

Asociace učitelů španělštiny

Asociación de Profesores de Español República Checa



Comité ejecutivo

Presidente, Tesorero: Tomáš Kupka
Vicepresidenta para las regiones: Eva Kotrčková
Vicepresidenta: Lenka Formanová
Redacción: Alena Malá
Vocero: Jitka Fenclová

Direcciones de contacto

Página web: www.aus-ape.cz
Administrador de web: Tomáš Kupka

Correo electrónico:

Tomas.Kupka@upce.cz
aus-ape@seznam.cz

Correo postal:

PhDr. Tomáš Kupka
Gymnázium, Česká Třebová
Tyršovo nám. 970
560 02 Česká Třebová
Teléfono: 606 321 930

Las opiniones y el contenido de los artículos
son responsabilidad exclusiva de los autores.

Estimados colegas:

Publicamos el nuevo número de nuestro Boletín que contiene artículos y otras contribuciones relacionadas con nuestra Asociación y con el mundo de la enseñanza de ELE en la República Checa.

En la parte „**Artículos**“ empezamos con el artículo de parte de Javier Badiola González del Instituto Cervantes de Praga sobre su estudio de actitudes hacia variedades geolectales.

En la parte “**Actualidad e información**“ Lenka Formanová de Gymnázium Žďár nad Sázavou comparte con nosotros sus experiencias relacionadas con el festival Los Días de la Cultura Hispana organizado por segunda vez en Žďár nad Sázavou.

Añadimos también información de parte de Markéta Pancířová de První soukromé jazykové gymnázium Hradec Králové sobre el concurso para los estudiantes checos „Konverzační soutěž ve španělštině“. Al final de su artículo hay tablas de colocación de los participantes del nivel nacional que participaron en el año 2017.

Alena Malá de Česká zemědělská univerzita nos informa sobre el V Congreso Internacional del Español de la Junta de Castilla y León „El español para todos“ organizado en el mes de junio de 2018 en Salamanca.

Concluimos nuestro Boletín con la información de parte del Comité Ejecutivo recordando las actividades de la APE en el año 2017/2018 y el estado de cuentas de la APE en el año 2017.

Queremos dar las gracias a todos que nos han apoyado, particularmente a las embajadas y a las editoriales. Muchas gracias a todos los ponentes que nos ayudaron de manera abnegada a preparar el programa para nuestras jornadas de conferencias y talleres didácticos. También agradecemos a todos los que participan en nuestras actividades.

Quedamos a su disposición para que puedan informarnos y enviarnos sus opiniones.

Tomáš Kupka, Presidente de la APE

Un estudio de actitudes hacia las variedades geolectales del español en Praga

Javier Badiola González,

Instituto Cervantes de Praga

1. Introducción

Dentro del ámbito de la enseñanza del ELE, uno de los aspectos que, desde nuestro punto de vista, no ha recibido aún la atención que por su importancia merece son las actitudes de los estudiantes hacia la lengua y sus variedades dialectales, lo cual resulta bastante sorprendente dado lo habitual del uso, tanto en materiales como entre los docentes, de cuestionarios, negociaciones y otras actividades para conocer los intereses y necesidades de nuestros estudiantes, que, sin embargo, no suelen incluir cuestiones referentes a las variedades diatópicas.

Los estudios sobre actitudes lingüísticas cuentan con una larga trayectoria y, según Giles y Billings (2004), se habrían iniciado con una investigación de 1931 en la que se solicitaba a la audiencia de la BBC indicar la personalidad de voces de la radio¹. Posteriormente, destacan los influyentes trabajos de Lambert *et ál.* de 1960 sobre actitudes interétnicas en Montreal² y los de William Labov sobre el cambio lingüístico en el inglés de los EEUU³. A partir de ahí, los trabajos han abordado las actitudes lingüísticas desde perspectivas muy variadas⁴ (contextos sociales, características de las voces analizadas y de los informantes, velocidad de habla, cambios de código, relaciones entre actitud y acción, etc.), con conclusiones que apuntarían, por ejemplo, a diferentes valoraciones y jerarquización de acentos estándar y no estándar en las dimensiones de estatus y atractivo (Giles y Billings, 2004), inclusive en el ámbito del español (Blas Arroyo, 1999).

En la enseñanza de segundas lenguas, el corpus de estudios de actitudes hacia variedades geolectales es menor y solo en los últimos años han surgido trabajos con estudiantes

¹ T. H. Pear (*Voice and personality*,) demostró que los distintos dialectos británicos podían causar percepciones diferentes.

² En *Evaluational Reactions to Spoken Language*, Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum introducen, desde la Psicología social, la técnica del Matched-guise (MG): hablantes bilingües graban un mismo texto en dos lenguas y los informantes los evalúan creyendo escuchar a personas diferentes. También sentaron, como conceptos básicos de valoración de hablantes y variedades, el estatus (relacionado con la confianza, corrección, etc.) frente a la solidaridad (amistad, generosidad, etc.).

³ Labov abordó, desde la Sociolingüística, la variación fonética, analizando la realización de diptongos en la isla de Martha's Vineyard (Massachusetts), y, posteriormente, la realización de "r" en Nueva York entre los clientes de tres grandes almacenes en el clásico *The Social Stratification of English in New York City* de 1966.

⁴ Para una pertinente muestra de trabajos sobre actitudes recomendamos consultar Garrett (2010) y, para el ámbito hispánico, Carranza (1982) y Blas Arroyo (1999).

de ELE, entre los que destacamos los realizados sobre brasileños⁵; Ros (2008) sobre estudiantes de distintas lenguas maternas en Andalucía; Cobo (2011) sobre alemanes; Masuda (2014) sobre japoneses; Musulin y Bezlaj (2016) sobre croatas⁶; y Andión (2013), aunque centrado en profesores de ELE⁷. No nos constan estudios análogos sobre checos⁸.

La sociedad checa, como otras de su entorno, demanda el conocimiento de lenguas extranjeras, tanto por motivos económicos como socioculturales. La enseñanza de ELE ocupa un lugar destacado⁹ y cuenta con una larga tradición en este país, sujeta a diversos avatares históricos (Mištinová, 2005). En este marco, y con el propósito de implementar una enseñanza cada vez más centrada en los intereses y necesidades de los estudiantes, consideramos relevante estudiar las actitudes hacia las variedades diatópicas del español por parte de estudiantes checos de ELE y por ello planteamos una investigación¹⁰ que se centró en estudiantes adultos del Instituto Cervantes (en adelante, IC) de Praga, investigación sobre cuya metodología versará el presente artículo.

El contexto de nuestro estudio, lo constituye, por tanto, la enseñanza no reglada de idiomas, concretamente en una institución del estado español que lleva desde el año 2005¹¹ promoviendo la enseñanza del español y difundiendo la cultura de los países hispanohablantes en la República Checa. En ese centro, en cuanto al tratamiento de las variedades diatópicas del español en las clases, no existe una política explícita específica que prime unas sobre otras, si bien en los manuales de los cursos¹² domina la variedad castellana, con pequeñas apariciones de otras. Con respecto al profesorado, la inmensa mayoría procede de España (más de veinte, en un número cambiante en función de la demanda de cursos), con un cierto equilibrio entre aquellos con variedades del centro-norte y los del sur y Canarias, frente a solo tres de variedades americanas, concretamente de Chile, Cuba y Perú¹³. En cuanto a los estudiantes del IC de Praga, por encima de los mil quinientos anuales, son en su práctica totalidad adultos checos (aunque son frecuentes otras nacionalidades como eslovacos y rusos, por ejemplo), predominan las mujeres y los aprendientes suelen contar con estudios universitarios.

2. Hipótesis de trabajo

Dado que el IC de Praga forma parte del estado español y que tanto en los materiales como en el profesorado es mayoritaria la presencia del español peninsular (en los manuales, más

⁵ Constituyen el grupo más numeroso centrado en informantes de una misma lengua materna. Destacamos: Bugel (1999), Bugel y Scutti (2010), García Murga (2007), Schmetz (2013) y Cárcamo (2016).

⁶ Concretamente, sobre 154 estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb.

