

ACTITUDES Y COMPETENCIAS DOCENTES EN PROFESORES DE ESPAÑOL DE LOS *INSTITUTOS FEDERAIS* (BRASIL) EN RELACIÓN CON LAS VARIEDADES DE LA LENGUA

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

 María Antonieta Andión Herrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Resumen: Con el interés de estudiar la realidad de la enseñanza de ELE en Brasil y las variedades del español, 25 profesores de los *Institutos Federais* de los estados de Rio Grande do Norte y Roraima responden un exhaustivo cuestionario. A través de sus respuestas, definimos sus perfiles sociolingüísticos en relación con su formación, prejuicios, creencias y actuaciones frente a la variación y variedad de la lengua española, tanto de manera general como en el aula. El análisis de la información recogida muestra un complejo panorama de carencias formativas, sensibilidades, actitudes, acciones docentes y necesidades que recomiendan una seria reflexión y consecuente implicación de las autoridades académicas, así como de la colaboración de actores diversos del ámbito de ELE.

Palabras clave: variedades del español, profesores de español de *Institutos Federais*, español como lengua extranjera, creencias y actitudes, prejuicio lingüístico, Brasil.

ATTITUDES AND TEACHING COMPETENCIES IN TEACHERS OF SPANISH OF THE *INSTITUTOS FEDERAIS* (BRAZIL) IN RELATION TO THE VARIETIES OF THE LANGUAGE

Abstract: With the intention of studying the reality of the teaching of Spanish as a foreign language in Brazil and its different varieties, 25 teachers who work at the *Institutos Federais* from the states of Rio Grande do Norte and Roraima have answered a thorough questionnaire. Thanks to their answers we can, both generally speaking and as teachers, define their sociolinguistic profiles in relation to their training, prejudices, beliefs and attitudes towards variation and varieties within the Spanish language. After analyzing all the collected information, we have come to observed a complex landscape of training deficits, sensitivities, attitudes, teaching approaches and needs that make necessary a profound reflection and the consequent involvement of the academic authorities at issue, as well as the cooperation of other actors involved in the realm of Spanish-FL.

Keywords: Spanish varieties, Spanish teachers at *Institutos Federais*, Spanish as a foreign language, attitudes and beliefs, linguistic prejudice, Brazil.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del español como lengua de comunicación internacional está avalada por su impactante demografía y extensión territorial. Aproximadamente 572 millones de personas lo hablan, ya sea como lengua materna, segunda (L2) o extranjera (LE) (Instituto Cervantes, 2017:5). Los hispanohablantes nos repartimos por 11 999 000 km² de superficie —casi el 9%— de la tierra, que abarca los cinco continentes (en Europa: España, Principado de Andorra; América: Hispanoamérica y los Estados Unidos de Norteamérica; en África: Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental y los territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla; en Asia: Filipinas y sefardíes en Israel y Turquía; y en Oceanía: isla de Pascua).

Estudian español más de 21 millones de personas en diversos países del mundo (Ibídem:15). Entre ellos, Brasil es el segundo con mayor número de alumnos (por detrás de los Estados Unidos de América); más de seis

To cite this article: Silva, B.R.C.V. da, and Andion, M.A. (2019). "Attitudes and teaching competencies in teachers of spanish of the *Institutos Federais* (Brazil) in relation to the varieties of the language". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 29-43. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10680>

Correspondence authors: bruno.venancio@ifrn.edu.br, maandion@flog.uned.es

millones de brasileños estudian español en el Instituto Cervantes o en colegios públicos y privados de primaria y secundaria (Ibídem:14). Y su demanda sigue creciendo; según estimaciones del Gobierno, unos 30 millones de brasileños hablarán español como L2 en tan solo una década (Ibídem:15). Por todo ello, Brasil es ahora mismo una zona de interés estratégico en el ámbito de ELE.

Pero el español, por su extensión y pasado colonial, tiene una complejidad añadida que para Brasil, situado en medio de Hispanoamérica, resulta evidente: en sus comunidades florece el bilingüismo y el español recoge una diversidad lingüística¹ con grados diferentes de relevancia. Y precisamente en la atención a la variación dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se sitúa el interés de nuestro estudio, en el que partimos de la identificación del perfil lingüístico y sociolingüístico de 25 docentes de dos *Institutos Federais* (IF) del nordeste brasileño para relacionarlos con el análisis de su formación académica, sus prejuicios, creencias, actitudes y actuaciones frente a la variación y variedad del español.

Centramos nuestra atención en este escenario, donde los docentes adquieren responsabilidades de transmitir principios y criterios para educar en actitudes de reconocimiento y respeto hacia las variedades del español, entendidas como el “conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes” (Andión, 2007:24).

A través de un cuestionario con 28 preguntas abiertas y cerradas, obtuvimos la información necesaria de los docentes de los IF, para descubrir su edad, sexo/género, formación (grado y posgrado), experiencia docente, identidad dialectal nativa o adoptiva (en español), prejuicios lingüísticos, estudios sobre variación y variedad del español, (in)seguridades y preocupaciones en relación con estos temas en su ejercicio docente, así como expectativas y necesidades.

2. EL INSTITUTO FEDERAL COMO CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En Brasil, a partir de la Ley N.º 11.892, de 29 de diciembre de 2008, se crean la *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* y los *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* en todos los estados, definidos en el Artículo 2.º como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Al contar con un número amplio de niveles educativos, el Instituto Federal ofrece diversas posibilidades de estudio. Entre sus objetivos (Artículo 7.º), dos son de especial interés en la caracterización de sus docentes. El primero, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Ley N.º 11.892, 2008), ofrece una enseñanza secundaria con un currículo y asignaturas más o menos comunes para todo Brasil y una formación técnica en un área profesional.

Por su parte, el segundo objetivo, “ministrar em nível de educação superior”, cuenta con algunas especificidades interesantes:

- a. cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b. cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c. cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d. cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e. cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Ley N.º 11.892, 2008).

Así, muchos docentes de los *Institutos Federais* (IF) tienen un doble perfil: imparten enseñanza secundaria (general y técnica) y superior (grado y posgrado). Los profesores informantes de nuestra investigación, del *Instituto*

¹ La variación lingüística está determinada por: (a) factores sociales como los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica; (b) factores individuales (idiolecto) como la edad, la raza, el sexo o el nivel de educación; (c) aspectos históricos, étnicos y culturales; y (d) la situación inmediata que rodea la interacción (contexto externo) (Corvalán y Arias, 2001).

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) y del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), nos interesaron por este doble perfil docente en una carrera de grado dirigida a la formación de profesores de Lengua española (modalidades presencial/a distancia).

Es importante destacar que desde 2006, cuando eran *Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)*, los IF de estos dos estados imparten carreras de grado para la formación del profesorado en Lengua española. Así, el IFRN de la ciudad de Natal, capital de Rio Grande do Norte, ofreció el primer grado en Lengua española, que luego replicó la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*.

A partir de 2010, el IFRN también cuenta con un grado en Lengua española (modalidad a distancia), un paso fundamental para la expansión de profesionales en esta materia por el interior del estado y para que los profesores de español de los campus del interior puedan actuar en esta carrera.

2. NATURALEZA DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación es descriptiva al contemplar la “*descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados*” (Barros y Leheld, 1990:34); también porque sus objetivos especifican propiedades, características y perfiles de personas y grupos, y pretenden recolectar información sobre conceptos o variables y cómo se relacionan (Sampieri *et al.*, 2013:102). Por otra parte, podemos calificarla de cuantitativa y cualitativa ya que es difícil entender ambos aspectos como dicotómicos (Moreira y Caleffe, 2008). Aunque en las humanidades lo cualitativo suele ser lo más frecuente, para la descripción e interpretación del fenómeno estudiado, incluimos datos cuantitativos que dan soporte al análisis. Asimismo, la investigación es no experimental por describir y explicar hechos y situaciones, evaluarlos y proponer innovaciones (Ibídem:73).

