

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

MARIANA ESPÍNDOLA DA CRUZ

PANORAMA DEL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA VARIEDAD
LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL

PORTO ALEGRE

2011

MARIANA ESPÍNDOLA DA CRUZ

**PANORAMA DEL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA VARIEDAD
LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL**

Trabajo de conclusión de curso presentado al Instituto de Letras de la Universidad Federal del Río Grande del Sur como requisito parcial a la obtención del título de Licenciado en Letras, con habilitación en Lengua Portuguesa, Lengua Española y sus respectivas literaturas.

ORIENTADOR: PROF. Dr. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Aprovado em: ___ de ___ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Goldnadel

Prof.^a Mr. Myriam Lucía Chancí Arango

Porto Alegre

2011

La historia nos conformó acercándonos o diferenciándonos, pero no separándonos tanto que los resultados sean que cada uno hable como le dé la gana, sino que debe respetar unas normas que sean válidas en una comunidad y, si las proyecta, en las otras comunidades. Es entonces cuando nos damos cuenta de que hablamos la misma lengua por más que sean distintas sus variedades regionales y, dentro de éstas, locales. Que la imposición para nada sirve, lo que vale es la convicción, y convicción no es claudicación sin respeto a los demás, aceptación como bien común lo que la mayoría usa.

Manuel Alvar

RESUMEN

Esta monografía tuvo como principal motivación la percepción de cómo la variedad lingüística suele ser presentada en clases de español como lengua extranjera. Partimos del principio de que este es un problema que viene desde la formación de los profesores, y que es una cuestión que aborda mucho más que simplemente la discusión sobre cuántas variedades tiene el español. Este trabajo se dedica especialmente a comentar las dificultades del alumno que pretende graduarse como profesor de español como lengua extranjera – tanto en su fase de aprendizaje como en su etapa de práctica docente. Proponemos un abordaje que pretende unir, a los actuales estudios de dialectología, la visión sistemática de los niveles de organización del lenguaje. Tratamos también de la percepción del alumno sobre los fenómenos de variación lingüística y de cómo algunos manuales didácticos actualmente usados en Brasil suelen trabajar didácticamente esta cuestión. El presente trabajo, por lo tanto, es un intento de exponer el panorama del tratamiento didáctico que la temática de la variedad lingüística viene recibiendo en Brasil y de ayudar a valorizar lo que representa esta variedad, a partir de un abordaje que mezcla los niveles de organización del lenguaje a algunos conceptos de la sociolingüística.

Palabras clave: dialectología, variedad lingüística, didáctica de la lengua española, sociolingüística

ABSTRACT

This monograph had as the main motivation the perception of how the linguistic variety is presented in the teaching of Spanish as a foreign language. We believe this is a problem that has come since the formation of the professors, and that it is an issue that comprehends far beyond the number of geolectal variations the Spanish Language has. This work especially dedicates to comment on the difficulties the undergraduate student of Spanish finds – both in the learning phase as well as in the teaching practice. We propose an approach which intends to join, to the current studies of dialectology, the systematic vision of the levels of organization of the language. We also address the perception of the pupil on the phenomena of linguistic variation and of how some of currently used didactic manuals in Brazil deal with this issue. The present work, therefore, is an attempt to display the panorama of the didactic treatment the thematic of the linguistic variety has been receiving in Brazil and to help value what this variety represents from the concepts that mix the levels of language organization and some concepts of the sociolinguistic.

Word-key: dialectology, linguistic variety, teaching of Spanish language, sociolinguistic.

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

p.- página

RAE – Real Academia Española

E/LE – Español como lengua extranjera

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	9
1. NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA LENGUA	12
1.1 Niveles de organización a ser abordados	12
1.1.1. Fonético-fonológicos.....	12
1.1.2. Ortográfico.....	13
1.1.3. Morfosintáctico.....	14
1.1.4 Léxico-semántico.....	15
1.1.5 Pragmático.....	15
2. EL TRATAMIENTO DE LOS NIVELES DE ORGANIZACIÓN DEL LENGUAJE EN EL PRESENTE TRABAJO	17
3. VARIANTES DEL ESPAÑOL.....	18
3.1 Español peninsular <i>versus</i> Español americano.....	18
3.2 Factores extralingüísticos que afectan la variedad de la lengua.....	20
4. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA.....	21
4.1 Del problema lingüístico hasta la clase de E/LE.....	21
4.2 La temática de la variación en la formación de profesores.....	22
4.2.1. El prestigio de las variantes en los niveles académicos.....	23
4.3 La recepción de los alumnos a la variación lingüística.....	24
4.4. Cómo los manuales plantean la variedad lingüística.....	26
5. CONSIDERACIONES FINALES	34
REFERENCIAS.....	36
ANEXOS	39

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a mi orientador, Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda, por la formación académica que me proporcionó, aceptándome en la iniciación científica, comprendiéndome cuando le demostré mi deseo de actuar como profesora de español y apoyándome en la construcción del presente trabajo.

Agradezco también a todos los profesores de mi graduación, en especial a la Prof. Vivianne Barel, que me mostró una nueva perspectiva sobre la importancia del profesor en la formación del alumno como ser humano.

También dedico un especial agradecimiento a todos los que actuaron como mis jefes, proporcionándome oportunidades de actuar como docente antes de que terminara mi graduación.

Debo un inmenso agradecimiento a toda mi familia, que nunca ahorró sus esfuerzos para proporcionarme condiciones de formación educacional y personal.

A mis abuelos, Francisco y Maria de Lourdes, por el apoyo incondicional y cariño en los momentos más difíciles de toda mi trayectoria. A mi bisabuela, Elvira Virginia, por la dedicación especial y por las oraciones que realiza cotidianamente a mi favor.

A mi madre, Daniela, por todo a lo que renunció para que hoy yo pudiera llegar donde estoy. A mi padrastro, Jorge, por el apoyo y cariño cotidianos.

A mis tíos Fernando y Pablo, que siempre apostaron en mi educación, proporcionándome condiciones de llegar al fin de la graduación. A mis hermanos, Érico y Gloria, por comprender mi ausencia en los largos períodos de estudio y trabajo.

A mi novio, Raôni, por su cariño y compañía en nuestra trayectoria académica.

Finalmente, debo un especial agradecimiento a todos mis alumnos, que a cada clase renuevan mi certeza en el poder de la educación.

INTRODUCCIÓN

La lengua española es el tercer idioma más hablado en el mundo. Este gran número de hispanohablantes se distribuye a lo largo del continente americano (incluyendo Sudamérica, Centroamérica y Norteamérica), además de España y África. Es comprensible, por los siglos de colonización de estos continentes, que la lengua haya cambiado mucho desde su origen. Debido a la distancia geográfica, además de mezclas ocurridas entre los idiomas de origen con el idioma del colonizador (Español), la lengua sufrió, y sigue sufriendo, modificaciones sistemáticas de acuerdo con el país o región donde es hablada.

Partiendo de tal raciocinio, comprendemos el español como un *idioma homogéneo*, pero con una amplia gama de variantes, que pasan por distintos niveles del lenguaje, como el léxico y el fonético. Es importante percibir esto como una característica indisoluble del idioma, es decir, un componente que lo caracteriza y que no puede ser dejado de lado cuando se trata de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Moreno Fernández (2000) nos presenta una homogeneidad relativa del idioma. Según ese autor, esta lengua tiene seis características que defienden su homogeneidad, siendo una de las cuales el hecho de contener un sistema vocálico y consonántico común a todos los hispanohablantes.

Es innegable, por lo tanto, que el tema de la Variedad Lingüística del español se da de formas distintas si lo comparamos con de otras lenguas porque hay de hecho una percepción de esta variación. El portugués, por ejemplo, es un idioma que presenta estudios de las variedades entre las regiones de Brasil y de la variedad de Portugal como principales fuentes de discusión. El español, sin embargo, amplía necesariamente esta discusión, porque esta temática constituye una importante cuestión, no solamente para los estudiosos de la lengua, como también para la propia comunidad que habla este idioma. Por lo tanto, es posible decir que la comunidad hispanohablante posee plena conciencia de que su idioma posee variación dentro de una relativa homogeneidad – es decir, las personas cuyo idioma materno es el español saben que su lengua es hablada en otras regiones, fuera de su país, con características distintas, pero asimismo no la dejan de considerar español.

Existe, por lo tanto, como ya dijimos, una fuerte conciencia de la variedad dentro de una relativa homogeneidad por parte de la comunidad hispanohablante. Pero cuando se estudia el español como lengua extranjera, es posible observar una gran tendencia de tratarlo como un idioma homogéneo – y no *relativamente homogéneo*. Eso ocurre tanto con los alumnos (que están acostumbrados a un tipo de aprendizaje de lengua extranjera y por eso esperan que el español presente el mismo grado de homogeneidad de otros idiomas) como con el mercado editorial (al crear manuales o libros didácticos que dicen tratar de la lengua española sin hacer referencia a sus características dialectales). Finalmente, los profesores se ocupan de estudiar y enseñar una sola variante del idioma, olvidándose de las demás que lo “componen”.

De esta forma, es posible percibir que el aprendizaje, el análisis y la enseñanza de la lengua española necesitan partir de la premisa: el español es un idioma de alto nivel de variación y eso traspasa varios ámbitos de la lengua sin dejar de configurarla como única. Tenemos, por ejemplo las distintas formas como hispanohablantes pronuncian la palabra *estrella*. Aunque sean pronunciadas de formas distintas, no son capaces de alterar su significado; un español que hable [e s t r e l i a] al escuchar la pronunciación colombiana [e s t r e d j a] no encontrará una ruptura en la relación significado y significante. Así también un argentino, cuando usa el pronombre *vos* para referirse a la segunda persona del singular, no está ignorando, con este uso, la existencia del pronombre *tú* para la segunda persona del singular, está solamente recurriendo a una posibilidad que su lengua materna le ofrece.

Se sostiene así el argumento de que los hispanohablantes, en general, usan las formas responsables por configurar variaciones del español teniendo conocimiento de que, en otros sitios, se usan otras. Los nativos hablantes de español, por lo tanto, tienen, de cierta forma, una “capacidad de elección” porque, aunque se les hayan sido naturalmente presentadas en la etapa de adquisición de lenguaje, las “características variables” pueden ser identificadas en el discurso del hablante¹ a medida que va adquiriendo esa conciencia de la variedad de la lengua (a través de los medios de comunicación o de contactos con hispanohablantes de otras regiones, por ejemplo). Sin embargo, sabemos que la tendencia del hablante es ser fiel a la norma, y éste suele ser

¹ Esa necesidad será explorada cuando tratemos del *español estándar*.

capaz de identificar lo que es variable dentro de una norma (jergas, por ejemplo, que son comunes en su país y poco recurrentes en otros).

El estudiante de español como lengua extranjera, por otro lado, en la mayoría de los casos, empieza a estudiar esa lengua desconociendo su carácter “heterogéneo”. Por esta razón, necesita que la temática de la variedad lingüística le sea presentada desde su nivel básico, para que así construya su propio concepto de la lengua española, llevando en cuenta esta característica indisociable. Cuando los manuales didácticos o el profesor dejan de presentar este rasgo de la lengua, omiten uno de los principales temas de discusión, una de las marcas fundamentales de ese idioma. De esta forma, el alumno que ya esperaba naturalmente por una lengua con bajo grado de heterogeneidad, no tiene un acceso directo al idioma, porque pasa por una red que lo “filtra”.

Consideramos importante, entonces, la conciencia de que la enseñanza y el aprendizaje de español como LE deben ofrecer las condiciones para que los alumnos conozcan las variantes del idioma (considerando, así, que están estudiando *español*, y no solamente una variante diatópica de la lengua). Tenemos conciencia de este hecho y la literatura nos señala una serie de cuestiones en relación con la división dialectológica del español. Este problema suele ser abordado desde el punto de vista de las zonas dialectales, pero también se estudian niveles de variación que son afectados por aspectos socio-culturales, por ejemplo. Sin embargo, poco se habla sobre cómo se debe tratar esta cuestión didácticamente, es decir, cómo el profesor debe trabajar ese abordaje en clase.

Por lo tanto, el presente trabajo se ocupa de analizar cómo, en el actual panorama educacional, se plantea didácticamente el abordaje de las variantes del español, sabiendo que los conceptos que las definen son mutables y no siempre precisos, pero considerando ese conocimiento una característica imprescindible para el aprendizaje del idioma.

1. NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA LENGUA

Presentada la existencia de una variedad lingüística en el idioma Español, y sabiendo cuánto ésta constituye una importante fuente de discusión tanto para los estudios lingüísticos como para los hispanohablantes en general, es importante que analicemos cuáles niveles de lengua están afectados por esta variación. Solamente después de esta mirada sistemática sobre la lengua será posible pensar un abordaje didáctico para este asunto.

1. 1. Los niveles de organización a ser abordados

Según encontramos en Zanatta (2010, p. 67) “a divisão da linguagem em níveis é somente uma operação metodológica que possibilita a realização de estudos mais detalhados sobre os fatos de linguagem”. Así consideramos, bajo la misma referencia, cinco niveles de organización fundamentales para que realicemos ese trabajo:

1.1.1.Fonético – fonológico

El acento es una de las características de la lengua española que suele ser más comentada, tanto por la comunidad hispanohablante como por los alumnos de español como lengua extranjera, cuando se habla de la variedad dentro de la lengua. Por acento entendemos la pronunciación, que incluye un conjunto de factores como entonación y articulación. Por lo tanto, la división por acentos es una especie de categorización que suele ser hecha en el ámbito diatópico – o sea, de acuerdo con las características del habla, la relacionamos a determinada región.

Luchesi (2004) nos explica que, según los conceptos de Martinet, existe un margen de seguridad entre los fonemas, que permite su articulación distinta sin resultar en un hecho fonológico. Esto es lo que ocurre con la lengua española y sus distintos acentos (que incluyen formas diversas de pronunciación):

Dentro do modelo martinético, os fatores relativos à funcionalidade se articulam com os fatores derivados da estrutura. Estes se definem pela posição que o fonema ocupa no sistema fonológico, e pelas relações que aí mantêm com os demais fonemas. A posição de um fonema compreende o que Martinet (1955:47) chama de **campo de dispersão**, constituído pelo conjunto de realizações possíveis do fonema. Esse campo de dispersão possui, entretanto, um **centro de gravidade** (ou **ponto ótimo**), que corresponde à realização mais normal do fonema. Como todas as realizações possíveis dos

fonemas de uma língua não abarcam o conjunto de sons da linguagem, existe uma **margem de segurança** entre os fonemas. (Luchesi, 2004, p. 138)

Por lo tanto, en español existe una gran variedad en el nivel fonético, pero esto de hecho no constituye distinciones fonológicas. Entre los rasgos fonéticos más estudiados encontramos el yeísmo, descrito como la ausencia a nivel fonemático del elemento palatal lateral sonoro $l\lambda$ y presencia en su lugar del palatal fricativo sonoro $/y/$ (Herrero, Sacristán, 1997) y la neutralización de $/l/$ - $/r/$. Como fenómeno fonológico, sin embargo, lo que merece atención es el *ceceo*, una característica dominante en las variedades españolas habladas en el norte, centro y este de la Península Ibérica (RAE, 1999, p.4) que corresponde al respaldo fónico interdental fricativo sordo $/\theta/$.

1.1.2 Ortográfico

Encontramos muy pocos cambios de ortografía en todos los registros del español, como la grafía del nombre del país *México* con el uso de la [j] (*Méjico*). De la misma forma, encontramos la palabra *vídeo* (escrita con tilde y pronunciada como una esdrújula) y *video* (escrita sin tilde y pronunciada como una grave).

La ortografía representa un carácter agregativo y en la lengua española, en especial, es vista de forma muy especial como mantenedora de una unidad lingüística. En el prólogo de RAE (1997) encontramos una justificativa académica para que se considere la unidad ortográfica del español:

Predominó la idea y la voluntad de mantener la unidad idiomática por encima de particularismos gráficos no admitidos por todos: poco a poco, las naciones americanas de nuestra lengua se mostraron conformes con la ortografía académica y la hicieron oficial en las diversas repúblicas. El proceso se cerró en Chile, donde más tiempo se había mantenido el cisma, con el decreto que firmó el presidente Ibáñez, el 20 de junio de 1927, donde se disponía que, a partir del 12 de octubre de aquel año, se adoptase la ortografía académica en todos los establecimientos de enseñanza pública y en redacción de todos los documentos oficiales. El gran lingüista suramericano Ángel Rosenblat escribiría que la unidad ortográfica es << la mayor fuerza aglutinante, unificadora de una amplia comunidad cultural: por debajo de ella pueden convivir sin peligro todas las diferencias dialectales >>. Y añadiría: El triunfo de la ortografía académica es el triunfo del espíritu de unidad hispánica>>. (RAE, 1997, p. XIV)

1.1.3 Morfosintáctico

El nivel morfológico constituye una importante división cuando hablamos de las características variantes del español. Como ejemplo tenemos el uso del pronombre personal *vos* para la segunda persona del singular, ya citado anteriormente y la derivación a través de sufijos comunes a ciertas regiones. El diminutivo de adverbios como *ahorita* o *allacito* también forman parte de este ámbito.

Cascón (1999) también nos presenta un fenómeno de la lengua hablada que afecta este nivel del lenguaje, que es la alteración en el orden de los pronombres átonos:

Existe en el lengua hablada cierta aversión a la enclisis pronominal que no sólo ha provocado la desaparición de la misma en muchas construcciones (*díjome, hablóme...*), sino que aún hoy hace que el pronombre que debiera ir adosado al núcleo de una perífrasis se anticipe incluso al auxiliar.

-Me quiero ir a casa.

-Tú no te tenías por qué haber callado.

(Cascón, 1999, p. 148)

El uso de adjetivos en el lugar de adverbios también es una alteración recurrente en la lengua española. Sin embargo, así como el ejemplo anterior, del orden alterado de los pronombres, este fenómeno también está restringido al habla. Son comunes construcciones como de los siguientes ejemplos:

a) “Aquella chica interpreta hermoso”

b) “En Argentina pasamos lindo”

c) “Durante toda la cena estuvimos genial”

El *voseo* es un fenómeno que merece especial atención y está inserido en el contexto morfosintáctico. Carricaburo (1997) nos habla sobre tipos de paradigmas para el voseo. Según esta autora, la sistematización que realiza Rona (1967, 69 – 73) es abstracta:

Aclaremos que esta es una abstracción, ya que el voseo en las distintas zonas no se encuentra en los mismos estados de evolución., Además, como por lo general ha sido considerado como lengua subestándar, no estuvo contenido por ninguna normativa, sino más bien padeció el rechazo de las instituciones ligadas a la lengua, como academias, ministerio de educación y la escuela en general. (CARRICABURO, 1997, p. 16)

Esta autora explica, por lo tanto, que el carácter “substándar” a que el fenómeno del *voseo* fue relegado justifica las alteraciones en su paradigma verbal (que abarca formas como “vos tenés/ vos tenéis/ vos tenís”).

1.1.4 Léxico- Semántico

El nivel léxico-semántico quizás es uno de los más afectados cuando nos referimos a la variación. Eso ocurre por diversos factores (históricos, sociales, geográficos). Lo que más llama la atención es que en el nivel léxico es el más difícil conocer los fenómenos variantes, puesto que existe variedad en algunos campos semánticos más que en otros.

Tomemos, por ejemplo, el campo semántico del vestuario. Siguen abajo algunos ejemplos de ocurrencias encontradas en la lengua para:

a) Ropa interior femenina:

bombacha; bragas; pantaleta; calzón; panty;

b) Pantalones tipo *jeans*:

vaqueros; pantalones de mezclilla; mahones; jeans; blue jeans

c) Accesorio para usar en las orejas:

aretes; aros; pendientes; pantallas.

1.1.5 Pragmático

El nivel pragmático abarca uno de los campos más extensos para el estudio de la variedad en la lengua española. El estudio del lenguaje en el ámbito comunicativo transpasa los niveles anteriormente citados y constituye una importante cuestión tanto para quien estudia el español como lengua extranjera como para los hispanohablantes nativos. La connotación que el verbo *coger*, por ejemplo, recibe en Argentina (“tener relación sexual”) constituye un hecho que no puede ser omitido por el profesor de E/LE al enseñar este verbo.

El entendimiento de jergas o de figuras de lenguaje también demuestran la comprensión pragmática del alumno de E/LE sobre la lengua española. Sin embargo,

muchas veces esto no es trabajado en clase por incluir un factor geolectal (una expresión puede ser usada en un sitio y en otro no). Tenemos algunos ejemplos que Martín (1999) nos ofrece cuando trata de la expresión hiperbólica, que ni siempre es entendida por personas no hablantes del español. Según este autor, “La palabra, como tantas veces, deforma la realidad a la que sustituye, creando una realidad nueva, más en consonancia con la visión del que habla”. (Cascón, 1999, p.36)

Como ejemplos de expresiones, este autor nos dice:

- a) *Tiene millones a punta pala;*
- b) *Eso cuesta una fortuna; un riñón;*
- c) *No tiene una gorda; un duro;*
- d) *Está sin blanca;*

Algunas expresiones (como éstas para referirse a tener o no dinero) son semejantes en portugués (ejemplo b)), por tanto, se hacen comprensibles para el alumno brasileño. Sin embargo, otras como a), c) y d) se tornan más difíciles no porque el alumno desconozca las palabras, sino porque están empleadas con otra connotación. Si estuvieran en un contexto, quizás el alumno las entendería por comprender la situación pragmática en que se encuentran.

El uso de los pronombres personales representa a la vez una cuestión morfosintáctica y pragmática. Por esto, cuando los libros didácticos van a tratarla no saben cómo trabajar con la relación entre el tratamiento formal/informal de estos pronombres y el contexto geolectal a que están sometidos.

A respecto aún de los pronombres tratamiento, que comentamos en 1.3, Alvar (1996) nos demuestra una distinta relación que hay en el uso de las formas de *vos* y *vosotros* en Perú (país que raramente es relacionado por los manuales a estos fenómenos):

No se puede decir que la forma *vosotros* esté totalmente ausente del español peruano, pues aparece en ciertos contextos claramente delimitados, sólo que con un contenido diferente del peninsular. No se trata propiamente del plural de *tú*, como forma de tratamiento no deferencial, sino más bien de una forma plural, indiferenciada respecto del tipo de tratamiento, que caracteriza situaciones solemnes o de mucha formalidad y que connota un estilo elevado no coloquial; así, *vosotros* puede ocurrir en discursos, arengas, sermones. Los hablantes que lo emplean representan, pues, grupos escolarizados, para quienes tal uso connota un estilo elevado no coloquial. (ALVAR, 1996, p. 161)

2. El tratamiento de los niveles de organización del lenguaje en el presente trabajo

También Alvar (1996, p. 23) nos presenta cuáles niveles que suelen ser considerados fundamentales para la división de las zonas dialectales:

La bibliografía sobre este gran conjunto de zonas dialectales que es el español de América, impresionante ya en número, hace resaltar los estudios léxicos – más que nada, los lexicográficos – y los fonéticos y fonológicos.

A la vez, percibimos que en su libro, el español americano fue dividido por países, juntando solamente las características de Centroamérica y de Argentina y Uruguay. Dentro de cada parte, es posible percibir que los rasgos considerados variantes no siempre son del mismo orden de nivel de organización. En la parte del español rioplatense, por ejemplo, es natural que sobresalgan los estudios sobre el *voseo*, una característica morfosintáctica y pragmática de esta región, mientras que en el español mexicano los rasgos léxico-semánticos son los más explorados, por la influencia del *náhuatl*, lengua del pueblo azteca.

Percibimos, entonces, que para cada región o país encontramos un nivel de organización de la lengua más relevante en relación a la variación lingüística. Sin embargo, tomado el español americano en general, es posible percibir que algunos niveles presentan más fenómenos relevantes que otros. La fonética, por ejemplo, sufre más modificaciones a lo largo del continente americano que los rasgos morfosintácticos. La ortografía, por su vez, sufre muy poca alteración en relación a otros niveles. Consideraremos así cuatro niveles básicos de organización: 1) fonético 2) morfosintáctico 3) léxico-semántico 4) pragmático para referirnos a los elementos variantes de la lengua.

Haremos referencia al nivel fonético, y no fonético-fonológico, porque, como ya fue hablado, son muy pocas las ocurrencias donde de hecho exista una distinción fonológica por cuestión de la variación. Un ejemplo de donde eso pueda ocurrir es en la oposición de las palabras *casa* y *caza*. Para un hablante de la variante peninsular esta distinción está clara porque la primera palabra es pronunciada [ká.sa] mientras la segunda se da con la forma [ká.^θa]. Sin embargo, para un venezolano, por ejemplo, esta distinción puede no realizarse porque él hace la pronunciación igual (las dos palabras con el sonido fricativo, sordo y oral [s]).

3. LAS VARIANTES DEL ESPAÑOL

3.1 Español Peninsular *versus* Español Americano

Una diferenciación común que se suele hacer en clase de español es entre características del español hablado en España y en América. Entre tanto, esta comparación ni siempre es reflejo verdadero de lo que ocurre en la lengua y se torna una especie de “vicio”, tanto por parte del profesor como del alumno, de pensar que existen sólo estos dos tipos posibles de diferenciación (en todos los niveles de lengua ya abordados en el capítulo anterior). De hecho, se comprueban muy pocos ejemplos que permitan esa caracterización y justifiquen la tradicional frase dicha por los profesores: “así se dice en España y así se dice en América”, como en la enseñanza del campo léxico-semántico, por ejemplo, decir que se usa la palabra *falda* en España y *pollera pollera* en América.

Alvar (1996, p.5) nos propone que esta división, comúnmente usada con fines didácticos, ignora el concepto de que la lengua es el reflejo de la cultura, sentimientos, costumbres y convicciones del hombre. Como deja claro esta definición, no es justificable hacer una división en dos grandes bloques, porque ahí tampoco se considera toda la diversidad de América, así como todas las diferencias lingüístico-culturales que encontramos en España. De la misma forma, Alvar (1996, *ibid*) nos muestra cómo la variedad de este idioma es a la vez una cuestión que parece segregar y unificar la lengua española al mismo tiempo:

El subjetivismo mil veces reiterado se convierte en actitud colectiva, y a eso llamamos sociología. Son todo modalidades del español que tienen que ver – y no poco – con el alma de cada uno. Imponer la norma ajena es un atropello, pero respetándola trabajamos por mil respetos y, sin querer, trabajamos por la unidad y al laborar de acuerdo nos encontramos unidos y volvemos a plantearnos esas cuestiones que han quedado como un gabarito de duda: ¿la lengua?, ¿el habla?, ¿y la posibilidad de establecer una norma única? Creo que en un consenso silencioso y democrático estamos todos de acuerdo en la lengua literaria: la que hace españoles a Vargas Llosa, García Márquez, Carpentier, Asturias, Azuela, Borges, Neruda... La que hace americanos a Valle-Inclán, Unamuno, Salinas, Guillén, los Alonso, Miguel Hernández.

Con la afirmación anterior, este autor nos refuerza la idea de que un español, por ejemplo, al leer un libro de García Márquez, es capaz de comprender la mayor parte de lo que está escrito, puesto que está leyendo algo en su propia lengua. Es probable que se depare con palabras o expresiones propias de América, lo que le puede dificultar el entendimiento, pero encontrará también características de un español de Colombia y

estas estructuras pueden ser fuente de dudas tanto a otro americano (que no sea colombiano) como para un español de igual forma.

Pottier (1999, p. 294) afirma que “parece que lo que predomina en los habitantes es un sentimiento de afinidad areal que hace que se hable de un español caribeño o andino o rioplatense o andaluz, refiriéndose así a un conjunto impreciso que naturalmente procede de factores fónicos (articulaciones, entonaciones) y también de giros de vocabulario”. La división entre el español peninsular y el español americano, por lo tanto, parece ser una creencia por parte de la comunidad hispanohablante, y se ve reforzada por la propia comunidad docente.

No se puede negar que sí, hay niveles del lenguaje que sufren alteraciones y éstas inducen a la división “variante peninsular X variante americana”, como por ejemplo el seseo, ya comentado anteriormente, que corresponde al nivel fonético-fonológico. La mayor parte de la comunidad americana es seseante, o sea, produce los sonidos de las letras [c] [s] y [z] como alveolar, fricativo, sordo y oral, lo que se contrapone al respaldo fónico predominante en España, fricativo interdental [θ]. Es decir, en el nivel fonético-fonológico encontramos un punto distintivo (seseo) entre el español americano y el peninsular. Pero en contraposición a estos indicios que nos inducen a la ya dicha división, en el nivel léxico tenemos la constatación de Rona (1964), de que los americanismos (expresiones usadas en todo el continente americano y no usadas en la variante peninsular) eran relativamente pocos.

El problema, sin embargo, no está en la dificultad de conocer los rasgos variantes del español peninsular o americano y presentárselos al alumno como características predominantes en España (o en América). El problema se encuentra en enseñar la oposición entre un español peninsular idealizado frente a un español americano igualmente idealizado, puesto que encontramos variantes dentro de los propios territorios (España y América).

Las ideas aquí presentadas están de acuerdo con lo que propone Alvar (1996), otras veces ya citado en este trabajo. Me permito una vez más sostener los argumentos de este capítulo con un trecho de esta obra – Alvar (1996, p. 4):

Tomemos las cosas en su razón: no hay un español de España frente a otro español de América, sino que cada uno de esos dominios está vinculado a motivos geográficos, sí, pero también a otros sociales o históricos, y todo resultará enrevesado, de tal modo que un tinerfeño cuando habla se parece más a un puertorriqueño o a un venezolano que a un pastor del Pirineo. Y volvemos a estar en algo que los lingüistas sabemos muy bien: hay un sistema abstracto a que llamamos *lengua* en el que estamos todos, en el que

estamos todos incluidos y en el que vemos un determinado ideal, por más que no lo practiquemos, pero hay otro sistema concreto y preciso que se realiza en cuanto damos virtualidad a la abstracción que es la lengua, y al que llamamos *habla*. Aquí caben cuantas diferencias queramos, pero el desmigajamiento no se produce porque sobre esos infinitos sistemas de realización está ese otro unitario que impide la fragmentación porque en él nos entendemos todos. *Español* de Castilla, y de Andalucía, y del Caribe, y del Altiplano, y de la Sabana, y de la Pampa, sí, pero *español* de todos y para todos.

3.2 Factores extralingüísticos que afectan la variedad de la lengua

Tenemos un ejemplo que demuestra cómo se mezclan factores socio-culturales a las perspectivas de la variación. Carricaburo (1997) nos explica cómo el fenómeno del *voseo* en Buenos Aires diacrónicamente viene sufriendo alteraciones, diciendo que las distancias sociales se han acortado en relación al uso de los pronombres de tratamiento, y que la forma *usted* “no sólo puede marginar socialmente sino también segregar como mayor o anciano” (p. 25). Explica esto partiendo de una cita de Weinerman (1975) sobre su relato en una *boutique* porteña en la segunda mitad de los años 70:

La mayor sorpresa la recibimos hace sólo siete años. Al entrar en una *boutique* en uno de los barrios más elegantes de Buenos Aires, cuando la vendedora nos lanzó a boca de jarro: << ¿Qué necesitás? >>, sentimos súbitamente como si nos hubiera desnudado. Nuestra reacción fue una mezcla de sorpresa y indignación; abandonamos el lugar diciendo << ¡No necesitamos nada de usted! >>.

Hoy en día, en *boutiques* elegantes, y cada vez más en las menos elegantes, es costumbre que las vendedoras intercambien el *vos* familiar con sus clientes. El fenómeno es tan general que si actualmente no somos tratados de *vos* sino de *usted*, sentimos que se nos percibe tan terriblemente viejos, y respetables, como para no merecer el tratamiento informal. (WEINERMANN, 1976, p. 5-6)

Percibimos, por lo tanto, que la cuestión de las variedades del español no puede estar restringida a factores geolectales, pues tiene que ver también con cuestiones mucho más amplias, como la discusión de *norma*. Por eso no es compatible con la realidad del idioma referirse solamente a la variación diatópica; debemos sí considerar, con igual importancia, los ámbitos diastráticos y diafásicos.

4. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

4.1 Del problema lingüístico hasta la clase de E/LE

Como hemos tratado en los capítulos anteriores, el problema de la variación es más complejo de lo que parece. En términos didácticos, se complica todavía más. Es importante que pensemos, analizando lo que fue visto anteriormente, que los estudios lingüísticos apuntan a la resolución de cuestiones como cuántas variantes del español existen o cómo definimos una variante del español, aunque no las resuelvan de hecho. Sin embargo, ya tenemos una línea de pensamiento que puede ser considerada como un gran avance: saber que la variación ocurre de formas distintas dependiendo del nivel de organización del lenguaje.

Esta visión ya nos permite comprender lo más importante: para entender lo que fue llamada de *relativa homogeneidad*, primero es necesario tener fija la idea de que los niveles de organización del lenguaje sufren variación en grados distintos. Esto nos permite – a veces – hacer una división geográfica, pero otras veces no. El fenómeno del *žeísmo*, por ejemplo, que es la pronunciación de /ll/ y /y/ como fricativa alveolopalatal [ž], está claramente relacionado con la región del Río de la Plata. El uso de la palabra *pollera* para referirse a la prenda femenina (falda), sin embargo, no tiene la misma precisión (los manuales no dicen **precisamente** dónde se usa esta palabra) y saber todos los sitios tampoco sería fundamental para la clase. Se sabe que en algunos países se dice *pollera*, pero de hecho el estudiante no tiene la necesidad de saber todos los lugares que utilizan esta palabra como variante de *falda*.

Por eso la importancia de que el profesor de E/LE comprenda que la lengua está determinada por la variedad en grados distintos, y que conocer el fenómeno variante, dentro de su nivel de organización, puede ser tan importante como saber “localizarlo en un mapa”.

No es difícil imaginar por qué la cuestión de la variación es un problema complicado para la enseñanza de E/LE. En primer lugar, porque es un dilema lingüístico de dimensiones muy complejas: como no se llega a una definición clara de lo que constituye objetivamente las variaciones del español, es una difícil misión pensarla en

términos didácticos. A eso se suma una carencia de la temática de la variedad lingüística en los planes curriculares de la enseñanza superior. En la mayoría de los cursos de Letras de nuestro país los alumnos tienen un gran contacto con la temática de la variación lingüística del portugués – puesto que es un asunto que está en boga - pero poco estudian de hecho sobre este fenómeno en la lengua española. Seguro que la temática de la variación se les presenta, pero no es trabajada de una forma que dé al alumno, futuro profesor, la seguridad suficiente para hablar sobre el asunto.

4.2 La temática de la variación en la formación de profesores

El alumno universitario que está siendo preparado para tornarse un profesor de español, al ingresar a la universidad, generalmente llega igual que el alumno de E/LE: desconociendo el carácter *relativamente homogéneo* de la lengua citado en el capítulo 1. Sin embargo, cuando ingresa en el curso, suele depararse con uno de los tres tipos de español propuestos por Moreno Fernández (2000): el “Español de Almodóvar”, donde predominan formas propias del castellano, giros de España y aspectos fonéticos de este país; el “Español de mi casa”, donde el profesor, comúnmente un nativo o de origen hispanohablante, utiliza su referencia ya conocida del español o elige una variante regional de acuerdo con la proximidad geográfica; y por último el “Español de Disneylandia” que es una opción donde se busca retirar palabras o formas de hablar que no sean entendidos por toda la comunidad hispanohablante, como encontramos en las películas de Disney o en noticiarios, por ejemplo.

Por ser presentado a uno de estos tres “tipos” de español y no ser informado claramente sobre la existencia de variantes lingüísticas, el alumno suele adherir a la variante del profesor – es decir, al “tipo” de español usado en clase. Aunque tenga contacto por medio de audiciones didácticas, películas o programas de televisión, cuando cambia el profesor ocurre un choque con lo que el alumno estaba acostumbrado – y él empieza a jugar con la idea de que existe más de una “forma” de comunicarse en español. Esto se demuestra más claramente en el nivel fonético. Sin embargo, si este conocimiento sobre la variación no es “organizado”, o sea, mínimamente estudiado por lo menos a los fines del curso, el alumno sale de la universidad:

a) Conociendo el hecho de que el español posee variación lingüística, pero sin tener claramente lo que esto significa;

b) Ni siempre sabiendo si utiliza una “variante geolectal” del español (puede tener un discurso como “yo utilizo la variante peninsular”, pero incluir en su forma de hablar rasgos de otras variantes conocidas por medio de películas, programas de tele, canciones, etc.);

c) Teniendo dudas en su práctica docente cuando se depara con alguna temática que le evoque la variación (las formas de tratamiento, la realización fónica de las letras o el léxico de la alimentación, por ejemplo).

4.2.1 El prestigio de las variantes en los niveles académicos

En Silva, Castedo (2008) encontramos un cuestionario aplicado a los alumnos del 5^a al 8^o semestre del curso de Letras de la Universidad Presbiteriana Mackenzie, de São Paulo. En este cuestionario, el 60% de los alumnos afirmaron utilizar la variedad peninsular por tratarse de la que más tenían acceso. Además de eso, el 26,7% consideraron esta variedad como modelo a ser seguido o como representante oficial de la lengua española.

Este dato nos muestra cómo, además de los muchos intentos para desmitificar la idea de prestigio, el nivel universitario todavía presenta huellas de esa marca. Aunque los estudios sobre la sociolingüística sean cada vez más planteados en los cursos de Letras, en la práctica aún nos deparamos con rasgos de la soberanía peninsular en las clases de español como lengua extranjera. La universidad debe corresponder al espacio donde esta desmitificación del prestigio ocurra. Sin embargo, lo que pasa es muchas veces es lo contrario: los alumnos no tienen tal prejuicio, pero lo adquieren en los espacios universitarios.

Irala (2004) realizó una pesquisa con profesores de una ciudad riograndense que tiene frontera con Uruguay. Se percibe que el español hablado por estos docentes tiene elementos típicos de la región del Río de la Plata. Sin embargo, ellos juzgaron que, para la enseñanza, la mejor elección sería el español peninsular. Entre las justificativas escogidas para apoyar tal opción fueron encontrados factores como considerarlo “mejor de ser trabajado”, “más claro” y “más bonito” (idem (2008, p.109-110). Entre las

respuestas también aparecieron factores como *pureza* (por considerar el “español de América” muy influenciado por rasgos de otros pueblos, y por el castellano tratarse de la “*lengua-madre*”).

Aunque hayan pasado siete años desde la fecha de esta pesquisa, es probable que estos profesores no hayan cambiado tanto su opinión y el tiempo transcurrido no torna menos sorprendentes las justificativas dadas. Más que la elección de la variante geolectal peninsular, lo que llama la atención sin duda son los motivos apuntados (que demuestran la consideración de la supremacía de España en el atlas lingüístico hasta para esta comunidad fronteriza). Pero lo que más nos interesa en esa cuestión es: si eligieron esa variante, llamado peninsular, para trabajar en clase, *¿qué niveles de organización eran afectados por esta elección?*

Es improbable que profesores habitantes de la frontera uruguaya alcanzaran reproducir los rasgos fonéticos considerados peninsulares en todos los momentos de clase. Aunque se comprometan en reproducir respaldo fónico interdental fricativo sordo /θ/, es improbable que fuera de clase lo hagan. Por eso, consideramos casi imposible que ellos mantengan esta pronunciación durante todos los momentos que estén con sus alumnos. De la misma forma, es probable que logren suprimir el voseo y añadir *vosotros* a su habla, identificando un cambio en el nivel morfosintáctico, pero resulta difícil pensar que ellos dominen aspectos léxicos de distintos campos semánticos. Podrían decir *patatas* a la moda española y dejar pasar el término *computadora*, por ejemplo.

4.3 La recepción de los alumnos a la variación lingüística

Un profesor se encuentra con las dificultades de la variación. Para explicar el respaldo fónico de las letras, por ejemplo, ya se depara con un dilema didáctico. Puede estar pronunciando /ll/ y /y/ con la forma žeisante, por ejemplo (fricativa y alveolopalatal) y, al trabajar con el sonido de las letras en el libro didáctico (comúnmente hecho en las primeras páginas), el manual presenta a los alumnos una pronunciación lateral palatal, como en la palabra *lluvia*, por ejemplo.

Es posible que los alumnos no perciban la diferencia de pronunciación. Pero, cuando realicen una simple actividad de producción, como presentarse usando la estructura “Yo me llamo” – puede surgir la duda de cómo pronunciarla “correctamente”. Ya hablamos sobre la tendencia del alumno de llegar a la clase de E/LE esperando un alto grado de homogeneidad, y por eso el alumno también llega con la expectativa de producir errores y aciertos. Es común en el alumno, al percibir que hizo algo diferentemente del profesor, considerarlo un error. Es probable, por lo tanto, que este alumno, por haber escuchado en la audición del libro o simplemente por su conocimiento previo del idioma, produzca una pronunciación distinta del profesor y la corrija automáticamente (porque la juzgará como un error). Es decir, como consecuencia del no-tratamiento de algunos aspectos de la variedad lingüística surge el fenómeno de la autocorrección (por parte del alumno).

A veces el profesor, con una clase llena, ni tiene idea de cómo cada alumno está reaccionando a los respaldos fónicos de la lengua. Pero dar libertad al alumno de elegir la pronunciación que quiera no es una tarea tan simple así. Cuando logra explicar las diferentes pronunciaciones de ciertas letras, es común que el profesor diga: “ustedes pueden elegir la forma que consideren mejor”, pero si tarda en plantear el asunto nuevamente o si no expone el alumno a otras pronunciaciones, la tendencia es que, en el nivel básico, los alumnos intenten producir la pronunciación del profesor. Es importante resaltar que esto no constituye un problema, pero es una etapa que, si bien construida, ayuda al alumno del nivel básico a tener una visión de la amplia gama de sonidos del español desde temprano – y seguramente esto le ayuda a interiorizar las variaciones fonéticas y tratarlas con más “naturalidad”.

En niveles básicos es muy común pedir a los alumnos tareas de teatro que propongan a los alumnos situaciones de interacción con el medio hispanohablante, pero esto no resulta en una tarea fácil si pensamos que ellos necesitarán hacer una serie de elecciones acerca de varios niveles de organización. En una tarea simple como:

“Imagine que usted y sus amigos están en un bar en Madrid. Invente un diálogo a partir de esta situación y preséntelo a la clase”.

Podemos así tener, en una simple tarea de pronombres personales, una mezcla de los niveles morfosintáctico, léxico semántico, pragmático y fonético (si se considera la

pronunciación). El alumno necesitará hacer elecciones en el campo léxico (pedir una *caña* o una *cerveza*, llamar a quien le sirva de *mozo* o de *camarero*), elecciones morfosintácticas y pragmáticas (llamar a un amigo por *tú* o por *usted* y a más de un amigo por *vosotros* o por *ustedes*) y todavía seleccionar rasgos fonéticos y fonológicos (como la pronunciación ceceante) para adecuarse al contexto.

4.4 Cómo los manuales plantean la variedad lingüística

En los últimos años encontramos la temática de la variedad lingüística más intensamente tratada en los libros didácticos. Entre tanto, el abordaje hecho por estos manuales merece especial atención. Fernandes (2001) nos presente factores mucho más amplios que simplemente la importancia de que se presente la variedad por sí misma en libros didácticos. Hay cuestiones más complejas por detrás de esta discusión, como las circunstancias del mercado editorial o la existencia de una discrepancia entre la variante del libro texto (peninsular) y del libro del profesor (hispanoamericana).

Abio (2004) analiza siete libros comúnmente usados en nuestro país. Encontramos puntos que merecen destaque para que analicemos cómo se está abordando esta temática en los manuales.

Sobre el libro *Espanhol série Brasil* (2004), por ejemplo, el autor expone que existe una gran preocupación en permitirle al alumno el contacto con la diversidad de la lengua, y que esto ocurra por medio de textos de distintos países. Comenta también que, en la primera tabla de verbos, no aparece la forma *vosotros*, que sólo surge cuando se comenta la dicotomía de formalidad/informalidad en España y Hispanoamérica.

La tendencia de presentar estos grados de formalidad/informalidad en los dos bloques ya tratados (español peninsular e hispanoamericano) puede ser considerada un gran error. Como ya fue dicho anteriormente, las formas de tratamiento son abordadas especialmente en los niveles morfosintáctico y pragmático. Organizar los pronombres en estos dos bloques de acuerdo con el grado de formalidad desconsidera

completamente el voseo como un fenómeno perteneciente a una escala de gradación respetosa existente en algunas regiones americanas. Sin embargo, el libro presenta en seguida un ejercicio que aborda el uso pragmático de expresiones como ¡vale!, lo que comprueba la intención de añadir la variación en el nivel léxico.

El mismo libro presenta otro posible error en el abordaje de la variación. Cuando presenta la existencia del voseo, ocurre, según Abio (2004), un falso tratamiento de la extensión geolectal de este fenómeno:

En la página 25 hay una descripción sobre el voseo y los países donde se presenta. Se incluye Cuba en una lista de países en que ese fenómeno aparece como presente pero menos generalizado, y se dice que la información es tomada del minidiccionario de Fernández y Flavián, de la editora Ática (1999). Es verdad que existen algunas referencias académicas de que hubo voseo en una pequeñísima zona de la región central cubana, pero ese hecho no es conocido ni reconocido por el resto del país. Por eso, diríamos que es un fenómeno totalmente aislado que no debería ser tomado en cuenta en un material didáctico de esta naturaleza, pues se presta a confusión y falsa generalización. (ABIO, 2004, p. 6)

La falsa generalización constituye, pues, un importante objeto de estudio para tratar el abordaje de la variación en los manuales didácticos. El libro *El arte de leer español*, también abordado por Abio (2004), revela una preocupación en presentar diferencias lexicales no por grandes bloques (como la dicha frase **denominación de Hispanoamérica*), sino que por país, pero también cae en la generalización al poner, por ejemplo: “autobús (España), guagua (Cuba), micro (Chile), buseta (Colombia), colectivo (Argentina)”. Por lo que habíamos hablado de los niveles de organización del lenguaje, la tendencia de mostrar las variantes solo bajo el punto de vista diatópico es notable, pero con eso no se alcanza a tomar los niveles diastrático y diafásico – lo que, en el campo léxico, es fundamental. Sin embargo, el otro libro trabajado, llamado *El arte de leer en español*, trae el mensaje importante de que “las variantes regionales no son una curiosidad lingüística, sino el reflejo de la cultura de cada pueblo” (Villalba apud Abio, 2004).

Esta es la idea que surge en los nuevos manuales: no tratar la variedad lingüística como si fuera un “adjunto del lenguaje”, que ocupa en el manual un lugar de curiosidad cultural, sin presentar al alumno ninguna utilidad pragmática. Algunos manuales intentan transmitir el pensamiento de que la variedad es tan constituyente de la lengua como cualquier otro ámbito que se estudie, e intentan insertarla en las actividades, no solamente con un cuadro donde hay un sumatorio de vocabularios. El

libro *Nuevo Expansión*, por ejemplo, plantea de forma completamente distinta la temática de la variedad en relación a su edición anterior, a empezar por el texto de la primera unidad, llamado “Identidad”, de Claudio César Montoto, doctor en semiótica psicoanalítica, que intenta mostrar al alumno como el territorio hispanohablante resulta de una mezcla de pueblos, desde las distintas ocupaciones de España hasta la diversidad del continente americano. Termina, por último, explicando al alumno el reflejo de todo este proceso histórico-cultural en la lengua:

La identidad humana está compuesta de rasgos físicos, heredados genéticamente, y culturales, como expresión de valores, creencias, arte y costumbres. Cada grupo se identifica en lo que comparte, en igualdad, como base común su forma de ser.

En España, numerosas inmigraciones llegadas a la Península Ibérica están en la base de su composición étnica: los íberos, los celtas, los primeros colonizadores (griegos, fenicios y cartagineses), los romanos, los bárbaros y, a su vez, los moros (árabes).

En Hispanoamérica, en cada pueblo se mezclan influencias tanto del colonizador español como de los aborígenes de cada región, a pesar de que en muchas situaciones el colonizador trató de aniquilar a las comunidades indígenas locales. México, por ejemplo, tiene en las raíces de su historia los aztecas. En la región andina central, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia y Argentina reciben influencia de los incas. Bolivia y Argentina también de los guaraníes, que además habitaban el actual Paraguay y parte de Brasil y de Uruguay. Honduras, Guatemala, El Salvador y el sur de México, de los mayas.

Cada pueblo, por supuesto, aparte de compartir algunas raíces comunes, tiene sus particularidades culturales y, por lo tanto, también idiomáticas, denominadas variantes lingüísticas.

(ROMANOS, CARVALHO, 2010, p. 14-15)

Lo que percibimos aquí - y es digno de reconocimiento – es el tratamiento de la variedad lingüística ya en la primera unidad de este manual. Es positivo también exponer al alumno la perspectiva de que el español es un idioma hablado por personas que provienen de distintas influencias culturales – y que esto se refleja en el lenguaje.

En el ejercicio de comprensión lectora, la cuestión 7 pregunta: “¿Cómo se explica la existencia de variantes lingüísticas?” y en el libro del profesor se encuentra la respuesta “Las variantes lingüísticas son un reflejo de las particularidades culturales de cada pueblo”. Como ya dije, es positivo que el libro plantee la temática del reflejo de la diversidad cultural en la variación lingüística, pero esta pregunta trata de reforzar la idea de que la variación es un fenómeno perteneciente solamente al área de la cultura, y no del aporte de conocimientos que el alumno de E/LE necesita tener sobre el **idioma**. Ignora, de esta forma, el carácter pragmático de la variación.

En el t3pico siguiente el libro aborda las presentaciones Formal/Informal sin referirse directamente a una regi3n. Encontramos simplemente la divisi3n entre *t3* como tratamiento informal y *usted* como pronombre de tratamiento formal. En el 3mbito fon3tico, el libro presenta una breve explicaci3n sobre el respaldo f3nico de las letras y d3grafos, donde encontramos:

Paella/ lleno/ pollo

- La **ll** se pronuncia como “lh” del portugu3s en Espa3a y en algunos pa3ses de Am3rica Latina.
- En ciertas regiones se pronuncia como una *y* (ye3smo) con sonido de “i” o con sonido semejante a “dj”.
- En Argentina, sobre todo los porte3os, la pronunciaci3n como “j”/ “sh”.

• (ROMANOS, CARVALHO, 2010, p. 20)

Encontramos, tambi3n, en la misma p3gina, la siguiente nota que dice: *“Se respetan todas las variantes presentadas, as3 como las particularidades de cada cultura. Sin embargo, es importante elegir una variedad de pronunciaci3n y utilizarla de modo uniforme”* (idem, p. 20)

En la primera menc3n a los verbos, al rev3s del libro que ocultaba la forma *vosotros*, el Nuevo Expansi3n (2010) a3ade el *vos* a la segunda persona. Recordemos, sin embargo, que en la parte que trabaja los saludos y las presentaciones formal/informal, no existe referencia al dicho pronombre.

PRONOMBRES PERSONALES Y VERBOS EN PRESENTE DE INDICATIVO

Observa:

“El español **es** individualista, casi anarquista.”

“No se **calla** cuando no **está** de acuerdo.”

“...**tiene** un concepto muy elevado de la dignidad...”

Pronombres personales	Verbos			Terminados en -AR	Terminados en -ER / -IR
	Estar	Ser	Tener	Preguntar	Comer
Yo	estoy	soy	tengo	pregunto	como
Tú / Vos	estás	eres/sos	tienes/tenés	preguntas/ preguntás	comes/ comés
Él / Ella / Ud.	está	es	tiene	pregunta	come
Nosotros(as)	estamos	somos	tenemos	preguntamos	comemos
Vosotros(as)	estáis	sois	tenéis	preguntáis	coméis
Ellos / Ellas / Uds.	están	son	tienen	preguntan	comen

(ROMANOS, CARVALHO, 2010, p. 31)

En las páginas siguientes el libro trata separadamente el *tuteo* y el *voseo*, lo que constituye el anexo 1/3.

En el anexo 2/3 encontraremos el planteamiento de la variedad léxico-semántica en la antigua y nueva edición. En la primera (adjunto 2), muestro cómo el abordaje del campo léxico de la alimentación define solamente la división dicotómica que ya abordamos: con una división entre el español peninsular (que es el considerado normativo) y señalando el español hispanoamericano con un asterisco. La nueva edición, como podremos ver en las figuras del anexo 2/3, hace un cuadro para explicar que en algunas regiones de Hispanoamérica hay otras denominaciones para las prendas, pero sin preocuparse en fornecer ninguna explicación más amplia. Explica, por ejemplo, *sostén* o *corpiño* son formas para americanas para decir *sujetador*. Sin embargo, olvida algunas diferenciaciones como entre *cazadora*, *campera* y *americana*.

En un banco de datos de ejercicios elaborados por profesores de E/LE encontramos una tarea (Alonso (2010)) que intenta trabajar con los niveles semánticos y fonéticos de una variante del español. Esta tarea tiene como base un trecho de *Tres*

Tristes Tigres, una novela del cubano Guillermo Cabrera Infante. Consideramos positiva esta tarea para trabajar una variación dialectal, sin embargo encontramos una mezcla de análisis que pueden causar dudas a los alumnos que la realicen. En una actividad que pretende trabajar con el léxico, por ejemplo, encontramos que el ejercicio que no “obedece” un nivel diastrático, cuando mezcla estructuras como *carajo* y *allá*.

El texto de base para esta actividad constituye el anexo 3/3. Los ejercicios son indicados para grupos de nivel avanzado. Como ejercicios que plantean las variedades lingüísticas (a partir de este texto y de la audición), percibimos el reconocimiento del análisis geolectal por parte del creador de esta tarea. Sigue abajo esta actividad:

Análisis fónico.

- **Taxonomía.**

De acuerdo a la siguiente tabla de rasgos característicos del español del Caribe, busca y clasifica los sonidos que encuentres en una nueva lectura del texto.

ESPAÑOL DEL CARIBE (rasgos fonéticos)

EJEMPLOS

Seseo

Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/

Pronunciación /l/ de -r

¿De qué personaje proceden la mayoría de estos sonidos propios? Entonces, ¿a qué conclusiones llegas respecto al geolecto de cada personaje?

Identificación.

Identifica algunos de los anteriores rasgos fónicos con la escucha de la siguiente canción: "Todavía me queda voz", del CD De Cuba Son: Roots of Buena Vista.

3- Análisis gramatical.

¿Tú o usted?

Como sabrás, en algunos geolectos del español no se admite el tuteo. ¿Qué forma se adopta en el español del Caribe? ¿Podrías poner un par de ejemplos?

¿Qué tú piensas?

Desde un punto de vista gramatical, ¿qué te parecen los siguientes enunciados? ¿Tienen alguna diferencia respecto al geolecto español castellano? Según estos ejemplos, ¿qué regla/s de la norma culta del español del Caribe podrías inferir? (Coméntalo en parejas; después, puesta en común en grupo-clase)

- + No son explicaciones, te lo digo para que tú sepa por qué no puedo.
- + Vamo allá.
- + ¿Tú entiende?
- + No si tú supiera que a mí, poco.
- + ¿Sí? Si tú supiera que de chiquita etaba loca por el baile. Pero ahora, no sé.

4- Análisis del léxico.

Las palabras y su origen.

En parejas, completa la tabla con las siguientes palabras, locuciones y refranes:

clowns corrientes y molidas Magalena *in disguise* brava bobera me tienen recogida carajo *bridge* fisiognomancia chiquita habladora ¿paqué? *póker* allá
perro huevero aunque esté entre avestruces

Léxico americano	brava
*Léxico con influencia inglesa	clowns
*Neologismos o palabras inventadas por Cabrera Infante	Magalena

¿Qué será, que será?

En grupos de 4, infiere el significado de los usos del léxico americano (norma culta) a través del contexto.

Español del Caribe	Español castellano
brava	
carajo	
chiquita	
habladora	
me tienen recogida	
bobera	
allá	

Percibimos, por lo tanto, el intento de esta actividad de abarcar distintos niveles de organización del lenguaje. Plantea los rasgos fónicos, comenta el léxico incluyendo situaciones pragmáticas, demuestra algunas alteraciones ortográficas del lenguaje coloquial y comenta la influencia de la influencia inglesa. Consideramos, por lo tanto, una buena actividad que logra abordar estos asuntos ahora citados, pero es importante resaltar que ella abarca trabajar con solamente una variante geolectal del español.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Todo tratamiento didáctico presume primeramente un buen respaldo teórico. Percibimos que la temática de la variedad lingüística tiene una barrera entre las ganancias de los estudios dialectológicos y la aplicabilidad didáctica que encontramos actualmente. Durante la realización de este trabajo, fue posible percibir que el avance de los abordajes didácticos depende mucho más del proceso de formación de profesores.

El estudiante universitario, que se prepara para ser profesor de español, debe ser el principal foco de un trabajo que busque alterar la visión de la variedad lingüística en clase de E/LE. No hay dudas que la variación en el español es un fenómeno que siempre será estudiado y que cada vez más nos revela nuevos puntos de vista – una vez que la lengua siempre está sufriendo variaciones. Sin embargo, el camino para que un mínimo planteamiento de la variedad llegue a las clases de E/LE está en la figura del alumno universitario que, conociendo este carácter del idioma español, logrará trabajar con una lengua más próxima de la realidad, y no con el español idealizado que tratamos.

La variedad lingüística, por lo tanto, necesita ser trabajada a partir de su carácter pragmático, y no solamente como una curiosidad del idioma que empieza a ser planteado. Son respetados los intentos de demostrar, tanto en las clases como en los manuales, características culturales de los países hispanohablantes, pero lo que logramos alcanzar es que la variedad lingüística compone el ámbito comunicativo – y merece este debido tratamiento.

La literatura nos demuestra que las creencias de los profesores de español acerca de la variedad lingüística también constituyen un importante factor a ser estudiado. No se puede esperar un tratamiento didáctico más eficaz si la comunidad docente llega a las clases trayendo falta de conocimiento sobre este asunto y prejuicios. Tampoco se puede cobrar que los profesores alcancen saber trabajar la temática de la variedad lingüística, una vez que es poco estudiada en el nivel universitario.

Los libros didácticos nos demuestran una gran confusión en relación al tratamiento de la variedad lingüística. Algunos revelan el intento de abordarla, pero lo hacen con un carácter de curiosidad, sin explorar que ésta forma parte del estudio del lenguaje. Hay otros manuales que logran presentar algunas funciones pragmáticas de

fenómenos variantes, pero también acaban cayendo en lo que llamamos “falsa generalización”, cuando relacionan estos fenómenos a todos los países en que están presentes sin considerar que, en algunos países, pueden constituir elementos del habla coloquial, o sea, no llevan en cuenta los ámbitos diastráticos y diafásicos.

Tenemos, por lo tanto, un problema didáctico. Anterior a este problema hay el hecho de que el abordaje de la variación lingüística del español en el nivel universitario es deficitario. Además de esto, los estudios dialectológicos proponen más de un abordaje para este asunto, siendo la división en áreas geolectales el más conocido. Añadimos, con este trabajo, el cuidado especial que, agregado a una división geolectal, merecen los ámbitos diastráticos y diafásicos de la lengua. Incluimos también la importancia de que se perciba cómo la variedad lingüística no se da de forma completamente homogénea en una división geolectal, una vez que es atingida en grados distintos dependiendo del nivel de organización del lenguaje.

Este problema, por lo tanto, traspasa los avances de la dialectología, entra en los estudios universitarios para después llegar a la clase de E/LE. Reconocemos que es necesaria una mejor reflexión de cómo estos tres puntos pueden actuar en conjunto. Entendemos así que pensar didácticamente sobre la variedad lingüística significa el intento de llevarle al alumno la lengua en su forma más natural. Partimos del principio de que quien estudia una lengua extranjera busca insertarse en un nuevo contexto (cultural, comunicativo.) y por esto fundamental aproximar al alumno de la realidad del idioma. Insertar la variedad lingüística en la clase de E/LE, por lo tanto, significa trabajar con un entendimiento de lengua más real, más verdadero.

REFERENCIAS

ABIO, Gonzalo; BAPTISTA, Livia Marcia Tiba Radis. *Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil*. In: Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul (CIPLA), 2006, CD-Rom. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 81-89.

AINCIBURU, Cecilia. *La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras ¿qué palabras hay que enseñar?* Teleconferencia en el I Congreso Internacional ELSE, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, del 21 al 23 de mayo de 2008.

ALEZA IZQUIERDO, Milagros; ENGUITA UTRILLA, José Ma. (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Disponible en <http://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>. Universitat de València, 2010.

ALONSO, ANA. *Tres tigres tristes*. In: <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/617955>. Ámsterdam: 2010.

ALVAR, Manuel (org.) *Manual de dialectología hispánica – El Español de América*. Madrid: Madrid. Ariel: 1996.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. *Los profesores de ESL/LE: relación entre su variedad y el modelo de lengua* [videocomunicación] Comprofes, 2011. Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/los-profesores-de-eslle-relaci%C3%B3n-entre-su-variedad-y-el-modelo-de-lengua>.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta; GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa. *Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE. ¿Cuáles, cómo y dónde tratarlos?* Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, 1997, 125-132. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0123.pdf

BARBOSA, Iaranda J. F.; CONCEIÇÃO, Lilian Gabriela da; DE NARDI, Fabiele Stockmans. *El voseo y las formas de tratamiento: usos, aceptación y rechazo*. In: MIRANDA POZA, Jose Alberto (Org.) . Actas del III Congreso Nordestino de Español: Realidad y Desafíos. Centenario del nacimiento de Miguel Hernández. 01. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica . Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, v. 1 - Linguagem, Código e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

CASCÓN, Martín, Eugenio. *Español coloquial : rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid : Edinumen, 1995.

CONCEIÇÃO PINTO, Carlos Felipe da. *Una visión general de las fórmulas de tratamiento en español*. Letras & Letras, Uberlândia v. 23, n. 2, p. 29-45, jul./dez. 2007.

COSERIU, E. Sistema, Norma y Habla. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Cinco estudios. Madrid: Gredos, 1962.

_____. Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel M. (2002). *Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor?* Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Registros de la lengua y lenguaje específicos. Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001.

FREGIÉRI, Sílvia de Souza; FERREIRA, Cláudia Cristina. *Dificultades enfrentadas por profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua española*. Entretexos, v. 6, p. 55-62, 2006.

HAENSCH Günther. *Español de América y español de Europa* (1.ª Parte) Universidad de Augsburg. Augsburg, 2001.

IRALA, Valesca B., 2004, *A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço*, Linguagem & ensino. v7. nº II: 99-120.

LIPSKI, John M. *El español de América*. Madrid, Ediciones Cátedra S.A., 1994.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*. São Paulo. Parábola, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*. REALE, n. 1, 1994.107-135. Disponible en: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7332/aportes_moreno_REALE_1994.pdf?sequence=1

_____. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, 2000.

PÉREZ, M^a. Isabel Santamaría. *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante, Universidad de Alicante, 2006

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía de la lengua española*. Madrid : Espasa, 1999

ROMANOS, Henrique. CARVALHO, Jacira Paes de. *Expansión*: volume único. São Paulo. FTD, 2004.

_____. *Nuevo Expansión*: volume único. São Paulo. FTD, 2010.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; CASTEDO, Tatiana Maranhão de. *Ensino de espanhol no Brasil: O caso das variedades lingüísticas*. Holos, Ano 24, v. 3, 2008, p. 67-74

VÁZQUEZ, Graciela. *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. Teleconferencia en el I Congreso Internacional ELSE, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, del 21 al 23 de mayo de 2008. Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf

VENANCIO DA SILVA, B. R. C. e ALVES DA SILVA, R. (2007). *El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil*. Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español. Nº 25 noviembre-diciembre 2007. Disponible en: <http://www.espanol.org.ar>

WEINERMAN, Catalina. *Sociolingüística de la forma pronominal*. México, Trillas. 1976.

ZANATTA, Flavia. A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa, Ano de Obtenção: 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010

El tratamiento del *voseo* y del *tuteo* en Nuevo Expansión (2010, p. 34):

TUTEO / VOSEO

En España y en parte de América, al dirigirnos a una persona de modo informal, empleamos el pronombre *tú*, forma de tratamiento conocida como tuteo. Sin embargo, en algunos países como, por ejemplo, Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Paraguay, Uruguay y Venezuela, es corriente que se use *vos* en lugar de *tú*, fenómeno que recibe el nombre de voseo.

La forma verbal del presente de indicativo que se usa con *vos* es distinta a la que se emplea con el pronombre *tú*. Se utiliza la forma verbal de la 2ª persona del plural (vosotros), sin la *i*. Ejemplos:

Vosotros sois – “i” = sos ⇒ Vos sos
 Vosotros tenéis – “i” = tenés ⇒ Vos tenés

VOSOTROS(AS) / USTEDES

Vosotros(as)

En España	En Hispanoamérica
Se usa cuando nos dirigimos a dos o más personas de modo informal .	No se usa en el habla cotidiana.

Ustedes

En España	En Hispanoamérica
Se usa cuando nos dirigimos a dos o más personas de modo formal . Equivale a decir <i>os(as) senhores(as)</i> en portugués.	Se usa cuando nos dirigimos a dos o más personas de modo formal o informal . Podrá traducirse por <i>os(as) senhores(as)</i> o <i>vocês</i> , según el contexto sea formal o informal.

EJERCICIOS



A. Cambia el tratamiento de *tú* en *vos* en las frases siguientes:

1. ¿Eres argentino? ¿Sos argentino?

2. ¿Tienes hambre? ¿Tenés hambre?

3. ¿Hablas inglés? ¿Hablás inglés?

4. ¿Conoces a Joaquín? ¿Conocés a Joaquín?

5. ¿Trabajas aquí? ¿Trabajás aquí?

Léxico de vestuario en el libro Expansión (ROMANOS, JACIRA, 2004, p. 80):



Léxico de vestuario en Nuevo Expansión (2010):

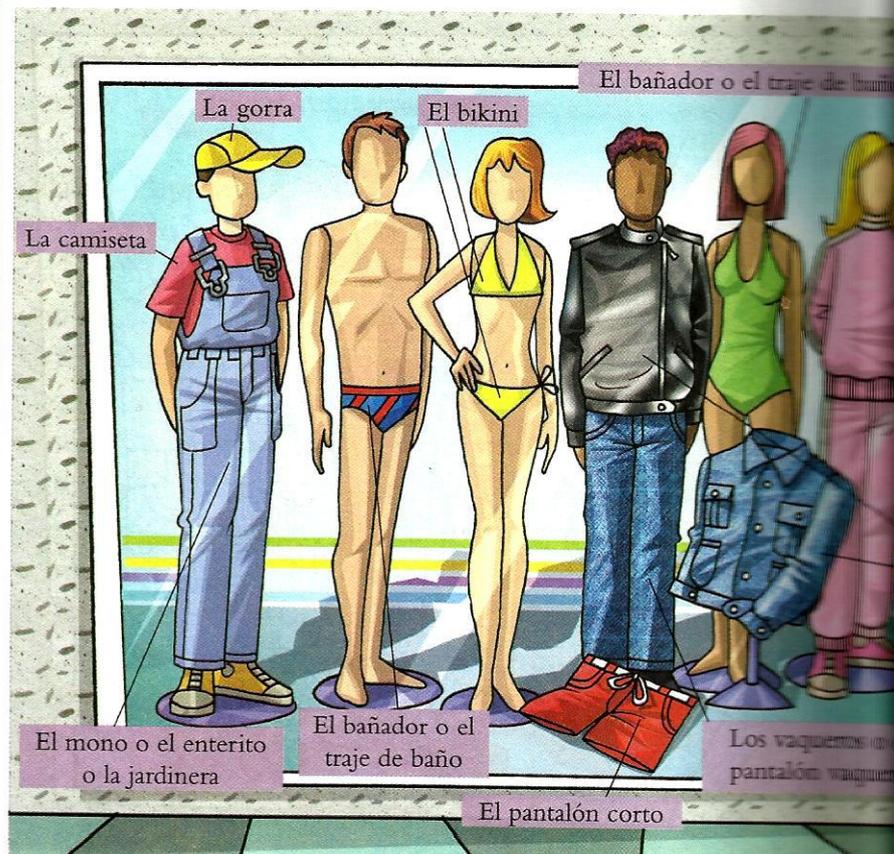
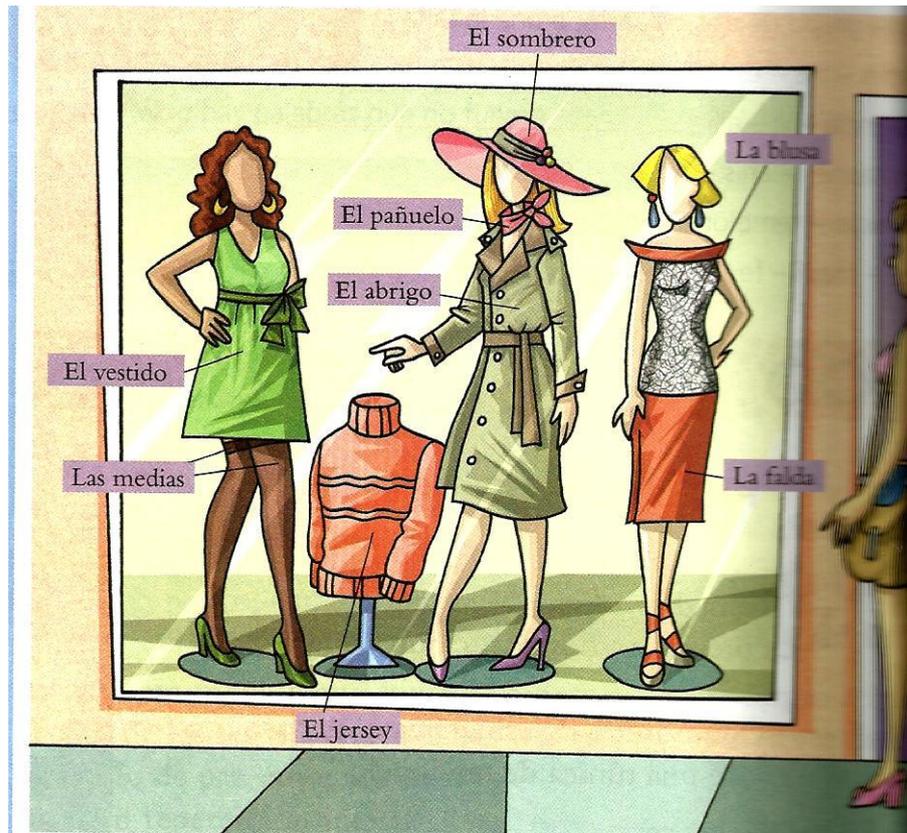
...va estos escaparates:

Observa

escaparate: vidriera =
vitrina



(ROMANOS, CARVALHO, 2010, p. 201)





Ropa interior:



Observa:

Ya has observado que en los muchos países hispanohablantes hay varias formas de nombrar el mismo objeto. Hay regiones en Hispanoamérica donde:

- Chaqueta se llama saco.
- Jersey se llama suéter o pullóver.
- Chándal se llama jogging.
- Bragas se llama calzón o blúmer.
- Sujetador se llama sostén o corpiño.
- Camiseta se llama remera.
- Falda se llama pollera.
- Abrigo se llama tapado.
- Cazadora se llama campera.

Texto de base para la actividad, de Alonso (2010)

XVIII

Creo que fue entonces cuando nos preguntamos, tácitamente (a la manera de Tácito decía siempre Bustrófedon) por qué hacerlas reír. ¿Qué éramos? ¿Clowns, el primero y el segundo, enterradores entre risas o seres humanos, personas corrientes y molidas, gente? ¿No era más fácil enamorarlas? Era, sin duda, lo que ellas esperaban. Cué, más decidido o más ducho, empezó con su Murmullo Número Uno en sí en una esquina y yo le dije a Magalena por qué no salimos.

- ¿En dónde?

- Afuera. Solos. Al claro de luna.

No había claro ni siquiera luna nueva, pero el amor está hecho de lugares comunes.

- No sé si Beba.

- ¿Por qué no vas a beber?

Perro huevero, aunque esté entre avestruces.

- Digo que no sé si Beba, aquella que está allí se pondrá brava. ¿Tú entiendes?

- No tienes que pedirle permiso.

- Permiso no, ahora. Y luego?

- ¿Luego qué?

- Que ella va hablar y comentar y decir bobera.

- ¿Y qué?

- Cómo que y qué! Ella me mantiene.

Lo suponía. No lo dije, sino qué interesante poniendo cara interesante a lo Tyrone Cué.

- Ella y su marido me tiene recogida.

- No me tienes que dar explicaciones.

- No son explicaciones, te lo digo para que tú sepa por qué no puedo.

(...)

- Es del tute. Yo sé jugar. Beba me enseñó. Pócar también.

Del carajo. Si los hombres jugaran al bridge como juegan las mujeres al póker. Pócar.

- Sí. Es eso mismo.

Decidí cambiar de tema. O mejor, volver a otro tema. Ciclismo. Casar a Mircea Eliade con Bahamonde.

- ¿No te gusta el baile?

- No si tú supiera que a mí, poco.

- ¿Y eso? Tú tienes cara de gustarte el baile.

Mierda, esa es una forma de racismo. Fisiognomancia. Merecía que me dijera que se baila con los pies, no con la cara.

- ¿Sí? Si tú supiera que de chiquita estaba loca por el baile. Pero ahora, no sé.

- De chiquita no se vale.

Se rió. Ahora sí se rió.

- Mira que ustedes son raro.

- ¿Quién es ustedes?

- Tú y tu amigo ése, Cué.

- ¿Por qué?

- Porque sí. Son raro. Dicen cosa rara. Hacen la mima rareza. Son igualitos, raros los do. Y hablan y hablan y hablan. Tanta habladera ¿paqué?

¿Sería un crítico literario in disguise? Maga Macarthy.

- Es posible que sea cierto.

- Sí, es así.

Debí poner cara de algo porque añadió:

- Pero tú solo no lo ere tanto.

Menos mal. ¿Es un cumplido?

- Gracias.

- No hay polqué.

Vi que me miraba, fijo, y en la penumbra sus ojos se veían, casi se sentían quemantes, intensos.

- Tú me cai bien.

- ¿Sí?

- Sí, de verdá.

Me miraba y se plantó frente a mí mirándome a los ojos y levantó los hombros y el cuello y la cara y abrió la boca y pensé que las mujeres entienden el amor felinamente. ¿Dónde aprendió ese gesto que parecía una actitud de baile? Nadie me lo dijo porque no había nadie. Estábamos solos y le cogí una mano, pero se soltó y al hacerlo me arañó mi mano, sin querer y sin saber.

- Vamo allá.

(...)

Tres tristes tigres (G. Cabrera Infante). Índice: Bachata XVIII