⁷ Es destacable, fuera del ámbito del ELE, Cestero y Paredes (2015), sobre estudiantes hispanohablantes de Filología y profesores de español del centro de la Península.

⁸ Rodríguez (2017) analiza las actitudes hacia la corrección de errores de producción oral en checos (y eslovacos).

⁹ Por número de estudiantes, se sitúa tras inglés, alemán, ruso y francés, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España de 2014 (<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf>).

¹⁰ Constituyó nuestro Trabajo de Fin de Máster para Profesores de Español como Lengua Segunda de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

¹¹ Anteriormente, desde 2001, el Aula Cervantes de Praga realizaba actividades similares -a menor escala- en colaboración con la Universidad Carolina de Praga.

¹² Concretamente, son: *Aula Internacional* 1, 2, 3 y 4 y *El ventilador*; todos de la editorial Difusión.

¹³ La situación se refiere al momento de realización de la investigación (curso 2017/2018), aunque la desproporción en favor de los peninsulares se ha mantenido constante al menos en los últimos 8 años.

específicamente, la variedad castellana), nuestra hipótesis central será que los estudiantes checos de tal centro poseen unas creencias y actitudes más positivas hacia las variedades peninsulares (y, especialmente, hacia la castellana) que hacia las de América. Esta hipótesis se ve favorecida por la situación geográfica de Praga, que facilita los contactos de los estudiantes con España, a lo que se suma la mayor influencia institucional de ese país en la República Checa, siendo ambos socios en la Unión Europea. Asimismo pretendemos verificar si tales preferencias se acentúan en los niveles más altos de dominio del español, ya que los estudiantes han tenido la posibilidad de pasar por más cursos del mismo centro y, por tanto, han podido recibir una mayor influencia de las variedades en él dominantes.

Para verificar la hipótesis principal, pretendemos dar respuesta a interrogantes como: ¿qué conocimientos tienen los estudiantes sobre variedades diatópicas del español?; ¿aumentan en estudiantes de niveles superiores?; ¿prefieren determinadas variedades para sus clases?; ¿cómo valoran las variedades los estudiantes de niveles diferentes?; ¿influyen factores como el origen lingüístico del profesor y la biografía lingüística del estudiante en tales valoraciones?; ¿influye conocer el origen lingüístico del hablante?, o, de otro modo, ¿modifican sus actitudes cuando conocen la procedencia del hablante?; ¿se constata el supuesto policentrismo normativo del español o algunas variedades son consideradas como normativas, más prestigiosas, más correctas, etc. que otras?

Por supuesto, los datos obtenidos en la investigación podrían generar una reflexión sobre cuestiones como la visión que se ofrece en las clases de las distintas comunidades hispanohablantes, los materiales empleados, el tratamiento de las variedades diatópicas o la elección del modelo o modelos lingüísticos. Sobre este último aspecto, y pese a las aportaciones de trabajos como los de Moreno Fernández (2000) y Andión y Casado (2014), se impone en las aulas el uso de las variedades incluidas en los manuales de ELE utilizados en cada centro, más la del profesor, reduciéndose la presencia de otras a las menciones que recoja el libro –si existen- o a la posibilidad de que la variedad del profesor difiera de la que domina en los materiales y, por tanto, los estudiantes cuenten con la suerte de poder contrastar al menos ambas¹⁴.

3. Aspectos metodológicos

Decidimos analizar una muestra de veinte estudiantes adultos checos de cursos de ELE de cada uno de los siguientes niveles de dominio: A1, A2, B1, B2 y C1. Los cien informantes se buscaron, primeramente, en grupos de estudiantes del autor de este trabajo (de variedad castellana) y, posteriormente, hasta completar el número deseado de cada nivel, recurrimos a grupos de otros profesores del mismo centro de estudios¹⁵.

Para la división dialectal del español hemos seguido la propuesta de Moreno Fernández (2000: 38) que, citando a Enríquez Ureña señala las siguientes: caribeña, mexicana (incluye América Central), andina, rioplatense, chilena, castellana, andaluza y canaria¹⁶. Asimismo, hemos consultado Andión y Casado (2014) para aspectos referentes a la extensión y características de tales geolectos.

¹⁴ Siempre que el propio profesor no inhiba los rasgos de su variedad que más se alejen de la del manual.

¹⁵ Se pretendía mantener fija esta variable, lo cual resultó imposible. Solo se tomaron en consideración los cuestionarios completados por estudiantes checos y con el checo como lengua materna.

¹⁶ Para facilitar el análisis y la presentación de datos, agrupamos Canarias con el Sur de España.

El instrumento de análisis seleccionado fue el cuestionario. Se elaboraron dos, que se presentaron a los informantes en español y en checo.

3.1. Cuestionario sin audios

El primer cuestionario consta de veintiséis preguntas que los informantes tienen que responder sin escuchar ningún audio, por lo que lo denominaremos “cuestionario sin audios” (CSA), y se divide en tres partes:

-Datos personales.- Corresponde a las preguntas 1 a 7, sobre sexo, edad, nacionalidad, lengua materna, nivel de estudios, profesión y nivel del curso de español que siguen en la actualidad los informantes¹⁷.

-Contacto con el español.- Las preguntas 8 a 12 recogen información sobre el país, ciudad o región de procedencia de sus profesores (el actual y otros que hayan tenido en el pasado), sobre países hispanohablantes donde han vivido o que han visitado por el motivo que sea (incluida la realización de cursos de ELE) y sobre el origen de hispanohablantes con los que tengan contacto fuera del aula¹⁸. Pretendemos así conocer las variedades diatópicas con las que han tenido contacto los estudiantes¹⁹. En esta parte, las preguntas son abiertas²⁰, puesto que no queríamos ofrecer ninguna información que pudiera orientar las respuestas de los informantes²¹.

-Opinión sobre el español que se habla en el mundo.- Se trata de las preguntas 13 a 26. De ellas, cuatro son de respuesta cerrada: en qué aspectos creen que se diferencian las distintas formas de hablar español en el mundo, qué importancia otorgan a la formación del profesor en dialectología y a trabajar con variedades en clase y si prefieren aprender una forma o varias cuando existan diferencias entre variedades. El resto son de respuesta abierta y, salvo una referente a qué variedades dicen identificar los estudiantes, tratan sobre sus preferencias dialectales²² en corrección, facilidad, gusto, origen del profesor, variedad que debe enseñarse en su país y la que elegirían aprender. Obtendremos así datos sobre las actitudes de los informantes en las dimensiones de estatus (el español más y menos correcto) y atractivo (el que les gusta más y menos)²³, entre otras informaciones²⁴.

¹⁷ Las preguntas y opciones de respuesta fueron: 1. Sexo: mujer hombre 2. Edad: 3. Nacionalidad: 4. Lengua materna: 5. Nivel de estudios concluidos: estudios primarios actualmente en secundaria estudios secundarios actualmente en la universidad estudios universitarios 6. Profesión: 7. Nivel de español en el que estás estudiando actualmente: A1 A2 B1 B2 C1.

¹⁸ Además, una pregunta indaga sobre el tiempo que llevan estudiando español.

¹⁹ A efectos de variedades dialectales, interpretaremos que el estudiante ha tenido contacto con la más extendida en los lugares indicados en sus respuestas. Si un informante responde que ha residido en León (España) consideramos que ha tenido contacto con la variedad castellana, aunque es posible que se haya relacionado solo con andaluces o con cubanos. Somos conscientes de las limitaciones que ello implica, pero optamos por tal método de cómputo dado que los estudiantes no tienen por qué contar con conocimientos de dialectología del español y además nos resultaba muy complicado a efectos de recogida de datos pedir a los informantes el nivel de detalle necesario para conocer exactamente las variedades con las han contactado en viajes, estancias, con hispanohablantes, etc. Por ello, las preguntas se redactaron para ser respondidas con lugares.

²⁰ Salvo si marcan la opción “no”, incluida en dos preguntas (ver nota siguiente).