Abordamos a nuestros sujetos de estudio, los profesores de IFRN e IFRR, con el objetivo de responder a cuatro preguntas de investigación, con diferentes grados de complejidad y aspectos relacionados:

1. ¿Cuál es el perfil sociolingüístico de los profesores de los IF en cuanto a *sexo/género, edad, formación y experiencia docente*?
2. ¿Cuál es su perfil lingüístico?, ¿son hablantes nativos?, ¿qué variedades tienen?
3. ¿Cómo se han visto afectados por el prejuicio lingüístico?, ¿cuáles son sus creencias y actitudes hacia las variedades del español?
4. ¿Qué formación han recibido sobre este tema?, ¿se sienten preparados para impartir contenidos de variación?, ¿lo hacen?

3. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Nuestro principal objetivo era responder a las preguntas anteriores y centrarnos en conocer la realidad formativa y docente de los profesores en relación con la variación y variedad del español, para así poder analizarla y orientar posibles respuestas a sus necesidades.

Para recoger los datos necesarios, elaboramos un cuestionario con preguntas especialmente orientadas hacia nuestro interés investigativo, que permitían obtener información a través de respuestas sin ayuda del investigador (Gressler, 2003:153). Respondieron al cuestionario 25 profesores del IFRN y del IFRR entre julio y agosto de 2016². Estos participantes fueron suficientes para el análisis ya que hay 32 profesores de español entre ambos IF, por lo que contamos con casi el 80% de los docentes de esta materia.

Tomando como base el cuestionario de Andión y Gil (2013) sobre el componente “*variedades*” como parte de la competencia docente, aplicado a profesores de ELE en centros del Instituto Cervantes del mundo, elaboramos un modelo adaptado al perfil de los encuestados.

El cuestionario contiene 28 preguntas, de respuesta cerrada y abierta³. A pesar de la riqueza que permiten estas últimas, optamos por más preguntas cerradas (21) para garantizar respuestas orientadas a los objetivos

² Primero aplicamos un piloto a cuatro profesores del IFRN.

³ Las “*cerradas*” ofrecen alternativas, generalmente “*si*” o “*no*”, adverbios de frecuencia (siempre, a veces, nunca) u otras opciones. En las “*abiertas*” se puede responder de forma más personal, espontánea y libre.

de la investigación y ofrecer dinamismo y agilidad. También incluimos preguntas abiertas (7) no obligatorias que permitían a los docentes-informantes añadir comentarios pertinentes⁴.

Dicho instrumento tiene tres partes: 1. Perfil sociolingüístico, que persigue identificar género, edad, formación, experiencia como profesor de español (niveles impartidos en los IF); 2. Perfil lingüístico, que identifica su procedencia y variedad lingüística (en español, nativa o no) y sus actitudes hacia el prestigio dialectal; y 3. Creencias y actitudes hacia la variación lingüística dentro la enseñanza del español, que permite conocer su formación, experiencia y conocimiento del componente “variedades”.

La plataforma *Google Forms* nos permitió enviar el cuestionario y recibir las respuestas, recoger y tratar los datos numéricos, así como elaborar los gráficos.

4. MARCO TEÓRICO

Nuestro marco teórico parte de las investigaciones realizadas en dos áreas, la variación y la enseñanza de lenguas, especialmente aquellas que atienden el componente “variedades” en diferentes ámbitos de la enseñanza de ELE, como el discurso de los profesores, el aprendizaje intercultural, el prejuicio lingüístico, etc. La información aportada por estos antecedentes nos ha permitido orientar las preguntas del instrumento de recogida de datos (cuestionario) y fijar las referencias bibliográficas para el análisis de los resultados.

Al ser el español una lengua de grandes proporciones, cuya mayor presencia está en el continente americano y al no ser este español “una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades diferentes entre sí y con una personalidad bien marcada y forjada a golpes de historia y geografía” (Moreno, 2010:48), su diversidad es una realidad innegable también para su enseñanza-aprendizaje como LE/L2.

En el cuestionario, abordamos la diversidad desde la propia identificación que pedimos a los docentes de su variedad del español. Los intentos por zonificar el español en geolectos o variedades de acuerdo con sus características fonético-fonológicas, gramaticales y léxicas han sido varios, aunque ninguno totalmente satisfactorio pues siempre prevalecen ciertos factores sobre otros (Araújo, 2013). Conscientes de ello y de que nuestro interés se centra en la enseñanza del español en Brasil, ofrecimos a los encuestados un catálogo de variedades apoyado en la propuesta de zonificación de Moreno (2000, 2010) y de Andión y Casado (2014), que para el español americano son versiones actualizadas de la que hiciera Henríquez Ureña (1921, *apud* Moreno, 2000)⁵. Así, el español americano estaría dividido en:

A.1. un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo), A.2. un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de México y otras ciudades y territorios significativos), A.3. un área andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La Paz o Lima, A.4. un área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción) y A.5. un área chilena (representada por los usos de Santiago) (Moreno, 2000:38).

Para la cuestión de las actitudes, debemos partir de que Brasil también posee una diversidad lingüística hacia cuyos acentos los brasileños manifiestan diferentes valoraciones sociolingüísticas. Aunque Bagno (2015:22) reconoce que la sociedad brasileña milita contra los prejuicios en general, “*não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico*”. Es tradicional que la escuela “*age como se a língua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos*” (Geraldí, 1984:59). Esta postura ha alimentado estigmas hacia variantes y variedades del portugués, que se trasladan a las lenguas extranjeras aunque se encuentren fuera de sus comunidades lingüísticas (López Morales, 1989).

Es esperable, entonces, que Andión (2013) haya documentado en un estudio sobre variedades lingüísticas, identidad y enseñanza de ELE, la predilección de los docentes brasileños hacia la variedad castellana. Resulta paradójico, pues:

[E]n el caso de Italia o Portugal, la cercanía geográfica con España puede justificar la selección de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en países como Brasil, cuyo contexto geográfico es hispanoamericano (Andión, 2013:168).

Ya Irala (2004) había reconocido, en un trabajo con profesores activos y en formación de una ciudad de Rio Grande do Sul, que la “pureza” y “corrección” eran habitualmente asociadas al español europeo. Aun siendo

⁴ Puede consultarse el cuestionario en el siguiente enlace: https://academicoifnedu-my.sharepoint.com/:b/g/personal/bruno_venancio_academico_ifn_edu_br/EVDbC_vfb_5GrVpKpZufo10B1YLoAta1abxghBIS7IT7FA?e=Fj92Wj.

⁵ Sus principales áreas coinciden con las grandes lenguas indígenas: náhuatl (México), maya (Centroamérica), quechua (Andes), mapuche (Chile) y tupi-guaraní (Chaco y Río de la Plata).

de una ciudad fronteriza con Uruguay, los entrevistados no consideraron que el español austral o rioplatense fuera, en principio, el más adecuado a las necesidades de sus alumnos. No es extraño, entonces, que en nuestra investigación dos de los tres hablantes nativos rioplatenses confesaran haber sido víctimas de prejuicios lingüísticos.

Son las esperables consecuencias del lectocentrismo⁶, que “suele manifestarse más comúnmente entre geolectos de una misma lengua”, por lo que “la variedad favorecida termina calificada como ‘pura’ o ‘correcta’, mientras que las otras se consideran desviaciones” (Andión, 2017:133). En el mundo hispánico, las más beneficiadas por estos juicios extralingüísticos son “en España, la variedad castellana (septentrional peninsular), y en Hispanoamérica, la anterior y la colombiana” (Ídem:138). La enseñanza de ELE muestra también el impacto de estas creencias: “tras repasar el análisis de más de cuarenta manuales de ELE/L2, españoles y de otra factura, vemos que no son pocos los que responden, hasta en contextos poco justificados como el de Brasil, a un modelo lectocentrista” (Ídem).

