

Enseñanza de la variación dialectal a futuros profesores de español. Estudio de caso con alumnos del Grado en Filología Hispánica

NURIA RUIZ GONZÁLEZ

Universidad de Granada

nataliaruiz@ugr.es

Resumen: En las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de incluir las variedades lingüísticas en la clase de ELE y en los manuales de enseñanza de español, pero poco se ha considerado la formación que reciben los profesores que imparten esta docencia para poder aportar una enseñanza adecuada y rigurosa a sus alumnos. Para ello destacamos la necesidad de mejorar la metodología aplicada a la enseñanza de las variedades en el ámbito universitario con la confección y análisis de muestras reales de lengua que fomenten la atención y motivación de los estudiantes y mejoren, al mismo tiempo, su nivel de conocimientos. Presentamos aquí los resultados obtenidos durante la docencia a grupos de hablantes nativos y no nativos en los cursos 2018/2019 y 2019/2020 en el Grado de Filología Hispánica, tras consultar su actitud inicial y final hacia las distintas modalidades y qué fenómenos les producen mayores dificultades.

Palabras clave: variedades del español, creencias y actitudes lingüísticas, dialectos del español, profesores de ELE

Teaching dialectal variation to future Spanish teachers. Case study with students of the Degree in Hispanic Philology

Abstract: Last decades, the importance of including linguistic varieties in the ELE class and in the Spanish teaching manuals has increased significantly, but the education received by the teachers of Spanish as a second language has been little considered, adequate and rigorous to teaching its students. For this we highlight the need to improve the methodology applied to the teaching of linguistic varieties in the university context with the preparation and analysis of real language samples, which promote the attention and motivation of students and, at the same time, ease their level of knowledge. We present here the results obtained during teaching to groups of native and non-native speakers in the 2018/2019 and 2019/2020 courses in the Degree in Hispanic Philology, after consulting their initial and final attitude towards the different modalities and which phenomena produce them the greatest difficulties.

Key words: linguistic varieties, linguistic beliefs and attitudes, dialects of Spanish, ELE teachers

1. Introducción

El estudio de las variedades lingüísticas de cualquier lengua contribuye a desarrollar la competencia sociolingüística de quienes aprenden el idioma, ya que «dominar una lengua no consiste solo en conocer su sistema abstracto sino también las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso» (AA. VV. 2008).

Al inicio de esta investigación consideramos de nuestra experiencia como discentes que la enseñanza de las variedades del español había tenido un carácter eminentemente teórico, amparada en ejemplos aislados de la modalidad lingüística en cuestión, procedentes de atlas lingüísticos de hace varias décadas o de estudios de carácter teórico sobre regiones específicas que el profesor se limitaba a reproducir. Y, aunque es verdad que contamos también con material de carácter audiovisual, como el Catálogo de Voces Hispánicas, con entrevistas y monólogos de personas procedentes del área considerada, generalmente se trata de hablantes con nivel de estudios alto, lo que resultaba poco representativo de la variedad estudiada.

Nosotros reparamos en este estudio en el empleo de la música, la cinematografía, así como vídeos de diversa índole, como, por ejemplo, tutoriales de Youtube, para que nuestros estudiantes puedan percibir y reconocer las diferencias entre las variedades y subvariedades del español, siguiendo la clasificación de Moreno Fernández¹ (2009). Teniendo en cuenta el nivel de globalización y el ascenso de plataformas en línea, es inevitable el acercamiento a otras modalidades, y, aunque advertimos a los alumnos de que los materiales no son muestras espontáneas de lengua, suponen una manera sencilla y rápida de obtener ejemplos de forma eficaz para captar su atención porque se trata de un espacio dinámico en el que interactúan continuamente.

Nos situamos en un entorno particularmente complejo puesto que, aunque Granada se integra dentro de las hablas andaluzas y se entiende como una variedad innovadora, en las últimas décadas ha demostrado una tendencia hacia la estandarización (Moya Corral 2018), lo cual creemos que se verá reflejado también en las creencias y actitudes² de los estudiantes (Manjón-Cabeza Cruz 2018).

En un primer momento, como nos interesaba conocer precisamente la percepción de los alumnos sobre la variación dialectal, para saber desde qué punto de conocimiento partíamos, realizamos una encuesta inicial sobre su valoración de las variedades, en general, y acerca de la variedad andaluza, en particular.

Asimismo, hablaremos de la evaluación práctica de la asignatura y cuáles fueron los resultados extraídos a partir de los ejercicios y trabajos desarrollados por los alumnos, en cuanto a las consideraciones y dificultades que les conllevó su ejecución.

1.1. Justificación

Los recursos que se presentan en los manuales, descontextualizados, a menudo suenan falsos y poco creíbles para los aprendices, o pueden directamente resultar insuficientes para desarrollar su competencia comunicativa, lo cual, según Moreno Fernández, parte de una falta de información precisa acerca del funcionamiento de las variedades estilísticas del español (Pastor 2003-2004: 41). Queremos señalar la necesidad de precisar la información que presentamos a los alumnos y proporcionarles datos geolingüísticos y

¹ El autor distingue ocho grandes áreas del español: castellano, andaluz, canario, caribeño, mexicano y centroamericano, andino, austral y chileno, en función de su carácter lingüístico innovador o conservador (2009: 79).

² Siguiendo a López Morales (1989), Cestero Mancera y Paredes García definen las actitudes como la conducta, tanto de aceptación como de rechazo, hacia un hecho lingüístico, que pueden derivar en el uso o desuso de una variante, variedad o lengua y que depende de la conciencia sociolingüística de los hablantes hacia su propia comunidad de habla (2018: 14).

sociolingüísticos claros, así como contenido pragmático y situacional para mejorar sus destrezas en la comprensión oral y escrita, especialmente.

Nuestra clase no se integra en un ambiente de enseñanza de ELE como tal, pues se desarrolla en el Grado en Filología Hispánica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que cursan la materia –nativos o no– tienen la intención de ejercer en el futuro como profesores de español, para lo que es fundamental, siguiendo de nuevo a Moreno Fernández, conocer y saber explicar con claridad hasta qué punto llega la diversidad y la unidad del idioma (Pastor 2003-2004: 39).

A partir de ese conocimiento básico, podrán abordar las dificultades que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza y esto también nos puede servir a nosotros para saber qué recursos mejoran el aprendizaje de nuestros alumnos y qué elementos causan problemas de manera significativa a los estudiantes.

1.2. Objetivos

Nuestro objetivo principal es presentar una alternativa innovadora y actual al método de enseñanza de las variedades diatópicas del español y comprobar qué proceso y qué tipo de materiales resultan más efectivos para nuestros estudiantes.

Asimismo, de forma complementaria pretendemos lo siguiente:

- Verificar las opiniones de los alumnos respecto a qué variedades tienen más o menos prestigio.
- Contrastar las opiniones sobre la variedad andaluza percibida por hablantes nativos y no nativos.
- Determinar cuáles son los principales problemas de los alumnos a la hora de enfrentarse a muestras reales de la lengua y su análisis.

2. Marco teórico

La lengua española, como cualquier lengua natural, es notablemente variable y presenta, por su extensión geográfica, diversas manifestaciones dialectales y sociolectales, que son susceptibles de trasladarse a la enseñanza (Moreno Fernández 2007). Esto da lugar a la existencia de una serie de variedades lingüísticas muy distintas.

Y, sin embargo, el español no deja de ser una lengua homogénea y con un índice de comunicatividad muy alto (Moreno Fernández 2009). Pero se ha debatido mucho acerca de la modalidad de español que debe utilizar el profesor en las clases de ELE o qué variedad debe enseñarse. Determina Moreno Fernández que depende en gran medida del carácter más o menos regional de algunos fenómenos y del ambiente en el que se desarrolle la clase, puesto que no es lo mismo que la enseñanza se practique en un país no hispanohablante que que se produzca un proceso de inmersión en una variedad concreta en la que el estudiante puede percibir diferencias evidentes con respecto a la variedad que su profesor le enseña. Y es que, de manera general, la enseñanza del español se practica en numerosos lugares –cada vez más– respondiendo a una serie de exigencias y condicionamientos distintos (2010: 10).

En este sentido, ha sido evidente en las últimas décadas la preocupación por la presencia de la diversidad lingüística en los materiales didácticos españoles de ELE, especialmente

en lo que a la integración de rasgos del español americano se refiere (Andión Herrero 2007; Sippel 2017). Además, un contacto interactivo con textos y muestras reales permite una mayor aproximación a la lengua y a las variedades señaladas, al mismo tiempo que se desarrollan las competencias necesarias para comprenderlas (Martín Peris 2001).