²¹ Las preguntas de esta parte fueron: 8. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? 9. ¿De qué país y ciudad/región es tu profesor de español? ¿Y otros profesores que has tenido? 10. ¿Has visitado/vivido en algún país hispanohablante? No Sí. Escribe dónde (país y ciudad/región) y cuánto tiempo estuviste allí. 11. ¿Has estudiado español en algún país hispanohablante? No Sí. ¿Dónde (país y ciudad/región)? 12. Fuera del aula, ¿te comunicas con alguien en español? ¿De dónde es (país y ciudad/región)?

²² La respuesta exigida siempre es un lugar (país, ciudad, región).

²³ Seguiremos, por tanto, la clasificación de Zahn y Hopper (1985).

²⁴ Las preguntas de esta parte fueron: 13. ¿Puedes identificar diferentes formas de hablar el español según el país o la región donde se utilizan? ¿Cuáles? Ejemplo: el español de... 14. ¿Crees que se diferencian en... el léxico? sí no

3.2. Cuestionarios con audios

Se trata de dos cuestionarios que comparten cuatro preguntas exactamente iguales y que los estudiantes deben responder tras escuchar grabaciones de hispanohablantes de las siete variedades que hemos seleccionado para esta investigación. El primero de ellos no ofrece información alguna sobre los hablantes de las grabaciones, por lo que lo denominaremos “cuestionario con audios sin información” (CCA-sin info), y el segundo incluye el sexo y la procedencia del hablante²⁵, por lo que nos referiremos a esta parte como “cuestionario con audios con información” (CCA-con info). Además, el CCA-sin info incluye una pregunta más que el CCA-con info: los informantes deben indicar de dónde creen que es la persona de cada audio escuchado.

En la primera cuestión de los dos CCA los informantes deben valorar de forma directa el español de la persona que habla mediante siete escalas de diferencial semántico²⁶ en las que hemos situado un número par (6) de puntos intermedios, optando así por obligar a los informantes a tomar partido y situarse en uno de los dos lados de la escala y, procurando evitar además que puedan “marcar la puntuación intermedia por comodidad, por desinterés, por cansancio, para evitar una mayor implicación, etc.” (Cestero y Paredes, 2015: 263). Para la elección de las etiquetas o términos semánticamente opuestos de las escalas, nos hemos guiado por Cestero y Paredes (2015: 263) en la selección de los siguientes cuatro pares²⁷: *difícil/fácil* (sin bien ellos emplean *complicada/sencilla*), *agradable/desagradable*, *rural/urbano* y *claro/confuso*. A ellos les hemos añadido dos que consideramos que el informante relacionará más claramente con el estatus: *más/menos correcto* y *más/menos prestigioso*. Con las etiquetas empleadas, pretendemos obtener información sobre actitudes relacionadas con el estatus (*más/menos correcto*, *más/menos prestigioso*, *rural/urbano* y *claro/confuso*) y con el atractivo (*agradable/desagradable*)²⁸, más la percepción de dificultad de comprensión y aprendizaje (*difícil/fácil*).

...la gramática? sí no / ...la pronunciación? sí no 15. ¿Dónde (país / ciudad / región) crees que se habla el español más correcto? 16. ¿Y el menos correcto? 17. ¿Qué español es más fácil para ti? 18. ¿Y más difícil? 19. El español que más te gusta, ¿dónde se habla? 20. El español que menos te gusta, ¿dónde se habla? 21. ¿Te parece importante que el profesor tenga formación sobre variedades regionales del español? no importante muy importante 22. ¿Te parece importante trabajar en clase con diferentes formas de hablar el español? no importante muy importante 23. Si pudieras elegir, ¿qué español elegirías aprender (país, ciudad / región)? ¿Por qué? quiero viajar allí quiero trabajar allí tengo familia allí/de allí por mi trabajo me gusta más otras razones 24. Si pudieras elegir, ¿de dónde prefieres que sea tu profesor de español? 25. ¿Qué español crees que debe enseñarse en la República Checa? Ej.: el español de... 26. Si existen diferencias gramaticales, léxicas o de pronunciación entre regiones o países, ¿qué prefieres aprender? solo una forma distintas formas

²⁵ Sobre esta, los datos facilitados fueron: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España centro, España sur y México.

²⁶ Estas escalas, según Garrett (2010), provienen de un estudio de Osgood, Suci y Tannenbaun (1957) y son las más empleadas con la técnica de los pares ocultos. En ellas, se sitúan dos etiquetas semánticamente opuestas una en cada lado de la escala (generalmente adjetivos como “agradable/desagradable”) y entre ambos términos se encuentra la escala con números equidistantes. El informante debe seleccionar el número que mejor refleje su opinión con respecto al objeto valorado, es decir, debe indicar el punto de la escala donde se situaría su opinión.

²⁷ A pesar de haberse incluido en los cuestionarios también la escala *lento/rápido* para la valoración de las grabaciones, posteriormente optamos por no analizar los resultados obtenidos en este aspecto al considerar que de las siete escalas de evaluación se trata de la que más objetivamente permitiría valorar a los hablantes y, por tanto, podría ser la que menos información sobre creencias preestablecidas aportara. Asimismo, como en las grabaciones no se han controlado los aspectos fónicos, la velocidad de emisión de cada hablante es diferente y, en algunas grabaciones, claramente perceptible.

²⁸ Nuevamente, guiándonos por la clasificación propuesta por Zahn y Hopper (1985).

En las encuestas alteramos el orden de presentación de los extremos de las escalas para que no coincidan en todos los casos las características positivas o negativas en el mismo polo y, por tanto, para evitar que los estudiantes respondan de forma automática por desinterés o cansancio. Por tanto, los valores de los seis puntos intermedios de la escala entre los polos opuestos, no siempre corresponderán con una gradación *in crescendo* de la característica dada, yendo de menos (número 1, característica negativa) a más (número 6, característica positiva). Así, en las escalas *más/menos correcto* y *más/menos prestigioso*, el número 1 equivaldrá a *más correcto* y *más prestigioso* y el 6 indicará lo contrario. Por otro lado, en la escala *difícil/fácil*, por ejemplo, el número 1 se marcará para indicar *difícil* mientras que el número 6 significará *fácil*. En el momento de responder el cuestionario, se informó cuidadosamente sobre este aspecto a los informantes.

La segunda pregunta compartida por los dos CCA, por otro lado, plantea a los estudiantes si les gustaría aprender en sus clases la variedad que acaban de escuchar, mientras que las cuestiones tercera y cuarta, por su parte, pretenden obtener la valoración indirecta en estatus de la variedad escuchada a través de la opinión de los informantes sobre el nivel de estudios y el tipo de empleo de los hablantes de las grabaciones.

Los informantes responderán a las preguntas de los CCA dos veces: la primera, tras escuchar cada grabación sin contar con información sobre los hablantes (responderán, por tanto, al CCA-sin info), y la segunda, tras escuchar por segunda vez cada una de las grabaciones, esta vez con información sobre procedencia y sexo de los hablantes (es decir, completarán el CCA-con info). Podremos así analizar posibles modificaciones (y en qué sentido) en las valoraciones de los informantes entre ambas audiciones, lo que puede proporcionar indicios sobre actitudes hacia determinadas variedades y en qué dirección (si mejoran o no en estatus o en atractivo)²⁹.

3.3. Grabaciones

Partiendo, como ya hemos mencionado, de las grandes áreas geolectales presentadas en Moreno Fernández (2000), para crear las grabaciones que constituirán el estímulo sobre el que tendrán que opinar los informantes, hemos seleccionado las siguientes variedades diatópicas:

-Caribeña: variedad empleada en “Cuba, República Dominicana y Puerto Rico [...] con Panamá, parte importante de Venezuela, las costas de México y de Colombia” (Andión y Casado, 2014: 4.2.3.). Para nuestro estudio, hemos seleccionado a un hombre y a una mujer de La Habana, Cuba.