En el mismo sentido, Zolin-Vesz (2013) reflexiona sobre el español como “lengua de encuentro”⁷, pues en su investigación sobre creencias en la escuela, España es el único lugar que se asocia a la lengua española. Al observar el discurso en clase de una profesora de español, el investigador constata que:

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter ‘comprado a ideia’ da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola (Zolin-Vesz, 2013:59-60).

Es innegable la responsabilidad de los docentes en la percepción que los alumnos tengan sobre las sociedades hispanohablantes, y que las asocien o no con relaciones de poder que ocultan la diversidad lingüística. Afirmamos que esta debe tener un lugar en el aprendizaje de una lengua extranjera, en el que también debe encontrar un espacio la diversidad cultural que la acompaña.

Para alcanzar esa meta, nos apoyamos en el aprendizaje intercultural pues creemos que “para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária” (Serrani, 2005:29). Un profesor de lenguas debe ser un agente intercultural y plantearse los siguientes objetivos:

- a. estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b. propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c. dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (Serrani, 2005:22).

En este acercamiento de los aprendices a las diferentes manifestaciones de la cultura hispánica —y por ende, a su diversidad lingüística—, los recursos a través de Internet son inagotables. Lógicamente, es importante saber elegirlos de acuerdo con los objetivos que se desean alcanzar; para ello, el profesor necesita cierta formación en las variedades lingüísticas del español y su componente cultural.

5. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA, RESULTADOS Y REFLEXIONES

5.1. Perfil sociolingüístico de los profesores

En cuanto al perfil sociolingüístico de los sujetos, en lo referido al *sexo/género*, la mayoría aplastante es femenina (18 encuestados, 72%), situación común en los grados de formación de profesores de Brasil, tanto de lengua materna (portugués) como extranjera. Los hombres son un 28% de la muestra (7). Esta casuística es importante porque las mujeres pueden marcar el comportamiento de los resultados ya que suelen estar más atentas al prestigio lingüístico y tienden al uso de rasgos normativos y conservadores (García Mouton, 2000:52).

Además, en los estudios de disponibilidad léxica, por ejemplo, “la producción léxica de las mujeres es mayor que la de los hombres, sobre todo en áreas temáticas de la ropa, las comidas y bebidas, la cocina, la escuela, los animales y las profesiones y oficios (Gómez Molina y Gómez Devis, *apud* Moreno, 2009:42).

⁶ Andión (2017:133) define este fenómeno glotopolítico como “la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras”.

⁷ Para Zolin-Vesz (2013:55), es “un instrumento de comunicação que possibilita o diálogo e a convivência harmônica próprios de uma pátria comum”.

En cuanto a la *edad*, la mitad de los encuestados (12) está en la franja “entre 31 y 40 años” (48%); ocho docentes tienen “entre 41 y 60 años” (32%) y cinco, “entre 21 y 30 años” (20%)⁸. La ausencia de menores de 21 años hace previsible que los docentes tengan hábitos lingüísticos maduros y suficiente consciencia lingüística, aspecto facilitado por su propia profesión.

En cuanto a la formación (Gráfico 1), el grado en *Letras com Habilitação dupla (Português/Espanhol)* fue la carrera más frecuente (9 encuestados, 36%). Conviene aclarar que, en Brasil, las carreras de grado en Letras pueden ser de *habilitação única*, que permite impartir solamente una lengua —por lo general, el portugués—, o *habilitação dupla*, que añade una lengua extranjera⁹.

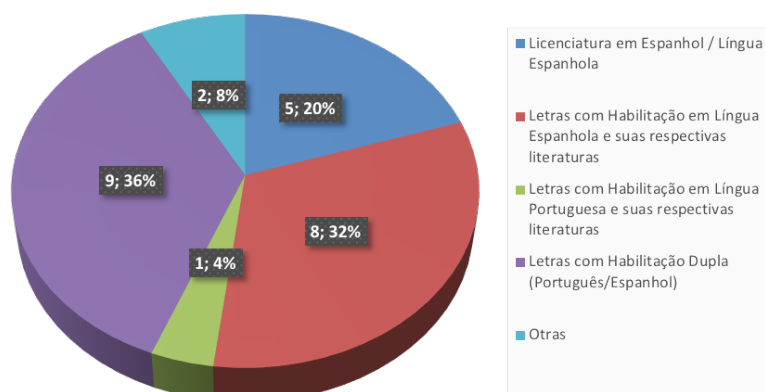


Gráfico 1: Carrera de grado de los docentes de Español de los IF.

La mayoría ha cursado grados solo en Lengua española, a saber, *Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas* (8 encuestados, 32%), *Licenciatura em Espanhol/Língua Espanhola* (5, 20%), ofrecida exclusivamente por los IF, y *Letras Espanhol* (1, 4%). Además, hay dos sujetos con otros grados: *Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas* (1, 4%) y *Letras Inglês y Pedagogia* (1, 4%). Algunos han seguido formándose a través de posgrados y proyectos dentro de los IF. Respecto a la titulación más alta de los sujetos, el gráfico 2 nos ofrece una representación de los resultados.

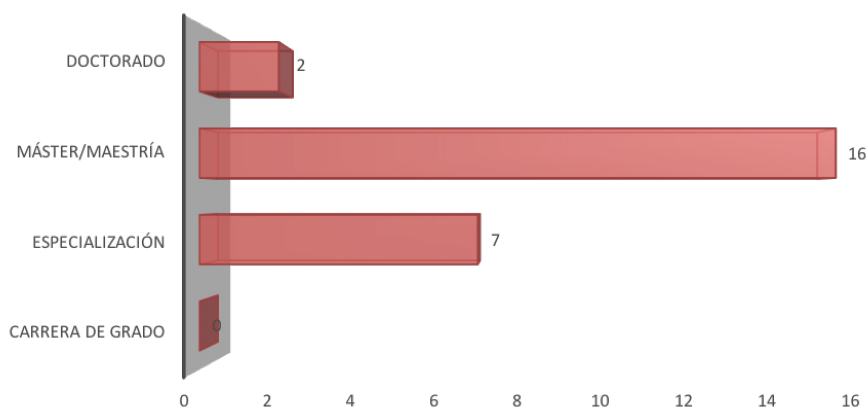


Gráfico 2: Nivel de las titulaciones de los docentes de Español de los IF.

La mayoría (16 encuestados, 64%) tiene como titulación de más nivel un máster (o maestría). Este dato es relevante si tenemos en cuenta que hay pocos programas de posgrado en Lengua española en Brasil y los de las áreas de Lenguaje y Educación cuentan con pocos profesores habilitados para dirigir trabajos finales de máster. Un 28% (7) tiene la especialización, y tan solo el 8% (2) es doctor. Ya que ninguno de los docentes se ha quedado únicamente con la carrera de grado, es positivo para ambos IF que un número elevado de sus profesores tengan posgrado¹⁰. La tendencia en nuestra muestra es que aumenten los másteres y doctores, pues muchos encuestados afirman que están matriculados en programas de posgrado.

⁸ Las franjas extremas (“menos de 21 años”, “más de 61 años”) no presentaron sujetos.

⁹ Esta *habilitação dupla* era común hasta 2005. Muchas universidades la han extinguido porque dudan de que ofrezcan formación de calidad a los futuros profesores de lenguas extranjeras (UFRG, 2006).

