento* y *departamento*. Debido a que la frecuencia de uso de ambas formas léxicas era muy similar, se optó por utilizar la palabra *apartamento* en la unidad 4, destinada a Colombia, y *departamento* en las unidades 2 y 3, destinadas a México y Guatemala. En este sentido, el manual incorpora términos como *carro*, *manejar*, *chavo*, *aeromoza*, *papas*, *bananos*, *aguacate*, *jugo*,

computadora, reprobado y clóset, empleados en numerosas variedades americanas. Además, se indica que no se incluyen los llamados españolismos, como la palabra *piso*, puesto que su frecuencia de uso es baja en América o tiene un significado diferente.

La selección del léxico se realizó a partir de diversas fuentes, como el Corpes XXI de la RAE, el Corpus del Español de Mark Davies, el proyecto Varilex, el *Diccionario de americanismos*, el *Diccionario Clave*, el *Diccionario del español de México (DEM)* y encuestas de valoración a hispanohablantes. Estas fuentes de consulta resultan de vital importancia, puesto que muestran que las selecciones léxicas del manual han sido estudiadas y recopiladas detalladamente a través de diversos corpus actuales. De esta manera, el manual muestra un léxico adaptado a la frecuencia de uso y a las variedades.

Por último, la obra incluye una sección llamada *Palabras y sus variantes*, con el fin de sensibilizar a estudiantes y profesores sobre la diversidad lingüística del español. En este apartado se menciona la posible variación del léxico en función de la región hispana. La sección se configura como un glosario geolectal del español y aparece en forma de tabla. En ella, se incluyen palabras que han aparecido en las unidades anteriores. El objetivo de la tabla es que el estudiante identifique si en el país donde aprende español se utiliza esa misma palabra y, por otro lado, debe escribir otras variantes léxicas utilizadas en otras regiones hispanohablantes. La presente sección es fundamental para la concienciación de la diversidad lingüística entre los estudiantes. Asimismo, enriquece su comunicación y favorece un mayor input de la lengua.

	En <i>Aula América 2</i> se dice	En el país donde estudia español se dice	En otros países hispanohablantes se dice
	cafetería		
	celular		

Figura 1. Sección “Palabras y sus variantes” del manual *Aula América 2*.
Fuente: (Ariza *et al.*, 2018: 195).

4.2.4. Nivel sociocultural

Aparte del contenido lingüístico, el nivel sociocultural ha sido ampliamente adaptado a referentes hispanoamericanos. Además, cada unidad ha sido dedicada a un país hispanoamericano en concreto, aunque se mantiene la presencia de otros referentes y países de habla hispana distintos al referente central de cada unidad. En este sentido, las unidades tienen como referentes Ecuador, México, Guatemala, Colombia, Puerto Rico, Perú, República Dominicana, Argentina y Cuba, sucesivamente. Seguidamente, se presentan diversos aspectos culturales, así como la geografía de países hispanoamericanos, la gastronomía, acontecimientos y personajes históricos, expresiones

artísticas, como la literatura y la música, artistas y celebridades hispanos y la kinésica de diversas regiones hispanoamericanas.

En primer lugar, el referente que aparece con mayor frecuencia es la organización territorial, es decir, capitales, ciudades, pueblos y lugares representativos de los países hispanoamericanos. A través de la comprensión lectora y la oral, aparecen más de 20 lugares hispanos. Unos de ellos son simplemente mencionados, como Ciudad de Guatemala, Monterrico (Guatemala), Guayaquil, Puenbo (Ecuador), La Habana y el Varadero (Cuba). Por otro lado, hay una gran cantidad de lugares que son descritos a través de breves descripciones y fotografías. En la siguiente tabla se pueden observar los lugares descritos de cada país:

LUGARES DESCRITOS EN EL MANUAL <i>AULA AMÉRICA 2</i>	
País	Lugares
México	Ecoaldea Huehucoyotl (municipio de Tepoztlán), Oaxaca, Calakmul, Chichén Itzá (Yucatán)
Colombia	Ecoaldea de Colombia, Plaza de Bolívar, Plaza de Lourdes (Bogotá), Isla de Baru, Cartagena
Puerto Rico	San Juan, Bayamón, Bosque nacional El Yunque
Perú	Plaza de Armas, Palacio de Gobierno, catedral de Lima, Machu Picchu
República Dominicana	Isla Catalina, Santo Domingo, Punta Cana, Parque Nacional de Los Haitises, Cayo Paraíso
Argentina	Plaza Julio Cortázar, Parque nacional Talampaya, el Bolsón,
Bolivia	Salar de Uyuni

Tabla 2. Representación de los territorios hispanos detallados en *Aula América 2*.
Fuente: Elaboración propia.

A pesar de contar con numerosos referentes de Hispanoamérica, el manual no cuenta con la descripción de ningún lugar de España, por lo que la representación del país a nivel geográfico es nula. No obstante, España es mencionada en otros aspectos socioculturales como en los personajes públicos. En relación con el *PCIC*, estos lugares se corresponden con la fase de aproximación de la organización territorial y administrativa de los países hispanos, tal como sucede con el manual *Aula Internacional 2*.

Seguidamente, se mencionan diversas celebridades y personajes hispanos, tanto de épocas pasadas como de la actualidad. A modo de ejemplo, la unidad 1 cuenta con una actividad de comprensión lectora donde se nombra a una gran variedad de referentes, como Frida Kahlo, Guillermo del Toro y Gaudí. Cabe destacar que, en este caso, se nombran diversos referentes españoles, a diferencia de otros aspectos socioculturales donde no se menciona España.



Figura 3. Ejercicio 11, unidad 1 del manual *Aula América 2*.
Fuente: (Ariza *et al.*, 2018: 166).

Asimismo, se nombran diversos museos de regiones como Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela y Argentina. En este apartado, cabe destacar la presencia de 4 casas museo de España: la casa museo de Dalí, la casa museo de Sorolla, la casa natal de Cervantes y la casa museo Antonio Machado (Ariza *et al.*, 2018: 44). Estos lugares son únicamente mencionados, mientras que la casa museo del compositor español Manuel de Falla recibe una breve descripción acompañada de una fotografía. Además, el manual incluye obras literarias y cinematográficas, como el libro *Mal de amores* de la mexicana Ángeles Mastretta o la película *Antes que anochezca* del cubano Reinaldo Arenas.

Por añadidura, se encuentran múltiples hitos de la historia de países hispanos. Entre ellos, se destaca la dictadura de Argentina y diversos hitos de la historia de Cuba. Aunque el *PCIC* hace más referencias a la historia de España, estos acontecimientos pertenecen a la fase de profundización sobre la historia de los países hispanos en los siglos XX y XXI. Además, se presenta la historia de las civilizaciones maya y azteca. Según el *PCIC*, las civilizaciones precolombinas constituyen la fase de consolidación del apartado de población, por lo que, al estar en el nivel A2, podría mencionar más aspectos de la fase de aproximación o de profundización, como la importancia de la población indígena o algunos pueblos de los países hispanos.

Del mismo modo, se describen platos típicos de regiones hispanas, como la causa limeña y el ceviche de Perú o el mofongo de Puerto Rico. También se presentan algunas denominaciones de origen de Latinoamérica, como el pisco, el zapallo loche, el cacao del Amazonas y la aceituna de Tacna. Tal como sucede con el manual *Aula Internacional 2*, este manual también se ajusta a la fase de profundización del *PCIC* sobre las comidas y bebidas, ya que presenta platos típicos de regiones hispanohablantes, aborda el concepto de denominación de origen y además, presenta el tomillo como una hierba con grandes propiedades para el bienestar.

Por último, se describe el lenguaje corporal propio de las regiones hispanoamericanas. La kinésica es explicada principalmente en la unidad 8, en detalle a partir de un vídeo donde se muestran visualmente algunos gestos propios de Centroamérica, México, Colombia, Venezuela y Argentina. Por ejemplo, cuando se quiere afirmar algo en México, se suele realizar un movimiento vertical del dedo índice, mientras que la negación se expresa con un movimiento horizontal de este de un lado a otro. También se describen gestos para

expresar que una persona está loca, para presumir de dinero o para pedir la cuenta en un restaurante, entre otros. En relación con los gestos explicados en *Aula Internacional 2*, se observa que en este manual se realiza una descripción más detallada. Debido a que la kinésica es presentada en forma de vídeo y no una imagen, permite que el alumnado comprenda de manera más visual los gestos. Además, se especifica que los movimientos corporales son propios de regiones Hispanoamericanas, y en ocasiones se concreta la región. El único gesto que presentan ambos manuales es el movimiento de realizar una firma al aire para pedir la cuenta en un restaurante.

5. Análisis del pretérito perfecto y el indefinido.

Como ya se ha indicado en la introducción, se va a analizar en profundidad el contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido desde diversos puntos de vista. Se ha elegido estos tiempos, porque según la RAE y la ASALE, el empleo del pretérito perfecto y el indefinido son los que presentan mayor variación geográfica en el mundo hispanohablante. La diversidad de este fenómeno lo convierte en un aspecto relevante y ampliamente discutido dentro de la enseñanza de ELE, ya que el alumnado puede encontrar usos diferentes dependiendo de la variedad lingüística con la que entre en contacto.

Ambos tiempos expresan acciones pasadas, aunque son presentados con diferencias aspectuales y temporales. El *Glosario de términos gramaticales* designa el pretérito perfecto para referirse a acciones pasadas que mantienen una conexión con el presente, mientras que el indefinido se relaciona con acciones del pasado desvinculadas del presente. No obstante, el uso real de ambos tiempos verbales no es homogéneo en el ámbito hispanohablante. Esto es debido a que en numerosas variedades hispanoamericanas y en algunas áreas de España, los usos del pretérito indefinido son mayores, llegando a adoptar algunos usos donde el español peninsular preferiría el pretérito perfecto. Tal y como expresan la RAE y ASALE:

El pretérito perfecto simple asume en muchos países americanos los usos que en otras áreas hispanohablantes corresponden al pretérito perfecto compuesto de indicativo, como en los usos de este último denominados continuo (Hasta ahora no tuve ninguna noticia), resultativo (¡Cómo aumentaron las tarifas!), e incluso experiencial (Asistimos a esos encuentros alguna vez) (GTG 2019: s. v. *pretérito perfecto simple*).

Con el fin de realizar una distinción clara entre estos tiempos verbales, se han adoptado diversas perspectivas teóricas en ELE. En las siguientes secciones, se presentará este panorama de manera más detallada y se analizará la inclusión de ambos tiempos en los manuales, con el fin de observar posibles diferencias entre ellos y determinar qué enfoque asumen en su descripción. De igual manera, se estudiarán los resultados de encuestas destinadas a docentes y alumnos para observar la percepción y el uso que adoptan de ambos tiempos verbales.

5.1. Perspectivas didácticas sobre el pretérito perfecto y el indefinido en ELE.

La gramática en ELE tiende a ser explicada como un conjunto de reglas precisas basadas en la descripción de contextos donde puede aparecer un tiempo verbal junto con marcadores temporales. Por ello, la enseñanza del pretérito perfecto y el indefinido plantea un problema, puesto que se asocian ambos tiempos con unos usos en concreto, prescindiendo de las diversas manifestaciones presentes en las variedades.