-Mexicana (incluye Centroamérica): esta área lingüística “está compuesta por dos bloques: México y la mayor parte de América Central. Esta última es considerada mixta o de transición, puente entre el español de México y el de América del Sur³⁰” (Andión

²⁹ Las preguntas de los CCA fueron: 1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión: más correcto 1 2 3 4 5 6 menos correcto; más prestigioso 1 2 3 4 5 6 menos prestigioso; difícil 1 2 3 4 5 6 fácil; agradable 1 2 3 4 5 6 desagradable; lento 1 2 3 4 5 6 rápido; rural 1 2 3 4 5 6 urbano; claro 1 2 3 4 5 6 confuso. 2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español? sí no. 3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? sin estudios primarios secundarios universitarios. 4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? sin cualificación poco cualificado cualificado altamente cualificado. 5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región) (esta última pregunta forma parte solo del CCA-sin info).

³⁰ Las autoras, en nota, especifican que el bloque de México incluiría la parte suroeste de los Estados Unidos y parte de Guatemala, mientras que el bloque de América Central lo componen los países hispanohablantes situados entre México y Panamá (excluidos estos).

y Casado, 2014: 4.2.2.). Los hablantes de esta variedad en nuestro estudio serán un hombre de Ciudad de México y una mujer de Monclova, estado de Coahuila, norte de México.

-Andina: Además de la zona andina de Venezuela, “comprende el sur de Colombia, Ecuador, Perú, el oeste de Bolivia, el noroeste de Argentina y el extremo norte de Chile. [...] De todas ellas hay que exceptuar las tierras bajas o costas por poseer rasgos de la zona caribeña” (Andión y Casado, 2014: 4.2.4.). Para nuestro trabajo, hemos utilizado grabaciones de dos hablantes colombianos: una mujer de Bogotá y un hombre de Medellín.

-Rioplatense: “La zona del Río de la Plata y el Gran Chaco está formada por Argentina, Uruguay, Paraguay y la parte sudeste de Bolivia” (Andión y Casado, 2014: 4.2.5.). Esta área la representarán una mujer y un hombre de Buenos Aires (Argentina).

-Chilena: Chile, por su relativo aislamiento geográfico, conforma un área dialectal propia. En nuestro estudio contaremos con un hombre de Concepción (centro del país) y una mujer de Santiago de Chile.

-Castellana: Consideraremos, a los efectos del presente estudio, toda la España peninsular salvo Andalucía, como parte de esta área. Extremadura y Murcia serán consideradas zonas de transición con rasgos de la variedad castellana y de la andaluza. Utilizaremos grabaciones de un hombre y de una mujer de Madrid.

-Andaluza: Ocupa la Andalucía actual y la representarán un hombre de Málaga y una mujer de Sevilla.

Contaremos, pues, con catorce voces que deberán ser evaluadas por los informantes³¹, por lo que hemos considerado más apropiado emplear la técnica del *Verbal Guise* (VG), variante del *Matched Guise* (MG o técnica de los pares ocultos o máscaras) en la que, para las grabaciones estímulo, se emplea a diferentes hablantes buscando una mayor verosimilitud, en lugar de contar con hablantes bilingües, de más de una variedad o que imiten varios acentos. Las grabaciones consistirán solo en fragmentos de conversaciones más o menos espontáneas en estilo coloquial y no se incluirá la lectura de textos, por lo que no analizaremos diferencias entre discurso oral y escrito en cada variedad, como en otros trabajos³².

Para las grabaciones, recurrimos a materiales reales similares a los que empleamos en nuestras clases de ELE. La mayoría, salvo dos audios del proyecto *PRESEEA*³³, proceden de programas de entrevistas de televisión alojados en la plataforma de visionado de vídeos *Youtube*³⁴. Los audios se obtuvieron accediendo a las mencionadas fuentes

³¹ Para evitar un número mayor, y el posible efecto cansancio, no incluimos las variedades africanas, canaria, ni de Filipinas.

³² Ver, por ejemplo, Cestero y Paredes (2015).

³³ Nuestra primera intención fue emplear audios de este proyecto para nuestro estudio dado que es posible seleccionar la edad, el nivel de estudios y conocer la profesión de los hablantes de las grabaciones disponibles. Sin embargo, la calidad del sonido nos aconsejó no hacerlo sino con los dos hablantes de Madrid seleccionados. Además, para algunas variedades, los materiales aún no estaban disponibles.

³⁴ Los hablantes y fuentes de las que se tomaron los audios fueron: 1. Alejandra Azcárate (Bogotá, Colombia, 33 años, periodista y presentadora). *Confesiones* <https://www.youtube.com/watch?v=uwcyNKqZBto>; 2. Juan José Campanella (Buenos Aires, Argentina, 56, director de cine). *La máquina de escribir voces* https://www.youtube.com/watch?v=_nBOU1df9LI; 3. Mujer anónima (Madrid, España, 39, médica). Proyecto PRESEEA <http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>; 4. Jorge Marina (Ciudad de México, México, 53, escultor y pintor). *Once noticias* <https://www.youtube.com/watch?v=vPtMivzTzQU>; 5. Liuba María Hevia (La Habana, Cuba, 46, compositora e intérprete). *Con dos que se quieran* <https://www.youtube.com/watch?v=WbSYrk6lrUI>; 6. Julio César Rodríguez (Concepción, Chile, 46, periodista y presentador). *Algo personal* <https://www.youtube.com/watch?v=oFvtd QpVoko>; 7. Hombre anónimo (Madrid, España, 39, médico). Proyecto PRESEEA <http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>; 8. María José González Botana (Buenos Aires, Argentina, 46, cocinera y presentadora). *Línea de tiempo* <https://www.youtube.com/watch?>

y grabando, en formato de audio WAV, los correspondientes archivos en un ordenador. Posteriormente, esos archivos se editaron con el programa *Audacity*, eliminándose las voces de los entrevistadores para conseguir fragmentos monologados y recortándose las pausas excesivamente largas, pues queremos grabaciones de menos de un minuto con suficiente muestra de lengua para ser valorada por los estudiantes³⁵.

Los hablantes de las grabaciones, de edades comprendidas entre los 28 y los 59 años, poseen estudios universitarios y trabajos cualificados y bien remunerados, en su mayoría relacionados con los medios de comunicación (presentadores, periodistas, actores y un director). Todos se encuentran en las capas sociales media-alta o alta³⁶ y gozan de un cierto prestigio y estatus social. En cuanto a los temas, tratamos de mantener un cierto control temático, procurando entrevistas en las que los hablantes aborden aspectos como su familia, su infancia, su casa o su barrio, pero sin menciones a elementos que permitieran a los informantes clasificarles en cuanto a origen geográfico o extracción sociocultural³⁷.

Con los audios seleccionados para el trabajo hemos pretendido, además, evitar algunos de los problemas planteados en Garrett (2010) para la técnica del MG a los que nos hemos referido más arriba, como por ejemplo:

-La relevancia o prominencia.- Con el VG, evitamos que la única diferencia entre las grabaciones sea el acento. Los informantes valorarán voces con todas sus características, como harían en un entorno no experimental.

-La autenticidad del acento.- No hemos controlado ni modificado los audios (salvo recortar pausas largas) en aspectos que alteren sustancialmente las variedades analizadas: son textos reales producidos por hablantes nativos. Los audios del PRESEEA son entrevistas semidirigidas pero no preparadas, escritas o artificiales.

-La autenticidad imitada.- El VG evita directamente esta desventaja achacable al MG, al trabajar con hablantes reales de las distintas variedades analizadas.

-La autenticidad de estilo.- Hemos preferido fragmentos de entrevistas no formales considerando que puede tratarse de un género con el que los estudiantes podrían tener o haber tenido contacto en sus clases y fuera de ellas. Al trabajar con audiciones, nos parece más auténtico emplear un estilo cien por cien oral que lecturas de fragmentos escritos. Por otro lado, si solicitamos valorar lo que oyen como lo harían al escuchar a una persona,

v=NGonwnNaUdQ; 9. Dani Rovira (Málaga, España, 35, humorista y actor). *Iñaki* <https://www.youtube.com/watch?v=zHUrgreDnxI>; 10. Susana Zabaleta (Monclova, México, 52, soprano y actriz). *Once noticias* <https://www.youtube.com/watch?v=c6doBxPloNI>; 11. Luichi Macías (Sevilla/Huelva, España, entre 30 y 40, actriz). *Último café* <https://www.youtube.com/watch?v=RgRvZuUc5Ds>; 12. Sergio Fajardo (Medellín, Colombia, 59, matemático). *La otra cara de la moneda* <https://www.youtube.com/watch?v=Olq-B1Pt5D8>; 13. Renata Ruiz (Santiago, Chile, 28, socióloga, modelo y blogger). *Algo personal* <https://www.youtube.com/watch?v=x2IK4kYXN40>; 14. Manuel Calvino (La Habana, Cuba, 59, profesor de Psicología). *Con dos que se quieran* <https://www.youtube.com/watch?v=GBznN3dH-1s>

³⁵ Puede argumentarse contra esta práctica la falta de naturalidad de los audios resultantes, pero creemos justificable metodológicamente nuestra opción, más aún considerando que finalmente no incluimos en el análisis la escala *rápido/lento*.