¹⁰ Es importante aclarar que los concursos públicos para plazas de profesores de Español en los IF no suelen exigir posgrados, como ocurre en las universidades públicas de Brasil, pues se entiende que los docentes actuarán en la enseñanza secundaria (técnico integrado) y la formación para ejercer en ese nivel es el grado.

Respecto del tiempo desempeñado como profesores de español, en toda su carrera y como parte del plantel de los IF, como se aprecia en el gráfico 3, la mayoría de los encuestados (64%) acumula una experiencia que supera una década en la enseñanza del español: entre 10 y 20 años. Es bastante variable el tiempo de ejercicio docente en los IF; el más frecuente es entre 5-20 años (9 encuestados, 36%). Las franjas “entre 2 y 5 años” y “menos de 2 años” tienen un 28% (7 cada una); este equilibrio se debe a la creación de nuevos campus de los IF, especialmente en ciudades interiores de Brasil.

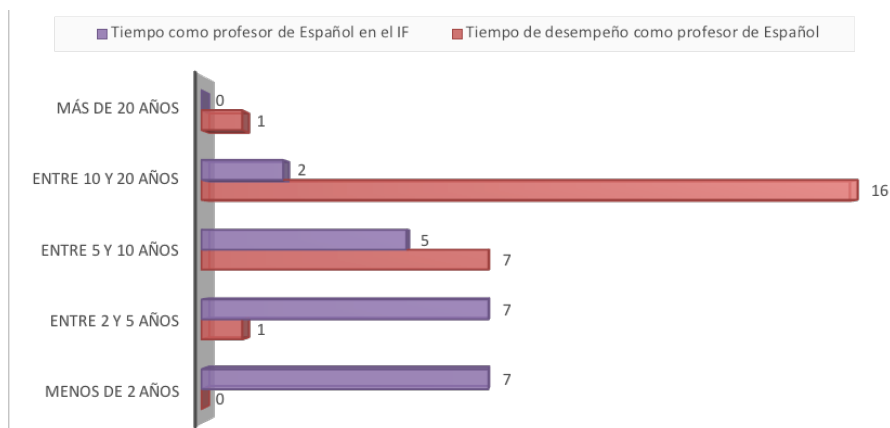


Gráfico 3: Tiempo de desempeño como profesor de Español y como profesor en el IF.

Como ya comentamos, el equipo docente de los IF imparte asignaturas en diferentes niveles de enseñanza, desde secundaria (técnico integrado) hasta cursos superiores de formación de profesores. El gráfico 4 aporta los resultados en este sentido.

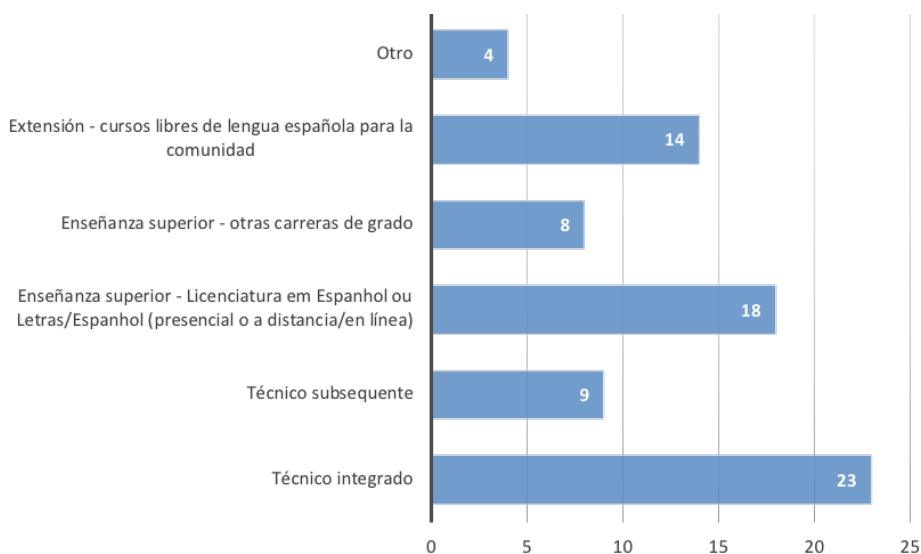


Gráfico 4: Experiencia docente en niveles de enseñanza en los IF.

En sus respuestas, los sujetos podían elegir más de un nivel de enseñanza; situación posible por el perfil múltiple de un profesor de IF. Hemos comprobado que el 92% de los encuestados impartían Español en secundaria (técnico integrado¹¹). La enseñanza superior en los cursos de *Licenciatura em Espanhol* o de *Letras / Español*, modalidades presencial y a distancia, es el segundo nivel más frecuente (18, 72%).

Consideramos positivo que un número tan alto de profesores actúen, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, en cursos de formación de profesores de Español. Este profesional con doble perfil puede facilitar información sobre dos universos distintos de clase.

¹¹ En esta especialidad, las clases no están dirigidas necesariamente a un área profesional concreta, ya que Español forma parte del currículo de secundaria (*Ensino Médio*). Como algunos cursos técnicos —por ejemplo, Turismo— ofrecen más carga horaria de Español, el profesor puede trabajar la lengua de especialidad.

5.2. Perfil lingüístico de los profesores

Preguntar por la variedad lingüística (en español) de los sujetos permite deducir la caracterización dialectal del *input* al que estarán expuestos sus aprendices pues “os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante mais tempo” (Ministério da Educação, 2006:137).

La respuesta más frecuente a la pregunta sobre si el profesor era o no hispanohablante nativo dio como resultado que un 80% (20 encuestados) no lo era, mientras que un 20% (5) sí¹². En la identificación dialectal que a continuación pide el cuestionario, los nativos —salvo excepción— tienen la variedad de su región de origen o del lugar donde han vivido más años. Los no nativos, por su parte, pueden o no identificarse con una variedad concreta. El gráfico 5 muestra la identificación dialectal de los encuestados.

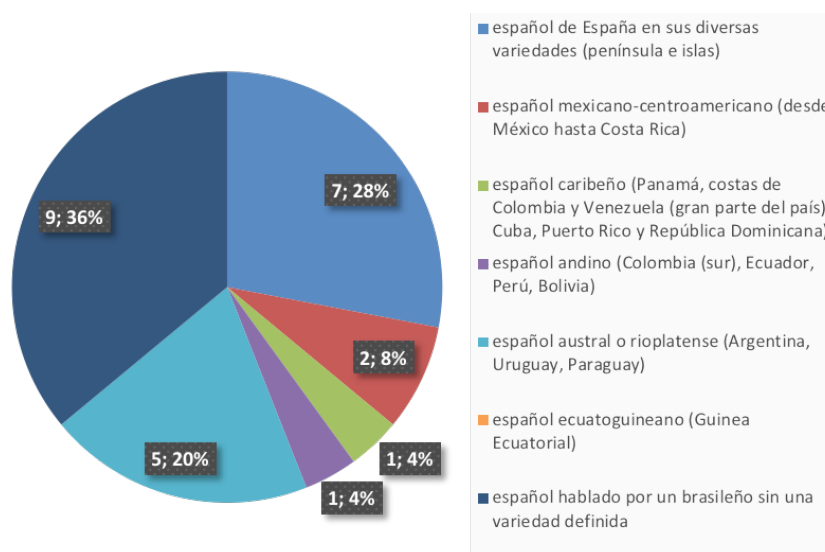


Gráfico 5: Variedad lingüística de los profesores de Español de los IF.

Junto a las zonas lingüísticas americanas¹³, ofrecemos las variedades españolas (peninsulares e isleñas), que aparecen juntas en el gráfico anterior, el español ecuatoguineano y el de un “brasileño sin una variedad definida” (o estandarizado). Esta última fue la opción más elegida entre los encuestados (9, 36%). La segunda, muy próxima a la anterior, fue la del español de España en sus diversas variedades (7, 28%). La tercera variedad seleccionada fue la del español austral o rioplatense (5, 20%), cuya frontera por el sur es geopolíticamente estratégica para Brasil.