Además de ello, existe un enjuiciamiento impreciso sobre el empleo de ambos tiempos verbales, puesto que se asocia el uso del pretérito perfecto únicamente a España. En sentido estricto, el uso del perfecto se extiende a regiones de Hispanoamérica, como Perú, Caracas o Buenos Aires. Además, este tiempo verbal no es empleado en toda España, debido a que regiones como Canarias, Galicia, Asturias y País Vasco utilizan el indefinido en lugar del perfecto para expresar una misma idea. Esta hipergeneralización está presente en diversos manuales y materiales de ELE, donde se explica el uso de ambos tiempos verbales de manera opuesta, sin explicar que ambos tiempos presentan usos compartidos y que la preferencia de uno frente al otro depende de la variedad dialectal (Llopis, Real y Ruiz, 2012: 74-75).

De esta manera, se tiende a relacionar el uso del pretérito perfecto con acciones iniciadas en el pasado y vinculadas al presente. Además, se asocia con marcadores temporales de presente como *hoy, esta mañana, este año*, etc. Por otro lado, se explica que el pretérito indefinido sirve para expresar acciones ya terminadas en el pasado, que no mantienen ninguna relación con el presente, y se relaciona con marcadores temporales de pasado como *ayer, la semana pasada o el mes pasado* (Sastre, 1995, como se citó en Truong, 2019: 7). Esta explicación supone un déficit en la enseñanza de los tiempos verbales, ya que no muestra la realidad hispanohablante y se enmarca en unos usos específicos. Estas descripciones se encuentran en ambos manuales. A modo de ejemplo, la página DELE Ahora (s.f.)⁴, que cuenta con numerosos libros y actividades destinados a ELE, presenta el pretérito perfecto con oraciones como *ya he terminado el ejercicio y hemos trabajado mucho esta semana*. De esta manera, no se contempla el empleo del indefinido para esos usos, cuya tendencia es elevada en diversas regiones Hispanohablantes.

La categorización de los marcadores temporales en función de los tiempos verbales parece ser un recurso útil, ya que la explicación se limita al uso de pretérito perfecto con marcadores temporales de presente y al uso del pretérito indefinido con marcadores temporales de pasado. Sin embargo, esta explicación de tipo estructural no tiene en cuenta aquellas variedades que emplean oraciones como *hoy comí pasta o he ido de vacaciones el mes pasado*. En definitiva, esta delimitación de los usos de ambos tiempos, presente en diferentes manuales y empleada por docentes, no muestra la realidad lingüística del español.

Otra explicación de estos dos tiempos verbales puede formularse desde un enfoque comunicativo, en el que la gramática es concebida como una herramienta comunicativa guiada por el significado. De esta manera, se pretende explicar ambos tiempos verbales a partir de su significado, en lugar de delimitar su uso a determinados contextos. Desde esta perspectiva, Llopis *et al.* (2012) concluyeron que el ser humano entiende la noción abstracta del tiempo a través del espacio. En este sentido, el pretérito indefinido sitúa la acción como acabada en el espacio de lo concluido, fuera del entorno inmediato. En contraste, el pretérito perfecto acerca la acción al entorno inmediato del hablante. Por tanto, la elección del tiempo verbal depende de la perspectiva lingüística del hablante. Esta definición explica aquellas situaciones donde el hablante emplea el pretérito indefinido con acciones relativamente actuales (como en el caso de *hoy comí pasta*). En estos casos, el hablante decide no atribuir el carácter de actualidad, expresado por el pretérito perfecto, a la acción. En ocasiones, el individuo prefiere utilizar el indefinido cuando considera que la acción no forma parte de su actualidad, cuando el hecho es

⁴ DeleAhora. (s.f.). *Pretérito perfecto compuesto de indicativo: forma y usos*. Recuperado de <https://deleahora.com/blog/gramatica/preterito-perfecto-compuesto-de-indicativo-forma-y-usos>

intrascendente o simplemente no quiere marcar gramaticalmente ese aspecto. De tal forma, el pretérito perfecto no es únicamente utilizado con acciones actuales, sino también con “escenas concluidas en un espacio epistémico cercano al hablante, en su «aquí»” (Llopis *et al.*, 2012: 83).

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) coloca los rasgos de las variedades en progreso secuencial y por niveles en sus inventarios. En este caso, se presenta el uso del pretérito perfecto y el indefinido en el nivel A2, pero no es hasta el nivel C1 donde se explica la tendencia del uso indefinido frente al perfecto en regiones de Hispanoamérica y España. A pesar de la efectividad de su progreso secuencial, la variación de estos tiempos verbales podría presentarse en un nivel más intermedio y no tan avanzado, puesto que no muestra la realidad lingüística de una gran parte de hispanohablantes y los estudiantes podrían necesitar el conocimiento de estos usos según sus necesidades comunicativas.

Asimismo, la *Gramática básica del estudiante de español A1-B2* (2019), es una obra que destaca por aplicar el enfoque cognitivo a través del propio significado de las formas lingüísticas. Las explicaciones se apoyan en esquemas visuales, ejemplos contextualizados y el uso de imágenes que facilitan la comprensión de la gramática y aporta un aprendizaje más significativo. En el caso de los tiempos verbales, se describe el pretérito perfecto para hechos en relación con un espacio actual, y el indefinido para hechos en sí mismo en un espacio pasado. Además, se asocian diversos marcadores temporales a ambos tiempos. Algunos ejemplos de la obra son: *esta mañana he plantado un árbol, lo que te ha dicho hoy no me ha sorprendido pero lo que te dijo el otro día si me sorprendió, ha llovido mucho esta semana y llovió mucho la semana pasada*. Si bien las explicaciones están adaptadas al nivel elemental e intermedio, se puede observar que su explicación no engloba los usos de las diversas variedades anteriormente expuestos. Asimismo, se reduce el uso de los marcadores temporales a tiempos verbales en concreto, en lugar de percibirlos como elementos independientes del tiempo verbal.

5.2. El contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido en *Aula Internacional 2 Nueva Edición* y *Aula América 2*.

Como se ha comprobado en el epígrafe anterior, la explicación de estos tiempos verbales puede variar dependiendo la metodología y el enfoque. No obstante, predomina la enseñanza desde un enfoque estructuralista, el cual no visualiza los usos de gran parte de Hispanoamérica y zonas de España. Este enfoque también está presente en los dos manuales, aunque presentan algunas diferencias.

Una distinción relevante entre los dos manuales radica en la introducción del pretérito perfecto y el indefinido. Nieto Martín (2021) argumenta que, debido a la mayor frecuencia de uso del indefinido frente al perfecto en América, el pretérito indefinido es introducido en la unidad 9 de *Aula América 1* y el perfecto es explicado en la unidad 2 de *Aula América 2*, mientras que en *Aula Internacional* ocurre lo opuesto. Es decir, en *Aula América*, se introduce el indefinido antes que el perfecto, mientras que en *Aula internacional* se incorporan de manera inversa.

No obstante, el uso predominante del indefinido en América no se ve reflejado en las definiciones del manual *Aula América 2*, puesto que se explica que el indefinido es empleado para informar de una acción pasada sin relacionarla con el presente, pero no menciona los usos que emplean con frecuencia del indefinido para situaciones

temporalmente actuales (como *hoy comí pasta*). Además, se relaciona el indefinido con conectores de pasado como *ayer*, *el otro día* y *la semana pasada*, como en las oraciones *Anoche comí con unos amigos/ El mes pasado descubrí un restaurante genial* (Ariza et al., 2018: 220). Por otro lado, el pretérito perfecto está asociado a experiencias relacionadas con el momento en el que se habla y cuya acción no está completada, experiencias pasadas sin mencionar cuándo ocurren y hechos que tienen relación con el presente. Sin embargo, tampoco se menciona el uso del pretérito perfecto para relatar acciones temporalmente pasadas (como *he ido de vacaciones el mes pasado*). Además, se relaciona el tiempo verbal con conectores de presente, como *esta semana*, *hoy* y expresiones de frecuencia. Por ejemplo, en las oraciones *Este mes he trabajado mucho/ Esta semana ha hecho un calor insostenible* (Ariza et al., 2018: 220).

El manual no emplea un enfoque comunicativo ni explica el significado de ambos tiempos verbales, sino que se limita a presentarlos en determinados contextos y los asocia a conectores. De esta manera, no se llega a obtener una explicación completa de los tiempos ni se muestra la realidad lingüística de los hispanohablantes. Diversos estudios como el de Hurtado González (2009: 95) muestran que en todos los países hispanoamericanos (salvo en Bolivia, que no existe predominio del indefinido sobre el perfecto) hay un claro uso superior del indefinido frente al perfecto. Por tanto, resulta contradictorio que el manual *Aula América 2*, destinado a la inclusión de los usos de América, no haya adoptado las explicaciones de los tiempos verbales.

Por su parte, el manual *Aula Internacional 2 Nueva Edición* también presenta ambos tiempos verbales, reflejando el modelo normativo característico del español peninsular. Del mismo modo que *Aula América 2*, el manual establece una clara distinción funcional de los tiempos. Primeramente, en la unidad 2 se explica el pretérito indefinido, que se define como el tiempo utilizado para hablar de acciones concluidas situadas en un periodo temporal cerrado. A su vez, se relaciona con marcadores temporales de pasado, como *la semana pasada*, *ayer* o *el otro día*. Dos oraciones utilizadas como muestras del tiempo verbal son: *¿Llegaste a Madrid ayer? ¿En qué año te casaste?* (Nieto Martín, 2021: 29). Posteriormente, en la unidad 5 se explica el pretérito perfecto. Como anteriormente he mencionado, este tiempo verbal se presentó en *Aula Internacional 1*, por lo que se presentó antes que el indefinido debido a la frecuencia de uso del perfecto en España, a pesar de que en *Aula Internacional 2* aparezca antes la explicación del indefinido. El pretérito perfecto se relaciona con experiencias pasadas vinculadas al presente, es decir, con el momento en el que hablamos. Se presentan conectores de presente como *hoy*, *esta mañana* y *este año*, entre otros. Además, se explica su uso para hablar de experiencias en las que no se menciona cuándo se han realizado y se conecta con expresiones como *alguna vez* y *nunca*. Las dos oraciones que utiliza como ejemplo son: *Esta mañana he ido al médico*, y *¿Has estado alguna vez en Roma?* (Nieto Martín, 2021: 65). Cabe destacar que al final de la explicación del pretérito perfecto, se especifica que en algunos lugares de España y América se utiliza el pretérito indefinido en lugar del perfecto en estos usos. Para contemplar las explicaciones de los tiempos verbales en los manuales, consultad los anexos 6 y 7.

En general, se presenta una explicación de carácter estructural sobre ambos tiempos, donde los usos quedan restringidos a determinados contextos, del mismo modo que en *Aula América 2*. Esta simplificación de usos puede resultar útil para estudiantes de A2, ya que facilita la comprensión de ambos tiempos. No obstante, la explicación falla en

presentar los tiempos a partir de su significado real y no comenta que el empleo de ambos tiempos puede variar según la perspectiva del hablante. Aun así, la definición de *Aula Internacional 2* es más adecuada que la de *Aula América 2*, puesto que responde al modelo del español peninsular, donde tiene mayor difusión el libro. A pesar de contar con una explicación más simplista y adecuada a niveles iniciales, el manual debería aportar una definición a partir del significado de los tiempos en niveles más avanzados, a partir del enfoque comunicativo.