³⁶ Para los hablantes cubanos, por motivos sociopolíticos, es difícil indicar el estrato social al menos basándonos en criterios meramente económicos. En todo caso, desempeñan profesiones liberales, con consideración social, y equiparándolos a sus correspondientes en otros países, creemos que pueden incluirse en el mismo grupo en cuanto a clase social.

³⁷ No obstante, los hablantes 1 y 12 emplean la palabra “paisa” en una ocasión, lo que podría situarlos geográficamente, aunque comprobamos con los informantes su desconocimiento de tal término. Asimismo, la hablante 10 menciona su ciudad de origen, Monclova, pero igualmente verificamos que los estudiantes no la conocían, por lo que mantuvimos esta grabación. Por otro lado, el hablante 6 se refiere a sus orígenes humildes, pero esto podría influir o no en su situación social actual.

creemos más apropiado que lo que escuchen se aproxime a una conversación auténtica entre hispanohablantes³⁸.

-La neutralidad.- Si bien es prácticamente imposible que cien personas reaccionen de igual modo ante un mismo audio, creemos que mantener constante el tema (o al menos un conjunto muy cerrado de ellos) permite comparar resultados sin que el asunto tenga excesivo peso en las valoraciones y consideramos que los que hemos seleccionado no deberían provocar a priori reacciones extremas de afecto o rechazo.

-Efecto fatiga.- Este podría ser el mayor hándicap de nuestro estudio, al valorarse catorce audios en dos ocasiones. Somos conscientes de ello pero hemos preferido, para este primer estudio sobre actitudes de estudiantes checos de ELE hacia las variedades diatópicas del español, analizar los siete geolectos propuestos. Para contrarrestar este efecto hemos adoptado algunas medidas como, por ejemplo, que, pese a tratarse de temas controlados, los hablantes no dicen exactamente lo mismo y se producen textos diferentes dentro de los ámbitos propuestos³⁹. También hemos reducido la duración para evitar en lo posible la fatiga. Así, los informantes escuchan cincuenta segundos de cada hablante⁴⁰, lo que supone unos doce minutos para cada una de las dos audiciones, cifra a nuestro entender no excesiva. Para evitar la fatiga también alteramos la dirección de las escalas de valoración, de modo que las etiquetas positivas y negativas no se sitúan siempre en el mismo polo evitando así respuestas de modo automático. El orden de escucha de los audios se creó de forma aleatoria con la única condición previa de que dos audios de la misma variedad (el de la mujer y el del hombre) no fueran consecutivos y es el mismo para todos los informantes en las dos audiciones (con información y sin información sobre los hablantes). Sabemos que también se ha propuesto el orden aleatorio de los audios como forma de minimizar el efecto fatiga, pero ¿para cuántos informantes? ¿Alteramos el orden entre la primera y la segunda audición, o para los estudiantes de distintos niveles o para cada pequeño grupo de informantes dentro del mismo nivel? Consideramos que, en cualquier caso, siempre podría argüirse que el orden “X” favoreció o perjudicó las valoraciones de determinada variedad y, por otro lado, mantener el orden en todos los niveles y audiciones facilitó el procesamiento de los datos.

3.4. Recogida de datos

Se produjo durante el curso 2017/2018, con el siguiente procedimiento:

1- Presentamos el estudio a cada grupo de estudiantes: se trata de una encuesta anónima⁴¹ sobre su opinión con respecto a las diferentes formas de hablar español en el mundo y consta de dos partes, un cuestionario y escuchar unos audios de hispanohablantes⁴², respondiendo después a unas preguntas sobre las grabaciones⁴³.

³⁸ Recordemos que, entre las propuestas de mejora para la técnica del MG que recogía Blas Arroyo (1999: 52), se proponía, entre otras medidas, utilizar grabaciones con registros menos artificiales que las lecturas en voz alta de pasajes escritos para evitar la falta de naturalidad.

³⁹ Blas Arroyo (1999: 52) también proponía textos que no repitieran las mismas palabras (Shuy *et al.*, 1969).

⁴⁰ Cincuenta segundos en cada una de las dos audiciones por catorce hablantes. Recuérdese que en la primera audición, se escuchan los catorce audios sin información sobre sexo y origen de quienes hablan y, posteriormente, se repite la audición, en esta ocasión con la información aludida.

⁴¹ El anonimato es un recurso imprescindible si queremos evitar el problema del sesgo de aceptación social.

⁴² En ningún caso damos información sobre ellos, ni siquiera si son hombres o mujeres, edades y, por supuesto, si son del mismo país o región o de cuántos lugares diferentes proceden.

⁴³ La mayoría de los informantes formaba parte de grupos del mismo nivel en los que el autor del presente trabajo era el profesor. Para alcanzar el número de estudiantes que nos faltaban hasta completar la muestra, entregamos el CSA a otros profesores para que les pidieran a sus estudiantes que lo completaran. Cuando fue posible, el autor del trabajo

2- Distribuimos el CSA y respondemos a las dudas que nos plantean los informantes sin proporcionar datos sobre variedades diatópicas. Lo cumplimentan y lo recogemos. El tiempo estimado es de unos quince minutos.

3- Distribuimos el CCA-sin info y explicamos su funcionamiento, especialmente la forma de completar las escalas de diferencial semántico⁴⁴. Comentamos que se trata de valorar el español de la persona que habla (pregunta de escalas) y a la persona (preguntas sobre estudios y profesión) del mismo modo que lo harían cuando escuchan hablar (en español o en su lengua materna) a alguien sin poder verle, en una cafetería, por ejemplo. Informamos sobre: el número de audios, las dos audiciones y el tiempo estimado (veinticinco minutos⁴⁵).

4- Recogemos el CCA-sin info y distribuimos el CCA-con info, que pasan a completar tras cada una de las catorce audiciones.

5- En las dos audiciones (con info y sin info), el tiempo de escucha de cada audio es de cincuenta segundos, si bien, a partir de los cuarenta y cinco, reducimos gradualmente el volumen para que sepan que está a punto de terminar y concluyan sus respuestas antes de pasar al siguiente audio.

En total, la duración de la encuesta (CSA + CCA-sin info + CCA-con info) es de unos cuarenta y cinco minutos. Posteriormente, tabulamos los resultados en hojas de cálculo y analizamos los datos de forma cuantitativa y cualitativa. El análisis de los datos recogidos ha sido objeto de distintos artículos⁴⁶.

4. Otros caminos y conclusión

La metodología aquí presentada y ya puesta en práctica es susceptible, por supuesto, de mejoras y modificaciones, para sortear algunas dificultades encontradas, como podría ser el trabajar con cuestionarios menos extensos, utilizar un menor número de grabaciones (menos variedades) o someter distintas variedades a la valoración de grupos diferentes de informantes que sean equiparables, para sortear el efecto cansancio ya mencionado, principalmente. Igualmente, futuros trabajos podrían incidir en la valoración indirecta de los hablantes con escalas de diferencial semántico o emplear más factores de atractivo. Asimismo, la gran cantidad de datos obtenidos se presta a ulteriores análisis en función de variables como sexo y edad de hablantes e informantes, influencia de diferentes características de las voces de los hablantes en sus valoraciones, etc.