Igualmente, los alumnos agradecen esta visión global del español pues amplía su capacidad para poder comunicarse con hablantes de otras regiones, especialmente hoy con el crecimiento de Internet y las redes sociales, a la vez que mejoran su propia percepción (Beaven y Garrido 2000: 189).

Para ello resulta fundamental la adecuada formación de profesores de español. Sin el conocimiento idóneo de las variedades lingüísticas resulta difícil ser capaz de transmitir la diversidad que caracteriza a la lengua, así como el establecimiento de unas creencias y actitudes lingüísticas en los alumnos (Ros Piqueras 2011), dando lugar a situaciones donde se privilegian unos usos y se recriminan otros.

Además, ciertos estudios que se han realizado denotan la falta de formación de algunos profesores, que se ven obligados a obtener conocimiento de manera autodidacta, en hasta un 33% de los casos, según una encuesta elaborada por Andión Herrero en 2013, aunque apenas un 2% reconoce que traten por iniciativa propia las variedades en su propia clase de ELE y no porque aparecen en el manual o lo solicitan los alumnos.

Consideramos que las actividades que se propongan tendrán que centrarse en la identidad y reconocimiento de los fenómenos estudiados en clase (Ros Piqueras 2011), lo cual requiere un sobreesfuerzo por parte del profesor.

3. Cuestiones metodológicas

Hemos desarrollado un proyecto de investigación-acción ya que nuestra intención principal era descubrir qué aspectos podían mejorarse o cambiarse durante el desarrollo de las clases para conseguir un aprendizaje más satisfactorio por parte del alumnado, ya sea en cuanto a los materiales utilizados como respecto al método de enseñanza.

Uno de los primeros aspectos que quisimos subrayar era qué opinión de partida tenían los alumnos acerca de la variación dialectal y a qué modalidad se circunscribía cada uno de ellos. Así, siguiendo la teoría de los prototipos³, preguntamos por la existencia de variedades «mejores» o «peores» del español, en función del prestigio que cada uno le había asignado (López García 1998).

También, como el desarrollo de las clases se llevó a cabo en un contexto donde se habla una variedad tan marcada y diferente al estándar como es el andaluz, nos interesaba conocer su visión sobre este dialecto, más en una situación total de inmersión para los hablantes no nativos, que pueden percibir las diferencias en su propio entorno (Grande Alija 2000: 395).

Este análisis inicial nos sirvió para establecer una norma fundamental dentro del desarrollo de la clase de variedades: «No somos prescriptores, solo descriptores de usos concretos de la lengua en situaciones geográficas determinadas», por tanto, la norma y la dialectología van a tomar rumbos distintos y, en ningún caso, a la hora de analizar una determinada muestra juzgaremos el modo de proceder de los hablantes.

³ Concibe esta teoría nuestro lexicón a partir de categorías lógicas clásicas, aglutinadas y ordenadas formalmente. Por ello, el aprendizaje de nuevos conceptos se realizará en comparación con un modelo cognitivo idealizado (Manjón-Cabeza Cruz 2010: 200).

Una vez hecho esto, determinamos ciertos conceptos básicos sobre *lengua, dialecto y habla* y los tipos de código que podemos hallar, así como algunas pautas básicas sobre la realización de encuestas de carácter dialectológico desde las dos disciplinas que mayor rendimiento tienen en la actualidad: la Geolingüística y la Sociolingüística. Los preparamos así para realizar ellos su propia encuesta.

Por último, comenzamos el estudio de las variedades siguiendo dos procedimientos: bien partimos de la teoría hacia la práctica o bien realizamos el estudio de una grabación o un texto y tras su análisis recogemos los rasgos teóricos fundamentales de la variedad. De ahí la distinción de dos muestras en cursos diferentes, para sopesar qué orden resultaba más efectivo. En algunos casos les ofrecemos una lista de fenómenos que tratarán de encontrar en la audición y en otra dejamos que sean ellos quienes nos revelen qué fenómenos perciben en una, dos o hasta tres escuchas.

3.1. Distribución de los grupos

Como adelantábamos en la introducción, las clases de variedades que aquí señalamos tienen lugar en la ciudad de Granada en un contexto donde conviven alumnos nativos y alumnos no nativos. En el primer grupo –correspondiente al curso 2018/2019– teníamos 52 alumnos, de los cuales el 35% eran alumnos cuya lengua materna no era el español, y en el segundo –curso 2019/2020–, 46 estudiantes, de los que el 40% hablaban el español como segunda lengua.

Como vemos en el gráfico 1, prácticamente el 80% de los alumnos nativos, tanto de un curso como del otro, tienen como variedad diatópica el andaluz, mientras el resto se reparte de manera diversa por otras comunidades autónomas o tienen como procedencia un país americano, destacando los casos de estudiantes procedentes de Puerto Rico, Perú y Argentina, que, salvo estos últimos, eran alumnos que realizaban un intercambio con la Universidad de Granada, con lo cual su visión como nativos en un contexto donde se habla otra modalidad dialectal también será significativa.

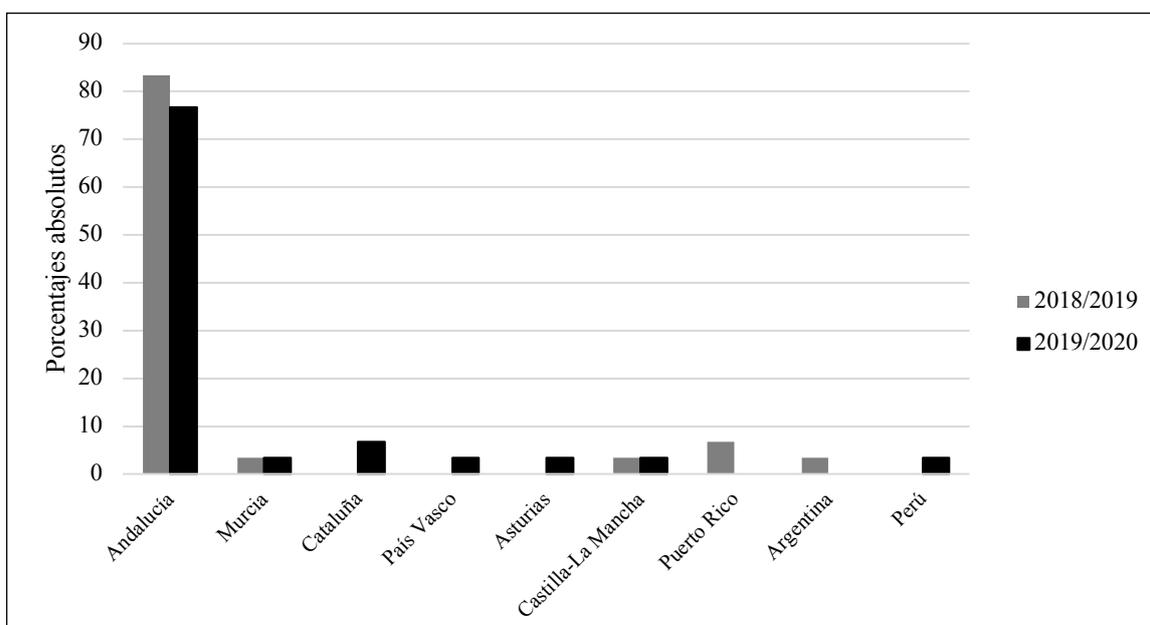


Gráfico 1. Distribución de los hablantes nativos.

Por su parte, el gráfico 2 revela el origen de los alumnos no nativos. La diversidad de procedencias es llamativa y sorprende, especialmente, que en el primer curso haya un notable caso de alumnos procedentes de Reino Unido, mientras en el segundo la nacionalidad mayoritaria sea la china.

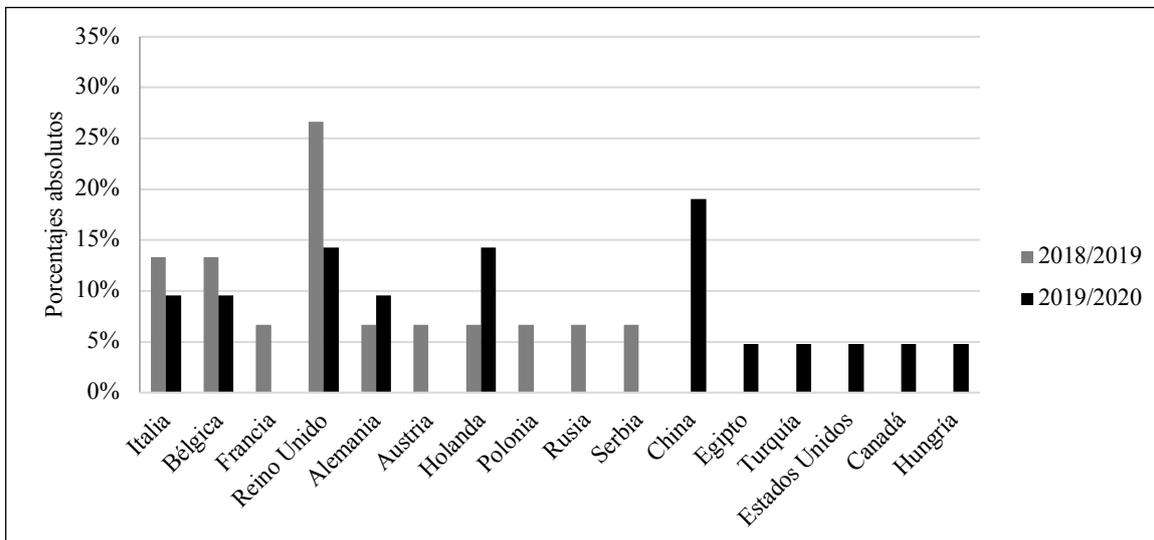


Gráfico 2. Procedencia geográfica de los hablantes no nativos.

Si consideramos otras variables extralingüísticas que caracterizan a los dos grupos, podríamos señalar el sexo de los estudiantes. Siguiendo la tónica habitual en una carrera de humanidades, la mayoría son mujeres y el número de hombres es bastante poco relevante. De hecho, en el segundo curso disminuye su número por debajo del 10% del total de la clase, y esto es general tanto para los alumnos nativos como los que se encuentran realizando algún tipo de intercambio.

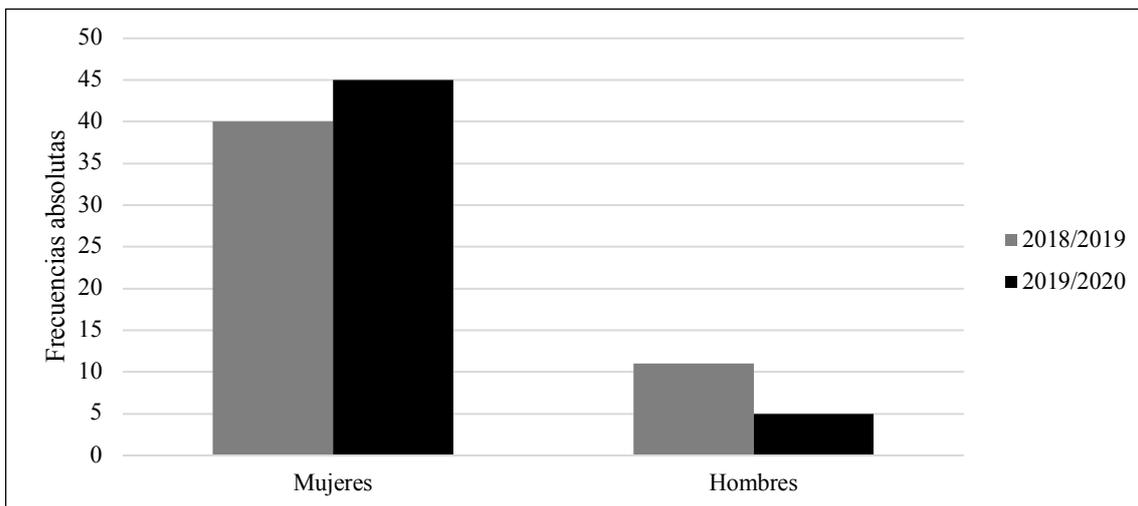


Gráfico 3. Distribución de los estudiantes según el sexo.

Las edades de los alumnos se comprenden entre los 20 y los 32 años, con lo cual forman parte de una primera generación y comparten ciertos hábitos, gustos e inquietudes, que, a su vez, van a facilitar el uso de ciertos materiales para el análisis de las variedades.

Los hablantes no nativos deben acreditar un B2 o C1 de español para poder cursar la materia, aunque siempre encontramos casos donde la competencia acreditada no se corresponde con lo establecido según el MCER y merecen un seguimiento más pormenorizado para garantizar una correcta evolución en su aprendizaje.

Son todos alumnos del segundo curso del Grado en Filología Hispánica, que ya manejan ciertos recursos lingüísticos sobre el español, pues han superado, o se espera que lo hayan hecho, asignaturas como Gramática del español y Fonética y fonología españolas. Sin embargo, siempre hallamos alumnos que tienen algún tipo de deficiencia en este sentido, bien porque no han aprobado la materia o porque los estudios de los que proceden no tienen asignaturas tan específicas, con lo cual precisamos hacer un repaso de los contenidos necesarios para seguir adecuadamente la clase de variedades y proporcionar a los estudiantes material de ampliación para que puedan mejorar su conocimiento.

Además, al inicio del curso preguntamos a los estudiantes por qué están cursando dicha carrera y de qué les gustaría trabajar en el futuro. El 90% de ellos, tanto nativos como extranjeros, responde contundentemente que les gustaría dar clases de español, ya sea como lengua materna o como lengua extranjera. Esta premisa es primordial para determinar el nivel básico de conocimiento que queremos que los estudiantes manejen sobre las variedades del español al finalizar el curso académico.

Finalmente, también es destacable la falta de diferencia generacional o de estatus significativa entre docente y alumnos, lo cual puede producir cierta familiaridad o sentimiento de pertenencia al mismo grupo para expresarse espontáneamente o, al menos, de la forma más natural posible.

3.2. ¿Qué tipo de material empleamos para las explicaciones?

En cuanto al material utilizable para las explicaciones, seguimos las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes:

Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita –o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística– y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio. Se recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro) (Instituto Cervantes 2006).

Ahora bien, puesto que nuestra intención es formarlos como futuros profesores de español, también nos interesa que conozcan realizaciones más allá del nivel culto y que sepan reconocer una variedad de español en hablantes de nivel popular.

Además, no parece bastar con que las muestras utilizadas sean reales, sino que queremos contextualizarlas para que los alumnos comprendan en su totalidad el mensaje que transmiten y, así, que la formación no sea únicamente lingüística, sino también sobre cuestiones culturales mínimas. La revisión de las muestras por parte del profesor, por tanto, debe ser pormenorizada para no incurrir en grabaciones excesivamente complejas.

Así pues, los métodos de reproducción de muestras de lengua en otras variedades son diversos y rápidos de localizar actualmente (Martínez Pérsico 2013: 124). Y deben ser dinámicos, ya que cada vez resulta más complicado captar la atención de los estudiantes,

pues forman parte de una generación digital que maneja con soltura diferentes dispositivos electrónicos, incluso durante el transcurso de la clase.

A continuación, presentamos los tipos de materiales que hemos empleado en nuestras clases.

a. Películas y series

Las películas o las series parecen un material entrenado y que revela, en cierta medida, aspectos relacionados con la cultura del lugar donde se han grabado o donde tiene lugar la trama. Es importante elegir la escena adecuada, que garantice la comprensión del material y que le reste el menor valor artístico posible (González Sepúlveda 2013: 106-107).

Asimismo, durante el uso de los materiales descubrimos que no bastaba con que fueran comprensibles, era necesario que los alumnos situaran el contenido cercano al tiempo de habla. Veámoslo con un ejemplo.

Comparamos una escena de la película *Por mis pistolas* de Mario Moreno «Cantinflas», rodada en la década de los sesenta, y una reproducción de *Nicky Jam. El ganador*, basada en la vida del reguetonero puertorriqueño y rodada en 2017. Ante ellas, una que representa el español mexicano y otra, el español caribeño, ambas desde un nivel popular, a los alumnos les llamaba mucho más la atención la segunda, por encontrarla más cercana temporalmente y tratar aspectos más relacionados con sus intereses particulares.

b. Monólogos

También utilizamos monólogos, indicándoles que muchos de los recursos que en ellos pueden encontrar son producto de la exageración o búsqueda del humor propias de este tipo de producciones. Al igual que veíamos anteriormente, los alumnos preferían aquellos monologuistas más cercanos a su propia realidad, en este caso aquellos que suben periódicamente vídeos a su canal de Youtube como Martita de Graná, o que les resultan familiares, como Dani Rovira. Además, estos dos representan la variedad andaluza oriental, en la que ellos se incluyen, frente a actuaciones como la de Antonia San Juan en la imagen 1, que supone una muestra del español de Canarias, menos conocido por ellos. Ocurre algo similar con muestras provenientes de otras áreas del español, con lo cual interpretamos que, en este sentido, se sienten atraídos por aquello que les resulta conocido o cercano.



Imagen 1. Fuente: Antonia San Juan. Monólogo Carmensa (2007) de Radio Televisión Canaria

c. Reportajes y entrevistas

Otro tipo de documentos que empleamos fueron los reportajes, docurreportajes o entrevistas a personajes relevantes de alguna de las variedades dialectales tratadas. Así, observamos, por ejemplo, la imagen 2, sacada del programa *21 días. Perdidos en el alcoholismo* de la cadena chilena TVN, y la imagen 3, un reportaje al cantante colombiano Juanes por el programa argentino *Telenoche*, donde, además, podemos comparar dos variedades, el español andino y el español austral.



Imagen 2. 21 días. Perdidos en el alcoholismo (2013). TVN (Chile).



Imagen 3. La Colombia de Juanes (2017). *Telenoche* (Argentina)

d. Otros recursos

Entre otros materiales que empleamos encontramos programas de radio, anuncios de publicidad, grabaciones que nosotros mismos hemos elaborado a través de personas que conocemos procedentes de otras variedades, tutoriales de Youtube o, incluso, textos literarios, cuando lo que queremos resaltar son diferencias léxicas o gramaticales. Por ejemplo, un texto de Julio Cortázar llamado «La señorita Cora», de *La isla a mediodía y otros relatos* (1966), que, además de vocablos propios del Cono sur, revela el uso del voseo.

También hemos usado canciones, como *Despacito* de Luis Fonsi (2017) o *René* de Residente (2020), para detectar algunos rasgos particulares, en ambos casos del español caribeño, y hemos invitado a los alumnos a realizar un análisis de alguna canción que les gustase particularmente para impulsar su motivación en el estudio dialectal.

Con todo, no solo vamos descubriendo poco a poco qué tipo de recursos motivan más a los estudiantes y les ayudan a incorporar de manera más adecuada los conocimientos relacionados con las variedades, también ellos se animan y aprenden a crear sus propios recursos para cuando sean profesores.

3.3. Evaluación a través de tareas

Relacionado con lo anterior, planteamos a los alumnos un conjunto de actividades, además de los análisis que realizamos en clase o en casa, y que nos servirán para evaluar su nivel de conocimientos de manera más eficaz que el mero examen, que tendrá una equivalencia del 50% del total de la materia.

En primer lugar, les planteamos el estudio de una variedad dialectal en pequeños grupos de tres o cuatro alumnos, con al menos un Erasmus por grupo, para garantizar la integración y facilitar su inmersión lingüística, así como interrelacionar a los alumnos nativos y no nativos. La tarea sigue estos pasos:

- a. Escoger una variedad dialectal, que no podrá repetirse, por lo cual es muy importante que se pongan de acuerdo pronto sobre el tema que quieren investigar. La profesora cuelga en la plataforma virtual una tabla Excel en la que los alumnos van apuntándose y observando qué variedades han sido ya seleccionadas.
- b. Recopilar a través de bibliografía y de las pautas dadas en clase las características teóricas más significativas de dicha modalidad y realizar una síntesis de sus rasgos en los diferentes planos de la lengua.
- c. Seleccionar el método: entrevista con uno o varios hablantes de la variedad escogida, siempre que tengan esa posibilidad, o selección de otro tipo de grabación (películas, programas, entrevistas...).
- d. Reconocer en la audición seleccionada los rasgos fonéticos, gramaticales, léxicos y pragmáticos considerados en el punto b y otros nuevos que llamen la atención de los estudiantes.
- e. Concluir si existe relación entre la teoría y una muestra de uso real y en qué proporción: ¿está la bibliografía manejada desactualizada o corresponde con un tipo de hablante muy concreto?
- f. Redactar una valoración personal sobre la realización del trabajo: qué carencias han percibido, qué cambiarían en cuanto a la metodología, etc.

En segundo lugar, desarrollarán un estudio sociolingüístico individual o por parejas, centrado en una comunidad de habla limitada sobre la que se analizará un fenómeno concreto y donde se tomará en consideración, especialmente, la elaboración del cuestionario y la aplicación metodológica. Los alumnos que procedan de localidades fuera de Granada podrán desarrollarlo allí. El resto, incluyendo los alumnos no nativos, deberán centrarse en la ciudad andaluza y sus alrededores.

El proceso que siguen en el transcurso de esta práctica será, de forma general, el siguiente:

- a. Elegir un fenómeno lingüístico estudiable y el número de hablantes que se va a encuestar (muestreo proporcionado por la profesora⁴ y presente en la tabla 1).
- b. Seleccionar el método de encuesta que vamos a realizar y confeccionar el cuestionario, previa explicación en clase y la confección de preguntas por parte del alumnado que la docente revisa y corrige.
- c. Escoger los hablantes y realizar las encuestas: quienes investigan un aspecto fonético necesitarán la grabación con permiso del informante, el resto podrán transcribirse durante su consecución.

⁴ En algunas comunidades será necesario cambiar la división a hablantes de nivel bajo y nivel medio-alto, puesto que resulta complicado, por sus circunstancias demográficas, sociales y económicas, encontrar hablantes con estudios universitarios.

- d. Analizar los resultados y compararlos según las variables sociales tenidas en cuenta: nivel de estudios, sexo y edad.
- e. Representar los datos mediante gráficos o tablas.
- f. Interpretar y valorar los resultados.
- g. Llegar a unas conclusiones sobre el fenómeno lingüístico estudiado en esa comunidad, sin generalizar, pues se presupone un conocimiento limitado con una muestra tan pequeña.

| | Generación 1 (19-34 años) | | Generación 2 (35-54 años) | | Generación 3 (más de 55 años) | | Total |
|------------------|------------------------------|---------|------------------------------|---------|----------------------------------|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | |
| Nivel alto | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Nivel medio-bajo | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Total | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |

Tabla 1. Muestreo por cuotas de afijación uniforme.

4. Resultados

En las líneas siguientes presentaremos los resultados con respecto a la evaluación inicial sobre la percepción sociolingüística de las variedades que presentan los estudiantes, así como las prácticas y trabajos elaborados para la evaluación de la asignatura.

4.1. Creencias y actitudes lingüísticas

4.1.1. ¿Qué variedad es más correcta?

En primer lugar, ante la pregunta sobre la variedad más correcta del español –si existe–⁵, los alumnos respondieron en más de un 60% que no hay una variedad dialectal más correcta que otra y solo un 12,5% respondió que es el castellano, siendo el 100% de esta respuesta emitida por hablantes no nativos, de origen europeo y cuya lengua materna es el francés. Los resultados se exponen en el gráfico número 4.

⁵ La pregunta concreta que se efectuó fue: *¿Crees que existe una variedad más correcta? ¿Cuál es y por qué?*

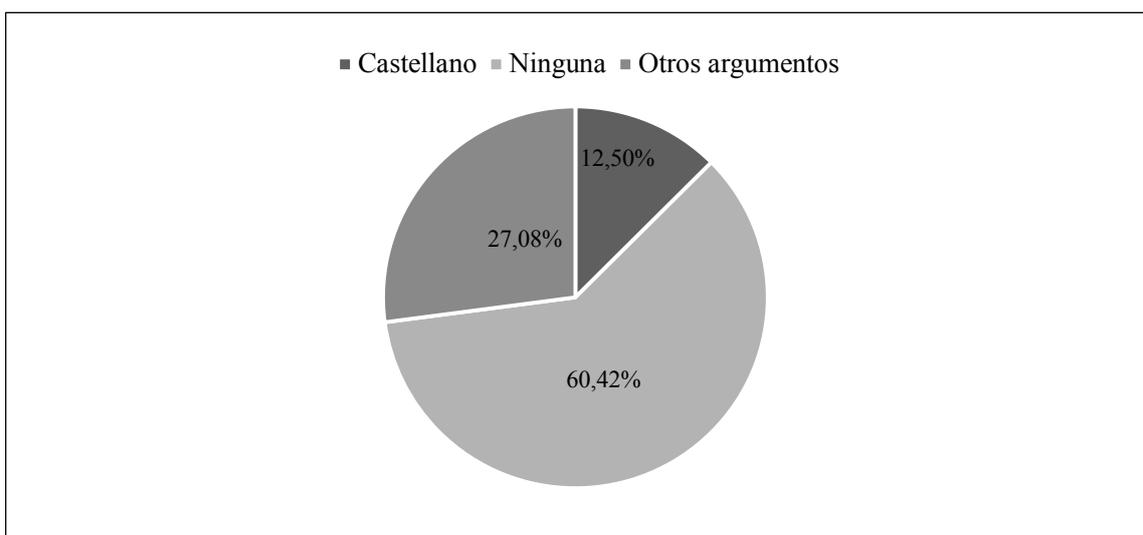


Gráfico 4. Respuestas a la pregunta «¿Qué variedad del español es más correcta?».

Comparado con los datos de Manjón-Cabeza Cruz (2018), el número de estudiantes que creen que no hay una variedad más correcta es significativamente más alto en nuestro análisis, pues, en él, solo el 41,57% señalaba que todas eran igual de válidas. Sin embargo, hemos de considerar que su estudio se aplicó únicamente a estudiantes de origen granadino. De los que sí catalogaron una más correcta, cerca del 40% señaló también el castellano como más cercana a la norma. Para los datos de los hablantes no nativos, atendemos lo expuesto por Svetozarovová (2020), donde el 54% de los encuestados – estudiantes de español eslovacos, checos y polacos– contestó que el mejor español se producía en el centro-norte peninsular. De todos modos, en su muestra se incluyen estudiantes de diferentes niveles educativos, con lo que, si comparamos únicamente aquellos que cursan el grado en estudios filológicos, encontraremos que solo un 12,3% de su muestra considera que no hay una mejor que otra.

Respecto a las respuestas que obtuvimos, destacamos los siguientes argumentos aportados por los alumnos:

- «No hay una variedad más correcta, pero la mayoría de la gente diría que es el español peninsular, específicamente de Castilla.»
- «Ninguna más correcta, pues la lengua siempre está cambiando y se desarrolla de acuerdo a las personas de cada país y sus influencias.»
- «Ninguna es más correcta, cada una deberá ser la «más correcta» para su grupo.»

Observamos de forma general que los alumnos tienen cierto conocimiento de cómo funcionan las lenguas en cuanto a cambio y variación y, además, son conscientes de las creencias que existen con relación al castellano como variedad preferente o estándar.

Dentro de la respuesta «el castellano», destacan las opiniones acerca de su claridad, su facilidad de entendimiento para estudiantes de español como segunda lengua, su carácter de lengua oficial o su origen como base del resto de variedades.

Por último, en cuanto a otros argumentos emitidos, nos parecen curiosas algunas afirmaciones como que «la variedad más correcta es la que habla una persona culta,

independientemente de su variedad», dando testimonio de cierto conocimiento sobre la variación diastrática y diafásica, o también respuestas como «es irresponsable clasificar las variedades como correctas o no, pues se crean jerarquías sociales» y «el poder y la política favorecen una variedad más que otra», percibiendo los alumnos la estigmatización y el prestigio que sufren determinados dialectos por cuestiones relativas al ámbito social o político, más que por aspectos lingüísticos propiamente dichos.

4.1.2. ¿Cuál es tu variedad dialectal?

Sobre la pertenencia de los estudiantes a una variedad dialectal, en general, los alumnos nativos se sitúan sin ninguna complejidad en una variedad determinada, aunque en algunos casos duden sobre su denominación exacta. El alumnado no nativo, en cambio, no tiene claro cuál es su definición dialectal, «ya que muchas veces no existe una identificación emocional plena con la variedad adoptiva» (Andión Herrero 2013: 178).

Destacamos algunas respuestas, como un estudiante que señala que su variedad son las hablas andaluzas, pues recalca que hay más de una, o una alumna procedente de Castilla La Mancha que afirma que habla «castellano meridional, diferente con respecto al estándar», pues se dan en esta zona rasgos no propios de la norma, como la aspiración de /s/.

4.1.3. ¿Qué opinas sobre la modalidad andaluza?

En relación con la percepción dialectológica sobre el andaluz, destacan dos tipos de respuesta claramente. Por un lado, la de los propios hablantes de esta variedad que defienden su corrección, «como la de cualquier otra» y que subrayan las injustas interpretaciones que se han hecho de ella categorizándola como «inculta»; y, por otro lado, la de los alumnos no nativos que señalan que los andaluces defienden mucho su variedad, aunque algunos de los profesores que han conocido procedentes de esta comunidad tienden a cambiar su acento o quienes creen que «hablan muy rápido y cuesta mucho entenderlos».

4.2. Estudio de las variedades dialectales

4.2.1. Dialectos estudiados

En el gráfico 5 podemos observar los porcentajes absolutos de selección de las variedades que podían escoger los alumnos.

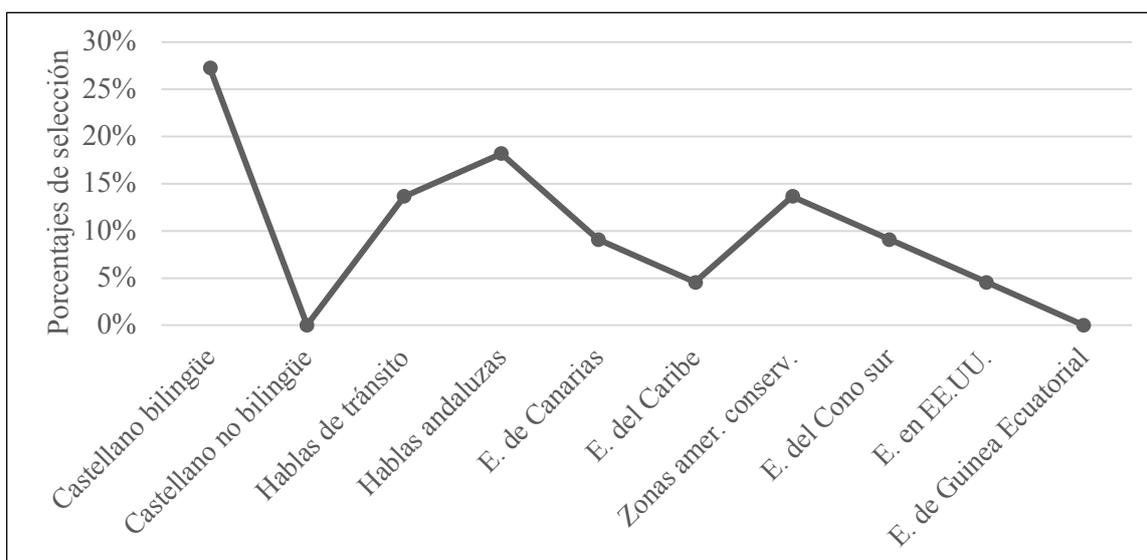


Gráfico 5. Variedades objeto de estudio del trabajo grupal.

Es evidente la preferencia de los alumnos por el castellano de las áreas bilingües y por las hablas andaluzas, así como por las variedades del español americano conservadoras, esto es, el español mexicano y el español andino, mientras que el resto, probablemente por su lejanía y la falta de conocimientos que pueden manejar sobre ellas, se dejan un poco de lado. Y es algo que se produce por igual en los dos cursos con los que hemos trabajado.

En segundo término, apreciamos en el gráfico número 6 cómo han obtenido los datos para realizar el análisis dialectal. La fuente principal de información es la entrevista semidirigida, esto es, una conversación con hablantes del dialecto estudiado, con preguntas abiertas. Denotamos, además, cómo esta preferencia aumenta en el segundo curso respecto al primero, mientras que el uso de tutoriales, programas de televisión o reportajes disminuye.

Los alumnos, sobre todo los que llevan a cabo entrevistas semidirigidas, en muchos casos, van un paso más allá y, además del análisis general, investigan cómo determinadas variables extralingüísticas condicionan los resultados obtenidos y, así, logran obtener una visión no solo dialectal sino también sociolingüística de los resultados.

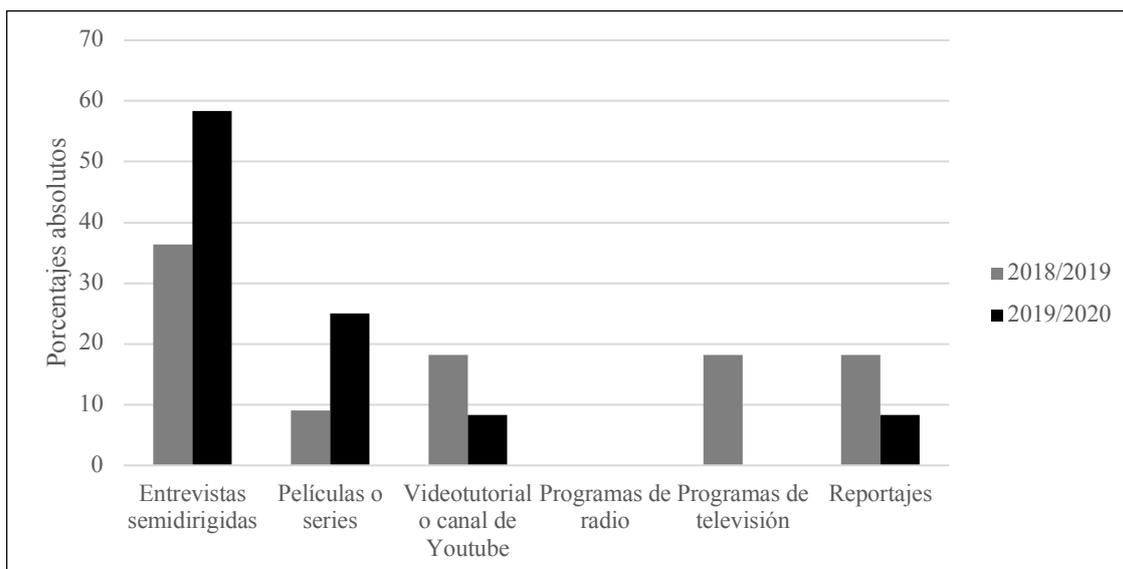


Gráfico 6. Método de trabajo para trabajar las variedades dialectales.

En el gráfico 7, podemos ver cómo una de las cuestiones que se toma en consideración es la edad, entrevistando a individuos de distinto grupo generacional y comparando sus respuestas. También destaca el análisis del tiempo que llevan en Granada, así, por ejemplo, en el caso del estudio del español caribeño, los alumnos compararon un informante que no había salido nunca de Puerto Rico con otro que llevaba 5 años viviendo en Granada, para concluir cómo este último se había podido adaptar a la modalidad de acogida.

En cuanto a los alumnos que analizan grabaciones sacadas de Internet, es curioso el análisis de audios provenientes de dos épocas diferentes, por lo general, uno inicial antes de que el personaje fuera famoso y estuviera expuesto a los medios y otro, posterior. Así lo efectuaron con participantes, por ejemplo, del programa televisivo *Operación Triunfo*.

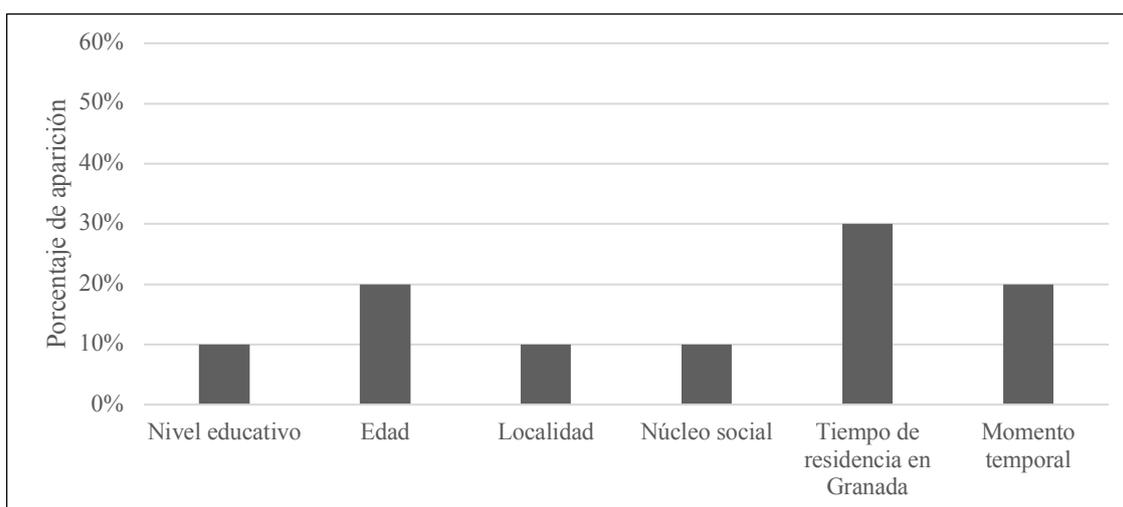


Gráfico 7. Variables independientes consideradas en el estudio para comparar los resultados.

En general, podemos afirmar, según los resultados, que las variedades españolas son preferidas por los estudiantes, bien porque consideran la variedad muy alejada y poco conocida (español chileno) o por interpretar que son difíciles de analizar (español del Caribe).

En cuanto a las percepciones posteriores a su realización por parte de los alumnos, es general el sentimiento de que hay un alejamiento evidente entre la teoría y la práctica en la oralidad y son los propios estudiantes los que recalcan la necesidad de realizar encuestas más amplias para poder profundizar y generalizar en los resultados. También señalan la necesaria actualización de la bibliografía que se maneja sobre algunas variedades (en algunas aparecen visibles rasgos nuevos, como el uso de *vosotros* en las zonas urbanas de Canarias, por ejemplo).

Asimismo, todos indican la importancia que tiene conocer el contexto histórico-demográfico a la hora de estudiar una variedad y, sobre todo, el aspecto geográfico para percibir las conexiones entre esa y otras modalidades dialectales o la existencia de otras lenguas que puedan determinar su funcionamiento. Es el caso, por ejemplo, del *mapuche* en el español chileno.

Con relación a las dificultades que encuentran, indican que algunos rasgos que se tienen como prototípicos de una variedad concreta no aparecen, como el uso del diminutivo *iño/a* en el castellano gallego o *-ete/a* en las zonas en contacto con el catalán, o no son tan sistemáticos como esperaban. Por ejemplo, es el caso del *lambdacismo*⁶ en el Caribe, que se produce solo en algunos casos.

También llama la atención a los estudiantes que lo que se asocia a un dialecto es representativo, a menudo, de un colectivo social determinado, no de la población total, especialmente de hablantes con nivel sociocultural bajo.

Y, por último, quienes analizan una conversación semiespontánea entre dos personas, se encuentran con la imposibilidad de obtener ciertos fenómenos, como el uso de *ustedes* con un verbo de la segunda persona del plural (*ustedes vais*), característico del andaluz occidental; y resaltan la hipercorrección en la que incurren los hablantes en entrevistas que se realizan *in situ*.

4.3. Estudio sociolingüístico

En cuanto al estudio sociolingüístico, los alumnos muestran verdadero interés por este tipo de trabajos, pues les resulta entretenido y productivo para obtener un conocimiento práctico de algunos fenómenos y la comunidad de habla donde se integran. Los alumnos no nativos, en un principio, se muestran más reticentes o recelosos por la dificultad que conlleva para alguien que no domina del todo la lengua y, sobre todo, porque no conocen tanta gente. Sin embargo, a medida que van desarrollando las encuestas su interés va en aumento y eso se revela en los resultados tan curiosos e interesantes que obtienen.

En el gráfico 8, observamos las localidades de habla que se han investigado para realizar este trabajo, siendo, como era de esperar, la ciudad de Granada la más escogida por su cercanía a los estudiantes. La selección de una u otra tiene mucho que ver con la procedencia inicial de los alumnos nativos.

⁶ Neutralización entre l/r a favor del sonido lateral.

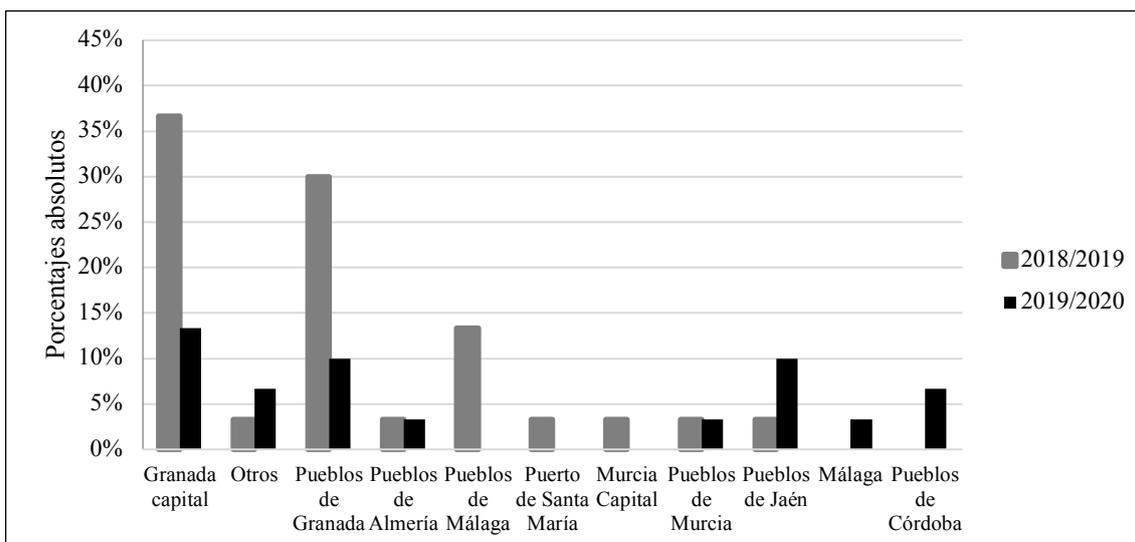


Gráfico 8. Lugares en los que se han llevado a cabo las encuestas.

La selección de un fenómeno varía mucho en los dos cursos. Tal como apunta el gráfico 9, mientras el alumnado del curso 2018/2019 siente predilección por el análisis de las creencias y las actitudes lingüísticas, los estudiantes del curso 2019/2020 prefieren indagar en el aspecto léxico de las comunidades estudiadas. Vemos, además, cómo el aspecto gramatical no es elección de los alumnos, presuponemos que por la dificultad que implica que un determinado rasgo aparezca en las conversaciones. El único caso en el que se contempla es el análisis del uso de imperativo, mediante infinitivos o mediante la forma normativa.

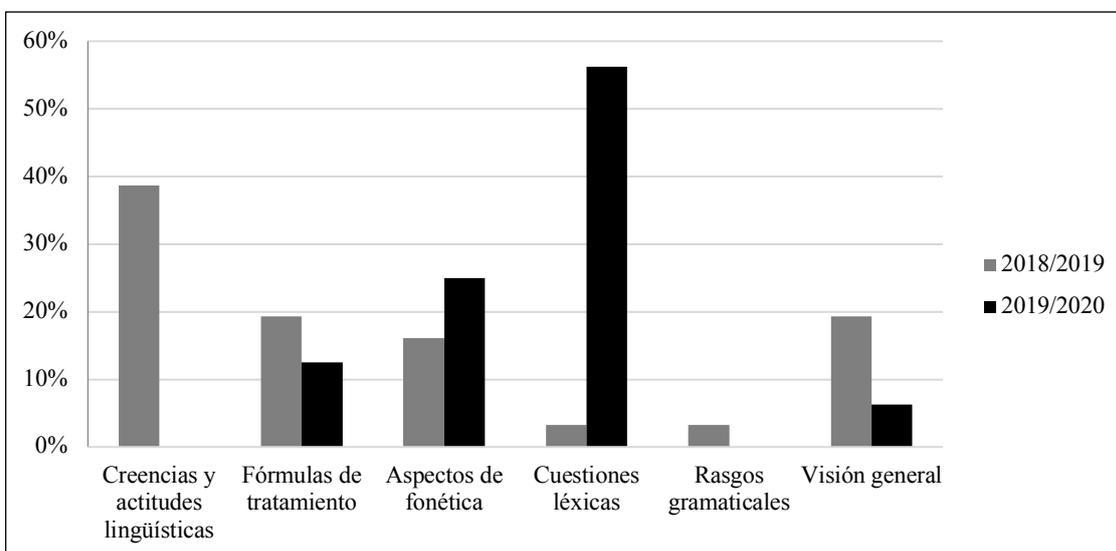


Gráfico 9. Temas que se han tratado en el trabajo sociolingüístico.

Asimismo, algunos estudiantes, entusiasmados por la realización de la práctica llevan a cabo una visión general, en la que analizan aspectos que se integran en más de un plano de la lengua.

También es notorio el interés por la fonética en el segundo grupo, especialmente en cuanto al uso de la /s/ se refiere, sobre todo por parte de alumnos que perciben en sus pueblos de

origen una utilización particular, como, por ejemplo, la convivencia del seseo y la distinción en la misma comunidad.

En tercer lugar, en cuanto a la metodología empleada para investigar los fenómenos escogidos, también son diversos los resultados, tal como visualizamos en el gráfico número 10. El primer grupo, que precisamente es el que prefiere el análisis de las creencias y actitudes y la visión general, opta por la entrevista semidirigida o semiabierta para su encuesta, mientras que el segundo prefiere el empleo de un cuestionario cerrado en el que las preguntas solo admiten una respuesta posible, lo cual, además, facilitará el análisis posterior; y quienes estudian principalmente el léxico utilizan también la combinación de determinadas técnicas, como el empleo de imágenes y de preguntas propias del cuestionario. En el caso del estudio fonético, se prefiere plantear preguntas de la entrevista semidirigida y la lectura de textos, para ver, además, si hay diferencias cuando se habla de forma semiespontánea y cuando se lee.

Llama la atención la fórmula del *completing* que consiste en proporcionar a los hablantes unas oraciones con un espacio en blanco que ellos deben rellenar con la forma gramatical que prefieren (Chambers y Trudgill 1994).

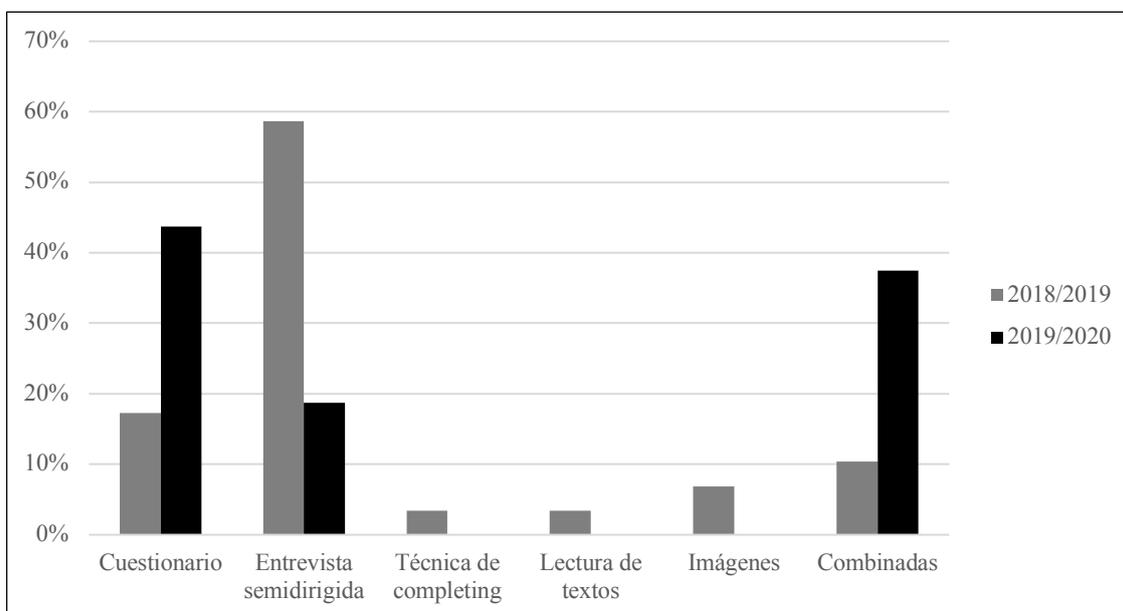


Gráfico 10. Metodología empleada para encuestar a los informantes.

4.4. Resultados generales de la evaluación

Para finalizar, queremos señalar algunas percepciones que hemos obtenido tras el desarrollo de la evaluación y la corrección de las prácticas.

En general, los alumnos tienen más problemas para detectar los fenómenos de carácter fonético que los de tipo gramatical⁷ y los más fácilmente reconocibles son los relacionados con el léxico que cada uno de ellos analiza según el estándar, no su propia variación dialectal.

⁷ Sorprendentemente, a los alumnos que estudian, por ejemplo, los tipos de /s/ les cuesta discernir cuál es cuál en algunos contextos, contradiciendo lo expuesto por Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), que señalan que son los aspectos gramaticales los más difíciles de detectar.

Dentro del plano fonético, encontramos diferencias entre los estudiantes nativos y los que hablan español como lengua extranjera. Los primeros tienen cierta dificultad para percibir los casos relacionados con el seseo, el ceceo y la distinción, sobre todo los que se sitúan en una variedad como la andaluza donde confluyen los tres fenómenos y donde hay hablantes que usan uno de ellos pero, por el contacto con otras localidades, pueden cambiar en algunos registros su empleo, a favor de la distinción en caso de los hablantes seseantes y del seseo en el caso de los ceceantes, por una cuestión relacionada con el prestigio, principalmente. Los alumnos no nativos, por su parte, exponen más dificultad para percibir los cambios en el vocalismo, especialmente la abertura vocálica en Andalucía oriental cuando se pierde la /s/ implosiva, pues es un rasgo poco cercano para ellos y tienden a confundirlo con el alargamiento vocálico.

En el aspecto gramatical, a los dos grupos les cuesta reconocer el leísmo de persona, por ser una forma muy extendida y de uso frecuente entre ellos mismos –nativos o no–, y muestran cierta dificultad para comprender el funcionamiento del *voseo* y sus particularidades, pues se trata de un fenómeno alejado totalmente de su producción y recepción de español.

En el plano pragmático, reconocen más fácilmente las muestras orales de la variedad andaluza, puesto que tienen mejor conocimiento de los rasgos culturales de esta área del español y eso les proporciona capacidad para detectar, por ejemplo, exageraciones, elementos propios de la modalidad oral, interjecciones, muletillas, etc.

Finalmente, en cuanto al método, resulta más cómodo llevar a cabo el análisis una vez vista la teoría y no a la inversa. Y, además, cuando disponen de una lista de fenómenos que deben señalar, tienden a dejarse influir por los que aparecen en dicha lista, aunque no se perciban en la grabación.

5. Conclusiones

La observación llevada a cabo en los dos grupos de la clase de variedades y los resultados obtenidos nos permiten recoger una serie de conclusiones que exponemos seguidamente.

En primer lugar, los alumnos que consideran inicialmente que una variedad es más correcta son estudiantes no nativos y de procedencia europea, principalmente.

En segundo término, las diferencias de aprendizaje entre alumnos nativos y no nativos con un nivel de español al menos de B2 no son tan significativas como en un inicio pudimos esperar y radican, especialmente, en aquellos fenómenos que son más o menos cercanos a los hablantes. En ambos casos los estudiantes tienen mayor dificultad para reconocer las variedades del español americanas, a excepción del español austral y el español mexicano, ambas con entonaciones muy características.

Los alumnos identifican mejor los fenómenos una vez adquirida la teoría. Sin embargo, a menudo, partiendo de este método, van buscando rasgos que no aparecen en la grabación, solo porque consideran que «deberían estar».

Finalmente, ante todo, lo que queremos inculcar a los alumnos es que durante el ejercicio de estas clases no podemos hablar de «corrección» o «incorrección», solo de «usos específicos del lenguaje»; así como la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, evidencia de los cambios que se producen con el tiempo, la necesidad de nuevos estudios y la importancia de otros factores –sociales y psicológicos–, en el uso de la lengua, además del geográfico.

En futuras líneas de investigación con nuevos estudiantes nos gustaría incidir más en el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas de los alumnos mediante cuestionarios más complejos como el del PRECAVES XXI, que incluye la valoración acerca de diferentes grabaciones (Cestero Mancera y Paredes García 2018).

Creemos que también sería interesante observar qué ocurre en otros grados donde se imparte la asignatura de variedades, pero cuyo objetivo último no es la docencia de español, como, por ejemplo, el Grado de Traducción e Interpretación, y ver también si en otros contextos donde hay grupos generacionales distintos podemos obtener resultados diferentes.

Para finalizar, creemos importante combinar los métodos de enseñanza de las variedades según el nivel de dificultad que les genere a los alumnos o según el grado de distancia que mantengan con esa modalidad, puesto que finalmente estas cuestiones van a determinar su proceso de aprendizaje y su interés y motivación por la materia.

Bibliografía

AA. VV. (2008). «Variedad lingüística», *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 11/02/2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm.

ANDIÓN HERRERO, M.A. (2007). «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», *ELUA*, 21, pp. 21-33.

ANDIÓN HERRERO, M.A. (2013). «Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes», *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46 (82), pp. 155-189.

BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2000). «El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?». En M. A. Martín Zorraquino (coord.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 181-190). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 30/03/2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608253>.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.f.). *Catálogo de voces hispánicas*. Recuperado el 11/01/2020, de http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas.

CESTERO MANCERA, A.M. y PAREDES GARCÍA, F. (2018). «Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI», *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), pp. 11-43.

CHAMBERS, J. y TRUDGILL, P. (1994). *La Dialectología*. Madrid: Visor Libros [Trad. Por E. Bustos Gisbert].

GONZÁLEZ SEPÚLVEDA, M.P. (2013). «Recursos audiovisuales para amenizar el aula de E/LE», *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5 (3), pp. 103-110.

GRANDE ALIJA, F.J. (2000). «La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?». En M. A. Martín Zorraquino (coord.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI*

- Congreso Internacional ASELE* (pp. 393-402). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 20/03/2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1998). «Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos», *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 7-8, pp. 7-19.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. (2010). «Aproximación a la organización semántica del léxico sobre juegos y diversiones», *ELUA*, 24, pp. 199-224.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. (2018). «Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español», *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53 (2), pp. 145-177.
- MARTÍN PERIS, E. (2001). «Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Carabela*, 50, pp. 103-136.
- MARTÍNEZ PÉRSICO, M. (2013). «Las variedades lingüísticas en la clase de ELE. Propuestas para material didáctico», *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5 (3), pp. 185-194.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007 [2000]). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- MOYA CORRAL, J.A. (2018). «Sobre el equilibrado reajuste de las hablas andaluzas», *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 28, pp. 35-66.
- PASTOR, C. (2003-2004). «Entrevista a Francisco Moreno: ¿Qué español enseñar?», *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)*, pp. 36-45.
- ROS PIQUERAS, M.D. (2011): «La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía». *RedELE*, 12.
- SILVA-CORVALÁN, C. y ENRIQUE-ARIAS, A. (2017[2001]). *Sociolingüística y Pragmática del español*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- SIPPEL, M. A. (2017). *Las variedades hispanoamericanas en la enseñanza de ELE: análisis de su presencia en algunos manuales* (Trabajo final de máster). Girona: Universidad de Girona. Recuperado el 10/04/2020, de <http://hdl.handle.net/10256/14866>.
- SVETZAROVÁ, Radka (2020). «Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta», *Tonos digital*, 38.

Material usado en las clases

- CORTÁZAR, Julio (1966 [1971]). *La isla a mediodía y otros relatos*. Barcelona: Biblioteca Básica Salvat.

ENDEMOL SHINE BOOMDOG (productora) (2018). *Nicky Jam. El ganador* [serie de televisión]. Estados Unidos: Endemol Shine Boomdog.

GELMAN, Jacques (productor) y Miguel DELGADO (director). (1968). *Por mis pistolas* [cinta cinematográfica]. México: Manga Films.

PÉREZ JOGLAR, René [Residente]. (27 de febrero de 2020). *René* [Archivo de video]. Recuperado el 28/02/2020, de https://www.youtube.com/watch?v=O4f58BU_Hbs

RODRÍGUEZ, Luis Alfonso [Luis Fonsi]. (13 de enero de 2017). *Despacito* [Archivo de video]. Recuperado el 25/03/2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>.

RODRÍGUEZ, Ruymán [Ruymán Rodríguez]. (2007, mayo 18). *Antonia San Juan - Monólogo «Carmensa»* [Archivo de video]. Recuperado el 15/04/2019, de https://www.youtube.com/watch?v=F_9Ut9mbkjU&t=109s.

TELENOCHE [Telenoche]. (20 de mayo de 2017). *La Colombia de Juanes* [Archivo de video]. Recuperado el 15/03/2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=gkLFIZZpeAk&t=371s>.

TVN [TVN]. (4 de junio de 2017). *Perdidos en el alcoholismo. 21 días* [Archivo de video]. Recuperado el 01/02/2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=bRjAAe2Ek8E&t=595s>.