En definitiva, ambos manuales presentan explicaciones muy parecidas sobre los tiempos verbales, a pesar de ser presentados en unidades diferentes. Si bien los usos se adecuan al manual *Aula Internacional 2* por su variedad preferente, *Aula América 2* debería tener otro tipo de explicación que refleje la realidad de los hispanoamericanos. Además, resulta sorprendente que el manual con variedad preferente española sí que comente la preferencia del indefinido frente al perfecto en América, en comparación con *Aula América 2* que, a pesar de tener mayor difusión en América, no comenta estos usos. Además, ambos manuales optan por un enfoque estructuralista y sumamente conectado a marcadores temporales, por lo que deberían optar por un enfoque más comunicativo, que facilite la comprensión de los tiempos verbales a partir de su significado real, y no a través de contextos limitados.

5.3. Resultados de las encuestas sobre la percepción y el uso del pretérito perfecto y el indefinido

De manera complementaria, se realizaron encuestas tanto a docentes como a estudiantes para examinar cómo se aborda la diversidad de este fenómeno lingüístico en un aula real. En primer lugar, el perfil de los 10 docentes que participaron es significativamente homogéneo, puesto que todas las participantes son mujeres y el 90 % tienen entre 25 y 34 años. Además, 8 profesoras nacieron en España y las otras dos nacieron en Argentina y Colombia. Todas las docentes presentan el español como su idioma nativo. Sin embargo, las profesoras han realizado estudios muy diversos, como un grado en traducción, psicología, magisterio o educación social y únicamente dos personas han realizado estudios relacionados con la lengua española. Además, solo un 50 % tiene formación específica en ELE. Este fenómeno representa una anomalía en el marco docente, ya que los participantes se desempeñan como profesores de ELE sin contar con estudios filológicos ni una formación específica en la materia. A través del análisis cuantitativo de las encuestas, se ha podido determinar el tratamiento de los docentes y los estudiantes hacia el fenómeno del pretérito perfecto y el indefinido. En este apartado, las respuestas del profesorado han sido mayoritariamente uniformes. Todos los gráficos de las encuestas se encuentran en los anexos 4 y 5.

Primeramente, se les preguntó a los profesores en qué nivel solían introducir la distinción entre ambos tiempos verbales. 5 encuestados respondieron que lo explicaban en el nivel A2, mientras que 4 docentes lo hacían en el nivel B1. Únicamente una persona respondió que lo introducía en el nivel C1. Según el *PCIC* (2006), el pretérito perfecto y el indefinido se deben introducir en el nivel A2, por lo que su enseñanza tanto en el A2 como en el B1 resulta adecuada y no muestra grandes diferencias con el plan establecido. Seguidamente, se les preguntó si consideran que existe una variación dialectal en el uso del pretérito perfecto y el indefinido. En este caso, se vuelven a obtener respuestas afines. Mientras que un 60 % considera que sí existe variación, un 40 % expresa su

desconocimiento del fenómeno. Estos datos indican que, a pesar de que más de la mitad de los encuestados presentan una cierta conciencia de esta variación, una gran parte se mantiene insegura y son desconocedores de estos usos distintos. Estos resultados se deben, en gran parte, a la escasa formación que han recibido sobre la lengua, ya que no tienen un máster específico de ELE o un grado filológico, puesto que han estudiado psicología, educación social y magisterio.

Además, 4 docentes respondieron que explican esta variación de los tiempos explícitamente. Es relevante señalar que estas 4 participantes son las únicas que comentaron tener una formación específica en ELE y, por tanto, se muestra la importancia de tener estudios especializados para ofrecer una enseñanza más adecuada. Por otro lado, 1 encuestado manifestó omitir dicha explicación, a pesar de ser conocedor de la diferencia dialectal existente. Además, 1 participante señaló que profundiza esta explicación únicamente en determinados casos. A pesar de haber realizado una filología española, esta participante no tiene una formación específica en ELE, por lo que su elección puede verse condicionada por esta falta de formación en este aspecto.

Por último, se les presentó la frase “*hoy comí pasta*” y se les preguntó si corrigen a los alumnos cuando utilizan el pretérito indefinido en lugar del perfecto en este tipo de casos. En esta pregunta, se encuentran respuestas más discordantes. Por un lado, el 40 % de las participantes indicaron que corregían a sus alumnos y calificaban, por tanto, esa oración como incorrecta o agramatical. En este caso, se observa que los docentes mantienen una oposición clara entre ambos tiempos, siguiendo un enfoque más estructuralista y asociando ambos pretéritos con los usos peninsulares. Estas respuestas pueden asociarse a la procedencia de las profesoras, puesto que todas nacieron en Barcelona o Mataró y asocian los usos del pretérito y el indefinido de su región como el correcto y gramatical. Por otro lado, otro 40 % mostraba su oposición frente a dicha corrección, reflejando de esta forma un uso que integra la variación y el panhispanismo. Oponerse a esta corrección fomenta una mayor visibilidad de la realidad lingüística de la lengua. Cabe destacar que 2 de los 4 informantes provienen de Colombia y Argentina, por lo que su elección puede deberse a que, en Hispanoamérica, suele haber una preferencia del indefinido frente al perfecto (Cagnoni, 2010: 337). Por último, un 20 % vuelve a mostrarse inseguro y desconoce cuál es la postura más adecuada.

Por otro lado, el perfil del alumnado es diverso. Los menores de edad representan el 17,6 % de la muestra, mientras que el grupo mayoritario está formado por la franja de 18 a 25 años con un 47,1 %. Seguidamente, el sector entre 26 y 35 años forma parte del 11,8 %, seguido por un 23,5 % con edades entre los 36 y 50 años. Asimismo, el 52,9 % de los encuestados son mujeres, mientras que el resto son hombres. En cuanto a la procedencia geográfica, el 88,3 % de los participantes es de origen subsahariano y magrebí, viniendo de países como Mauritania, Guinea-Conakri, Argelia y Malí y Marruecos. Además, hay un participante de China y otro de Pakistán. Seguidamente, el 5,9% de los participantes lleva menos de 6 meses estudiando español, mientras que el 47,1 % se sitúa en un rango de entre 6 meses y 1 año. Por su parte, el grupo con una antigüedad de entre 1 y 3 años representa el 11,8 %, y el 35,3 % restante corresponde a aquellos alumnos que han cursado el idioma durante más de 3 años.

En el caso de los estudiantes, se observan respuestas más dispares, mostrando incertidumbre en algunas contestaciones. En primer lugar, se les presentó 5 oraciones

donde debían elegir entre la variante del pretérito perfecto o del indefinido. A continuación, se presenta una tabla con las preguntas en cuestión:

Selecciona la frase que te parezca más correcta. ☐ Hoy he comido paella. ☐ Hoy comí paella	Selecciona la frase que te parezca más correcta. ☐ Esta semana he plantado un árbol. ☐ Esta semana planté un árbol.
Selecciona la frase que te parezca más correcta. ☐ Lo que te ha dicho hoy no me ha sorprendido. ☐ Lo que te dijo hoy no me sorprendió.	¿Qué frase usarías si la acción ha ocurrido hoy? ☐ Hoy he bailado mucho. ☐ Hoy bailé mucho. ☐ Ambas
¿Qué frase usarías si la acción ocurrió la semana pasada? ☐ La semana pasada he leído un libro. ☐ La semana pasada leí un libro. ☐ Ambas	

Tabla 3. Representación de las preguntas elaboradas en el cuestionario de alumnos.
Fuente: Elaboración propia.

En las dos primeras oraciones, el 100 % de los alumnos escogieron la variante del perfecto, mostrando su preferencia hacia ese tiempo verbal para referirse a acciones pasadas que mantienen una conexión con el presente. Esta tendencia puede deberse, por un lado, a la presencia de marcadores temporales de presente como *hoy* o *esta semana* y, por otro, a la influencia lingüística peninsular, ya que están aprendiendo la lengua en Barcelona y alrededores. Sin embargo, en la oración, *lo que te ha dicho hoy no me ha sorprendido*, el 11,8 % de los encuestados seleccionó la oración con el indefinido (*lo que te dijo hoy no me sorprendió*). De la misma manera, con la oración “*hoy he bailado mucho*” se observan respuestas más desiguales, ya que un 23,5 % prefiere la variante del indefinido y un 11,8 % sostiene que ambos tiempos verbales son empleados correctamente. Por último, en la oración “*La semana pasada he leído un libro*” se obtiene una respuesta más igualada, donde el 58,8 % de los estudiantes prefieren la variante del pretérito perfecto y el 41,2 % restante se decanta por la oración en indefinido. Además, se les pregunta si consideran que existe algún tipo de diferencia entre las oraciones “*he estudiado mucho*” y “*estudié mucho*”. El 76,5 % de los encuestados respondió que no hay ninguna distinción entre ambos enunciados, mientras que el 23,5 % afirmó que sí eran diferentes. Este grupo de encuestados argumentó que la diferencia se encuentra en el tiempo verbal: mientras que “*he estudiado mucho*” es pretérito perfecto y se usa para presente, “*estudié mucho*” es indefinido y se usa para pasado. Este marco de respuestas muestra que los alumnos no mantienen una distinción clara entre ambos tiempos, puesto

que sus preferencias varían según la oración. Esto puede deberse a que un 70,6 % de los encuestados disponen de un nivel principiante o intermedio (A1, A2 y B1) y se encuentran en proceso de aprender e interiorizar los usos de ambos tiempos. Por tanto, los resultados sugieren que los estudiantes emplean el pretérito perfecto y el indefinido de acuerdo con los usos peninsulares. No obstante, la disparidad de las respuestas indica que aún no han interiorizado la distinción de ambos tiempos. No parece que los alumnos hayan hecho sus elecciones basándose en su percepción o preferencias lingüísticas, ya que sus respuestas varían considerablemente en función de las oraciones, por lo que no siguen un patrón en concreto.

Estos datos muestran el desconocimiento frente a la realidad lingüística y geográfica del español, no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado. Las encuestas reflejan una visión reduccionista y estructuralista, donde un 40 % de los docentes califican como "agramaticales" usos completamente normativos, cultos y mayoritarios en amplias regiones americanas y zonas de España (como la omisión del perfecto en frases del tipo "*Hoy comí paella*"), pero posiblemente ajenos a su variedad. Las respuestas de los profesores reflejan la necesidad de transitar hacia un enfoque panhispánico en consonancia con la norma promulgada por la RAE, donde se enseñe que la selección del tiempo verbal no depende de una regla estricta, sino de la perspectiva subjetiva y la intención comunicativa del propio hablante.

6. Conclusiones

Tras abordar una de las cuestiones más discutidas en ELE, se concluye que sigue predominando una visión monocéntrica de la lengua. Si bien se han registrado avances significativos hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística, la praxis aún tiende a priorizar un único modelo de referencia. Pese a que la RAE, la ASALE y el Instituto Cervantes promueven el policentrismo a partir del lema "unidad en la diversidad", esta visión no ha sido plenamente acogida en la docencia. Esto puede deberse a la falta de instrucción de los docentes, ya que como se observa en las encuestas, la gran mayoría no han estudiado un grado filológico y se muestran desconocedores o inseguros respecto a las variedades del español. Esto supone un problema, ya que, en la enseñanza de ELE, el profesorado actúa como agente directo de transmisión de la diversidad lingüística. Únicamente mediante la erradicación de los prejuicios lingüísticos de los docentes se logrará una mayor representación de la diversidad, donde no sea percibida como un conflicto, sino que pase a valorarse como un incremento cultural y lingüístico de la lengua.