Por otro lado, el presente estudio podría complementarse desde diversos ángulos como, por ejemplo, analizar las actitudes de estudiantes de ELE de distintos entornos educativos

informó personalmente a tales estudiantes sobre el estudio. En algunos casos, fue el profesor del grupo quien informó sobre el estudio y quien distribuyó y recogió el CSA, contactando posteriormente el autor de esta investigación por correo electrónico con quienes completaron el CSA con el fin de continuar con los CCA y fijando fecha y hora para llevar a cabo esta segunda parte.

⁴⁴ Insistimos en aclarar el funcionamiento de los valores numéricos de las escalas en función del adjetivo (positivo o negativo) del que se encuentren más próximos: “1” no significa ni mejor ni peor que “6”, sino que deben estar atentos a su valor en función de los adjetivos que aparecen en los dos polos en cada escala.

⁴⁵ Para ajustarnos al tiempo, explicamos que deben ir respondiendo durante el desarrollo de cada audio y no esperar a que concluya por completo. Normalmente, consiguen hacerlo así a partir del tercer o cuarto audio.

⁴⁶ Dos artículos se encuentran pendientes de publicación en las actas del *V Congreso Internacional del Español en Castilla y León: Español para todos* (Salamanca, 25-28 de junio de 2018) y del *XXIX Congreso Internacional de ASELE: Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (Santiago de Compostela, 5-8 de septiembre de 2018).

(enseñanza primaria, secundaria, universitarios -sin y con conocimientos de lingüística-, centros privados de enseñanza de lenguas sin vinculación con países hispanohablantes) o las actitudes de la sociedad checa en general, tanto hacia el español cuanto hacia los hispanohablantes y la cultura de sus países. También sería interesante conocer las actitudes de los checos en relación a su propia lengua y sus variedades, para constatar si el carácter monocéntrico de la norma del checo o la valoración que de sus variedades hacen los hablantes, podrían influir en sus actitudes hacia las variedades en ELE.

En resumen, este campo de estudios ofrece, también en el ámbito del ELE, muchas posibilidades, perspectivas y métodos de trabajo que no deberían quedar desiertos y que pueden aportar una valiosísima información para profesores, programadores de cursos, creadores de materiales y responsables de políticas lingüísticas en general.

5. Bibliografía

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2013): “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”, *Revista signos. Estudios de lingüística*, vol. 46, 82: PUCV, 155-189.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y Celia CASADO FRESNILLO (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid: UNED.

BLAS ARROYO, José Luis (1999): “Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica”, *Estudios Filológicos*, 34, Valdivia: UACH , 47-72.

BUGEL, T. (1999): “O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?”, *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 33, 71-87.

BUGEL, T. y SCUTTI, H. (2010): “Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil”, *Language Policy*, 9, 143-170.

CÁRCAMO GARCÍA, M. (2016): *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español. El caso de las formas de tratamiento*, [En línea] Estocolmo, Universidad de Estocolmo, Tesis de Máster, https://www.researchgate.net/profile/Marina_Carcamo/publication/305622358 (Consulta: 8-8-2018).

CARRANZA, Miguel A. (1982): “Attitudinal research on Hispanic language varieties”, *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold, 63-83.

CESTERO, Ana M. y F. PAREDES (2015): “Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI”, *Spanish in context*, 12:2: John Benjamins, 255-279.

COBO DE GAMBIER, N. (2011): *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*, [En línea] Madrid, Universidad Nebrija, Tesis de Doctorado, <https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/opac/?TITN=46349> (Consulta: 8-8-2018).

GARCÍA MURGA, M. H. B. (2007): *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*, [En línea] Brasilia, Universidade de Brasilia, Máster en Lingüística aplicada <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3019> (Consulta: 8-8-2018).

GARRETT, Peter (2010): *Attitudes to Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

GILES, Howard y Andrew C. BILLINGS (2004): "Assesing language attitudes: speaker evaluation studies", *The handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell, 187-209.

MASUDA, K. (2014): *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE*, [En línea] Barcelona, Universidad de Barcelona, Trabajo final de Máster, <http://hdl.handle.net/2445/59063> (Consulta: 8-8-2018).

MIŠTINOVÁ, Anna (2005): "Enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos", *Actas del I Congreso internacional de FIAPE* [En línea]. <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d7dac3b1-d952-4189-8f33-7eabdbdc93224/2005-esp-05-33mistinova-pdf.pdf> (Consulta: 08/08/2018).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco Libros.

MUSULIN, Maša y Metka BEZLAJ (2016): "Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb", *Verba Hispanica*, vol. XXIV: 1: Universidad de Liubliana, 87-108.

RODRÍGUEZ GARCÍA, C. (2017): "Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español", *redELE*, 29.

ROS PIQUERAS, M.D. (2008): *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía*, [En línea] Instituto Cervantes y Universidad Menéndez Pelayo, Trabajo de fin de Máster, www.mecd.gob.es/dam/jcr:6853028e-b1cf-4dcd-844d-d3bccf4b97f1 (Consulta: 8-8-2018).

SCHMETZ, V. (2013): *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*, [En línea] Estocolmo, Universidad de Estocolmo, Tesis de Máster, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:641854/FULLTEXT01.pdf> (Consulta: 8-8-2018).

ZAHN, J. y Robert HOPPER, (1985): "Measuring language attitudes: the speech evaluation instrument", *Journal of language and social psychology*, Vol. 4, 2: SAGE, 113-123.

Hispanšské dny Źďár nad Sázavou II. ročník

Lenka Formanová

Gymnázium Źďár nad Sázavou

V kraji Vysočina je španělština okrajovým jazykem. Pokud se Vám dostala do ruky příručka, kterou vydalo Velvyslanectví Španělska v Praze v roce 2017 „Španělské firmy v České republice“, zjistíte, že na rozloze 6796 km² s půl miliónem obyvatel existuje pouze jedna španělská firma na výrobu plastových polotovarů v Pacově. Co se týká středních škol, tak se tu podle statistik španělština učí pouze na 9 školách, z toho pouze na 4 gymnáziích, a to u nás ve Źďáru nad Sázavou (máme každým rokem 90-100 středoškolských studentů a 20-30 dospělých studentů), v Jihlavě, v Pelhřimově a v Chotěboři. Ostatní školy jsou školy typu obchodních akademií a cestovního ruchu. Nicméně na krajských kolech olympiád soutěží pouze studenti jihlavského a našeho gymnázia. V příručce „Španělština v České republice“ můžeme najít ještě jednu zajímavou informaci, a to, že na jihlavské Vysoké škole polytechnické spolupracují s cádziskou UCA a se školou UJI z Castellónu de la Plana.

V porovnání s ostatními regiony je počet škol, firem i studentů a učitelů španělštiny mnohem menší. I když na úrovni jazyka se to tolik neprojevuje. Na celostátních kolech španělských konverzačních soutěží dosahují jihlavští i Źďárští studenti pěkných výsledků. To, že v našem regionu není španělština tolik rozšířená a Jihlava a Źďár nad Sázavou jsou jen malé španělštinářské ostrůvky, by nemělo být překážkou pro pořádání kulturních a sportovních aktivit, jako byl letos například náš Festival hispanšských dnů ve Źďáru nad Sázavou. Je to za daných okolností odvážná myšlenka, ale funguje a vše se daří.

Cílem je propojit širokou veřejnost a studenty naší školy, nabídnout všem pořádnou porci španělské kultury v různých podobách. Po úspěšném jedenáctidenním festivalu v roce 2015 jsem se rozhodla tuto kulturní akci znovu uspořádat ve dvouletém cyklu.

Podpořilo nás Velvyslanectví Španělska v Praze, Rada rodičů Źďárského gymnázia, Město Źďár nad Sázavou, jedna místní firma i jedna jablonecká. Akci doprovázely reportáže místní televize a také novinové články a poutače.