Es relevante, en la identificación de nuestros docentes de los IF de Rio Grande do Norte y Roraima, la preferencia por las variedades de España. Siete de los profesores brasileños afirman tener una variedad española. Por otra parte, de los cinco docentes que eligieron la variedad rioplatense, dos son nativos y uno es hablante de herencia. La variedad castellana es asumida por la gran mayoría de los docentes brasileños, quizás sea consecuencia del impacto de la inversión que España ha realizado en los últimos años en cursos de actualización para profesores de ELE en Brasil y del éxito de la distribución de sus materiales didácticos (Moreno, 2010:185). Esto hace que España ocupe un lugar central en la enseñanza de español en Brasil frente a otros países hispánicos (Zolin-Vesz, 2013)¹⁴.

Dos profesores han elegido el español mexicano o centroamericano; uno, el español andino y otro (nativo), el español caribeño¹⁵. Es llamativo que un nativo haya seleccionado el “español hablado por un brasileño sin variedad definida”; su larga permanencia en Brasil le hace creer que ha perdido los rasgos lingüísticos de origen.

Precisamente la variedad del profesor es el punto de partida para que los docentes planifiquen la presencia de otras variedades del español en sus clases. El alto índice de comunicabilidad del español permite incorporar *inputs* de diferentes regiones hispánicas.

¹² Debemos reconocer que el tema “profesor nativo versus no nativo” se considera, en general, superado en Brasil (Figueredo, 2011). En el área de ELE se refleja en que, por ejemplo, las oposiciones para profesor no dan preferencia a los profesores nativos, como sí ocurre en las contrataciones para escuelas de idiomas.

¹³ La zonificación del español americano sigue la propuesta por Henríquez Ureña (1921, *apud* Moreno 2000:38-50), la más autorizada por la bibliografía sobre el tema.

¹⁴ Para Zolin-Vesz (2013:55), “o espanhol é considerado a língua comum do mundo hispânico, em que a Espanha desempenha papel central, servindo como modelo de expressão de múltiplas culturas. Simboliza o espírito de concórdia e democracia”.

¹⁵ Este informante es profesor del IFRR, un instituto situado en una región fronteriza con Venezuela, país caribeño.

5.3. Creencias y actitudes hacia las variedades del español

Sin negar la unidad del español, en el marco intradialectal hispánico afloran creencias sobre el prestigio de sus variedades que les asocian las propias comunidades de habla. Ello se refleja también en el ámbito de ELE (Andión, 2017), los profesores tienen su opinión sobre cuál variedad puede ser considerada “mejor” o “peor” para la enseñanza de la lengua extranjera, o cómo deben actuar en clase cuando su variedad no coincide con el modelo preferente de lengua¹⁶.

Aunque los docentes estén dispuestos a aceptar principios como que la variación es inherente a las lenguas y sigue sus propias reglas, persiste la paradójica idea de que ciertos fenómenos variables son “desviaciones” respecto de un modelo ponderado como estándar (Andión, 2017) y, consecuentemente, deben ser evitados o —peor— censurados en el aula.

En el marco de estos complejos precedentes, preguntamos a los profesores si habían sido víctimas de prejuicios o actitudes negativas hacia su variedad (nativa o adoptada). 15 encuestados (60%) han respondido que no, mientras que 10 (40%) sí lo han sido. Aunque las respuestas de los afectados no sean mayoría en la muestra, el número es elevado, más aún si tenemos en cuenta que los docentes suelen ser referentes del “buen hablar” en la sociedad.

Si asociamos las respuestas anteriores a las se han dado a la pregunta sobre la variedad del profesor, existe correspondencia entre el 60% de profesores que no han sufrido lectocentrismo¹⁷ y el 28% de quienes se han identificado con una variedad del español de España, que suele tener un reconocido prestigio.

El reconocimiento y la estigmatización de las variedades del español se evidencian en los resultados del gráfico 6, que muestra las respuestas de los encuestados aplicadas a la enseñanza. Las respuestas *b*, *c* y *d* a la pregunta 12 del cuestionario ofrecen matices en el desequilibrio de prestigio entre las variedades del español en el marco del aula.

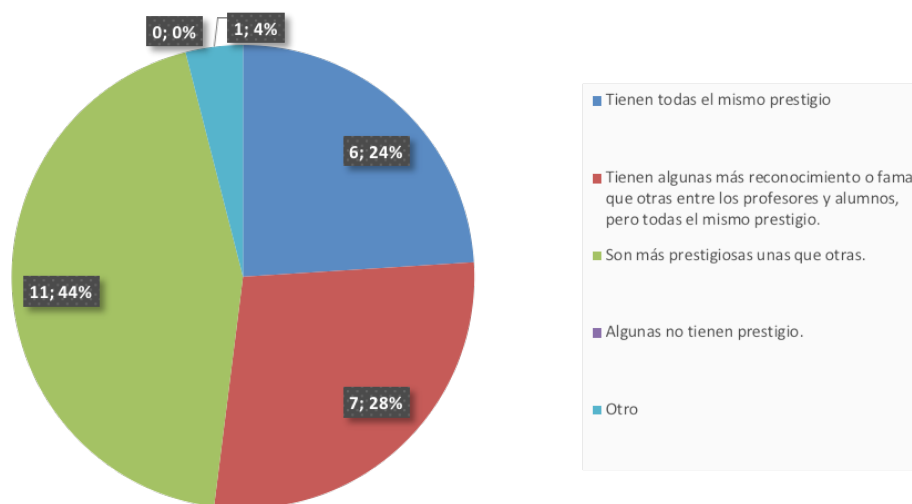


Gráfico 6: Prejuicio lingüístico de los profesores de los IF hacia las variedades lingüísticas.

La alternativa que las variedades del español “tienen todas el mismo prestigio” ha tenido un 24% de aceptación (6 encuestados). La alternativa *b*, elegida por un 28% (7), matiza entre *prestigio* y *reconocimiento* o *fama* en el contexto de ELE, sin que se niegue el primero pero aceptando que hay grados entre ellos.

Los profesores ampliaron su elección explicando cuáles eran esas variedades más reconocidas o de más fama. Todos los que eligieron la alternativa *b* opinaron que el español de España¹⁸ es el que recibe ese plus de prestigio, que uno de los docentes justifica por su “política editorial”. Las variedades rioplatense y mexicana aparecieron una vez mencionadas por dos docentes, la última asociada a las telenovelas. Un 44% (11 encuestados) eligió la *c*, asumiendo un estigma diferencial de prestigio entre las variedades del español. Algunas de sus respuestas son relevantes¹⁹:

¹⁶ Atendemos al concepto de Andión (2007:24) de modelo o variedad preferente como “geolecto del estándar ponderado dentro del programa de un curso de EL2/LE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices”.

¹⁷ Andión (2017: 133) define el lectocentrismo como “la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras. Suele manifestarse más comúnmente entre geolectos de una misma lengua, y la variedad favorecida termina calificada como ‘pura’ o ‘correcta’, mientras que las otras se consideran desviaciones”.

¹⁸ En realidad, se estaban refiriendo al español centro-norte peninsular (variedad castellana), que es el que identifican con España.

¹⁹ En los ejemplos se ha respetado la ortografía y redacción originales.

No por mí, como profe, pero por los materiales que utilizo en ellos casi siempre presentan algunas variantes solo como información o curiosidad y siguen con la variante ibérica o presenta variante de hispanoamérica de forma neutralizada. (PROFE5)²⁰

Entiendo que el prestigio no es una cualidad intrínseca de los códigos lingüísticos, sino una cualidad atribuida por las comunidades que los usan. En este sentido, se atribuye más o menos prestigio a ciertos códigos en razón de condiciones sociohistóricas, por ejemplo: aquellas variedades de los centros de poder reciben más prestigio. (PROFE8)

A la que me encuadro²¹. Creo que tras una formación académica bajo diferentes variedades lingüísticas y sin haber vivido en países de habla hispana (realidad de muchos alumnos de los cursos de graduación), es muy difícil no mezclar estas variedades. (PROFE10)

Pienso que las variedades españolas suelen ser más prestigiosas que las hispanoamericanas, lo que para mí es un gran prejuicio. (PROFE20)

Ocho de las diez respuestas marcan el español de España como la variedad de más prestigio, mientras que tres también citan el español rioplatense (de La Plata). Es admirable que uno de los encuestados (PROFE8) reconozca que el prestigio no tiene carácter lingüístico sino social y económico, y es producto de las creencias de los hablantes. PROFE10, que eligió la opción c, parece defenderse de las dudas sobre el prestigio de su variedad: neutra, sin filiación dialectal evidente. Su respuesta a la pregunta 11 del cuestionario en la que reconoce haber sufrido prejuicio lingüístico así lo indica.

Llama la atención que la variedad rioplatense sea la segunda entre las variedades de más prestigio a pesar de que los tres nativos rioplatenses hayan afirmado haber sufrido prejuicio lingüístico. Ya que ningún profesor eligió la opción d (“algunas no tienen prestigio”), entendemos que se trata de una gradación de reconocimiento que no llega a marcas muy negativas.

Son tímidas las menciones de variedades americanas prestigiadas, a saber, rioplatense y mexicana; también como modelos lingüísticos de algunos informantes, que las reconocen como propias, caso de cuatro docentes brasileños, dos de la variedad rioplatense y dos de la mexicana-centroamericana.

5.4. Formación en variedades de los profesores de los IF

Las respuestas a la pregunta 16 del cuestionario permitían conocer si los profesores habían cursado asignaturas sobre las variedades del español en sus estudios. La mayoría, un 72% (18 encuestados), no había recibido información específica en ningún nivel (grado, posgrado, máster o doctorado); es evidente que este tema no parece haber sido atendido en su formación.

Al 28% (7) que respondió que sí las había cursado, se le preguntó además qué asignatura o tema había atendido el componente “variedades”. A pesar de algún “no recuerdo” y la ambigüedad de “diversas otras en las que se contemplaba la riqueza de la variación lingüística”, las respuestas positivas fueron varias: Dialectología (del español), Pluralidad funcional, El tratamiento y sus formas, Cortesía y discurso hispánico, Variantes del español (Universidad de Granada, España).

En el mismo sentido se mostraron las respuestas a la pregunta 18 del cuestionario sobre si habían impartido asignaturas o temas sobre diversidad lingüística del español en un IF: un 80% (20 encuestados) no lo había hecho y un 20% (5) sí. Estos últimos, la minoría, podían precisar en la siguiente pregunta (19) la asignatura o el tema tratado. Las respuestas, en portugués y español, incluyen también algunas anotaciones de interés: Dialectología (de la lengua española), *Dialetologia do Espanhol*, Lingüística Contrastiva (“a pesar de no tratar específicamente de la variación trae algunas reflexiones sobre el tema”). Un sujeto reconoce: “no la impartí, pero hice la revisión lingüística y pedagógica de una llamada *Dialetologia da Língua Espanhola*”. Otro aclara que el contenido sobre “variedades del español” se encuentra presente en otros componentes curriculares como fonética, semántica, traducción y las asignaturas de Lengua española.

Si profundizamos en los sujetos que responden a las preguntas 16 a la 19, resulta curioso —en realidad, incongruente— que de los cuatro docentes que han impartido la asignatura de Dialectología, solo uno afirma antes haber recibido formación relativa a las variedades del español. Los otros tres no contaban con información específica anterior. Como veremos más adelante, algunos salvan ese inconveniente con una preparación autodidacta; existe información bibliográfica suficiente, a saber, monografías, artículos y recursos audiovisuales sobre el tema. No obstante, esta falta de correspondencia entre formación y competencia docente hace dudar de su suficiencia para impartir estos contenidos.

²⁰ Entre paréntesis anotamos los códigos de identificación de los informantes.

²¹ Se refiere a su propia variedad lingüística.

Es probable que, en esa situación, los docentes hayan sido presas de inseguridades. A través de las respuestas a la pregunta 20 pudimos conocer en qué medida se sienten/sintieron preparados para impartir asignaturas o contenidos sobre las variedades del español. El Gráfico 7 muestra la información obtenida.

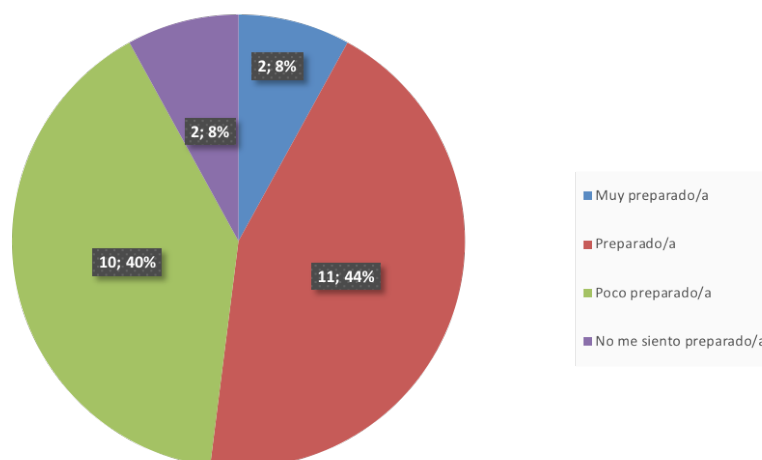


Gráfico 7: Preparación de los profesores de los IF para impartir asignaturas o contenidos sobre variedades del español.

Casi la mitad de los docentes manifiesta inseguridad en su preparación: un 48% (12 encuestados) se siente poco o nada preparado para impartir una asignatura o contenidos sobre variedades del español en los dos IF. Así, en las respuestas a la pregunta 21, los profesores (nativos y no nativos) justifican sus necesidades:

Necesito acercarme más del tema, actualizarme, profundizar los estudios para así, sentirme más preparada para impartir clases. (PROFE1)

Porque necesito saber, estudiar más de las variedades del español. (PROFE2)

En el caso de que necesitara impartir clases sobre las variedades del español, seguramente tendría que prepararme por no haber estudiado nada en este sentido durante mi formación académica. Todo lo que sé sobre el asunto fue por informarme por mi esfuerzo propio. (PROFE4)

Poco preparada, como nunca he impartido clases con esta temática directamente, entonces. Aún no he investigado tan a fondo, solo para uso y a "título" de curiosidad. (PROFE5)

Creo que estar preparado no significa saber reproducir las variedades de la lengua sino hacerles conocer a los alumnos la existencia de estas variedades y mostrárselas a través de diversos recursos: textos, audios, películas, canciones, etc. Suelo hacerlo en mis clases del IFRN. (PROFE6)

Faltan más estudios, conocimientos y prácticas del contenido. (PROFE7)

Este tema siempre me ha interesado bastante. (PROFE8)

Tengo pocos conocimientos acerca de las muchas variantes del español. (PROFE9)

Haber impartido en el magisterio superior (UFRN) disciplinas que incluían las variedades entre su contenido me permitió estudiarlas y discriminarlas particularmente. (PROFE13)

Aunque sepa algo de las variedades del español, nunca me he dedicado al estudio con profundidad y, con eso, no estoy tan preparado para impartir una asignatura en nivel superior. Hace falta que me dedique más a estudiar sobre ellas. (PROFE14)

Por no haber estudiado una asignatura que tratase el tema de variedad del español. (PROFE15)

Creo que en estos años de experiencias vengo leyendo y reflexionando sobre las variaciones de mi lengua materna. Soy de un pequeño país del Caribe (Cuba) (...) con (...) una significativa variación lingüística. (PROFE17)

Aunque ya conozca un poco más de las variedades del español y tenga información de dónde puedo encontrar recursos para trabajar este tema en clase, no puedo decir que estoy "muy preparada" porque es algo muy amplio y para mí es una gran responsabilidad presentar a los alumnos la importancia de reconocer las variedades de la lengua española. Pero, estoy segura de que, con esfuerzo y dedicación, conseguiría cumplir esta misión con tranquilidad. (PROFE18)

Apesar de não haver recebido uma preparação específica para essa questão, a possibilidade de pesquisar sobre o assunto, de preparar as aulas e estudar sobre essa temática habilitam o docente, que já tem um conhecimento geral sobre o ensino da língua espanhola, ministrar um curso específico sobre esse assunto. Não percebo uma barreira que impeça um bom trabalho nesse sentido. (PROFE19)

Aunque tengo algunas lecturas y algún conocimiento sobre el tema, estoy poco preparada para impartir una asignatura de ese tipo. Esa no es efectivamente mi área de interés y actuación. (PROFE20)

Nunca estudei, formalmente, o assunto. (PROFE21)

Como hablante nativo, por tener una larga experiencia de vida (social, cultural y académica) en países hispanos, creo tener un conocimiento significativo de diversas variantes del español. Aparte, mi particular interés por la semántica, la lexicología y la sociolingüística, de modo general, ha hecho que dedique no pocas lecturas al asunto. (PROFE25)

Por lo general, se percibe en los docentes una actitud de compromiso hacia el conocimiento de variedades del español asumiendo sus carencias y necesidades para impartir de una forma rigurosa el tema. En las respuestas a la pregunta 22 gradúan sus expectativas de formación al respecto (Gráfico 8).

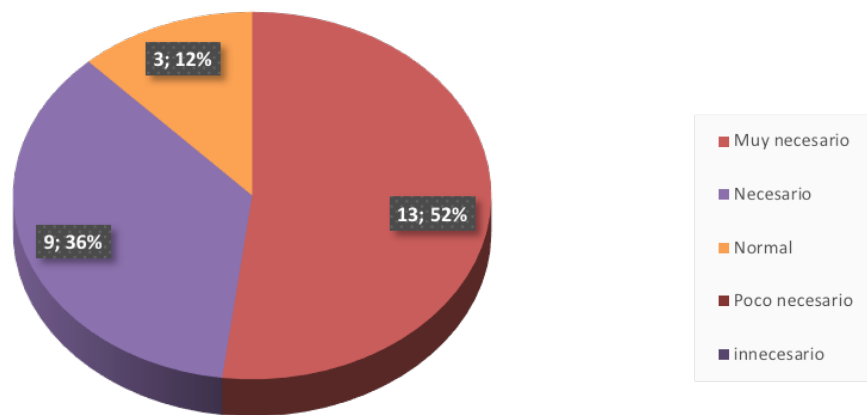


Gráfico 8: Necesidades de formación sobre variedades del español de los profesores de los IF.

La mayoría de los docentes (22, 88%) cree que es *muy necesario* o *necesario* tener formación en este tema para impartir clases de español en el *Ensino Médio*. Tan solo tres de los encuestados rebajan su interés de formación hasta lo “normal”. Es reconfortante comprobar que ningún docente afirme que sea poco necesaria o innecesaria, lo que evidencia la importancia que conceden a este componente en la enseñanza de ELE.

Si tenemos en cuenta lo respondido antes por los profesores respecto a su formación y necesidades, las respuestas a la pregunta 23 muestran una realidad interesante y de compromiso con la presencia de la diversidad lingüística en el aula de español (Gráfico 9).

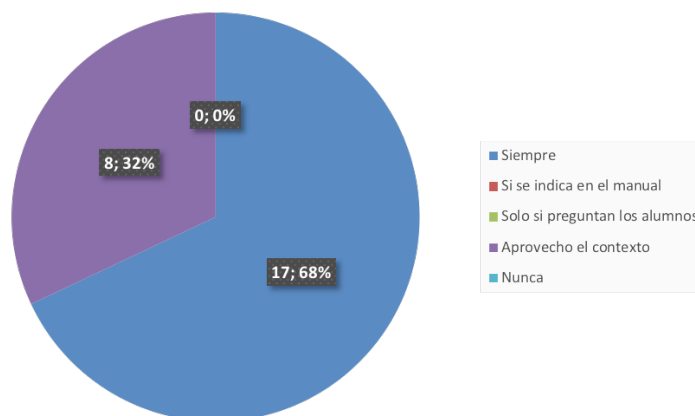


Gráfico 9: Presencia de las variedades en el aula de español.

Es admirable que todos los profesores de los IF, pese a la inconsistencia de formación ya comentada, se sientan comprometidos con presentar estos contenidos en función de las zonas geográficas hispánicas. Así,

un 68% (17 encuestados) responde que siempre lo hace, mientras un 32% (8) aprovecha la conveniencia de un contexto propicio para ello.

No queremos restar importancia al empeño de estos docentes de los IF, pero no deja de preocuparnos cómo consiguen abordar la diversidad del español en el marco de ELE (selección de rasgos, extensión y secuenciación por niveles) sin contar con la información lingüística, dialectológica y aplicada necesarias. Si nos detenemos, por ejemplo, en un rasgo como el voseo²², cuya presencia resulta evidente frente al tuteo (español estándar), su complejidad y diversidad morfológica, pragmática y geográfica precisaría que contaran con información como la siguiente:

Voseo [Tratamiento de vos para la segunda personal del singular, propio de situaciones informales.] con formas verbales propias, *te* y *vos* con preposición (*vos te peinás solita; no quiere ir con vos*) ➔ con consideraciones sociales y pragmáticas diferentes según zonas. [Notas del Tutor: Frente al tuteo, el voseo implica un mayor acercamiento al interlocutor.] [Con más detalle: Voseo verbal más frecuente en el presente de indicativo (*sos un bárbaro*) y en el imperativo (*hacé caso*); el voseo pronominal aparece como sujeto (*vos no me querés*), término de preposiciones (*a vos, con vos, de vos, para vos...*), de comparaciones (*sabe más que vos*). [Notas del Tutor: Ten presente que aunque el hablante vosee, utiliza *tú* para los complementos átonos (*acordate, che*) y su posesivo (*pero vos no te hablás con tu hermano*).] Las formas verbales predominantes son *amás, temés, partís* [en Chile: *amái(s), temí(s), partí(s)*] (Andión y Casado 2014).

🌐 Hispanoamérica: Andes (costas de Colombia y Ecuador, Mérida-Venezuela), Caribe (Panamá, occidente de Venezuela), Chile, México (zonas del sur) y Centroamérica (zonas), Río de la Plata (Argentina, Paraguay).

Los ocho encuestados (32%) que afirman aprovechar el contexto pueden dar a entender que no es un contenido planificado en la preparación de sus clases, tan solo aparecería en caso de dudas o situaciones espontáneas que puedan surgir en el aula.

También hemos preguntado por la variedad adoptada en el aula como modelo de la enseñanza-aprendizaje. Nos interesaba si los alumnos eran informados de la afiliación dialectal del mismo, es decir, sobre qué variedad iba a ser la preferente del curso. Los resultados aparecen en el gráfico 10.

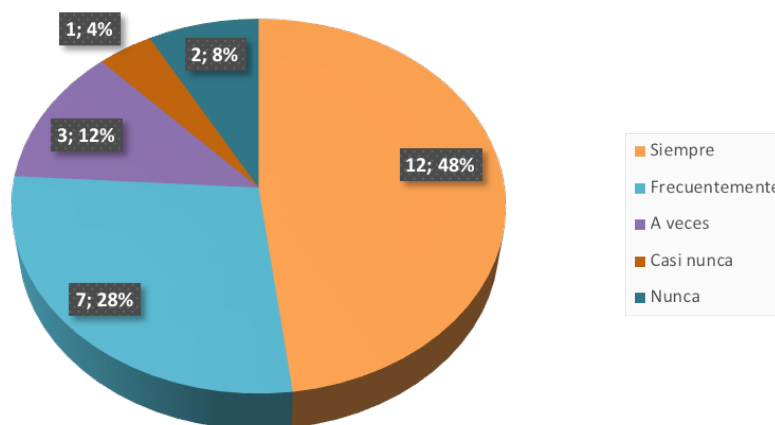


Gráfico 10: Información dada a los alumnos sobre la variedad preferente del curso por parte de los profesores de los IF.

Las actuaciones docentes son diversas: un 48% (12 encuestados) afirma que siempre informa sobre qué variedad se va a enseñar como modelo; un 28% (7) lo hace frecuentemente; un 12% (3), solamente a veces; un 4% (1), casi nunca; y un 8% (2), nunca. Preocupa que más de la mitad de los docentes crea que esta información no sea imprescindible. El compromiso de informar sobre este particular es insoslayable, mucho más cuando la variedad del profesor no coincide con la preferente del curso²³.

6. CONCLUSIONES

El análisis de la información obtenida a través del cuestionario aplicado a 25 profesores de dos IF de Rio Grande do Norte y Roraima nos permite perfilar, en la caracterización sociolingüística de los profesores, una muestra

²² Ese fenómeno de variación lingüística fue citado dos veces en las respuestas a la pregunta 27 del cuestionario.

²³ Andión y Casado (2014: cap. 3) reflexionan sobre este supuesto y hacen interesantes recomendaciones de actuación docente.

mayoritariamente femenina (72% de mujeres); joven aunque de cierta madurez (48% entre 31 y 40 años); con formación de grado especializada preferentemente en Lengua española (*Letras com Habilitação dupla [Português/Espanhol]*, *Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas*, *Licenciatura em Espanhol/Língua Espanhola*, *Letras Espanhol*), en la que muchos habían alcanzado niveles superiores de posgrado (máster, 64%; especialización, 7%; doctorado, 32%); y con experiencia docente variable, aunque en la mayoría es superior a una década (64%).

Por su parte, la caracterización lingüística define a una mayoría no nativa hispanohablante (80%), que en un 36% no se identificó con ninguna variedad y se enmarca en un español estandarizado o neutro. Junto a los nativos, les siguen los de variedad española (28%), austral o rioplatense (20%), mexicana-centroamericana, andina y caribeña. La adscripción de una mayoría no nativa al español de España refleja el impacto de la cooperación internacional en el ámbito educativo del gobierno español y la política de difusión de la marca España asociada a la lengua, así como el éxito de sus productos editoriales de ELE.

En general, los profesores de los IF manifestaron no haber sido víctimas de prejuicios por su variedad (nativa o adoptada) (60%). Lamentablemente, el otro 40 % sí se ha sentido discriminado a pesar de ser referentes de buen uso de la lengua por su propia profesión. La situación afecta sus creencias ya que solo el 24% de ellos considera que todas las variedades del español tienen prestigio. Sin negar esta cualidad, más profesores (28%) reconocen diferencias entre ellas en el marco de ELE y eligen el español de España como su referente más reconocido. Tímidamente se mencionan las variedades rioplatense y mexicana como prestigiosas. Un 44% asume la existencia de estigmas dialectales.

También debemos reconocer que es esperanzador que ningún encuestado piense que “algunas [variedades] no tienen prestigio”. El respeto hacia la competencia de los hablantes nativos parece mantener cierto reconocimiento por las hablas naturales del español.

La formación en temas sobre variedades del español de los profesores de los IF evidenció carencias importantes: un 72% no había recibido información específica en ningún nivel (grado, posgrado, máster o doctorado). Ese hecho incide en algunas cuestiones, como las preferencias y actitudes de los alumnos hacia un modelo de lengua específico, la presencia de rasgos lingüísticos de otras variedades en el curso y, consecuentemente, la selección de recursos didácticos que las muestren.

Tampoco una mayoría (80%) había impartido asignaturas o temas sobre diversidad lingüística del español. Es lamentable en cuanto a la formación, pero lo que sí resulta alarmante es que solo un profesor de estos últimos se encontraba entre los primeros (sí formados). Es lógica, entonces, la inseguridad que mostraron en su preparación sobre el tema y que casi un 90% afirme que necesitan formación.

Es evidente en los docentes una preocupación responsable sobre el tema, un reconocimiento a su importancia dentro de la enseñanza de ELE y un compromiso con que la variación y variedad del español forme parte de la competencia de sus aprendices. No obstante, son menos exigentes en cuanto a informar a los alumnos sobre a qué variedad corresponde su modelo de enseñanza.

Preocupa que más de la mitad de los docentes crea que esta información no sea imprescindible, pues como señalan Andión y Casado (2014:cap. 3), “lo primero que debe saber un profesor es qué rasgos fonéticos o gramaticales del español pertenecen a la variedad preferente de su curso, es decir, qué español va a enseñar y qué hablantes se identifican con ese modelo” y esa información debe transmitirse a los alumnos. A partir de ahí, se pueden presentar —seleccionadas y secuenciadas— otras variantes del español, pero esto no podría hacerse si no se identifica oportunamente la variedad preferente.

REFERENCIAS

- Andión, M. A. (2013). “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”, *Revista Signos* 46/82: 155-189. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Andión, M. A. (2017). “Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español-LE/L2”, en *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. La Rioja: ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla, 131-140.
- Andión, M. A. y Casado, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂*. Madrid: Editorial UNED.

- Andión, M. A. y Gil, M. (2013). "Las variedades del español como parte la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2", en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest y Embajada de España en Hungría, pp. 47-59.
- Araújo, L. S. (2013). "A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina", *Web-Revista Sociodiaeto*, 2/3: 28-48.
- Bagno, M. (2015). *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Barros, A. de J. P. de y Leheld, N. A. de S. (1990). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes.
- Figueredo, C. J. (2011). "O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês", *Revista Linguagem e Ensino*, 14/1: 67-92.
- García Mouton, P. (2000). *Cómo hablan las mujeres*. Madrid: Arco Libros.
- Geraldi, J. W. (1984). "Concepções de linguagem e ensino de português", en J. W. Geraldi, (org.), *O texto na sala de aula*. São Paulo. Cascavel: Assoeste, pp. 39-46.
- Gressler, L. A. (2003). *Introdução à pesquisa_ projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola.
- Irala, V. B. (2004). "A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e preservação", *Linguagem & ensino*, 7/II: 99-120.
- Ley N.º 11.892, Presidencia da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos, República Federativa do Brasil, 29 de diciembre de 2008.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ministério da Educação, Brasil. (2006). *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acceso en: 24 de septiembre de 2016.
- Moreira, H. y Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Moreno, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Letras.
- Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Serrani, S. (2011). *Discurso e cultura na aula de língua/currículo- leitura- escrita*. Campinas: Pontes.
- Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). *Projeto político pedagógico do curso de Letras*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal.
- Zolin-Vesz, F. (2013). "A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?", en *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 51-62.