Asimismo, no contribuye a mejorar esta situación la escasez de materiales didácticos que reconozcan las variedades de Hispanoamérica u otras regiones de España, como se ha comentado en el apartado 2.5.

El análisis de los manuales seleccionados pone en relieve una consciencia sobre este dilema y se han empezado a elaborar más materiales didácticos que incluyen la norma culta de otras regiones. De esta forma, no solo se muestra la diversidad del español, sino que el material se ajusta a las necesidades de aquellos alumnos que no adoptan la norma centro-norte peninsular. Por tanto, la aparición de materiales como *Aula América 2* es indispensable para la difusión del pluricentrismo de la lengua, ya que se invierte el foco. Asimismo, *Aula Internacional* mantiene el español centro-norte peninsular como

preferente y menciona otras variedades como atractivos socioculturales. Al tener una mayor difusión en España, el manual podría reflejar mejor la realidad lingüística del país, en concreto. En su estado actual, el manual carece de un *input* significativo de determinadas regiones peninsulares, como Andalucía, Murcia, Extremadura o Galicia, entre otras. Por tanto, es importante la coexistencia de modelos dinámicos, como la propuesta de Andión (2008) formada por el estándar, la variedad preferente y las periféricas, que permite ajustarse a las necesidades de los alumnos y muestra de manera más eficaz la complejidad y diversidad lingüística actual. Dada la insuficiencia de *input* que presentan los manuales respecto a la variación dialectal (como en la distinción funcional del pretérito y el indefinido), es indispensable que los docentes complementen los contenidos didácticos y diversifiquen sus fuentes en lugar de enfocar la enseñanza en un único manual. No obstante, las encuestas muestran que un sector del profesorado basa su educación exclusivamente en un manual. En el ámbito de los tiempos verbales, se observa incluso cómo los docentes corrigen frases claramente normativas en otras regiones, limitándose a la explicación del manual y desaprovechando la oportunidad de ofrecer una visión panhispánica de la lengua.

Por último, el estudio del pretérito perfecto y el indefinido sirve como reflejo de las tensiones metodológicas del aula. Continúa predominando un enfoque estructuralista, el cual encasilla los tiempos verbales con marcadores temporales y contextos rígidos, con los cuales el estudiante no puede entender el significado real de los tiempos y se encasilla en la memorización de unos usos delimitados. Se debería adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza, que favorezca un mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas y aporte un aprendizaje real de la lengua.

Este estudio refleja la necesidad de crear más materiales didácticos que muestren el pluricentrismo de la lengua. Para profundizar en la cuestión, se necesita ampliar el análisis a un corpus más extenso de manuales y recursos digitales para evaluar la representación de las distintas variedades del español. Por otra parte, los datos muestran que cuando el profesorado no cuenta con una formación específica en ELE y en lingüística, la enseñanza queda incompleta y el estudiante obtiene una visión reducida del español. Por eso, es fundamental profundizar en la formación docente para entender cómo influye la preparación del profesorado a la hora de dar clase y de elegir los materiales. Continuar esta investigación permitirá avanzar hacia una enseñanza de ELE mucho más inclusiva, que represente la realidad pluricéntrica del español y se ajuste a las necesidades comunicativas de los alumnos.

7. Report on The varieties of Spanish in the ELE classroom: practices, attitudes, and teaching resources.

The teaching of Spanish as a foreign language (ELE) has experienced substantial growth in recent years. According to data from the Cervantes Institute (2025), the community of Spanish speakers exceeds 630 million, while the number of learners has increased by 36% since 2012 as a result of the institutionalization of Spanish as a foreign language and its growing relevance in educational and social contexts. Moreover, more than 24.5 million students joined Spanish education in countries such as the United States, Brazil and multiple European Union states. This expansion is closely linked to the language's involvement in global trade, digital economies, translation markets and the film industry,

among others. Due to this massive expansion of Spanish as a foreign language, many teachers and researchers confront a current dilemma: Which model of Spanish should be taught?

There has been a gradual shift towards acknowledging the dialectal pluralism of Spanish, challenging the traditional misconception of the language as a homogeneous entity. This diversity presents difficulties in ELE, as it often fails to represent the linguistic reality of Spanish speakers. Urrego and Aguirre (2021: 200) claim that the inclusion of diverse varieties would allow the student to acquire a greater knowledge of the Hispanic world and achieve effective communication. In this context, it is hypothesized that linguistic prejudices persist among educators, learners, and society towards specific regional varieties. This situation complicates the learning process, given that students receive restricted and non-representative language instruction. Furthermore, it is believed that there are not enough teaching materials that show the pluricentrism of Spanish. In this sense, this paper analyzes the current role of Spanish varieties in learning resources and their reception by teachers and students in ELE. It also examines how a specific linguistic phenomenon, the contrast between the present perfect and the simple past, is taught in ELE. To address these questions, the dissertation combines a theoretical review, a qualitative-contrastive analysis of two textbooks (*Aula Internacional 2 Nueva Edición* and *Aula América 2*), and a quantitative analysis based on survey data collected from teachers and students. The motivation for this study arises from a personal interest in both teaching English as a second language and Spanish diversity.

The Royal Spanish Academy (RAE) was founded in 1713 and operated over two centuries under a monocentric linguistic view, which placed the central-northern peninsular variety as the prestige norm. This is represented under its foundational motto: “Limpia, fija y da esplendor” [cleans, fixes, and gives splendor]. However, there was a shift toward a more inclusive approach in the 20th century, culminating in 1951 with the creation of the Association of Academies of the Spanish Language (ASALE). This organism plays a pivotal role in the current Pan-Hispanic linguistic policy. Nowadays, the RAE and the ASALE work together in order to raise awareness about the polycentrism of the language. This perspective recognizes that a large majority of Spanish speakers live outside of Spain and their varieties should be equally represented as that of speakers on the Iberian Peninsula (Prieto, 2017). Similarly, the Cervantes Institute, founded in 1991, promotes Pan-Hispanism and fosters the learning of Spanish in diverse countries. To achieve its objective, the *Curricular Plan of the Cervantes Institute (PCIC)* was created as a guide to the content and the objectives for teaching Spanish. However, despite acknowledging the diversity of the language, the Cervantes Institute takes as its reference the standard variety of central-northern peninsular Spain. This is a contradiction, since it attempts to promote the teaching of Spanish in other countries, yet it limits itself to a lectocentric view of Spanish and demonstrates how this variety continues to be considered the most prestigious.

Furthermore, Pan-Hispanism claims that it is not possible to present the Spanish of one region as a model for the language. On the contrary, linguistic features shared by the majority of Spanish speakers should be presented, while at the same time, the particular characteristics of each dialect should be described separately. As it is evidenced, the linguistic approach has changed over the decades, moving from monocentrism to polycentrism. However, this current view does not seem to be consolidated in ELE due to the fact that this Pan-Hispanic view has not been fully adopted by the Spanish-speaking

community. Consequently, certain prejudices toward the varieties may be transmitted through teaching (Puertas, 2021).

Spanish is the official language in 21 countries. Due to its geographical expansion, the language has multiple varieties. According to Moreno Fernández (2010), the Spanish-speaking world can be divided into at least eight major linguistic norms: three in Europe (Castilian, Andalusian, and Canarian) and five in the Americas (Mexican-Central American, Caribbean, Andean, Chilean, and Rioplatense). In response to this fragmentation, the standard intends to unify the language and serve as a model. In this sense, it acts as a koine, which is a common variety that omits overly localized phonetic, morphosyntactic, or lexical features. The norms and the standard describe the language and guide the teaching of Spanish as a foreign language. For this reason, the pluricentrism is substantial for conveying the diversity and equality of the language in teaching.

In ELE, several approaches are applied, some of which show diversity better than others. This is the case of Andión's three-dimensional model (2008), which allows teachers to maintain coherence while still introducing linguistic diversity. In his proposal, the standard stands as the first component, providing a common reference and ensuring universal intelligibility. However, the standard is more general, and therefore, it is necessary to have input from the preferred and peripheral varieties. On the one hand, the preferred variety is chosen as the primary dialect, and its selection explains the inclusion of certain features not found in the standard. In ELE, the preferred variety serves as the reference for the main linguistic content, texts, and course materials. On the other hand, the peripheral varieties are complementarily introduced to expand the student's competence and raise awareness of linguistic diversity. Their inclusion is based on criteria of perceptibility, practicality and recognition. In addition, Moreno Fernández (2014) presents 3 models: the Castilian, the regional and the international model. However, they present limitations and sometimes they do not meet the students' communicative needs. Ultimately, Andión's (2008) model stands out as the alternative with the highest pedagogical adaptability, successfully projecting the vast heteroglossic diversity of Spanish.

The study also highlights the scarcity of teaching materials that adequately represent linguistic diversity. These are considered a set of resources that facilitate a wide variety of activities, information, and content and constitute a guide for learning. Several authors (Blanco, 2010; Bugel, 2000; Vázquez, 2008) point to the deficiency of teaching materials that recognize the varieties of Spanish from Latin America or other regions of Spain, since most of the production recognizes the central-northern peninsular variety as the standard. Thus, a comprehensive set of materials that includes the educated norms of other regions has not been developed. As a result, the materials aimed often fail to meet the students' needs, and several regions, such as Mexico and Argentina, have developed their own materials and created regional adaptations of textbooks distributed in Spain. Dialects should be considered an added value and a source of greater linguistic richness for students. Thus, "students being exposed to the greatest possible number of variants (and choosing their own) is the most reasonable approach to the polycentric nature of our language" (Vázquez, 2008: 4).

In order to examine the inclusion of varieties in ELE, the study analyzes two ELE textbooks: *Aula Internacional 2 Nueva Edición* and *Aula América 2*. The first textbook

was published in 2013, while *Aula América 2* was released in 2018 as an adaptation of the first, taking into account the linguistic and cultural diversity of Latin America. Both textbooks are aimed at A2-level students and published by Difusión from Spain. *Aula América 2* was also created in collaboration with the Caro and Cuervo Institute from Colombia. They were selected to analyze potential phonetic, lexical, grammatical, and sociocultural differences due to their wider distribution in Spain and Latin America, respectively. In this sense, the structure of both books is identical. Thus, the adaptation of *Aula América 2* focuses on the shift in the linguistic norm: while *Aula Internacional 2 Nueva Edición* presents the Castilian Spanish as the preferred variety, *Aula América 2* selects the South American norm (Nieto Martín, 2021).

First of all, the analysis of *Aula Internacional 2 Nueva Edición* shows the dominance of the Central-Northern Peninsular norm, relegating variation to a second place. This is observed at the phonetic level, where the focus remains on the peninsular speech and the input from other Spanish-speaking regions is minimal. For instance, the audio recordings systematically favor the distinction between the voiceless interdental fricative and the voiceless alveolar sibilant (/θ/ and /s/). While this distinction is a defining characteristic of Peninsular Spanish, it represents a minority trait when contrasted with the *seseo* prevalent across the Americas, Andalusia, and the Canary Islands. Another frequent phenomenon is “*yeísmo*”, which consists of the dephonologization and subsequent loss of the distinction between the phonemes /k/ and /j/ in favor of the latter. This feature is shared by most of the Spanish-speaking world, both European and American (OLE 2010: s. v. “*yeísmo*”). The analysis also reveals that most of the phonetic traits are tied to Madrid speech (such as the realization of word-final /d/ as an interdental sound in words like “*universidad*” [u.ni.βer.si.ˈðaθ] and “*verdad*” [berˈðaθ]). There are also Catalan speech traits (such as the voicing of intervocalic /s/ in words like “*casa*”, “*mesa*” y “*precioso*”). The only American variety that appears frequently is the one from Argentina, which appears 6 times and shows various features of the region such as “*yeísmo con rehilamiento*”. This characteristic is very typical of Rioplatense Spanish, which consists of the voiced [ʒ] or voiceless [ʃ] phonetic realization of the phoneme /j/ (Ramírez Luengo, 2007). For example, in exercise 6 of unit 7, the “*yeísmo rehilado*” appears in the words “*cuello*” [ˈkueʒo], “*playa*” [ˈplaʒa] and “*yo*” [ʒo]. In short, although the manual includes pronunciation features from diverse Spanish-speaking regions (such as Murcia, Cuba, and Mexico, which appear only once), the input is limited and maintains the focus on central-northern peninsular Spanish, followed by the pronunciation of Argentina, which appears 6 times.

At the lexical level, the book does not exhibit significant dialectal features, but it can still be associated with Peninsular Spanish. This association is supported by the inclusion of terms like “*piso*” (apartment), “*azafata*” (flight attendant), and “*zum*” (juice), whose frequency of use extends to Spain according to CORPES XXI data. In contrast, in Latin America, the words “*apartamento/departamento*”, “*aeromoza*” and “*jugo*” predominate. The manual generally utilizes standard Spanish to avoid overly regional vocabulary and ensure broad accessibility for all students. Nonetheless, it maintains a clear Peninsular Spanish foundation.

From a sociocultural perspective, the manual incorporates references to both Spain and Latin America, though Peninsular content predominates due to its greater dissemination within the country. Geographic setting emerges as the most prominent cultural dimension.

Specifically, the Spanish capital, Madrid, completely dominates the detailed descriptions of urban spaces, which catalogue numerous landmarks such as the Plaza Mayor, the Prado Museum, and the Doré Cinema. Nevertheless, places from other regions retain a significant presence, including Machu Picchu in Peru, Corcovado National Park in Costa Rica, and the Sierra Nevada in Granada. Furthermore, the manual also references various public figures, including actors, writers, and singers. Latin American representation includes figures like González Iñárritu and Fernando Botero (Unit 1, Exercise 11), though Spanish figures maintain a significantly larger presence. Gastronomy is also a relevant sociocultural aspect, as each country has a wide variety of typical dishes. The manual features primarily Mediterranean food, such as “Spanish broken eggs” (unit 6, exercise 4) and thyme (unit 8, exercise 1). In contrast, very few Latin American dishes appear, such as guacamole with nachos (unit 6, exercise 4) and squash with cream, a typical dish from Mexico City (unit 6 video). Finally, Unit 8 features two exercises dedicated to the kinesic behavior of Spanish speakers. The activities do not clarify whether these gestures are pan-Hispanic or localized to specific dialectal regions. Nevertheless, several of the illustrated gestures are cross-culturally recognizable in both Spain and Latin America, such as tracing a signature in the air to signal for the bill in a restaurant. Therefore, the textbook contains abundant references from both Spain and Latin America. Although it primarily focuses on Spanish, it includes a wide range of sociocultural aspects from Latin America. This inclusion helps to build awareness of the diverse cultures and customs associated with Spanish-speaking countries and contributes to the idea of diversity within a shared language.

On the other hand, *Aula América 2* was created to showcase the linguistic reality of Latin America. It does not focus on a particular norm but rather presents the most common usages in Latin America and dedicates a unit to different countries. At the phonetic-phonological level, all the audio recordings were made by Latin Americans. Within their great diversity of pronunciations, the data frequently exhibit distinctive phonetic markers characteristic of the Peruvian, Puerto Rican, Guatemalan, and Mexican varieties. Furthermore, specific attention was directed toward the phoneme /x/, which is pronounced with a glottal aspiration /h/ in numerous Latin American varieties, and the sound /θ/, which is absent across Latin America and in some regions of Spain. This feature is present in all the listening comprehension exercises. For example, in exercise 5 of unit 3, the *seseo* of Guatemalan Spanish is observed in words like “*centro*”, “*luz*”, or “*zona*”, pronounced as [ˈsen.tro], [ˈlus], and [ˈso.na].

Another widely documented phenomenon is the variable behavior of the phoneme /s/ in syllable and word-final positions, which exhibits significant phonetic diversification across regional macro-varieties. On the one hand, in areas of Mexico, Colombia, and Peru, this sound is usually preserved, resulting in a solid articulation of /s/. This retention is highly visible in the video of Unit 4, particularly within the Peruvian pronunciation, where the syllable-final /s/ is consistently preserved in words such as “*ustedes*” [us.ˈte.ðes], “*sus animals*” [suz.a.ni.ˈma.les], and “*estilo*” [es.ˈti.lo]. On the other hand, in varieties of Chile, Argentina, Cuba, and Puerto Rico, the /s/ tends undergoes a process of weakening, characterized by glottal aspiration [h], assimilation, or complete elision in implosive contexts (Catálogo de voces hispánicas s. f.: s. v. “*Características lingüísticas*”). In exercise 3 of unit 5, the elision of /s/ appears throughout Puerto Rican speech in words like “*buenos días*” [bwe.nohði.a] and “*preguntas*” [preˈyun.ta]. Finally, Spanish from Spain appears only in exercise 2 of unit 10, so its presence in the textbook is very limited, which is consistent with the manual's target audience. However, there is

a section at the end of the units entitled "More Exercises," which is designed to reinforce and improve understanding of grammatical and lexical concepts. Within this section, there is a box describing the differences in pronunciation of the consonants *z*, *c*, *ll*, and *y* in Latin American countries and regions of Spain.

Broadly speaking, neither *Aula Internacional 2 Nueva Edición* nor *Aula América 2* explicitly addresses phonetics in relation to varieties. Although multiple pronunciations are present within the audio corpora, there is no deliberate pedagogical strategy aimed at analyzing these variants or contrasting their distinct features. However, students receive input from diverse pronunciations, ensuring they remain exposed to the linguistic diversity of the language. This fosters listening comprehension of various varieties and cultivates an awareness of the plurality of Spanish pronunciations. Furthermore, *Aula América 2* offers greater diversity, showcasing a wider range of pronunciations, while *Aula Internacional* provides more limited input.

The grammatical level also presents changes compared to *Aula Internacional 2 Nueva Edición*. One of the main differences lies in the demonstratives, which acquire diverse interpretations. While Peninsular Spanish has a three-element system based on distance, in Latin America it is usually reduced to two. In this sense, the most classic spatial representation in Peninsular varieties places the demonstrative “*este*” in proximity to the speaker, “*ese*” in proximity to the listener, and “*aquel*” in distance from both. Conversely, in many Latin American countries (much of the Río de la Plata, Andean, and Chilean regions, among others), a binary series of demonstratives is used instead of a ternary one. Thus, the demonstrative “*este*” is used to express closeness to the speaker and “*ese*” for distance. In this case, the demonstrative “*aquel*” is used for more literary or evocative purposes and not for an ostensive interpretation (NGRAE 2009: *s. v.* “demostrativos”). This explanation is reflected in the textbooks. While *Aula Internacional 2 Nueva Edición* presents the ternary series of demonstratives, *Aula América 2* presents the binary series.

In second place, the system of personal pronouns and forms of address reveals an additional layer of variation. Within the Spanish-speaking world, multiple pronominal structures coexist. Conspicuously, a symmetrical system operates across the majority of the Iberian Peninsula (excluding Andalusia), characterized by a binary distinction in the singular utilizing “*tú*” for informal address and “*usted*” for formal contexts and an equivalent distinction in the plural, where “*vosotros*” serves as the informal variant and “*ustedes*” is reserved for formal interactions (Fontanella, 1999, p. 1402). This specific system is dominant throughout the Iberian Peninsula, with the exception of Andalusia (Fontanella, 1999, p. 1402). This is the model presented in the textbook *Aula Internacional 2*. Conversely, an alternative pronominal system maintains the informal/formal contrast in the singular (“*tú*” versus “*usted*”) but neutralizes the plural opposition between “*vosotros*” and “*ustedes*” by completely eliminating the former. This is the structural framework adopted by *Aula América 2*, where the use of the pronoun “*vosotros*” is nonexistent. However, in the “*Más gramática*” section of the manual, it is mentioned that in Spain, “*vosotros*” is used instead of “*ustedes*” in informal situations.

Furthermore, the lexicon receives a great number of adaptations. The criterion for lexical selection in *Aula América 2* is frequency of use, that is, the variant used in most Spanish-speaking countries. In this sense, the manual incorporates terms such as “*carro*”, “*manejar*”, “*chavo*”, “*aeromoza*”, “*papas*”, “*bananos*”, “*aguacate*”, “*jugo*”,

“computadora”, *“reprobar”*, and *“closet”*, used in numerous Latin American varieties. Moreover, the sociocultural level has been extensively adapted to Latin American references. In this sense, the units incorporate Ecuador, Mexico, Guatemala, Colombia, Puerto Rico, Peru, the Dominican Republic, Argentina, and Cuba as references. Subsequently, various cultural aspects are presented, including the geography of Latin American countries, gastronomy, historical events and figures, artistic expressions such as literature and music, Hispanic artists and celebrities, and the body language of various Latin American regions. For example, the most frequently appearing reference is territorial organization, where places in Mexico, Colombia, Puerto Rico and Peru, among others, are described. The body language specific to Hispanic American regions is also described. Kinesics is explained primarily in Unit 8, in detail using a video that visually demonstrates some gestures typical of Central America, Mexico, Colombia, Venezuela, and Argentina.

In addition, the contrast between the present perfect and the preterite tenses is analyzed thoroughly from multiple perspectives. These tenses were chosen because, according to the RAE and ASALE, their functional application exhibits the most significant geographical variation within the Hispanic domain. The diversity of this phenomenon makes it a relevant and widely discussed aspect in ELE, as students may encounter different uses depending on the linguistic variety they come into contact with. The use of the present perfect tense tends to be associated with actions that began in the past and are linked to the present. It is also associated with present tense time markers such as *today*, *this morning*, *this year*, etc. On the other hand, the preterite tense is explained as being used to express actions that were completed in the past, which have no connection to the present, and it is associated with past tense time markers such as *yesterday*, *last week*, or *last month*. This explanation represents a shortcoming in the teaching of verb tenses, as it does not reflect the reality of Spanish-speaking communities and is limited to specific uses. Another explanation for these two verb tenses can be formulated from a communicative perspective. In this sense, the preterite tense situates the action as completed and outside the immediate environment. In contrast, the present perfect tense brings the action closer to the speaker's immediate environment. Therefore, the choice of verb tense depends on the speaker's linguistic perspective. This explanation does reflect the reality of Spanish-speaking communities. In relation to the textbooks, both of them adopt a structuralist approach heavily reliant on temporal markers. Therefore, both books offer the same description and fail to accurately reflect linguistic diversity.

Additionally, surveys were administered to both teachers and students in order to examine how the diversity of the present perfect and the preterite tenses is addressed in a real classroom setting. The survey was completed by 10 teachers and 17 students. The questionnaires were created using Google Forms, and they can be found in Appendices 1 and 2. The data reveal a lack of awareness of the linguistic and geographical realities of Spanish, not only among students but also among teachers. The surveys reflect a reductionist view, with 40% of teachers classifying as "ungrammatical" usages that are completely standard, educated, and prevalent in large parts of the Americas and Spain (such as the use of the preterite tense in sentences like *Hoy comí paella*). The teachers' responses highlight the need to move towards a pan-Hispanic approach, in accordance with the norms established by the RAE. It must be taught that the selection of verb tense does not depend on a strict rule, but rather on the subjective perspective and communicative intention of the speaker. Furthermore, the students demonstrate a limited

understanding of both verb tenses. This may be because the vast majority have a basic level (A2, B1) and because of the way these tenses are taught.

After addressing one of the most debated issues in ELE, it is concluded that a monocentric view of language still predominates. Although the RAE, the ASALE and the Cervantes Institute promote polycentrism based on the motto "*unity in diversity*," this view has not been fully embraced in teaching. This may be due to a lack of teacher training, since, as surveys show, the vast majority do not have specific studies about the language or ELE. This poses a problem because, in ELE teaching, teachers act as direct agents of linguistic diversity. Likewise, more teaching materials are needed that recognize the varieties of Latin America or other regions of Spain.

The analysis of the selected textbooks shows that more teaching materials are being developed that include the standard educated varieties of other regions. This not only showcases the diversity of Spanish but also adapts the material to the needs of students who do not use the central-northern peninsular standard. Therefore, the emergence of materials like *Aula América 2* is essential for promoting the pluricentric view of the language, as it shifts the focus. In contrast, *Aula Internacional* maintains central-northern peninsular Spanish as the preferred variety and mentions other varieties as sociocultural attractions. Given its wider distribution in Spain, this textbook could better reflect the country's linguistic reality. For example, the textbook lacks significant input from certain peninsular regions, such as Andalusia, Murcia, Extremadura, and Galicia, among others. Therefore, the coexistence of dynamic models, such as Andión's proposal (2008), which includes the standard, the preferred variety, and peripheral varieties, is relevant. This approach allows for adjustments to students' needs and more effectively reflects the current linguistic complexity and diversity.

Finally, the study of the present perfect and the preterite serves as a reflection of the methodological tensions in the classroom. A structural approach continues to predominate, which confines verb tenses to rigid time markers and contexts, preventing students from acquiring their full meaning and limiting them to memorizing specific uses. A communicative approach to teaching should be adopted, one that fosters better development of linguistic skills and provides genuine language learning.

This study reflects the need to create more teaching materials that showcase the pluricentric nature of the language. To explore this issue more deeply, the analysis needs to be expanded to a larger corpus of textbooks and digital resources to evaluate the representation of the different varieties of Spanish. Furthermore, the data show that when teachers lack specific training in ELE and linguistics, classroom instruction becomes incomplete, leaving students with a limited understanding of the target language. Therefore, strengthening teacher preparation is essential in order to understand how it influences teaching. Continuing this research path will allow the field to move toward a highly inclusive approach to ELE teaching, one that reflects the pluricentric reality of Spanish and is tailored to students' communicative needs.

8. Anexos

ANEXO 1. Preguntas de la encuesta dirigida a docentes.

- Perfil sociolingüístico del encuestado.

1. Edad:

- Menos de 25.
- 25–34.
- 35–44.
- 45–54.
- Más de 55.

2. Género:

- Mujer.
- Hombre.
- No binario / otro.
- Prefiero no decirlo.

3. Lugar de nacimiento:

4. Idioma nativo:

5. Estudios realizados:

6. ¿Tienes formación específica en enseñanza de ELE?

- Sí.
- No.

7. ¿Cuántos años llevas siendo profesor/a de ELE?

- Menos de 1 año.
- 1–3 años.
- 4–7 años.
- 8–15 años.
- Más de 15 años.

8. ¿Has impartido clases de ELE fuera de Cataluña o en otros países? Si tu respuesta es sí, indica donde.

9. ¿A qué niveles sueles enseñar?

- A1–A2.
- B1–B2.
- C1–C2.
- Todos los niveles.

10. ¿Qué tipo de materiales utilizas principalmente en tus clases?

- Manuales de ELE.
- Materiales propios.
- Recursos digitales.

11. ¿Sigues un manual específico en tus clases?

- Sí.
- No.

Si respondiste sí, indica cuál:

12. ¿Consultas el Plan Curricular (PCIC) para estructurar el contenido de tus clases?

- Preguntas generales sobre las variedades del español.

1. ¿Piensas que hay variedades mejores/peores? Argumenta tu respuesta.

2. ¿Enseñas siempre la misma variedad del español a todos tus estudiantes/grupos?

3. ¿Consideras que hay suficientes recursos para enseñar las variedades?

4. Es importante que los estudiantes conozcan diferentes variedades del español.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

5. Es mejor enseñar una única variedad para evitar confusión en los estudiantes.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

6. En clase suelo mencionar diferencias entre variedades del español.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

7. Los manuales de ELE reflejan adecuadamente la diversidad del español.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

8. Prefiero enseñar solo la variedad de España en mis clases porque no conozco bien otras variedades del español.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

-Preguntas sobre el fenómeno lingüístico pretérito perfecto vs. pretérito indefinido.

1. ¿En qué nivel sueles introducir la distinción entre pretérito perfecto e indefinido?

- A1.
- A2.
- B1.
- B2.
- C1.

2. ¿Consideras que existe variación entre variedades del español en el uso del pretérito perfecto y el indefinido?

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

Si respondiste sí, ¿Explicas esta variación a tus estudiantes?

- Sí, explícitamente.
- A veces.
- No.

3. Si un estudiante dice “hoy comí pasta”, le corrijo y le digo que es “hoy he comido pasta”.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

ANEXO 2: Preguntas de la encuesta dirigida a alumnos.

- Perfil sociolingüístico del encuestado.

1. Nombre (*opcional):

2. Edad:

- Menos de 18.
- 18–25.
- 26–35.
- 36–50.
- Más de 50.

3. Género:

- Mujer.
- Hombre.
- No binario / otro.
- Prefiero no decirlo.

4. Lugar de nacimiento:

5. Lengua materna:

6. ¿Hablas otras lenguas aparte de tu lengua materna y el español?

7. Nivel de competencia del español (MCER):

- A1.
- A2.
- B1.
- B2.
- C1.
- C2.

8. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?

- Menos de 6 meses.
- 6 meses – 1 año.
- 1 – 3 años.
- Más de 3 años.

9. ¿Con qué finalidad aprendes español?

10. ¿Has vivido en algún país hispanohablante? ¿En cuál?

- Sí.
- No.
 - Preguntas generales sobre las variedades del español
- **¿Sabías que existen diferentes variedades del español según el país o la región?**
 - Sí.
 - No.
- **¿Puedes mencionar alguna variedad del español que conozcas?**
- **¿Hay alguna variedad del español que prefieras aprender o escuchar? ¿Cuál y por qué?**
- **¿Es importante para ti entender diferentes formas de hablar en español?**
 - Muy importante.
 - Importante.
 - Poco importante.
 - Nada importante.
- **¿Qué variedad del español te parece más fácil de entender?**
 - Español de España.
 - Español de México.
 - Español del Caribe.
 - Español de Argentina / Uruguay.
 - No noto diferencias.

6. Si alguien quiere aprender español, ¿A qué país le recomendarías viajar para aprenderlo? ¿Por qué?

7. ¿Crees que existen acentos en español que suenan más “educados” y otros más “vulgares”? Si tu respuesta es sí, ¿Cuáles?

8. Los profesores deberían enseñar solo una variedad del español para evitar confusión. Preguntas sobre el fenómeno lingüístico pretérito perfecto vs. pretérito indefinido.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- No estoy seguro(a).
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- Preguntas sobre el fenómeno lingüístico pretérito perfecto vs. pretérito indefinido.
- **Selecciona la frase que te parezca más correcta.**

a)

- Hoy he comido paella.
- Hoy comí paella.

b)

- Esta semana he plantado un árbol.
- Esta semana planté un árbol.

c)

- Lo que te ha dicho hoy no me ha sorprendido.
- Lo que te dijo hoy no me sorprendió.

2. ¿Qué frase usarías si la acción ha ocurrido hoy?

- Hoy he bailado mucho.
- Hoy bailé mucho.
- Ambas.

3. ¿Qué frase usarías si la acción ocurrió la semana pasada?

- La semana pasada he leído un libro.
- La semana pasada leí un libro.

- Ambas.

4. ¿Crees que hay diferencia de significado entre estas frases?

He estudiado mucho.

Estudié mucho.

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

Si respondiste sí, ¿Cuál crees que es la diferencia?

5. En tus clases de español, ¿Te han explicado la diferencia entre pretérito perfecto compuesto y pretérito indefinido?

- Sí.
- No.
- No lo sé/No lo recuerdo.

ANEXO 3. Fotografía de la explicación de los pronombres utilizados en España y Latinoamérica.

Manual *Aula Internacional 2*:

► **Usted y ustedes** son, respectivamente, las formas de tratamiento de respeto en singular y en plural. Se usan en relaciones jerárquicas, con desconocidos de una cierta edad o con personas mayores en general. Hay grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico. Se trata de formas de segunda persona, pero tanto el verbo como los pronombres van en tercera persona.

► En Latinoamérica, no se usa nunca **vosotros**: la forma de segunda persona del plural es **ustedes**.

► En algunas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica), en lugar de **tú**, se usa **vos**.

Manual *Aula América 2*:

► **Usted y ustedes** son, respectivamente, las formas de tratamiento de respeto en singular y en plural. Se usan en relaciones jerárquicas, con desconocidos de una cierta edad o con personas mayores en general. Hay

grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico. Se trata de formas de segunda persona, pero tanto el verbo como los pronombres van en tercera persona.

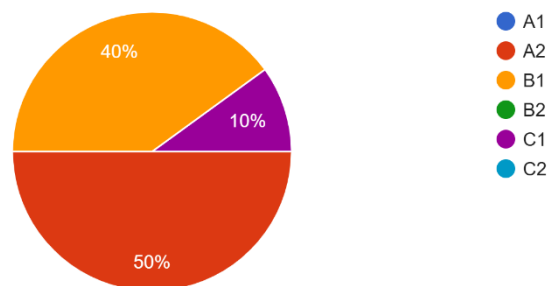
► En España, en situaciones informales, se usa **vosotros** en lugar de **ustedes**.

► En algunas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica), en lugar de **tú**, se usa **vos**.

ANEXO 4. Gráficos de la encuesta de los docentes. Respuestas sobre el pretérito perfecto y el indefinido.

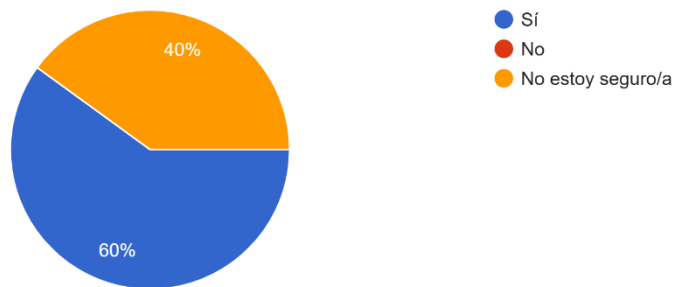
¿En qué nivel sueles introducir la distinción entre pretérito perfecto e indefinido?

10 respuestas



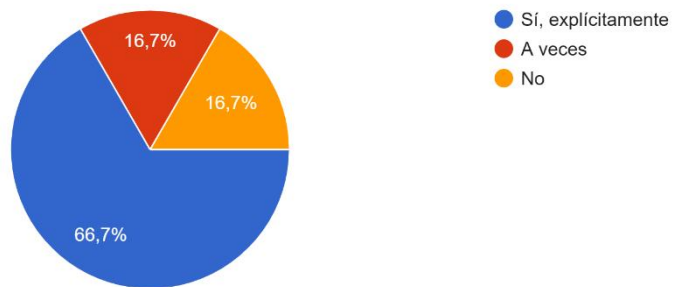
¿Consideras que existe variación entre variedades del español en el uso del pretérito perfecto y el indefinido?

10 respuestas



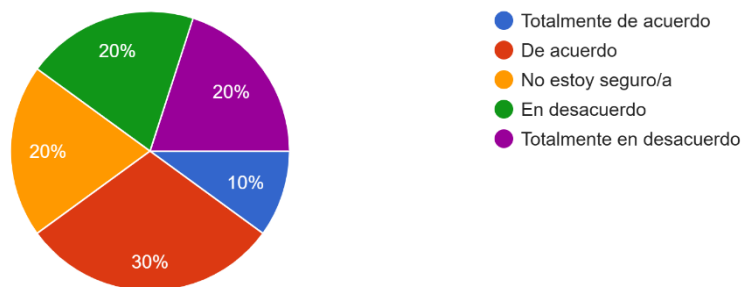
Si respondiste sí, ¿Explicas esta variación a tus estudiantes?

6 respuestas



Si un estudiante dice "hoy comí pasta", le corrijo y le digo que es "hoy he comido pasta".

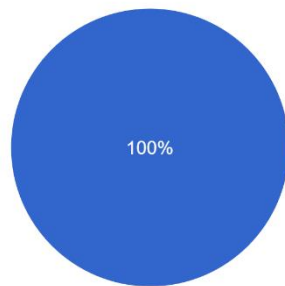
10 respuestas



ANEXO 5. Gráficos de la encuesta de los alumnos. Respuestas sobre el pretérito perfecto y el indefinido.

Selecciona la frase que te parezca más correcta.

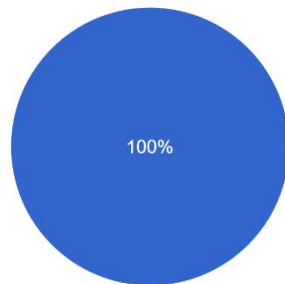
17 respuestas



- Hoy he comido paella.
- Hoy comí paella

Selecciona la frase que te parezca más correcta.

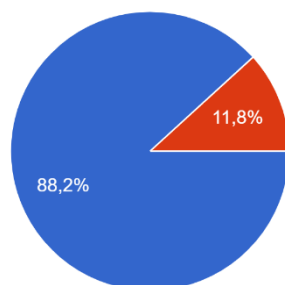
17 respuestas



- Esta semana he plantado un árbol.
- Esta semana planté un árbol.

Selecciona la frase que te parezca más correcta.

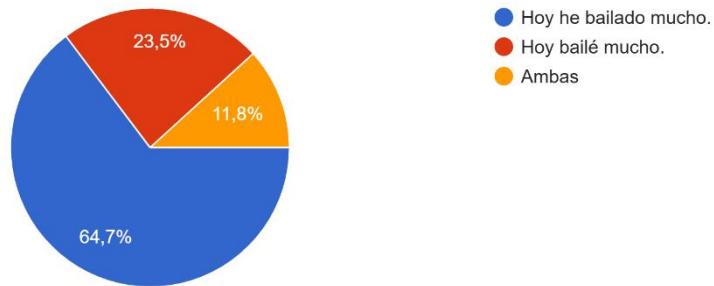
17 respuestas



- Lo que te ha dicho hoy no me ha sorprendido.
- Lo que te dijo hoy no me sorprendió.

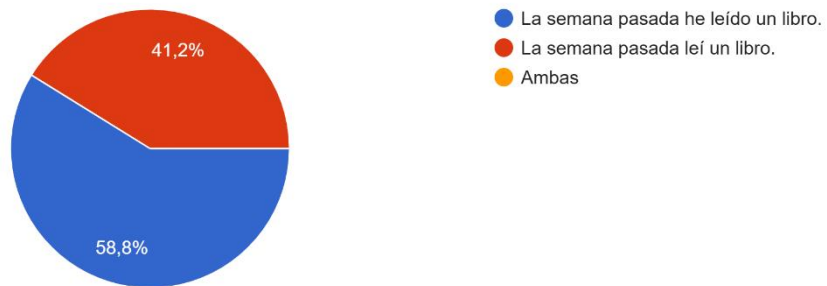
¿Qué frase usarías si la acción ha ocurrido hoy?

17 respuestas



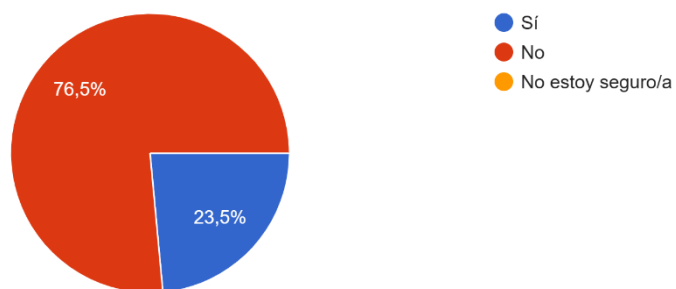
¿Qué frase usarías si la acción ocurrió la semana pasada?

17 respuestas



¿Crees que hay diferencia de significado entre estas frases? He estudiado mucho. Estudié mucho.

17 respuestas



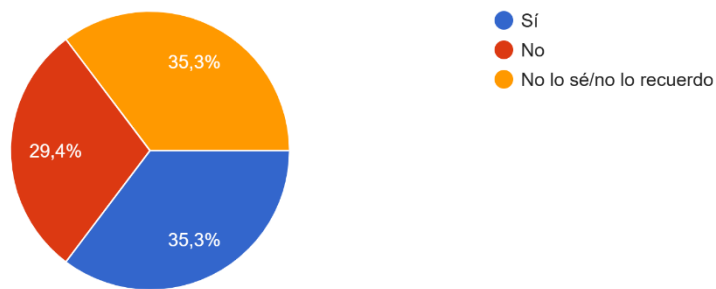
Si respondiste sí, ¿Cuál crees que es la diferencia?

5 respuestas

Una se usa para el pasado y otra para presente
Si
He estudiado mucho es pretérito perfecto Estudí mucho es pretérito indefinido
Una es para el pasado y otra para el presente
No lo sé

En tus clases de español, ¿Te han explicado la diferencia entre pretérito perfecto compuesto y pretérito indefinido?

17 respuestas



ANEXO 6. Fotografías sobre la explicación del pretérito perfecto y el indefinido del manual *Aula Internacional 2 Nueva Edición*.

PRETÉRITO INDEFINIDO ➔ P. 139, E.J. 5; P. 140, E.J. 8; P. 142, E.J. 14

El pretérito indefinido sirve para hablar de acciones pasadas. Al contrario de lo que pasa con el pretérito perfecto, usamos el pretérito indefinido para hablar de momentos no relacionados con el presente.

VERBOS REGULARES

	-AR CAMBIAR	-ER NACER	-IR ESCRIBIR
(yo)	cambié	nací	escribí
(tú)	cambiaste	naciste	escribiste
(él/ella/usted)	cambió	nació	escribió
(nosotros/nosotras)	cambiamos*	nacimos	escribimos*
(vosotros/vosotras)	cambiasteis	nacisteis	escribisteis
(ellos/ellas/ustedes)	cambiaron	nacieron	escribieron

Cambié de trabajo hace dos años.

* Estas formas son las mismas que las del presente de indicativo.

VERBOS IRREGULARES

	ESTAR
(yo)	estuv- e
(tú)	estuv- iste
(él/ella/usted)	estuv- o
(nosotros/nosotras)	estuv- imos
(vosotros/vosotras)	estuv- isteis
(ellos/ellas/ustedes)	estuv- ieron

Ayer **estuve** en casa de Roberto.

Todos los verbos que tienen la raíz irregular en pretérito indefinido tienen las mismas terminaciones que el verbo **estar**.

tener → tuv-	poner → pus-	poder → pud-	saber → sup-
hacer → hic*-	querer → quis-	venir → vin-	decir → dij*-

MARCADORES TEMPORALES PARA HABLAR DEL PASADO ➔ P. 140, E.J. 9

Los siguientes marcadores temporales se usan normalmente con el pretérito indefinido.

el martes / año / mes / siglo **pasado**

la semana pasada

hace un año / dos meses / tres semanas / cuatro días...

el lunes / martes / miércoles / 8 de diciembre...

en mayo / 1998 / Navidad / verano...

ayer / **anteayer** / **anoche**

el otro día

• ¿Llegaste a Madrid **ayer**?

○ No, **la semana pasada**.

• ¿En qué año te casaste?

○ En 1998.

EMPEZAR A + INFINITIVO

(yo)	empecé	a estudiar
(tú)	empezaste	
(él/ella/usted)	empezó	
(nosotros/nosotras)	empezamos	
(vosotros/vosotras)	empezasteis	
(ellos/ellas/ustedes)	empezaron	

Empecé a estudiar en una multinacional hace dos años.

RELACIONAR ACONTECIMIENTOS DEL PASADO

Se casaron en 1997 y **tres años después** / **más tarde** se divorciaron.

Acabó el curso en julio y **al mes siguiente** encontró trabajo.

HABLAR DE EXPERIENCIAS EN EL PASADO: PRETÉRITO PERFECTO + P. 157, E.J. 5-6

	PRESENTE DE HABER	+ PARTICIPIO
(yo)	he	visitado comido vivido
(tú)	has	
(él/ella/usted)	ha	
(nosotros/nosotras)	hemos	
(vosotros/vosotras)	habéis	
(ellos/ellas/ustedes)	han	

Los participios irregulares más frecuentes son:

abrir → abierto	morir → muerto	decir → dicho
poner → puesto	romper → roto	escribir → escrito
ver → visto	hacer → hecho	volver → vuelto
descubrir → descubierto		

Usamos el pretérito perfecto para hablar de experiencias que relacionamos con el momento en el que hablamos: **hoy, esta mañana, este mes, este fin de semana, este año, esta semana, estos días...**

• ¿**Qué has hecho** hoy?

◦ Pues esta mañana **he ido** al médico. Es que no me encuentro muy bien.

También lo usamos para hablar de experiencias, pero sin mencionar cuándo se han realizado. En este caso, usamos expresiones como **alguna vez, varias veces, nunca...**

• ¿**Has estado** alguna vez en Roma?

◦ ¿En Roma? Sí, **(he estado)** dos veces.



En algunos lugares de España y de América Latina se utiliza el pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto en los usos anteriores.



Recuerda que cuando hablamos de hechos pasados que no vinculamos con el presente (con frecuencia acompañados por marcadores como **ayer, la semana pasada**, etc.) usamos el pretérito indefinido.

• ¿**Qué tal** en Barcelona?

◦ Genial. Hemos visto muchas cosas. El primer día **fuimos** al Museo Picasso...

YA / TODAVÍA NO + PRETÉRITO PERFECTO

Usamos **ya** cuando preguntamos por una acción cuya realización esperamos o creemos posible, o cuando confirmamos su realización.

• ¿**Ya** habéis estado en Madrid?

◦ Sí, fuimos la semana pasada.

Con **todavía no** expresamos que una acción no se ha producido en el pasado, pero que esperamos que se produzca en el futuro.

• ¿**Ya** habéis visto La Giralda?

◦ Sí, yo sí.

■ Yo **todavía no** (= está en sus planes)

• ¿**Ya** habéis probado la paella?

◦ No, **todavía no**. (= lo van a hacer)

ANEXO 7. Fotografías sobre la explicación del pretérito perfecto y el indefinido del manual *Aula América 2*.

HABLAR DE EXPERIENCIAS PASADAS P. 170, E.J. 9

PRESENTE DE HABER + PARTICIPIO

(yo)	he	estado tenido vivido
(tú)	has	
(él/ella/usted)	ha	
(nosotros/nosotras)	hemos	
(ellos/ellas/ustedes)	han	

El pretérito perfecto sirve para hablar de experiencias pasadas sin referirnos a cuándo han ocurrido.

- *He viajado* por todo el mundo.

◦ ¡Qué suerte!

En muchos casos con el pretérito perfecto utilizamos expresiones de frecuencia.

muchas veces
varias veces
tres veces
un par de veces (= dos veces)
alguna vez
una vez
nunca

- ¿Has estado **alguna vez** en Latinoamérica?

◦ Sí, he estado **muchas veces** en Argentina y **un par de veces** en Costa Rica.

- ¿Has estado **alguna vez** en Japón?

◦ No, **nunca**.

HABLAR DE EXPERIENCIAS EN EL PASADO

Usamos el pretérito perfecto cuando preguntamos si una acción se ha realizado o no, sin interesarnos cuándo se ha realizado.

¿Has estado en la catedral?

¿Has visto alguna película de

¿Has ido a Santo Domingo?

José María Cabral?

También usamos el pretérito perfecto cuando informamos de un hecho situándolo en un tiempo que tiene relación con el presente.

Este fin de semana **he comido** demasiado. Hoy, todavía **no he desayunado**

Esta semana **he leído** tres libros.

También usamos el pretérito perfecto cuando no interesa el momento en el que hemos realizado algo.

He estado en Punta Cana varias veces. Ya **he visto** la película dos veces.

Todavía **no he probado** el ceviche.

Usamos el pretérito indefinido cuando informamos de una acción pasada sin relacionarla con el presente.

Ayer **estuve** en la casa de Carlos.

El martes pasado **no hice** los deberes.

El otro día **fui** a la catedral.

PRETÉRITO PERFECTO

	PRESENTE DE HABER	+ PARTICIPIO
(yo)	he	hablado comido vivido
(tú)	has	
(él/ella/usted)	ha	
(nosotros/nosotras)	hemos	
(ellos/ellas/ustedes)	han	

► El pretérito perfecto se forma con el presente del auxiliar **haber** y el participio pasado (**cantado, leído, vivido**).

► El participio pasado es invariable. El auxiliar y el participio son una unidad, no se puede colocar nada entre ellos. Los pronombres se colocan siempre antes del auxiliar.

- ¿Has visto mis sandalias? ~~¿Has visto mis sandalias?~~
- Las hemos visitado esta semana. ~~Hemos las visitado esta semana.~~
- Ya hemos ido. ~~Hemos ya ido.~~

► Usamos el pretérito perfecto para referirnos a acciones o a acontecimientos ocurridos en un momento pasado no definido. No se dice cuándo ha ocurrido la acción porque no interesa o no se sabe. Se acompaña de marcadores como **ya / todavía no; siempre / nunca / alguna vez / una vez / dos veces / muchas veces**.

- ¿Ya **has estado** en la Estatua de la Libertad?
○ No, es que **todavía no he tenido** tiempo. Llegué apenas ayer.
- **Nunca he probado** los tacos.

PRETÉRITO INDEFINIDO

	HABLAR	BEBER	ESCRIBIR
(yo)	hablé	bebí	escribí
(tú)	hablaste	bebiste	escribiste
(él/ella/usted)	habló	bebió	escribió
(nosotros/nosotras)	hablamos	bebimos	escribimos
(ellos/ellas/ustedes)	hablaron	bebieron	escribieron

► El pretérito indefinido se usa para relatar acciones ocurridas en un pasado concreto, no relacionado con el presente, que se presentan como concluidas. Se acompaña de marcadores como:

- fechas (**en 1990, en 2013, el 8 de septiembre, en enero...**)
- **ayer, anoche, anteayer**
- **el lunes, el martes...**
- **el mes pasado, la semana pasada, etc.**
- **esta mañana, esta tarde, etc.**

- **Anoche comí** con unos amigos.
- **El mes pasado descubrí** un restaurante genial.

9. Bibliografía

- Álvarez García, B. (2022). ¿Cómo explicar el perfecto, el imperfecto y el indefinido en Alemania (B2)? *El Español por el Mundo*, (4), 49–72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9006514>
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (21), 21–33. Recuperado de <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- Bernárdez, E. (2012). *Lenguas pluricéntricas (1)*. En Rinconete. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_12/11072012_02.htm
- Bravo-García, E. (2011). El español internacional: valoración actual y usos específicos. Universidad de Sevilla. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268078242_El_espanol_internacional_valoracion_actual_y_usos_especificos
- Bugel, T. (2000). *Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil*. Fundación Instituto Internacional de la Lengua Española. Recuperado de <https://fiile.org.ar/uploadsarchivos/32.pdf>
- Cagnoni, P. C. (2010). *Los pretéritos perfecto e indefinido en español y su correspondencia con el uso de los pretéritos en portugués*. En *Actas del VI Congreso Brasileño de Hispanistas*. São Paulo: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sao_paulo_2010/27_cagnoni.pdf
- Carbonero Cano, P. (1983). Problemas de la nivelación lingüística del español actual. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 15(28), 53–57. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_28_15_83/boletin_28_15_83_07.pdf

- Carlos Alfonso Valentini. (2017). Variedades lingüísticas del español: viejos temas y nuevos enfoques en la certificación de ELE en Argentina. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE: Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/002_valentini.htm
- Contreras Izquierdo, N. M. (2023). Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio. *Boletín de Filología*, 58(1), 275–307. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/71283>
- De Checchi, J. (2022/2023). *Las variedades del español: Un viaje entre España y América descubriendo las peculiaridades de este idioma* (Tesis de maestría, Università degli Studi di Padova). Recuperado de https://thesis.unipd.it/retrieve/be868b08-c9be-48e6-8bb0-5387ed6d5776/DeChecchi_Janette.pdf
- DeleAhora. (s.f.). *Pretérito perfecto compuesto de indicativo: forma y usos*. <https://deleahora.com/blog/gramatica/preterito-perfecto-compuesto-de-indicativo-forma-y-usos>
- Demonte Barreto, V. (2003). *Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española*. Fundación José Ortega y Gasset. Recuperado de <https://digital.csic.es/bitstream/10261/13074/1/Documento1.pdf>
- El Mail, I. (2023). La importancia de los materiales didácticos en la gestión de la actividad docente en el aula de ELE en Marruecos. *Escuela Normal Superior, Universidad Abdelmalek Essaâdi*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tetuan_2023/05_elmail.pdf
- Gerhalter, K. (2024). Frecuencia y distribución geográfica del diminutivo -ito/-ita en la lengua oral y escrita del CORPES XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. <https://doi.org/10.5209/clac.92605>

- Guerrero Bautista, N. A., Godoy Roa, M. A., & Flórez, D. (2022). Elaboración de material didáctico para ELE: Abordaje cognitivo en la enseñanza del español hispanoamericano. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8639442>
- Instituto Cervantes. (2006). *Norma lingüística y variedades del español*. En *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm
- Instituto Cervantes. (2021). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021. Cuadros*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/cuadros.htm
- Instituto Cervantes. (2025). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2025*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2025.pdf
- Instituto Cervantes. (s. f.). *Información general*. Recuperado de <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/institucion/informacion-general-2>
- Lebsanft, F., Mihatsch, W., & Polzin-Haumann, C. (2012). Introducción: Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana Editorial Vervuert. Recuperado de https://doi.org/10.31819/9783954870219_201
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, España: Editorial Edinumen.
- Llorente Pinto, M. R. (2013). *El español neutro existe*. Universidad de Salamanca, GREDOS. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/121971>
- López Aramburu, A. (2019). *La política lingüística panhispánica: ¿Cómo se evalúan las variedades hispanoamericanas en las pruebas de expresión escrita y oral de los DELE?* (Trabajo de fin de máster). Recuperado de <https://share.google/XiCvVSRZH1uuS2wDs>

- Mendoza Puertas, J. D. (2021). Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses. *Tonos Digital*, (40). Recuperado de <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/b234b21b-d170-4472-ad6f-1ca529eebd9a/content>
- Miranda, A. F. M., & Monhaler, E. M. (2017). La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE: Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/006_matiasmonheler.htm
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). Unifica, limpia y fija: La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En S. Senz & M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia: Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Barcelona: Melusina. Recuperado de https://www.melusina.com/rcs_gene/Extracto_El_dardo_en_la_Academia.pdf
- Moreno Fernández, F. (2016). *Qué español enseñar*. Arco Libros – La Muralla, S.L. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/444795754/Moreno-Fernandez-F-Que-espanol-ensenar-pdf>
- Musulín, M., & Bezljaj, M. (2016). Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb. *Verba Hispanica*, 24(1), 87–108. Recuperado de <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.87-108>
- Narciso, M. (2023). *Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio*. TodoELE. Recuperado de https://todoele.net/sites/default/files/2025-05/09_narciso_275-307.pdf
- Nieto Martín, G. V. (s. f.). *Aula América. Manual de español para extranjeros*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele04/009_nieto.htm

- Pedraza Pedraza, M. B. (2016). El panhispanismo y su influjo en los diccionarios de orientación didáctica E/LE. En *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0815.pdf
- Ramírez Luengo, J. L. (2007). Un aporte para la datación del yeísmo rehilado en el español del Uruguay. *Boletín de la Real Academia Española*, 87(296), 325–333. Recuperado de https://webfrr.rae.es/BRAE_DB_PDF/TOMO_LXXXVII/CCXCVI/Ramirez_325_333.pdf
- Real Academia Española. (2019). *Pretérito perfecto compuesto de indicativo*. En *Glosario de términos gramaticales*. Recuperado el 10 de junio de 2026, de <https://www.rae.es/gtg/pret%C3%A9rito-perfecto-compuesto-de-indicativo>
- Real Academia Española. (s. f.). *El seseo y el ceceo*. Recuperado de <https://www.rae.es/ortografia/el-seseo-y-el-ceceo>
- Real Academia Española. (s. f.). *Política panhispánica*. Recuperado de <https://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>
- Sobrino Triana, R. (2018). Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 5(2), 79–119. Recuperado de <https://doi.org/10.24201/clecm.v5i2.115>
- Urrego Jiménez, Y. E., & Aguirre Abril, A. F. (2019). Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (19). Recuperado de <https://revista-hsj-filologia.unavarra.es/issue/view/261/201>
- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. *I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Recuperado de https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf

- Villanueva, D. (2017). El panhispanismo de la RAE y de ASALE. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2017* (pp. 127–140). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_17/villanueva/p01.htm
- Vu The Truong. (2019). *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto a estudiantes vietnamitas: análisis contrastivo y aplicación didáctica* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39792/TFG_F_2019_130.pdf