Letos jsme se rozhodli akce vměstnat do jednoho týdne včetně víkendu, který nám dával možnost přilákat do kurzu španělštiny s rodilými mluvčími i dospělé, kteří přes týden pracují a nemají tak možnost se podobných aktivit účastnit. Výborná je spolupráce s univerzitou v Alicante, která nám posílá studenty programu Erasmus, jednak na výpomoc při běžné školní výuce a také pro pořádání podobných akcí. Z dlouholetých jazykových pobytů v rodinách

v Alicante máme kontakty na místní uměleckou skupinu Colectivo Mediterráneo, takže se k nám na Vysočinu dostanou velmi zajímavá díla až z Pyrenejského poloostrova s osobní účastí malířů i fotografů.

Hudebně celou akci doprovázejí české i mezinárodní kapely, které celý festival okoření těmi správnými hispánskými rytmy a dodají tu pověstnou třešničku na dortu. Nesmí chybět ani divadelní představení, tentokrát jsme pozvali popradské divadlo ze sousedního Slovenska, které ztvárnilo velmi vtipným způsobem Dona Quijota. V kinosále proběhlo také promítání Divokých historek.

V prvním ročníku jsme měli dobrou zkušenost s pořádáním akce i pro sportovce, a tak i letos běhal žďárskými ulicemi býk a naháněl běžce v bílém oblečení a s červenými šátky. Pro studenty byla zajímavá také výtvarná dílna s venezuelskou malířkou z Latin Art Galery v Praze. Celá akce byla zakončena v aule našeho gymnázia studentskou fiestou, dvouhodinovým pásmem recitací, divadla a španělské hudební produkce samotných studentů.

Mám velkou radost, že jsme mohli v našem městě přivítat celou řadu zajímavých hostů, jako byli paní Pilar Barrero García, atašé pro školství z Velvyslanectví Španělska v České republice, malíři a fotografové z Alicante, pan profesor RNDr. Bohumír Janský, hydrogeograf UK v Praze, objevitel pramenů Amazonky, pan Ing. Petr Kopřiva – bývalý velvyslanec pro Argentinu, pan Ing. Martin Bauer – cestovatel, který se letos účastnil výpravy z Ohňové země přes Drakeův průliv na Antarktidu, kde jezdil jako první Čech na splitboardu, paní Martu Töpferovou, hudebnici, zpěvačku, hudební skupinu Atarés a další. Zajímavé bylo též setkání v aule našeho gymnázia s bývalými studenty španělštiny, kteří po absolvování gymnázia vlétli do hispánského světa a popovídali si s námi o svých zážitcích z cest po Latinské Americe a Španělsku.

Nicméně Dny hispánské kultury pro letošní rok nekončí. Čeká nás ještě závěrečná tečka v podobě jedinečného vystoupení kolumbijské ska punk kapely Skampida ve žďárském klubu v úterý 27.11., následující úterý 4.12. pak zajímavá přednáška Pavla Šembery o produkci brazilské kávy, městečku Bataypora, které založil J.A. Baťa, a křest jeho knihy z cest po Latinské Americe. Už se moc těšíme, přijďte se k nám podívat a dát si s námi sklenku vína!

Doufám, že se další ročník 2020 bude opět konat, že se celé město bude bavit hispánskou kulturou a dokážeme vnést do březnových vysočinských chladných dnů i trochu toho pyrenejského slunka. Moc bych si přála, abychom propojili spoustu nadšených a zajímavých lidí a mohli se tak bavit španělštinou a úžasnou kulturou celého hispánského světa.

Konverzační soutěž ve španělském jazyce: zástupci AUŠ pravidelnými členy poroty

Markéta Pancířová

První soukromé jazykové gymnázium s.r.o. Hradec Králové

Již každoročně se na jaře potkávají v Praze vítězové krajských kol konverzační soutěže ve španělštině, aby porovnali své znalosti v kole celostátním. Institut Cervantes, který již mnoho let nabízí prostory pro uskutečnění této soutěže, se stal 19. dubna 2018 svědkem dalšího ústředního kola. Ve třech kategoriích soutěžili zástupci jednotlivých krajů a v přiložené výsledkové listině nabízíme, jak se jim dařilo a kdo si odnesl ocenění nejvyšší.

Soutěž probíhala již podle zavedeného modelu, tj. měla tři části, porozumění poslechu, psanému textu a konverzace na dané téma. Tři tříčlenné poroty měly před sebou náročný a zodpovědný úkol. Mezi porotci byli zkušení pedagogové, členové AUŠ a rodilí mluvčí s dlouholetými zkušenostmi.

Celostátní kolo je vždy vrcholem celoročního snažení studentů a jejich učitelů. Je tedy přáním všech, aby probíhalo v profesionální, ale zároveň i přátelské a klidné atmosféře. Myslím, že se nám to postupně daří. Přispívá k tomu profesionální tým pedagogů, kterému patří velký dík za přípravu a realizaci soutěže. A také velké poděkování všem kolegům v krajích, kteří se věnují nadaným a talentovaným studentům. Je radost vidět vysokou úroveň znalostí španělského jazyka u mladé generace.

Výsledkové listiny konverzační soutěže ve ŠPANĚLSKÉM JAZYCE – národní kolo

Kategorie SŠ I (do 3 let výuky španělštiny)

Jméno a příjmení soutěžícího	Škola	Pořadí
Magdalena Štenclová	Mendelovo gymnázium Komenského 397, Opava	1
Kateřina Dévová	Gymnázium a Jazyková škola s právem SJZ nám. T. G. Masaryka 2734, Zlín	2
Tereza Přerostová	Gymnázium, příspěvková organizace Čs. dobrovolců 530, Teplice	3
Michaela Zemanová	Gymnázium Jihlava Jana Masaryka 1560, Jihlava	4
Tereza Švejďová	Gymnázium Mozartova 449, Pardubice	5
Daniel Dorovský	Klasické a španělské gymnázium Vejrostova 1143, Brno	6

Miloš Exnar	První soukr. jazyk. gymnázium Hradec Králové Brandlova 875, Hradec Králové	7
Barbora Pekárková	Gymnázium Pierra de Coubertina nám. F. Křížíka 860 Tábor	8
Nikol Zuzanáková	Obchodní akademie tř. Spojenců 745, Olomouc	9
Kateřina Skalová	Gymnázium Husova 470, Benešov	10
Mariana Müllerová	Gymnázium prof. Jana Patočky, Jindřišská 966, Praha 1	11
Veronika Ptáčková	Gymn. F. X. Šaldy, p. o., Partyzánská 530, Liberec	12
Pavlaína Králová	Gymnázium J. Vrchlického, Národních mučedníků 347, Klatovy	13

Kategorie SŠ II. (nad 3 roky výuky španělštiny)

Jméno a příjmení soutěžícího	Škola	Pořadí
Anna Homolová	Biskupské gymnázium a mateřská škola Barvičova 666, Brno	1
Adam Lipina	Gymnázium Hladnov a JŠ s právem SJZ Hladnovská 1332, Ostrava	2
Tereza Csibová	Doctrina-Podještědské gymnázium, s.r.o. Sokolovská 328, Liberec	3
Jana Kubátová	Malostranské gymnázium Josefská 626, Praha 1	4
Kristýna Pěstová	Gymnázium Komenského náměstí 1280, Říčany	5
Hana Sýkorová	Gymnázium a JŠ s právem SJZ nám. T. G. Masaryka 2734, Zlín	6
Eva Fastová	Gymnázium Františka Křížíka a ZŠ, s.r.o. Sokolovská 1165, Plzeň	7
Barbora Lacinová	Gymnázium, příspěvková organizace Čs. dobrovolců 530, Teplice	8
Tereza Kozáková	První soukr. jazyk. gymnázium H. Králové Brandlova 875, Hradec Králové	9
Veronika Glajcová	Gymnázium Žďár nad Sázavou Neumannova 1693, Žďár nad Sázavou	10
Eva Klímová	Gymnázium Na sadech 308, Třeboň	11
Marie Fialová	Gymnázium Dr. Emila Holuba Na Mušce 1110, Holice	12
Jiří Loun	Gymnázium Tomkova 314, Olomouc	13

Kategorie SŠ III. (bilingvní)

Jméno a příjmení soutěžícího	Škola	Pořadí
Mina Todorova	Gymnázium Budějovická 680, Praha 4	1
Jan Kostohryz	Gymnázium, příspěvková organizace Čs. dobrovolců 530, Teplice	2
André Arencibia	Gymnázium Olgy Havlové Marie Majerové 1691, Ostrava	3
Daniel Orts	Gymnázium Dašická 1083, Pardubice	4
Lucie Malánová	Gymnázium Luďka Pika Opavská 823, Plzeň	5
Dominika Novotná	Klasické a španělské gymnázium Vejrostova 1143, Brno	6
Jakub Jabůrek	Biskup. gymn. J. N. Neumanna a Církevní ZŠ Jirsíkova 420, České Budějovice	7
Anežka Hanáčková	Gymnázium Čajkovského 68, Olomouc	8

Pátý mezinárodní kongres španělského jazyka – Španělština pro všechny (Español para todos)

Alena Malá

Česká zemědělská univerzita Praha

Koncem června 2018 (25. – 28. 6.) se v Salamance konal 5. mezinárodní kongres španělského jazyka, sponzorovaný Juntou de Castilla y León ve spolupráci s Universidad de Salamanca a FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español), který probíhal souběžně s konferencí AATSP (The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese – la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués – Americká asociace učitelů španělštiny a portugalštiny) a také měl návaznost na osmisetletou tradici založení Univerzity v Salamance (1218). Jednalo se o jedno z největších setkání hispanistů a profesorů španělštiny na celosvětové úrovni.

V rámci kongresu vystoupili uznávaní pedagogové a známí lingvisté (například Darío Villanueva z Královské španělské akademie, ředitel Institutu Cervantes Juan Manuel Bonet, rektor Univerzity v Salamance Ricardo Rivero Ortega), ale i doktorandi, kteří hovořili o svém výzkumu, či obyčejní učitelé, kteří chtěli publikum seznámit se svou zkušeností a úspěšnou praxí. Každý si mohl najít přednášky nebo semináře podle svého zájmu a zaměření: výuka slovní zásoby, využití různých vizuálních prostředků ve výuce španělštiny, využití divadla či filmu, používání internetu a jiných technologií, výuka on-line, konverzace zábavnou formou, hry ve výuce, motivace a emoce, role literatury a kultury, regionální kuchyně jako sociokulturní přínos ve výuce, odborná španělština, gramatika, španělština s humorem, využití písní a hudby, psaní blogů, hodnocení a mnohé další. Některé semináře byly zaměřené na výuku pro předškolní děti, jiné pro základní či střední školy, další pro vysoké školy (odborný jazyk) i pro dospělé a migranty. Přednášející se zabývali výukou jak pro začátečníky, tak výukou pro středně pokročilé i výukou na velmi pokročilé úrovni (A1-C2). Celkem se konalo přes 450 seminářů (přes 100 v rámci kongresu a přes 350 v rámci AATSP).

Kromě klasických přednášek a interaktivních seminářů byly také každý den organizovány diskuse v rámci kulatých stolů k různým tématům: španělština jako mezinárodní jazyk, mezinárodní zkoušky ze španělštiny, výuka nové slovní zásoby, role gramatiky ve výuce, práce s lingvistickým korpusem, hodnocení výkonu studentů, role profesora ve výuce a další.

Přednášející byli převážně rodilí mluvčí, kteří působí ve Španělsku či v zahraničí, ale také byli mezi vystupujícími zastoupeni i cizinci, například z Brazílie, z Itálie, z Indie, z Ukrajiny, z USA, z Ruska a v poslední řadě i z České republiky.

Účastníci kongresu měli možnost seznámit se s kulturou a historií města Salamanca i okolních významných měst (Ávila, Madrid, Segovia), do kterých byly organizovány zajímavé exkurze. Jedna z akcí zahrnovala i návštěvu historické budovy Universidad de Salamanca.

Po celou dobu setkání byly v přízemí kongresové budovy stánky, které prezentovaly výuku na španělských univerzitách i jazykových školách ve Španělsku a také propagovaly různá španělská nakladatelství (z nejznámějších například Edelsa a Difusión), která se věnují publikování učebnic a časopisů pro výuku španělštiny.

Pro všechny účastníky byl kongres velmi přínosný. Nejen že se dozvěděli spoustu nových informací, ale mohli navázat kontakty s kolegy z celého světa a začít plánovat budoucí společné mezinárodní projekty, které přispějí k šíření a oblibě studia španělštiny jako dorozumívacího jazyka.

Příští kongres se ve Španělsku bude konat opět za dva roky. Informace bude určitě včas oznámena na stránkách FIAPE a AUŠ. Všichni španělštináři jsou na něj srdečně zváni.

Internetové odkazy:

FIAPE: <https://fiape.org/>

<http://congresoеле2018.com/>

Información de la APE

Actividades de la APE en el año 2017/2018

Jornada de Conferencias, el 9 de diciembre de 2017, Praha 6 – Suchdol, Kamýcká 129 (Česká zemědělská univerzita)

Zdena Navarro: *Peru aneb co v učebnici nenajdeš.*

Pavel Šembera: *Mezinárodní obchod s Latinskou Amerikou – pohled z praxe.*

Ana María García: *Rozbor opisných vazeb v učebnicích španělského jazyka na pozadí SMZ.*

Jornada de Conferencias, el 14 de abril de 2018, Praha 1, Jungmannova 749/32 (Informační centrum Nakladatelství Fraus)

Fernando Taberero Estévez, Asesor didáctico de la editorial Edelsa: *De la clase memorística a la clase memorable: aprendizaje experiencial en la clase de ELE con adolescentes.*

Milena Caba, Jefa de Estudios en el Departamento de Lenguas Modernas del Instituto Open Gate: *Uno que otro juego (con movimiento) para mejorar la efectividad de la clase de ELE.*

Fernando Taberero Estévez, Asesor didáctico de la editorial Edelsa: *Más allá de la competencia lingüística: el desarrollo del perfil intercultural en el aprendizaje de lenguas*

„**El español para todos**“ – V Congreso Internacional del Español de la Junta de Castilla y León (coorganiza y cooparticipa FIAPE), 25 – 28 de junio de 2018, Salamanca, España

Jornada de Conferencias, el 10 de noviembre de 2018, Praha 6 – Suchdol, Kamýcká 129 (Česká zemědělská univerzita)

Adriana Dergam, Honorární konzulka, Konzulát Uruguaye v Praze: *Aktuální podoba česko-uruguayských vztahů v základních společenských sférách.*

Adelia Latorre Ruiz, metodička nakladatelství Draco Publishing House: *Actividades graduadas para el aula de ELE: Aprovechamiento de materiales.*

Tomáš Kupka, AUŠ: *Šablony 2018 a jejich přínos pro vyučující španělštiny na ZŠ a SŠ.*

Jednání valné hromady AUŠ

Zpráva o hospodaření AUŠ - APE v roce 2017 (zpracoval Tomáš Kupka)

Stav účtu k 1. 1. 2017

stav na účtu k 1. 1. 2017	36318,50
stav hotovosti k 1. 1. 2017	300,00
finance celkem k 1. 1. 2017	36618,50

Příjmy

příjmy (členské příspěvky - hotovost)	7950,00
příjmy (členské příspěvky – na účet)	7550,00
příjmy (úrok na účtu)	4,09
příjmy celkem za 2017	15504,09

Výdaje

poplatky za vedení účtu ČS	1840,79
jízdné	3378,00
Občerstvení, pronájem	950,00
webová doména	198,00
Boletín (tisk, vazba, ořez)	2500,00
členský příspěvek FIAPE	1660,00
kancelářské potřeby, poštovné	209,00
výdaje celkem za 2017	10735,79

Zůstatek k 31. 12. 2017 **41386,80**

z toho na účtu (31. 12. 2017)	38031,80
z toho v hotovosti (31. 12. 2017)	3355,00

Poznámka: Členský příspěvek ve výši 150 Kč je možné zaplatit proti potvrzení na každém setkání AUŠ nebo převodem na účet AUŠ č. 192 19 40 309 / 0800 u České spořitelny. Při bezhotovostní platbě vždy prosím uvádějte své jméno a příjmení v kolonce "zpráva pro příjemce".

Poznámky: