



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

La variación lingüística y su introducción en el aula de ELE para el desarrollo de la competencia sociolingüística e (inter)cultural

Relatore
Prof. Giulia Nalesso

Laureanda
Alessandra La Manna
n° matr. 2058891 / LMLLA

Anno Accademico 2022 / 2023

Índice

Resumen	3	
Abstract	3	
Introducción	5	
Capítulo 1	Variación lingüística y lengua española	9
1.	Introducción a la variación lingüística	9
1.1	Variación interna y variación externa	10
1.2	Los tipos de variación intralingüística	12
1.3	Más allá de la clasificación: variedades e influencia mutua	14
2.	La lengua española en el mundo	15
2.1	Variación lingüística y lengua española: enfoque diatópico	16
2.2	La variación diatópica: un problema terminológico	17
2.3	La lengua española entre diatopía y diacronía	18
2.3.1	El diverso origen dialectal y cultural de los colonizadores	20
2.3.2	La influencia de las lenguas aborígenes	21
2.3.3	Más allá de las fronteras: la teoría del <i>español atlántico</i>	23
3.	La variación en los niveles lingüísticos	26
3.1	Nivel fonético-fonológico	26
3.1.1	Seseo	26
3.1.2	Yeísmo	31
3.1.3	Aspiración de la /s/ implosiva	34
3.1.4	Rasgos fonéticos: a modo de conclusión	35
3.2	Nivel morfosintáctico	36
3.2.1	Formas de tratamiento en diacronía	36
3.2.2	Tuteo y voseo: fenómenos en la actualidad	38
3.2.3	Vosotros (y su ausencia)	41
3.2.4	Rasgos morfosintácticos: a modo de conclusión	42

	3.3 Nivel léxico	42
	3.3.1 El léxico en diacronía	42
	3.3.2 Léxico y variación: clasificación de las diferencias	44
	3.3.3 ¿Cómo abordar la variación del léxico?	45
	3.3.4 Rasgos léxicos: a modo de conclusión	48
	4. La lengua española entre unidad y diversidad	48
Capítulo 2	Didáctica de ELE: competencia comunicativa y variación.	53
	1. ¿Por qué aprender lenguas extranjeras? Cuestiones de plurilingüismo	53
	1.1 La política lingüística europea y la importancia del plurilingüismo	54
	1.2 Enseñanza de lenguas: herramientas para favorecer el plurilingüismo	55
	1.3 Competencias del MCER: enfoque en la competencia comunicativa	57
	1.4 Política lingüística y didáctica de lenguas: a modo de conclusión	61
	2. Introducción a la didáctica de lenguas extranjeras	61
	2.1 El proceso de aprendizaje	62
	2.2 Características del aprendiente y características del docente	63
	2.3 El elemento cultural	66
	2.4 Didáctica de LE: a modo de conclusión	67
	3. Español como lengua extranjera (ELE)	68
	3.1 ELE en cifras	68
	3.2 Misión de enseñanza: el Instituto Cervantes	70
	3.3 ELE en términos generales: a modo de conclusión	71
	4. La pregunta eterna: ¿Qué español enseñar?	72
	4.1 Cuestiones de norma	73

	4.2 Variación lingüística en el aula de ELE	75
	4.3 Modelo de enseñanza y variación lingüística	77
	4.4 Didáctica de ELE y variación: a modo de conclusión	80
Capítulo 3	De la teoría a la práctica: una propuesta didáctica	81
	1. Premisas: una encuesta en la Universidad de Padua	81
	2. Puntos de partida y contenidos: ¿qué y cómo?	84
	2.1 ¿Qué cosa?: macro-variedades de la lengua española	84
	2.2 ¿Cómo?: el material autentico al servicio de la clase de ELE	85
	2.3 Hacia el desarrollo	88
	3. Propuesta didáctica: objetivos y estructura	88
	4. Propuesta didáctica: desarrollo completo	94
	4.1 Fonética	96
	4.2 Morfosintaxis	99
	4.3 Léxico	103
	4.4 Dimensión cultural	105
	Conclusiones	109
	Bibliografía	113
	Riassunto	119

Resumen

La variación lingüística es un aspecto particularmente relevante a la hora de referirse a la lengua española, cuya diversificación se da principalmente a nivel diatópico – en su geografía – e involucra todos los niveles lingüísticos. Dicho esto, el objetivo del presente trabajo, tras un acercamiento general al tema de la variación, es presentar los fenómenos lingüísticos – fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos – que marcan las distintas modalidades del español a nivel geográfico; además, se pone el énfasis sobre las razones históricas que han llevado a los cambios propuestos. A raíz de la importancia del tema, se plantea un enfoque sobre la importancia de la introducción de la variación lingüística en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) para el desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad. Por esta razón, se presenta finalmente una propuesta práctica que responda a tal exigencia.

Abstract

Linguistic variation is a particularly relevant aspect when referring to Spanish language, whose diversification occurs mainly diatopically – in its geographic dimension – and involves all levels of the language. Therefore, after a general introduction to the issue of variation, the aim of this thesis is to present the linguistic phenomena that phonetically, morpho-syntactically and lexically mark Spanish variation at the geographical level. Furthermore, emphasis is given to the historical reasons that have led to the proposed changes. Due to the relevance of the topic, the dissertation focuses on the importance of the introduction of linguistic variation in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL) for the development of communicative competence in all its aspects. For this reason, a practical didactic activity that responds to this requirement is finally proposed.

Introducción

En el año 2022 los hablantes de la lengua española son 595 millones – número que corresponde al 7,5% de la población mundial. La razón por la que el español cuenta con una cifra tan alta de locutores reside principalmente en el hecho de que la localización de la lengua de nuestro interés se adscribe no solamente a la península ibérica sino también a gran parte del continente americano. La lengua española es lengua oficial en diecinueve repúblicas independientes – Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela – y en Puerto Rico, Estado asociado de los Estados Unidos.

Características distintivas, y aparentemente contrastantes, de la lengua española son su unidad y su diversidad: las Academias de la lengua de los varios países trabajan conjuntamente para que no se pierda la comprensión mutua entre los países hispanohablantes y, al mismo tiempo, para preservar los rasgos propios de cada zona. Esta dicotomía entre unidad y diversidad tiene repercusiones fundamentales en la enseñanza de la lengua española, puesto que dentro de los 595 millones de hablantes se consideran también los estudiantes del español como lengua extranjera.

De la unión entre la importancia de la diversificación de la lengua y su repercusión en la didáctica nace la presente tesis, la cual se propone de pasar en reseña las principales cuestiones de la variación lingüística e intentar llenar el hueco que existe entre la teoría y la práctica en términos de introducción de esta en el aula de ELE. El trabajo se estructura como sigue.

Capítulo 1. *Variación lingüística y lengua española.* En este capítulo se empieza a tratar el tema de la variación lingüística en sus dimensiones: diastrática, diafásica, diacrónica y diatópica – esferas muy a menudo tratadas por separado y que, sin embargo, se influyen mutuamente y, en consecuencia, no pueden analizarse de manera aislada. Se añade una reflexión sobre el continuum lengua-dialecto-habla.

A continuación, se propone un enfoque en la lengua española: se empieza con la distribución geográfica de la lengua en el globo terráqueo, para luego focalizarse en los países que tienen el español como lengua materna. El enfoque que se propone hace referencia principalmente a la dimensión diatópica. Por esta razón, se presentan las

características lingüísticas que se consideran como marcas de variación en todos los niveles lingüísticos: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico. Sin embargo, uno de los objetivos de este trabajo es considerar estas “marcas” no tanto como una corrupción sino como el fruto de una evolución. De ahí que se haya decidido asociar al cambio diatópico a la dimensión diacrónica, mirando a los eventos históricos que resultaron determinantes en dicho cambio. Esto permite presentar la variación como característica no adscribible a los dos bloques que monolíticamente se suelen presentar en oposición, el europeo y el americano, con el objetivo de proponer clasificaciones de variación más fluidas y reconducibles a factores históricos que se intersecan entre ellos – entre todas, la oposición entre *español central* y *español atlántico*.

Para concluir, tras haber pasado en reseña todos los fenómenos lingüísticos que principalmente se relacionan con la variación, con el intento de mirar no solamente al pasado sino también a la presente condición de la lengua española, se destaca el rol de instituciones como las Academias de la lengua en todos los países hispanófonos, las cuales trabajan para preservar la unidad de la lengua y, al mismo tiempo, valorizar la diversidad y seguir reconociéndola como riqueza.

Capítulo 2. Didáctica de ELE: competencia comunicativa y variación. Este capítulo tiene como objetivo relacionar el tema de la variación, protagonista del capítulo anterior, con la dimensión de la didáctica. Se empieza tratando las cuestiones de política lingüística y de la importancia de la disciplina de enseñanza de lenguas en Europa. En este contexto, se presenta el MCER y, en particular, nos detenemos en las competencias que convergen dentro de la competencia comunicativa, cuyo desarrollo es el objetivo principal en el proceso de aprendizaje lingüístico. Se concluye el asunto con un enfoque en las dos figuras protagonistas del proceso: el aprendiente y el docente, presentando en ambos casos las características.

A continuación, como en el primer capítulo, de las cuestiones generales se migra hacia las más específicas: las cuestiones didácticas en la enseñanza de la lengua española. En primera instancia, se destaca el rol fundamental que tiene el Instituto Cervantes en la promoción de la enseñanza del español como lengua extranjera. Luego se pasa a tratar asuntos que se mueven alrededor de un punto neurálgico: la pregunta *eterna* ¿qué español enseñar? Precisamente con esa pregunta se procede creando lazos entre el tema de la

variación y el contexto didáctico, centrándose en los asuntos de la norma y de la elección del modelo lingüístico que se presenta en el aula.

Capítulo 3. *De la teoría a la práctica: una propuesta didáctica.* El último capítulo de la presente tesis tiene como objetivo proponer una puesta en práctica de las pautas teóricas de la primera parte del trabajo. Se empieza con la presentación de una breve encuesta realizada en un curso de lengua española de la Universidad de Padua, que muestra la evidencia de una falta de conocimientos sobre la variación anteriores al comienzo de la universidad.

Tras esta premisa, se procede delineando dos asuntos que han guiado en la ideación de la propuesta práctica: la clasificación de las variedades de lengua española – en particular, la propuesta de Moreno Fernández (1997); el uso del material auténtico como medio imprescindible para la presentación de la variación en el aula.

En última instancia, se presenta la actividad didáctica, pensada como parte de un curso extra-curricular sobre la variación lingüística dirigido a estudiantes de español del quinto año de liceo lingüístico.

Capítulo 1

Variación lingüística y lengua española

*El idioma es el mapa
de carreteras de una cultura.*

*Te dice de dónde viene
su gente y hacia dónde va.*

Rita Mae Brown

1. Introducción a la variación lingüística

La lengua es el instrumento que permite al ser humano estar en el mundo, comunicar y conectarse con los demás, compartir su vida, sus experiencias y su cultura, y relacionarse con las demás realidades y culturas que existen en el mundo. Para alcanzar dichos fines, la lengua no puede considerarse un monolito, sino que va cambiando y adaptándose a las necesidades del individuo. Por esta razón, se puede afirmar que el proceso de diversificación lingüística es tan antiguo como la historia del ser humano. En el contexto de tal diversificación, tiene importancia preponderante el tema de la *variación lingüística*, que hace referencia a la forma en que la lengua usada en la cotidianidad cambia por ser condicionada por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico¹. La diversificación puede darse en el plano interno de una misma lengua o a nivel externo.

¹ Centro Virtual Cervantes, “Variación lingüística” en *Diccionario de términos clave de ELE*.

1.1 Variación interna y variación externa

Por lo que concierne la variación externa, también llamada *extralingüística*, se trata del cambio que lleva a la creación de una nueva lengua, distinta de la que le dio origen, es decir, la protolengua. Como señalan Moreno Fernández y Otero, la variación extralingüística depende de «las influencias de las lenguas circunvecinas (préstamos, transferencias fónicas), al traslado de población de unos territorios a otros o a los cambios culturales que toda sociedad experimenta y que pueden suponer nuevas necesidades expresivas»². Es este el mecanismo a la base de la creación de las familias lingüísticas, así como la razón por la cual hoy en día, como reportado por la revista *Ethnologue*, las lenguas vivas son 7.151³.

La familia lingüística es «un conjunto de lenguas y variedades que comparten un origen común, así como una serie de rasgos lingüísticos. Son esos rasgos comunes, pues, los que permiten la filiación y clasificación de las lenguas»⁴. A continuación, se presenta un gráfico que muestra la evolución lingüística partiendo de las macro-familias que son parte de las **lenguas indoeuropeas**.⁵

² Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016): *Atlas de la lengua española en el mundo*, Ariel e Fundación Telefónica en colaboración con Editorial Planeta, p. 13.

³ Para más datos acerca de las lenguas del mundo y su distribución, véase <https://www.ethnologue.com/>. La cuestión sobre el número de lenguas existentes es siempre muy debatida, y el desacuerdo acerca de este número deriva de la perspectiva desde la que se mira: el problema no reside tanto en cuantas lenguas hay, sino que deriva de la pregunta ¿Qué consideramos como *lengua*? Es aquí donde entra en juego la cuestión de la diferencia entre *lengua*, *dialecto* y *habla* de la cual se hablará en el apartado 1.3 – *Más allá de la clasificación: variedades e influencia mutua*.

⁴ Moreno Fernández, F. (2020): *Variedades de la lengua española*, Oxon-New York: Routledge, p. 3.

⁵ Hualde, J. I. (2010): “Historia de la lengua española”, en Hualde, J. I. et al. (2 eds.), *Introducción a la lingüística hispánica*, Cambridge University Press, pp. 279-339.

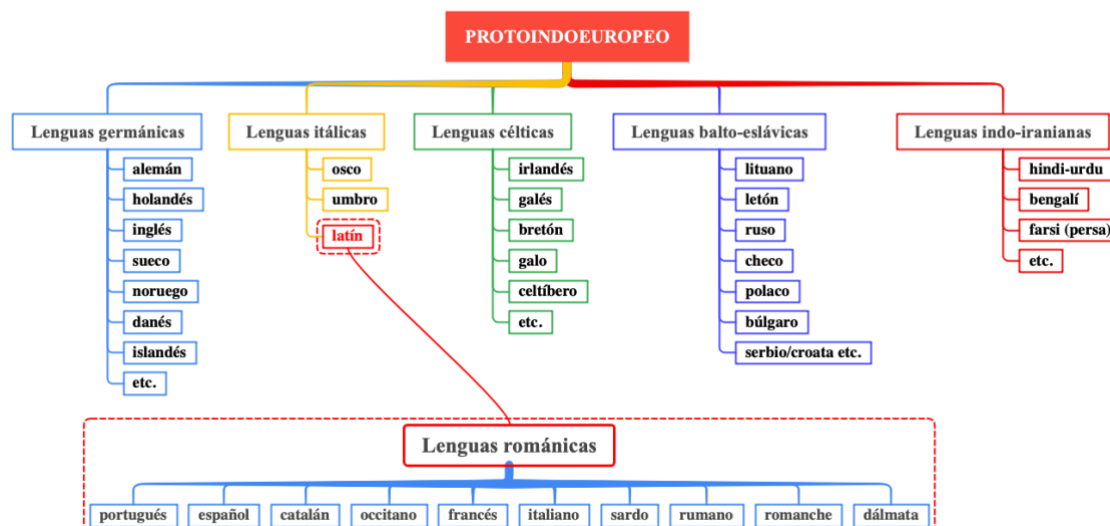


Figura 1.1. Familias lingüísticas. Fuente: José Ignacio Hualde (2010)⁶.

Las lenguas que derivan del protoindoeuropeo son las que actualmente cuentan con el mayor número de hablantes, correspondiente al 45% de la población mundial⁷. Si nos focalizamos en la lengua española, desde el gráfico podemos deducir que se trata de una lengua románica que deriva de una evolución del latín, el cual es parte de las lenguas itálicas, que son un grupo de lenguas de la familia indoeuropea.

Además de la variación externa, existen también procesos y factores que influyen un cambio lingüístico interno a la misma lengua; se trata, en este caso, de variación *intra lingüística*. A diferencia del cambio externo, los cambios internos son los que «responden a tendencias de los propios sistemas lingüísticos, tendencias que pueden obedecer a la búsqueda del equilibrio entre la complejidad formal y la eficacia comunicativa»⁸. La difusión de estos tipos de cambio es posible también gracias al hecho de ser imperceptibles para los hablantes de la misma lengua.

La disciplina que, especialmente a partir de los años ‘50 y ‘60 del siglo pasado, se ocupa de cómo la lengua cambia y se adapta a las necesidades de los hablantes y de las sociedades es la sociolingüística, la cual analiza cuáles son los elementos que influyen en

⁶ De las lenguas que descendieron del protoindoeuropeo, faltan en el gráfico las que no tuvieron ninguna evolución y no dieron origen a ninguna familia lingüística: griego, albanés, tochario y armenio.

⁷ Moreno Fernández, F. (2020): *op. cit.*, p. 3.

⁸ Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016): *op. cit.*, p. 13.

dicho cambio. En particular, fue W. Labov quien insistió en la importancia de la variación lingüística que deriva de la interrelación entre factores lingüísticos y sociales. En este sentido, por tanto, se puede hacer una distinción entre las características dependientes del hablante y las características dependientes del contexto: en la primera de las dos categorías entran el origen geográfico, la formación sociocultural, la edad y la profesión; en la segunda categoría entran los usos lingüísticos que varían según la situación contextual. Tal distinción permite dividir los fenómenos de variación lingüística en cuatro macro-categorías, como muestra la Figura 2.

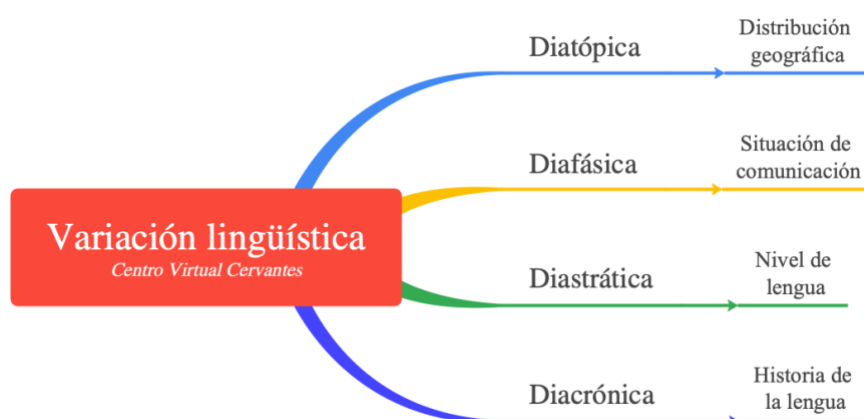


Figura 1.2. Variación lingüística. Fuente: Instituto Cervantes.

Todas estas variedades son las que, aunque de formas distintas, se alejan de la que considera “variedad estándar” – la variedad neutra y no marcada por factores individuales ni contextuales.

1.2 Los tipos de variación intralingüística

Como mostrado a través de la Figura 2, la variación intralingüística se articula en cuatro ejes, que se presentan con más detalle a continuación.

La **variedad diatópica**, también denominada *geográfica*, fundamental en el caso de la lengua española, está relacionada con la dimensión geográfica de la lengua y, por tanto,

hace referencia a los usos lingüísticos reconocibles como propios de un determinado territorio⁹.

La **variedad diacrónica**, también llamada variedad *histórica*, es aquella que se relaciona con el momento histórico en el que la lengua es usada. Se considera entonces la evolución de la lengua en varias etapas históricas. Como reportado por el Centro Virtual Cervantes, en el caso de la lengua española es posible distinguir principalmente cinco etapas:

- 1) el *español arcaico*, aproximadamente entre el siglo X y el siglo XII;
- 2) el *español medieval*, aproximadamente entre el siglo XII y el siglo XV;
- 3) el *español clásico* o *español del Siglo de Oro*, aproximadamente entre el siglo XVI y el siglo XVII;
- 4) el *español moderno*, aproximadamente entre el siglo XVIII y el siglo XIX;
- 5) el *español actual*.

La **variedad diafásica**, llamada también variedad *funcional*, es la que hace referencia a los usos lingüísticos que dependen de la situación comunicativa. Dicho de otra forma, se trata del registro elegido y usado por el hablante en cada contexto. Los factores que determinan el registro pueden ser varios:

- el medio empleado (oral o escrito);
- la función comunicativa (formal, coloquial, especializado, etc.);
- la relación que existe entre los interlocutores (jerarquía horizontal o vertical);
- la materia de la que se trata (cotidiana o de especialidad).

La **variedad diastrática**, dicha también variedad *sociocultural* o *sociolecto*, es la variedad de lengua asociada con los niveles lingüísticos, es decir, la forma en que el hablante usa la lengua dependiendo de su grado de instrucción. Es posible reconocer tres distintos niveles:

- nivel alto o culto, el cual determina una variedad de lengua caracterizada por usos lingüísticos más elaborados;
- nivel medio, caracterizado por un conocimiento medio de la lengua;

⁹ De este tipo de variación se hablará con más detalle a partir del apartado 2.1 del presente documento – *Variación lingüística y lengua española: enfoque diatópico*.

- nivel bajo o vulgar, en el que el dominio de la lengua es bastante escaso.

Este tipo de variedad se analiza necesariamente mirando a su correlación con la variedad anteriormente mencionada, la variedad diafásica: más alto es el nivel de dominio de la lengua, más disponibilidad lingüística tendrá el hablante a su disposición a la hora de elegir en que forma usar la lengua en cada contexto comunicativo¹⁰.

1.3 Más allá de la clasificación: variedades e influencia mutua

A pesar del hecho de que es posible delinear las características de cada tipo de variedad de lengua, en realidad es muy difícil establecer confines netos, ya que cada variedad es influenciada por, y al mismo tiempo influencia a, las otras variedades – es un ejemplo evidente la correlación apenas mencionada entre la variedad diafásica y la diastrática. Otro ejemplo importante en el caso de la interjección entre los distintos tipos de variación es el que lleva a la diferenciación entre *lengua*, *dialecto* y *habla*, en la cual confluyen todas las variedades mencionadas, ya que la diferencia no es estrictamente lingüística, sino que depende de factores sociales e individuales. Según el *Diccionario de la lengua española*, la *lengua* es un «sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura»¹¹ el cual se identifica con el *idioma* de una comunidad lingüística. El *dialecto* es la «variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de la lengua»¹² y, en fin, se define un *habla* como «sistema lingüístico de una comarca, localidad o colectividad, con rasgos propios dentro de otro sistema más extenso»¹³. El habla puede considerarse entonces un dialecto empobrecido, ya que se relega al uso oral (habiendo perdido su componente escrita) y no tiene la misma autonomía lingüística del dialecto. Se nota, de nuevo, la influencia mutua entre las variedades: las hablas pueden ser relacionadas tanto con el nivel sociocultural de los hablantes (p. ej. hablas de los jóvenes, hablas de los hombres, hablas de las mujeres) como

¹⁰ Centro Virtual Cervantes, “Variedad lingüística” en *Diccionario de términos clave de ELE*.

¹¹ LENGUA en <https://dle.rae.es>

¹² DIALECTO en <https://dle.rae.es>

¹³ HABLA en <https://dle.rae.es>

con el nivel geográfico (p. ej. hablas murcianas, que caben dentro de las hablas andaluzas).

Más allá de estos ejemplos que demuestran la convergencia de los tipos de variación, una correlación muy importante y que, sin embargo, muy a menudo suele pasar en segundo plano es la influencia que el plano diacrónico tiene a la hora de abordar la diferenciación diatópica de la lengua: el binomio lengua-territorio implica una mirada hacia la cultura y la historia de una lengua y una comunidad. Por esta razón, tras una presentación del perfil geográfico de la lengua española en la actualidad, se propone a continuación una descripción de los fenómenos que permiten hacer tal diferenciación diatópica a partir de una explicación diacrónica.

2. La lengua española en el mundo

Volviendo al dato tomado de la revista en línea *Ethnologue*, a pesar de las diatribas acerca del número de lenguas en el mundo – que varía según lo que se considera como *lengua* – se puede decir que tal número amonta aproximadamente entre las 6.000 y las 7.000 lenguas. Sin embargo, entre estas podemos considerar un número bastante reducido de lenguas que por su estatuto oficial y su distribución geográfica se consideran *lenguas internacionales*. Las cinco lenguas más habladas del mundo son: el chino mandarín, el inglés, el español, el hindi/urdu y el árabe¹⁴. La lengua española cuenta con un número muy alto de hablantes: en 2022 son 496 millones de personas que tienen el español como lengua materna – correspondientes al 6,3% de la población mundial – y, en total, el grupo de usuarios potenciales, que comprende tanto al Grupo de Dominio Nativo como al Grupo de Competencia Limitada y al Grupo de Aprendices de Lenguas extranjeras, cuenta con más de 595 millones de hablantes (correspondiente al 7,5% de la población mundial)¹⁵. Como señalan Moreno Fernández y Otero, el peso demográfico no es el único elemento que hay que considerar: cada una de las lenguas internacionales ha llegado a ser

¹⁴ Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016): *op. cit.*, p. 24.

¹⁵ Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva. Informe 2022*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

considerada como tal por otras razones específicas¹⁶. En el caso de la lengua española, se destaca su cohesión: en los países donde el español es la lengua oficial la proporción de los hablantes nativos de español supera el 90%¹⁷.

2.1 Variación lingüística y lengua española: enfoque diatópico

Moreno Fernández (2016) define el *español* como «manifestaciones de la lengua española todas sus variedades dialectales – europeas, americanas y africanas – incluyendo también las hablas criollas de base hispánica, así como las variedades judeoespañolas distribuidas por varios lugares del mundo»¹⁸. A partir de esta definición entendemos que la distribución de la lengua ocupa una gran superficie del globo terráqueo: efectivamente, su dominio alcanza casi el 10% del planeta y, a diferencia de otras lenguas, se trata de un idioma muy compacto a nivel geográfico.

De todo el territorio donde la lengua española se difunde, nos centramos en particular en los territorios de España y de América Latina, ya que la mayoría de los hispanohablantes se concentra en estas áreas: en palabras de Lapesa, el español es «el instrumento expresivo de una comunidad que abraza dos mundos y en la que entran todas las razas»¹⁹. La lengua española es lengua oficial en diecinueve repúblicas independientes – Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela – y en Puerto Rico, Estado asociado de los Estados Unidos de América. Es por esta razón que la variación diatópica es la primera que se considera al proponer una descripción del perfil de la lengua española; y el elemento añadido es que, siendo una lengua geográficamente compacta, una variación diatópica de esta portada no perjudica la comprensión mutua entre los hispanohablantes.

¹⁶ El ejemplo del inglés es el más evidente: es el idioma que se usa en las relaciones internacionales; es la lengua de la comunicación científica; tiene prestigio por ser usada en actividades comerciales y culturales.

¹⁷ Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016): *op. cit.*, p. 26.

¹⁸ *Ivi*, p. 40.

¹⁹ Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *El español en América: normas y usos actuales*, Universitat de València: Valencia, p. 23. <http://www.uv.es/aleza>

A la hora de considerar a los hispanohablantes como comunidad y en relación al tema de la variación, es necesario destacar la diferencia entre la comunidad lingüística y la comunidad de habla. Entendemos por *comunidad lingüística* el conjunto de hablantes que tienen la misma lengua materna. Por otro lado, la comunidad de habla, cuya definición proviene del ámbito de la etnografía de la comunicación, ha sido definida por Hymes como «conjunto de hablantes que comparten unas mismas reglas de habla y unas interpretaciones del uso lingüístico» y por Labov como «conjunto de hablantes que comparten unas actitudes y unos valores en relación con las formas y el uso lingüístico»²⁰. Entonces, si consideramos la lengua española, los hispanohablantes constituyen una única comunidad lingüística distribuida en diversas comunidades de habla.

2.2 La variación diatópica: un problema terminológico

Al hablar de variación diatópica y distribución geográfica del español, un error muy frecuente es oponer el sintagma *español de España* al otro sintagma *español de América*. En realidad, sería equivocado considerar ambos bloques como monolitos homogéneos y opuestos entre sí. Además, la consecuencia sería otro error de evaluación: considerando el *español de América* como derivado del *español de España*, se daría por implícito que el primero nació de las costillas del segundo y que, por tanto, se puede establecer una jerarquía de importancia entre las variedades. El hecho de usar el *de* posesivo deja entender que se está hablando de algo propio – “español propio de América” en contraste con “español propio de España”. Sin embargo, como destacan Aleza Izquierdo y Enguta Utrilla, la única razón que justifica el uso de esta partícula es el factor diacrónico, es decir, entender la historia de la lengua y mirar a los factores que inciden en la variación para justificar el cambio. Por contrario, el uso del *de* resulta erróneo por varias razones:

- el uso del sintagma *español de América* parece referirse a una acumulación de peculiaridades, anécdotas, expresiones folclóricas que, por tanto, no son parte de la norma estándar culta;

²⁰ Moreno Fernández, F. (1994): *Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*, REALE (1), Universidad de Alcalá de Henares, p. 114.

- la anterior motivación tiene como consecuencia la consideración del *español de España* como base de dicha norma;
- el uso del *de* remite a la visión del *español de América* como una variedad monolítica, unitaria, y opuesta a la igualmente monolítica variedad del *español de España*.

Por todas estas razones, más allá de la explicación en diacronía, se prefiere el locativo *en*, ya que solo conlleva la presencia de la lengua en un lugar. La atención a la terminología tiene entonces una importante repercusión en el plano semántico, ya que permite aclarar que:

- 1) el español hablado en América no es una lengua unitaria y opuesta al español hablado en España (que tampoco es una lengua monolítica);
- 2) el español hablado en América y el español hablado en España tienen un desarrollo paralelo y separado a partir de la llegada de los primeros colonizadores españoles en tierras americanas.

El tema del desarrollo paralelo es fundamental porque permite asociar la variación diatópica a razones históricas. Por tanto, merece un enfoque más detallado.

2.3 La lengua española entre diatopía y diacronía

La raíz de la diferenciación diatópica de la lengua española reside en la expansión lingüística a partir de la llegada de los colonizadores. Para entender de dónde viene la variación hay que hacer hincapié principalmente en dos factores:

- 1) ¿Qué tipo de lengua española llega a América?
- 2) ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en un desarrollo distinto con respecto a la lengua hablada en Europa?

Contestar a la primera pregunta permite, efectivamente, navegar el tema del desarrollo distinto planteado en la segunda con más sencillez. Cuando se habla de la colonización y de su relación con el tema lingüístico se suele considerar la fecha de 1492. Sin embargo, no es realmente posible referirse a un solo momento, ya que el español que llega a América es aquella lengua fruto «de toda una época de extraordinario dinamismo en todos los órdenes que, por lo demás, será de especial productividad y trascendencia para su

futuro y fisionomía»²¹. El español importado al otro lado del Atlántico es entonces una lengua que estaba viviendo un proceso de cambio enormemente impactante, tanto desde el nivel diatópico dentro de la misma península como desde el punto de vista diastrático. A esto se añade otro elemento: la difusión de la lengua española se da en momentos distintos a lo largo del continente – el 1492 es la fecha indicativa en el caso de las Antillas, pero si consideramos algunas zonas marginales habrá que esperar hasta el siglo XVII, momento en el que no solamente la lengua ha vivido un proceso de cambio en la Península Ibérica, de donde parte la difusión, sino que también ya ha sufrido cambios en el suelo americano²². Resulta evidente que la uniformidad lingüística es imposible. A este propósito, reputo necesario subrayar que el hablar de falta de *uniformidad* es aquí funcional para la explicación de la variación diatópica en diacronía. Sin embargo, es importante tener en consideración la cuestión de la unidad de la lengua española a pesar del tema de la diversidad, del que se hablará más adelante²³.

Tras estas premisas, es posible responder a la segunda pregunta – *¿Cuáles fueron los factores que influyeron en un desarrollo distinto con respecto a la lengua hablada en Europa?* – de una forma más sencilla. Las causas de la variación fueron distintas y, por las razones apenas mencionadas, cuando se habla de *diferenciación* se entiende tanto una variación con respecto al español hablado en España como una diversificación entre las modalidades distintas usadas en el territorio americano. Aleza Izquierdo y Enguta Utrilla destacan principalmente dos factores influyentes:

- 1) el diverso origen dialectal y cultural de los colonizadores;
- 2) la influencia de las (diversas) lenguas de las poblaciones nativas.

Mas allá de la cuestión de variación entre España y América, el otro factor que es importante considerar para dar una explicación de la variación interna al continente americano es el elemento de cercanía o aislamiento con respecto a los núcleos fundacionales y, por consiguiente, la falta de políticas lingüísticas niveladoras.

²¹ Ramírez Luengo, J. L. (2022): *Breve historia del español de América*, Cuadernos de lengua española (93), Arco/Libros, S. L. (5ª eds.): Madrid, p. 15.

²² *Ibidem*.

²³ El argumento se presenta con más detalle en el apartado 4 del presente capítulo: *La lengua española entre unidad y diversidad*.

2.3.1 El diverso origen dialectal y cultural de los colonizadores

Como dicho anteriormente, la expansión de la lengua española en América es el fruto de la difusión de la lengua que llevaron los primeros colonizadores. El debate sobre su origen tiene dos vertientes: la dimensión diastrática y la dimensión diatópica.

En el primer caso, se suele pensar que las personas que emprendían el viaje hacia el Nuevo Mundo pertenecían a las clases más bajas de la sociedad española – consideradas más vulgares, sin cultura y, por tanto, incapaces de usar la lengua de forma “correcta”. En realidad, ya se ha dado un paso más con respecto a esta visión: los colonizadores eran tanto campesinos, marineros y soldados como clérigos, escribanos, personal de administración, oficiales del ejército²⁴. Al llegar a América, las diferencias culturales y lingüísticas de estas personas se fueron nivelando hasta uniformarse. Este dato es fundamental porque permite destruir la idea de jerarquía que se fue creando a lo largo de los siglos de colonización acerca de una superioridad cultural (y lingüística) de España sobre América.

Pasando a la dimensión diatópica, el debate ha sido abierto por decenios. La tesis que por mucho tiempo tuvo más crédito fue la tesis *andalucista*, es decir, el reconocimiento de la influencia mayoritariamente andaluza en la(s) variedad(es) lingüística(s) usada(s) en América. La base de esta teoría es, por cierto, histórica: en el arco temporal que va desde el 1493 hasta el 1519, el porcentaje de andaluces llegados al nuevo continente amonta aproximadamente al 40%, con una preponderancia de provenientes de la Andalucía occidental. Como resulta evidente de los estudios de Boyd-Bowman, la situación sigue siendo la misma hasta finales del siglo XVI, con una preponderancia neta de andaluces frente a los españoles que venían de otras zonas de la península²⁵. La cuestión del andalucismo lingüístico en América se hace intensa a principios del siglo XX y ve como partes contrapuestas M. L. Wagner, que sostiene la tesis *andalucista*, y P. Henríquez Ureña, que se muestra en oposición con respecto a esta tesis y pone el germen para el trabajo de otros estudiosos que sostendrán la tesis *antiandalucista*. La solución a esta polémica se encuentra a medio camino entre estas dos posiciones. En línea con lo

²⁴ Ramírez Luengo, J. L. (2022): *op. cit.*, p. 17.

²⁵ *Ivi*, p. 18.

que sostenían los andalucistas, es innegable que, en una primera etapa de colonización, la influencia del andaluz fue preponderante; sin embargo, de acuerdo con la crítica llevada adelante por parte de los anti-andalucistas, hay que considerar que:

- no habiendo un puerto en Castilla, las tripulaciones de los barcos que emprendían el viaje eran mayoritariamente andaluces, con lo cual los inmigrantes provenientes de todas las zonas de la península pasaban un largo tiempo en Sevilla a la espera de la documentación para embarcar – esto implica que estuvieran profundamente aislados y sin volver a tener una relación con su anterior comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en contacto con personas que venían de lugares distintos, con consiguiente nivelación lingüística;
- sobre todo a partir del siglo XVII, el porcentaje de andaluces fue disminuyendo en favor de una distribución de migrantes más ecua²⁶;
- dándole crédito a la tesis andalucista, las variedades americanas serían una evolución de las hablas andaluzas – afirmación criticable.

En fin, es cierto que las variedades del español hablado en América son un producto histórico de varios factores, y el elemento andaluz es solo uno de ellos.

2.3.2 La influencia de las lenguas aborígenes

Al llegar al Nuevo Mundo, los colonizadores se encontraron con una diversidad lingüística y cultural impresionante: 170 familias lingüísticas que incluían más de 2.000 variedades lingüísticas distintas²⁷. Siendo la evangelización el primer objetivo, el hecho de no lograr comunicarse con los nativos constituía un gran problema para los españoles. La primera solución que encontraron fue la de intentar aprender sus lenguas para transmitir el anuncio evangélico. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de que había que encontrar otra forma de comunicación, ya que la diversidad lingüística de las varias comunidades era tan alta que resultaba imposible aprender todas las lenguas locales. El paso sucesivo fue entonces elegir, entre tanta diversidad, algunas de las lenguas nativas

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 27.

que tuvieran más difusión: se trata de las dichas *lenguas generales*²⁸. Estas fueron las lenguas que influyeron parcialmente en la lengua española, especialmente a nivel léxico: es un ejemplo la introducción de la palabra *canoas* en el diccionario de Antonio de Nebrija, ya en 1493²⁹. Las lenguas generales consideradas importantes porque más influyentes en la lengua española son: náhuatl, arahuaco-taíno, quechua, guaraní y maya³⁰. La adopción e introducción de palabras nuevas no conocidas por los españoles derivaba de la necesidad de describir una realidad nueva, distinta de la que conocían – y es por esta razón que la influencia de las lenguas generales resulta más evidente en el vocabulario con respecto a los otros niveles lingüísticos.

A pesar de esta influencia, sin embargo, la superioridad jerárquica autoimpuesta por los colonizadores llevó a la (casi) desaparición de las lenguas nativas en favor de la imposición de la lengua española. Desde luego, la influencia de estas lenguas no puede considerarse como factor determinante de la variación, sino que se trata de un factor más que se añade y constituye otro pedazo de los fundamentos históricos que determinaron el cambio.

Por lo que se refiere a la condición actual de las lenguas indígenas, tras la imposición de la lengua española en el continente no se puede hablar de una coexistencia eua en términos numéricos. De hecho, se manifiesta una peculiar condición de bilingüismo: la diglosia, es decir, cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores (DLE). El uso de las lenguas nativas queda entonces relegado a los contextos familiares e informales, mientras que el español es la lengua que goza de prestigio. Debido a esos factores sociales, se registra una reducción del número de hablantes de esas lenguas y, por otro lado, un crecimiento de los hablantes que usan la lengua española.

²⁸ Es de estas lenguas que nacieron las primeras gramáticas.

²⁹ Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 27.

³⁰ Para un enfoque en el nivel léxico y en la influencia de las palabras indígenas, véase apartado 3.3.1 – *El léxico en diacronía*.

2.3.3 Más allá de las fronteras: la teoría del *español atlántico*

Tras haberse focalizado en dos factores que influyeron en el cambio lingüístico – el origen de los colonizadores y el contacto con las lenguas de las comunidades nativas – es necesaria una mención de la teoría del *español atlántico*, ya que conlleva otro factor que no puede ser dejado afuera, siendo uno de los factores determinantes: la relativa cercanía – o el aislamiento – con respecto a los centros fundacionales y la consiguiente interrelación con la península.

El término *español atlántico* es acuñado por Diego Catalán y aparece por primera vez en el año 1958. Es un sintagma que vivió un proceso de cambio semántico a lo largo de los decenios de la segunda mitad del siglo: en un primer momento, *español atlántico* connotaba una macro-variedad del español distinta de la variedad estándar europea, comprendiendo todas las formas lingüísticas usadas en el continente americano³¹. Considerando esta división, se hablaría, de nuevo, de una oposición efectiva entre España y América.

Para superar esta clasificación neta fue fundamental el aporte de Menéndez Pidal que, colaborando con Diego Catalán, propuso una nueva descripción de los límites geográficos de cada variedad partiendo de la división de las tierras hispanófonas en dos partes, correspondientes a las dos macro áreas dialectales: área de la flota y área de las cortes virreinales. Elementos determinantes en la diferenciación entre estas dos áreas son (1) la cercanía con el ambiente cortesano y (2) el contacto lingüístico entre distintas variedades diatópicas y diastráticas en las zonas costeras.

Las zonas de las cortes virreinales corresponden a los territorios del interior, prevalentemente montañosos, y donde surgían los primeros virreinos: el Virreinato de Nueva España y el Virreinato de Perú. El Virreinato de Nueva España nace tras la conquista del imperio azteca llevada al cabo por Hernán Cortés; se creó oficialmente en 1535 y su capital surgió en el mismo lugar de la antigua México-Tenochtitlan, que hoy es conocida como Ciudad de México. El Virreinato de Perú surgió en 1542 tras la llegada de Pizarro y la caída del imperio inca. La capital elegida fue Ciudad de los Reyes,

³¹ *Ivi*, p. 33.

correspondiente a la actual Lima. Ciudad de México y Lima son los centros de difusión de una variedad del español más conservadora y cercana al español castellano.

Las zonas de la flota, por contrario, son aquellas a las cuales llegaba la flota proveniente de Sevilla y Cádiz en la época colonial. A esto se unía la importancia de los comercios que permitían una circulación de personas y productos en las zonas costeras y que llevaban a un contacto lingüístico entre personas de origen distinto. Por último, las zonas de la flota eran las más lejanas con respecto a los centros cortesanos, con lo cual el cambio lingüístico se verificaba con más rapidez.

Resumiendo, la distinción propuesta por Menéndez Pidal contrapone una zona lingüísticamente más conservadora, la de las cortes virreinales, y una más innovadora, la de la flota³². Muchas clasificaciones dicotómicas de áreas dialectales del español brotaron a partir del trabajo de Menéndez Pidal. Digno de mención es el ejemplo de Montes, que propone una distinción entre el *superdialecto A* o variedad *continental-interior* (que corresponde a la zona de las cortes virreinales) y el *superdialecto B* o variedad *periférico-insular* (que corresponde a las zonas de la flota).

Es a partir de estas clasificaciones que el sintagma *español atlántico* se resemantiza, perdiendo su original asociación con el “español de América” y siendo asociada con las zonas de la flota. En fin, el *español atlántico* puede ser definido como

[...] el superdialecto del español que aúna modalidades americanas (zonas costeras e insulares) y modalidades españolas peninsulares (Andalucía) e insulares (Canarias) que tienen en común una serie de rasgos fonéticos y morfosintácticos que justifican su configuración como bloque dialectal hispánico [...], frente a otro gran bloque dialectal del español [...], que abarcaría el español castellano con las modalidades americanas, continentales e interiores en su mayoría, que se caracterizan por compartir una serie de

³² Es importante subrayar que aquí los términos *conservadora* e *innovadora* no tienen ninguna connotación positiva o negativa, sino que simplemente remiten a un cambio simple y llano como fruto de acontecimientos históricos.

fenómenos distintos y complementarios a los anteriores (salvo el rasgo del seseo)³³.

Las Tablas 1 y 2 muestran a continuación la configuración de las características lingüísticas según la clasificación dentro del superdialecto B – o *español atlántico* – o del superdialecto A – o *español central*.

Características español atlántico <i>Zonas periféricas e insulares</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de la forma <i>vosotros</i> ➤ Distinción entre <i>le</i> (dativo) solamente para el complemento indirecto y <i>lo</i> (acusativo) para el complemento directo (es decir, no se usa ni leísmo ni loísmo) ➤ Seseo ➤ Yeísmo ➤ Vocalismo fuerte (es decir, no se pierden las vocales) ➤ Debilitación, aspiración o pérdida de la /s/ implosiva ➤ Neutralización de la oposición entre líquidas /l/ y /r/ en posición implosiva silábica ➤ Aspiración de la fricativa velar sorda (en todas las posiciones) ➤ Relajación de las consonantes sonoras intervocálicas /b, d, g/

Tabla 1.1. Características lingüísticas del *español atlántico*.

Características español central <i>Zonas del interior</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso de la forma <i>vosotros</i> ➤ Ceceo ➤ Mantenimiento de la articulación lateral de la líquida palatal sonora (/l/) ➤ Oposición entre líquidas /l/ y /r/ en posición implosiva ➤ Conservación de la /s/ implosiva ➤ Falta de aspiración de la /x/ (con una articulación más abierta y relajada) ➤ Conservación de las consonantes oclusivas intervocálicas /b, d, g/

Tabla 1.2. Características lingüísticas del *español central*.

³³ Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 32. Se excluye el seseo porque ya se puede considerar como un rasgo uniformemente difuso en (casi) todo el territorio de Hispanoamérica y en varias zonas de España. Para una descripción más detallada de los varios rasgos, véase *La variación en los niveles lingüísticos* (apartado 3).

La raíz de estos fenómenos lingüísticos da prueba una vez más del hecho de que la variación diatópica es el fruto de la historia, y no de una corrupción de la lengua. Por lo tanto, en el apartado siguiente se propone una descripción más detallada de algunos entre los más importantes rasgos lingüísticos mencionados, con una atención a la evolución histórica como explicación de su difusión.

3. La variación en los niveles lingüísticos

Cuando se habla de variación – y sobre todo refiriéndose a la lengua española – las diferencias suelen asociarse a una corrupción lingüística, o hasta errores. Sin embargo, las diferencias que cada nivel de la lengua presenta son una consecuencia del desarrollo histórico de la lengua que, siendo un elemento lleno de vitalidad, va cambiando y adaptándose a las realidades que refleja. Por esta razón, reputo conveniente proponer una descripción de los rasgos lingüísticos más significativos a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico, asociándola a los acontecimientos que determinaron la difusión y la evolución de dichos rasgos.

3.1 Nivel fonético-fonológico

A nivel fonético-fonológico, destacan los fenómenos del *seseo*, del *yeísmo*, y de la *aspiración de la /s/ implosiva*. En realidad, son muchos más los fenómenos fonéticos que demuestran la variación interna de la lengua española. Sin embargo, son estos tres rasgos que pueden considerarse entre los más significativos porque más emblemáticos de la variación diatópica. Otros rasgos – como rotacismo, lambdacismo, pronunciación de la vibrante múltiple o simple, pronunciación de la [j] – por cierto, son una prueba más de la variación diatópica, pero se asocian más evidentemente al nivel sociocultural y diastrático. Por esta razón, nos centramos a continuación en los tres fenómenos que hemos destacado.

3.1.1 Seseo

Queriendo delinear las características fonéticas del español, no se puede no empezar por el *seseo*, uno de los fenómenos más importantes por ser el único que tiene una difusión

que cubre casi todo el territorio hispanohablante. Por esta razón, se propone una descripción más detallada de su configuración y su difusión.

Por *seseo* se entiende la fusión de la interdental fricativa sorda /θ/ y de la alveolar fricativa sorda /s/ en un único fonema cuya realización se da como sonido alveolar fricativo /s/. Por tanto, la diferencia entre los grafemas *s*, *z*, y *c* (delante de *-e-* y *-i-*) se anula al pronunciarlos. El fenómeno del *seseo* se opone al *ceceo*, fenómeno en que, por contrario, la diferencia entre el sonido interdental y el sonido alveolar se mantiene. Como señala Frago (1989), ya en el siglo XVI el *seseo* estaba difundido en el territorio de Andalucía y se estaba imponiendo en las Islas Canarias³⁴. Con lo cual no resulta posible una distinción entre *ceceo* y *seseo* relegando el primero al español de España y el segundo al español de América – más bien, podríamos hablar del *seseo* como característica distintiva del *español atlántico*. Lo que cabe decir es que en el territorio americano, en realidad, los lugares ceceantes representan casos bastante aislados con respecto a una difusión general de la variedad seseante.

La raíz de la diferencia entre zonas seseantes y zonas ceceantes reside en el proceso de evolución del sistema de sibilantes del castellano medieval. Como muestra a continuación la Figura 3, este sistema estaba compuesto por seis fonemas distintos.

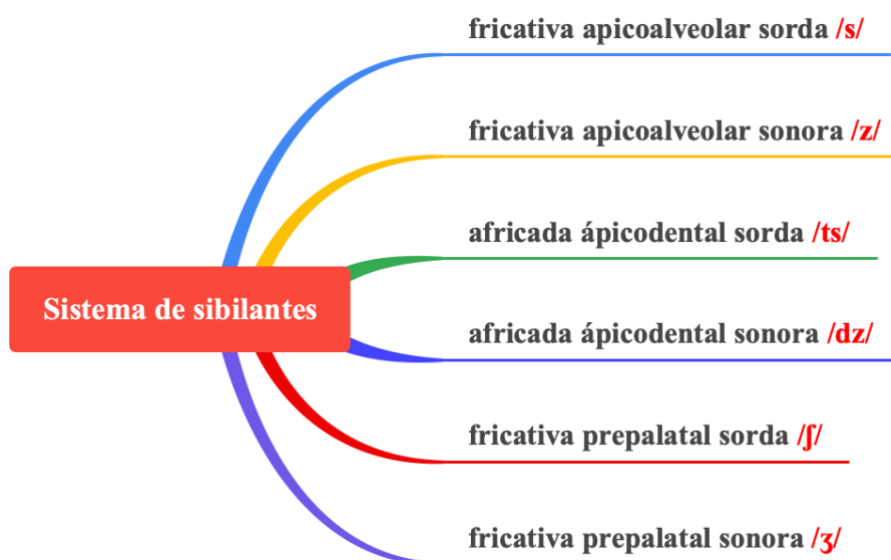


Figura 1.3. Sistema de sibilantes en castellano medieval. Fuente: Hualde (2010)

³⁴ Citado en Ramírez Luengo, J. L. (2022): *op. cit.*, p. 33.

La evolución del sistema se da de formas distintas en lugares distintos. El proceso empezó con la *desafricación*, es decir, la pérdida del elemento oclusivo en las africadas, y el *ensordecimiento*, es decir, la pérdida de diferencia entre las sonoras y las sordas. Estos cambios se dieron en un primer momento en la parte norteña de Castilla, extendiéndose luego hacia Toledo y Sevilla. Sin embargo, aparentemente, es probable que en Andalucía las fricativas antiguas /s/ y /z/ no fueran ápticoalveolares como al norte, sino más bien predorso-alveolares o predorso-dentales. Esto hizo que los desarrollos fueran distintos, como muestran las Figuras 4 y 5 a continuación: mientras que en la parte centro-norte de la península la evolución sigue con la *interdentalización*, llegando a obtener el fonema /θ/, en Andalucía, y de ahí en el continente americano, la única solución que queda es /s/³⁵.

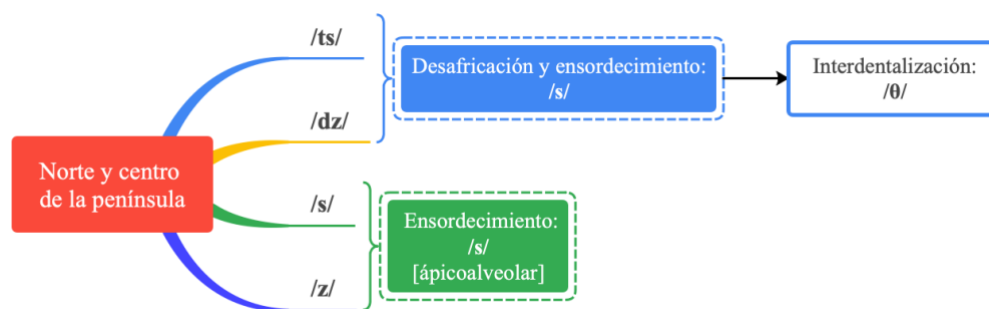


Figura 1.4. Evolución de las sibilantes en el norte y centro de la península. Fuente: Hualde (2010).

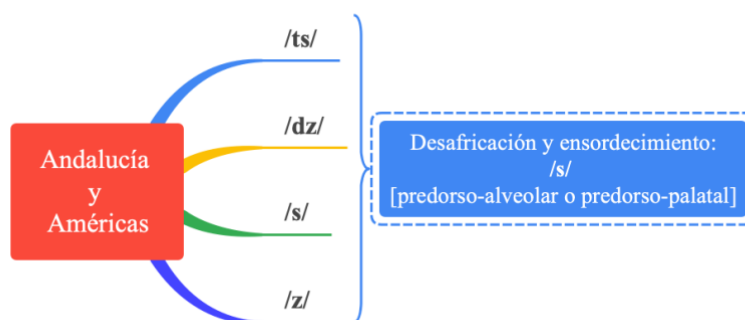


Figura 1.5. Evolución de las sibilantes en Andalucía y en las Américas. Fuente: Hualde (2010).

³⁵ Como muestra la Figura 3, los fonemas que constituían el sistema de las sibilantes eran seis. De estos, solo cuatro interesan al cambio que llevará al fenómeno del seseo. Los otros dos – la fricativa prepalatal sorda /ʃ/ y sonora /ʒ/ – tras el proceso de ensordecimiento y velarización darán origen al sonido /x/ tanto en el centro-norte de la península como en el sur y en América, con una realización más fuerte en el primer caso y con una menor tensión articulatoria en el segundo.

La tabla a continuación muestra algunos ejemplos de la evolución de los fonemas de nuestro interés.

Norte y centro de la península	
Desafricación y ensordecimiento > interdentalización	Ensordecimiento
<i>Brazo</i> : /brátso/ > /bráso/ > /bráθo/	<i>Pasa</i> : /pása/
<i>Decir</i> : /dedzír/ > /desír/ > /deθír/	<i>Casa</i> : /cáza/ > /pása/
Andalucía y Américas	
Desafricación y ensordecimiento	
<i>Brazo</i> : /brátso/ > /bráso/	
<i>Decir</i> : /dedzír/ > /desír/	
<i>Pasa</i> : /pása/	
<i>Casa</i> : /cáza/ > /pása/	

Tabla 1.3. Ejemplos de la evolución de las sibilantes. Fuente: Hualde (2010).

Los esquemas de las Figuras 4 y 5 quieren ser explicativos del desarrollo histórico distinto que ha llevado a la contraposición entre *ceceo* y *seseo* en los varios territorios hispanohablantes. Sin embargo, como señalado anteriormente³⁶, no se puede hablar de netos confines geográficos de difusión de los fenómenos. Por tanto, se propone en los gráficos una distinción entre “Norte y centro de la península” y “Andalucía y Américas” para que sea explicativa de la diferencia, pero aclarando que, a la hora de hacer un análisis más detallado, es necesario ir más allá de esta clasificación. Por ejemplo, la pronunciación ceceante se sitúa en algunas zonas de Nicaragua, Guatemala, Honduras; además, si se combina la variación diatópica con la diastrática, el *ceceo* se encuentra como rasgo característico de los estratos más bajos de la población en algunas zonas de Puerto Rico y de la República Dominicana³⁷. A esto se añade la cuestión del polimorfismo del fonema /s/, ya que en territorio americano se han registrado cuatro variantes alófonas, presentadas a continuación.

- *Dorsoalveolar convexa*: la más típicamente andaluza y la más común, pronunciada poniendo la lengua contra los alveolos inferiores. Aparece en Sur de

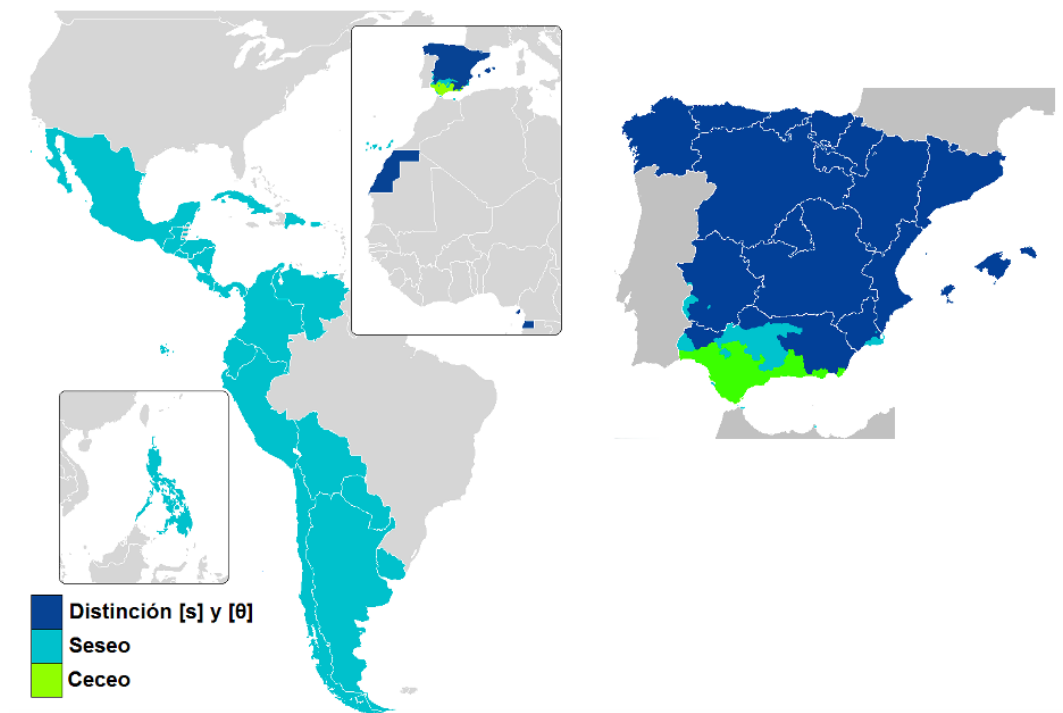
³⁶ Véase el apartado 2.3.3 – *Más allá de las fronteras: la teoría del español atlántico*.

³⁷ Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 64.

México, Costa Rica, algunas zonas de Colombia, Guatemala, Panamá Sur de Venezuela, Perú (no andino), Ecuador, Bolivia, Uruguay, Paraguay, casi todo el territorio de Argentina.

- *Ápicodental plana*: menos difundida con respecto a la primera, se pronuncia acercando el ápice de la lengua a la parte alta de los incisivos superiores. Esta realización se encuentra en Honduras, El Salvador, Norte de Venezuela, en algunas zonas de Bolivia y de Argentina.
- *Ápicodental redondeada*: su difusión se limita a la parte alta del continente.
- *Ápicoalveolar*: aparece solamente en una zona de Colombia y es la más parecida a la pronuncia castellana³⁸.

A continuación, se presentan mapas de distribución del fenómeno en ambos lados del océano.



Mapa 1.1. Seseo/Ceceo.

³⁸ Vaquero de Ramírez, M. (2003): *El español de América I. Pronunciación*, Cuadernos de lengua española (28), Arco/Libros, S. L. (3ª eds.): Madrid, pp. 34-35.

En conclusión, tras haberse focalizado en el desarrollo en diacronía, es posible afirmar que el *seseo* no es un error de pronunciación ni una confusión de fonemas – como se suele pensar –, y que no solo es característico de las variedades americanas. Es el fruto de un desarrollo distinto y paralelo que ha llevado a realizaciones distintas en lugares distintos.

3.1.2 Yeísmo

El *yeísmo* es el otro fenómeno que goza de una gran difusión en la mayoría de los territorios hispanohablantes. Por *yeísmo* se entiende la deslateralización de la palatal lateral /ʎ/, provocando una equivalencia con la pronuncia de la palatal central /y/ – siendo la primera correspondiente a los grafemas -ll- y la segunda al grafema -y-³⁹.

Como en el caso del *seseo*, el elemento diacrónico es fundamental para entender cómo estos dos fonemas distintos han llegado a confundirse y confluir en un único sonido. Sin embargo, mientras que en el caso anterior se trataba de un cambio interno a la lengua española, es decir, del castellano medieval al castellano moderno, el proceso que aquí nos interesa es un cambio que se lleva al cabo en el pasaje del latín vulgar al castellano medieval. Se trata del proceso de simplificación de las geminadas latinas: -LL-, tras un proceso de palatalización, se convierte en la palatal lateral /ʎ/; es este proceso de palatalización que lleva a la confusión entre los dos sonidos, que empiezan a pronunciarse de la misma forma⁴⁰.

En principio, el yeísmo era un fenómeno asociado con la variación diastrática de la lengua, ya que marcaba un estatus bajo. Sin embargo, terminó generalizándose como rasgo perteneciente a todas las franjas de la población. De ahí que hubo un deslizamiento de su análisis en términos de variación diatópica. Por lo que se refiere a la distribución geográfica del fenómeno, cabe señalar que se trata de un rasgo que existe en ambos lados del océano, pero se considera como preponderante en la península, al contrario del continente americano donde no se ha registrado una difusión totalizante – en contraste con el fenómeno del *seseo*. Además, mientras que la difusión del *seseo* fue bastante rápida, en el caso del *yeísmo* se registra su uso en el siglo XVI solo en zonas como

³⁹ Ramírez Luengo, J. L. (2022): *op. cit.*, p. 37.

⁴⁰ Hualde, J. I. (2010): “Historia de la lengua española”, en *op. cit.*, p. 300.

México, Venezuela y Santo Domingo, mientras que habrá que esperar por lo menos hasta finales del siglo XVIII para que llegue a Argentina y hasta el siglo XIX para que se difunda en Uruguay⁴¹. Todo esto a demostración del avance muy lento del rasgo.

En cuanto a la difusión geográfica actual del fenómeno, los países hispanohablantes se dividen entre yeístas y no yeístas. Al primer grupo pertenecen países ya mencionados, como México y Venezuela, pero también gran parte de Colombia y de Perú, la parte occidental del Ecuador, Chile, gran parte de Argentina, Uruguay. En estos casos se verifica una nivelación de los dos fonemas – la palatal lateral y la palatal central – en uno solo. El segundo grupo, no yeísta, está compuesto por países como Paraguay, el Norte de Argentina, la parte oriental del Ecuador, una zona central de Colombia. En estos lugares persiste la distinción entre los dos fonemas⁴².

Otro elemento importante es la forma en que los fonemas palatales /y/ y /ɲ/ se realizan en los distintos países, es decir, las diferencias que se da dentro del grupo de países que se clasifican como yeístas. Los resultados del proceso de nivelación de la diferencia fonémica pueden ser dos:

- *yeísmo*, con realización que puede ser más o menos abierta;
- *žeísmo*, con realización rehilada que, a su vez, puede ser sorda o sonora (con prevalencia del sonido sordo).

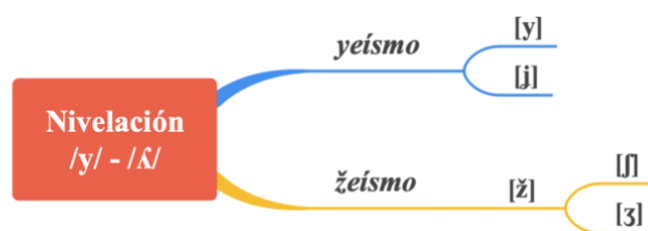


Figura 1.6. Nivelación de palatal lateral y palatal central. Fuente: Vaquero de Ramírez (2003).

La tabla a continuación muestra algunos ejemplos de la evolución de los fonemas de nuestro interés.

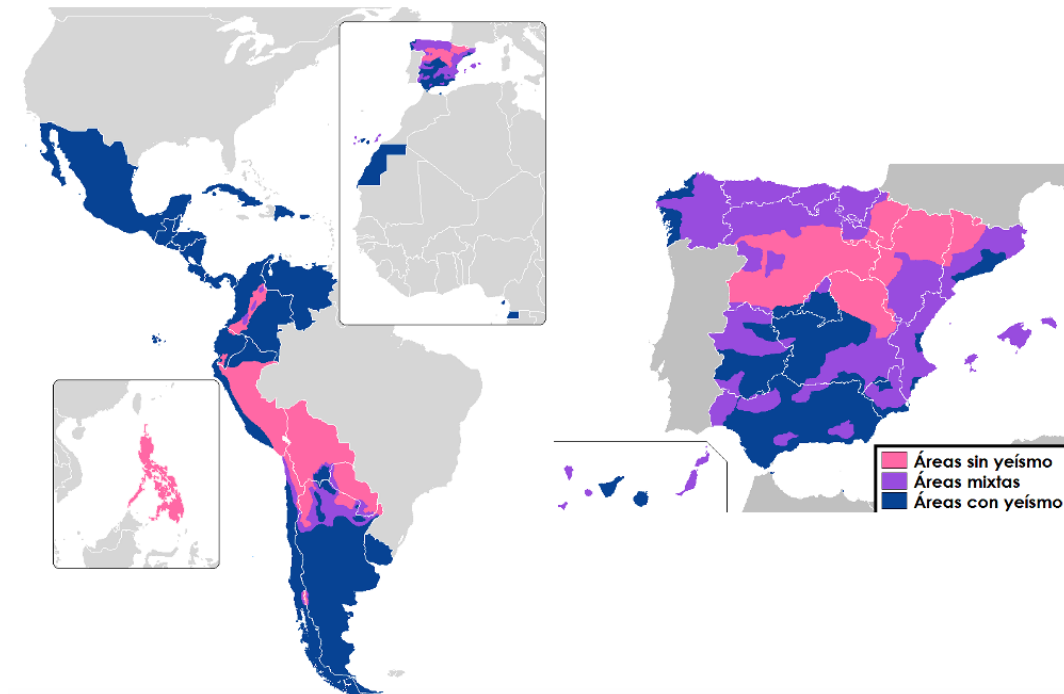
⁴¹ Ramírez Luengo, J. L. (2022): *op. cit.*, pp. 37-38.

⁴² Vaquero de Ramírez, M. (2003): *op. cit.*, p. 39.

Nivelación	
Yeísmo	Žeísmo
<i>Pollo</i> : /póyo/ - /pójo/	<i>Pollo</i> : /póžo/ (/pófo/ - /pózo/)
<i>Poyo</i> : /póyo/ - /pójo/	<i>Poyo</i> : /póžo/ (/pófo/ - /pózo/)

Tabla 1.4. Ejemplos de la nivelación de las palatales. Fuente: Vaquero de Ramírez (2003).

La realización más difundida es la primera. La segunda realización aparece especialmente en el Río de la Plata, en Uruguay y en una pequeña zona del interior de Colombia⁴³. A continuación, se presentan mapas de distribución del fenómeno en ambos lados del océano.



Mapa 1.2. Yeísmo.

En conclusión, la distribución geográfica del fenómeno es, una vez más, el índice de una variación y de realizaciones distintas que superan la simple distinción de *español de España* y *español de América*.

⁴³ *Ibidem*. En el caso del Río de la Plata, la variante preponderante era la variante sonora del *žeísmo*. Sin embargo, desde el principio del siglo también allí se está imponiendo la variante sorda.

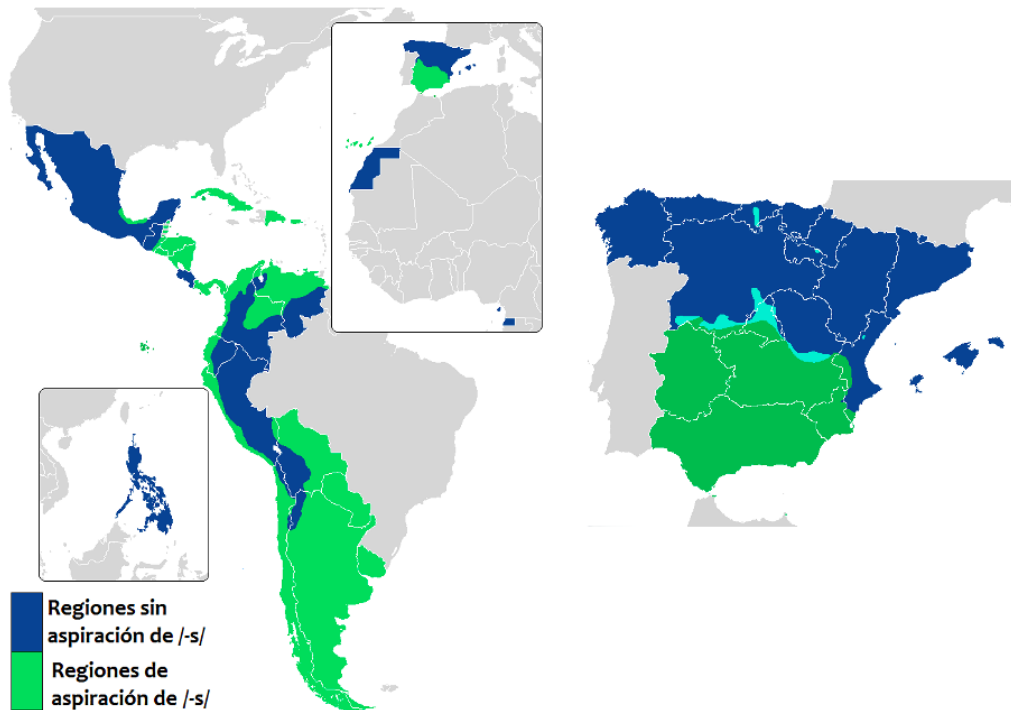
3.1.3 Aspiración de la /s/ implosiva

También llamada *s aspirada*, es un fonema que deriva de un cambio en la pronunciación de la /s/ a final de sílaba o de palabra: se produce una aspiración hasta llegar a ser pronunciada como [h]. Germán Coloma (2012) afirma que

En lo que respecta a las zonas que son al mismo tiempo seseantes y yeístas, la principal división que puede hacerse desde el punto de vista fonético es la que las divide entre áreas en las cuales el fonema /s/ es comúnmente aspirado o desbucalizado en posición preconsonántica y áreas en las cuales dicho fenómeno no se produce (y, en consecuencia, el fonema /s/ en posición preconsonántica se pronuncia como [s] o como [z], según esté seguido de consonante sorda o sonora). Esta es en rigor la principal característica fonética que divide las variedades *tierrabajenses* de las variedades *tierraltenses*.

Esto nos lleva a la distribución geográfica del fenómeno: las variedades *tierrabajenses* son aquellas habladas México y Centroamérica, mientras que las *tierraltenses* corresponden a la variedad del Caribe, del Chile y del Río de la Plata⁴⁴. A continuación, se presentan mapas de distribución del fenómeno en ambos lados del océano.

⁴⁴ Colantoni, L. y Coloma, G. (2012): *La aspiración de /s/ en el español rioplatense: tango vs. rock*, I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica, La Plata.



Mapa 1.3. Aspiración de la /s/ implosiva.

Como reportado por el *Catálogo de las voces hispánicas*, en algunos casos la aspiración de la /s/ puede evolucionar hasta producir una total elisión. Por lo tanto, tal y como *seseo* y *yeísmo*, a pesar de identificar áreas que aspiran y áreas que no aspiran, entre los países hispanohablantes las realizaciones del fenómeno son varias y cambian según el grado de aspiración. Sin embargo, pasando a la elisión resulta necesaria una consideración no solamente diatópica sino también diastrática, ya que, en la mayoría de los casos, la excesiva aspiración y la elisión tienen una connotación negativa y relegada a los estratos más bajos de la población. De hecho, en cuanto a su desarrollo histórico, la aspiración de la /s/ implosiva es el rasgo más innovador y que goza de aceptación normativa desde hace poco: antes se consideraba como vulgar en cualquier grado de su manifestación.

3.1.4 Rasgos fonéticos: a modo de conclusión

En conclusión, *seseo*, *yeísmo* y *aspiración de la /s/ implosiva* pueden considerarse tres de los rasgos fonéticos que más simbolizan la variación a nivel diatópico y la importancia de una consideración de su desarrollo en diacronía. En todos los casos, se trata de fenómenos que anteriormente no gozaban de aceptación y no eran considerados

como parte de la norma culta. Hoy en día, en una óptica del español como lengua pluricéntrica y plurinormativa, cada lugar puede considerar como culta la propia realización de cada fonema interesado⁴⁵. Además, mirando a la distribución geográfica de estas tres características, resulta claro que es imposible distinguir entre dos bloques geolectales del español, ya que es evidente que por cada fenómeno los límites tienen que ser redibujados⁴⁶.

3.2 Nivel morfosintáctico

Como ocurre a nivel fonético, también en el caso de una aproximación a la morfosintaxis la variación interna a la lengua española se halla bajo distintos puntos de vista: diferencias en el género y número, orden de los componentes de la oración, uso de los pronombres clíticos – en particular, los fenómenos del *leísmo*, *laísmo* y *loísmo*. Una vez más, todos estos fenómenos no reflejan solo la variación diatópica, sino que también connotan el nivel sociocultural de los hablantes, y por esto sería mejor analizarlos desde el punto de vista diastrático y diafásico. Por otra parte, si se quiere mirar a la variación más típicamente geográfica, un elemento destaca entre los demás: las formas de tratamiento (los pronombres y su repercusión en el plano verbal). Una vez más, partimos del desarrollo histórico para explicar la distinción entre zonas tuteantes y zonas voseantes.

3.2.1 Formas de tratamiento en diacronía

Más que en otros idiomas, en español el tema de los pronombres de tratamiento siempre fue un tema candente. El sistema de las formas de tratamiento (en singular) del español actual está compuesto por tres pronombres:

- *tú* y *vos*, considerados informales;

⁴⁵ Para un enfoque en el español como lengua plurinormativa, véase el apartado 4 – *La lengua española entre unidad y diversidad*.

⁴⁶ Según Moreno Fernández (2021), el término *geolectal* se prefiere a *dialectal* principalmente por la connotación popular que este último tiene.

➤ *usted*, usado como forma de respeto⁴⁷.

En realidad, clasificando de esta manera las formas de tratamiento se estaría generalizando, ya que estos pronombres tienen en cada país unos matices de significado que varían según el desarrollo histórico que han tenido.

En la evolución del latín al castellano se asiste al añadirse de una forma de tratamiento de cortesía con la configuración de la sociedad medieval que, siendo muy distinta de la imperial, necesitaba formas para manifestar las relaciones horizontales o verticales entre los interlocutores. Los pronombres de tratamiento de nuestro interés son dos: *tú* y *vos*. Se trata de pronombres importantísimos para la comunicación, ya que no hay interacción sin uso de la segunda persona.

El *tú* deriva de la evolución del pronombre personal singular del latín TU y se mantiene en el caso de jerarquía horizontal. El *vos* deriva de la evolución del pronombre personal plural del latín VOBIS: la forma plural se usa como forma de cortesía y establece una jerarquía vertical entre los interlocutores. Por lo tanto, se trata de una forma respetuosa de tratamiento. A esto se añadía otra connotación: en la sociedad medieval, no solamente el *tú* y el *vos* jerarquizaban las relaciones, sino que también connotaban el estatus de las personas. De esto deriva que en una condición de horizontalidad en los estratos más altos de la sociedad se utilizara el *vos*, mientras que en los estratos más bajos se utilizara el *tú*.

Un ulterior cambio se da en el pasaje de la sociedad medieval a la sociedad burguesa: siendo la lengua el instrumento más potente de interacción social, la clase social naciente – los burgueses – empieza a usar la forma que solo utilizaban los nobles (*vos*) entre ellos, porque es un símbolo de ascensión social. De esto deriva la necesidad de encontrar una nueva forma de tratamiento para marcar una verticalidad en la sociedad. Es tras este cambio que aparecen *Vuestra Merced* y *Vuestra Señoría* – con uso más difuso de *Vuestra Merced* que, tras una evolución lingüística, dará origen al pronombre de tercera persona como lo conocemos hoy en día: *usted*. Como en el caso de la evolución de las sibilantes, no se trata de cambios inmediatos y difundidos en toda la península en el mismo momento

⁴⁷ Carricaburo, N. (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Arco/Libros, S. L.: Madrid, p. 9.

histórico, sino que se trata de formas que empiezan a aparecer en la parte norte para luego llegar al sur. De ahí que, por mucho tiempo, el sistema de pronombres siguió siendo muy precario, ya que comprendía formas de tratamiento cuyo significado no resultaba bien definido: el *tú* y el *vos* parecían tener el mismo significado, es decir, connotaban la horizontalidad, pero todavía el *vos* aparecía en algunos casos como forma de cortesía, forma para la que ya había sido introducido *Vuestra Merced*. Este magma lingüístico que se da del siglo XVI en adelante podría ser resumido en el siguiente modo.



Figura 1.7. Formas de tratamiento (siglo XVI). Fuente: Ramírez Luengo (2022)⁴⁸.



Figura 1.8. Primera evolución formas de tratamiento. Fuente: Ramírez Luengo (2022)⁴⁹.

En conclusión, el sistema de pronombres que llega a América en la época de la colonización no es un sistema estable; es un sistema de transición, cuya solución será encontrada por cada país de forma distinta. Como se ilustra en el apartado siguiente, el hecho de resolver esta disimetría de forma propia está a la base de la variación diatópica y de la distinción entre *tuteo* y *voseo*.

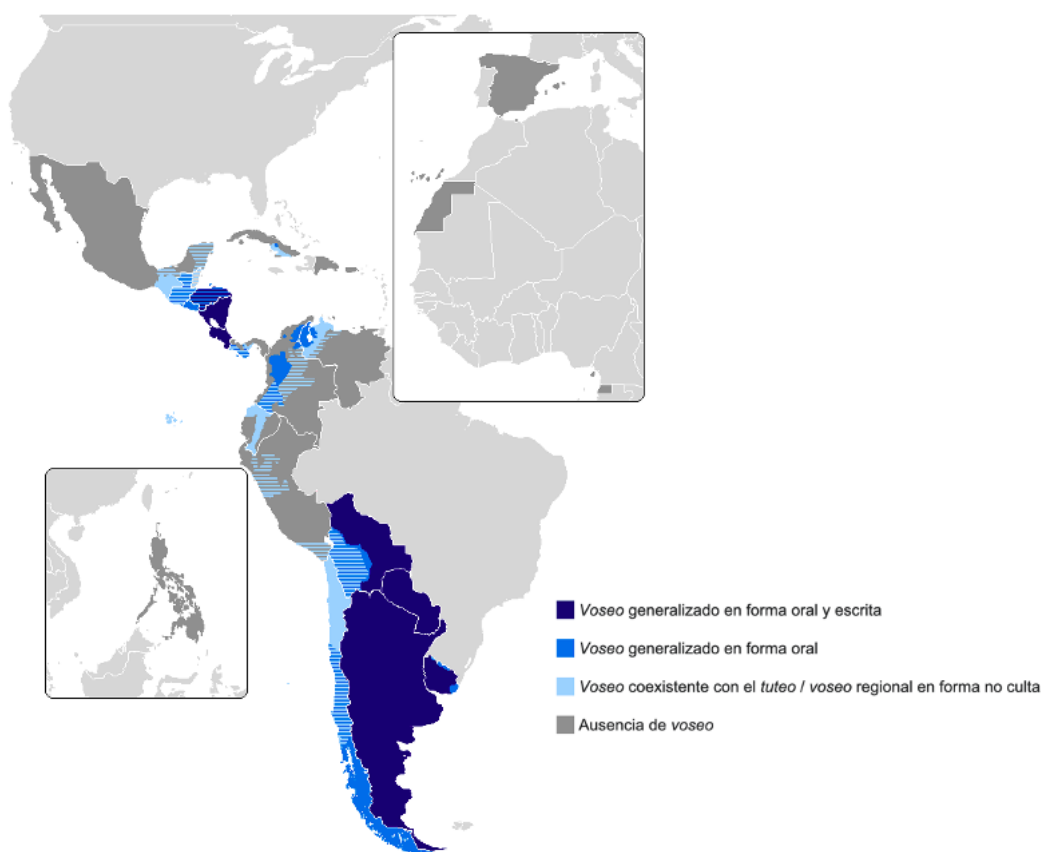
3.2.2 Tuteo y voseo: fenómenos en la actualidad

El *voseo* – y, por consiguiente, la distinción entre formas tuteantes y formas voseantes – es uno de los fenómenos morfosintácticos más importantes dentro del tema de la

⁴⁸ Entre el *tú* y el *vos* existe todavía una diferencia que implica una jerarquía vertical.

⁴⁹ El *tú* y el *vos* empiezan a denotar una jerarquía horizontal.

variación diatópica del español. Podemos definir el *voseo* como «el uso del *vos* como segunda persona pronominal de singular, en lugar de *tú*»⁵⁰. Cabe señalar que, a diferencia de todos los rasgos que ya se han descrito, el *voseo* puede considerarse como típicamente americano. Quede claro que no significa que en América no existe el pronombre *tú*; más bien, el pronombre *vos* ya no se usa en España – su desaparición en la península se registra en el siglo XVIII⁵¹. El mapa a continuación muestra distribución del *voseo* en el continente americano.



Mapa 1.4. Voseo.

La diversificación mostrada en el mapa depende, como señalado anteriormente, de los cambios que se dieron dentro del sistema de los pronombres y de cómo cada país resolvió la ambigüedad semántica entre *tú* y *vos*.

⁵⁰ Vaquero de Ramírez, M. (2019): *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*, Cuadernos de lengua española (29), Arco/Libros, S. L. (4ª eds.): Madrid, p. 22.

⁵¹ Academia Argentina de Letras, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, TOMO XLVII, N. 185-186, Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, 1982, p. 290.



Figura 1.9. Segunda evolución formas de tratamiento. Fuente: Ramírez Luengo (2022).

En realidad, la razón por la que cada variedad elige si mantener el *tú* o el *vos* no queda muy clara. La teoría que tiene más crédito propone que las áreas tuteantes son las que mantuvieron un contacto más estrecho con la norma peninsular (que no cuenta con el *vos* en su sistema) – esto es, principalmente las capitales de los grandes Virreinos de Nueva España y de Perú. Por otra parte, las áreas voseantes son aquellas cuya relación con la metrópoli fue bastante débil⁵².

Una implicación muy importante en este proceso largo y diversificado es que las peculiaridades del *voseo* no son visibles solamente en la forma del pronombre, sino también en la forma verbal. El resultado es que en algunos lugares se usa la forma verbal de la segunda persona plural con diptongo (1); en otras zonas se usan formas monoptongadas (2); finalmente, en algunos casos se combinan estas dos soluciones (3) – ejemplos a continuación.

Voseo verbal		
(1)	(2)	(3)
<i>Amáis</i>	<i>Amás</i>	<i>Amais</i>
<i>Leéis</i>	<i>Leés</i>	<i>Leís</i>
<i>Partís</i>	<i>Partís</i>	<i>Partís</i>

Tabla 1.5. Ejemplos del voseo en las formas verbales. Fuente: Ramírez Luengo (2022).

De esto deriva que haya una ulterior clasificación entre los países voseantes, implicando que el *voseo* puede ser de tres tipos:

⁵² Se trata de una teoría que se acerca mucho a la idea de distinción entre *español atlántico* y *español central*.

- 1) pronominal – uso del pronombre *vos* con las desinencias verbales del pronombre *tú* (p. ej. *vos amas, vos lees, vos partes*);
- 2) verbal – uso del pronombre *tú* con las desinencias verbales del pronombre *vos* (p. ej. *tú amás, tú leés, tú partís*);
- 3) pronominal-verbal (o completo) – uso del pronombre *vos* y de las desinencias verbales del pronombre *vos* (p. ej. *vos amás, vos leés, vos partís*).

3.2.3 Vosotros (y su ausencia)

Quedando claro que un cambio genera otro, con la desaparición del *vos* para referirse a la segunda persona plural y la pérdida de la oposición entre confianza y respeto se busca una forma para sustituir este pronombre. La solución que se encuentra es añadir *otros/as* al *vos* – derivado del latín ALTERUM. Un dato relevante es que el pronombre *vosotros/as* se gramatiza por primera vez en 1624 en la gramática de Franciosini, mientras que la conquista de los territorios americanos empieza en 1492. Sin embargo, se trata de un cambio que no se da paulatinamente en toda la península: especialmente en Andalucía occidental y Canarias – lugares de dónde venía la mayoría de los futuros colonos – la solución usada para llenar este hueco que se había creado en el sistema no era el *vosotros* sino el *ustedes* – el plural de *usted* creado a través del mecanismo de la analogía – y esto explica por qué en muchos países hispanohablantes no encontramos la forma del *vosotros*. Este dato pone de manifiesto una diferencia sustancial con respecto al *voseo*: mientras que el *vos* desaparece muy pronto en España, en el caso de la segunda persona plural tanto la forma del *vosotros* como la forma del *ustedes* coexisten en la península⁵³. Por otra parte, el uso del *ustedes* tiene en común con el *vos* la asociación con una forma verbal que no es igual en todos los lugares: en algunos casos la forma elegida es la misma del *vosotros*, es decir, la segunda plural (p. ej. *ustedes sois*); en otros casos se usa la forma propia del *ustedes*, es decir, la tercera plural (p. ej. *ustedes son*)⁵⁴.

⁵³ En general, el *vosotros* se considera como rasgo característico de la variedad castellana, mientras que el *ustedes* se asocia con las variedades andaluza y canaria.

⁵⁴ Ramírez Luengo, J. L. (2022): *op. cit.*, p. 54.

3.2.4 Rasgos morfosintácticos: a modo de conclusión

En conclusión, mirando al nivel morfosintáctico, la variación diatópica se hace presente en los sistemas de pronombres de tratamiento, especialmente en la segunda persona singular y plural, con repercusiones en el sistema verbal. A pesar de estar hablando de variación diatópica, queda implícito que estas diferencias tienen repercusiones en las situaciones comunicativas y en su manera de connotar el registro usado, influenciando los hablantes en su percepción de la variación misma.

3.3 Nivel léxico

En un enfoque diatópico de la variación lingüística – más que la parte de la pronunciación y de la gramática – la atención se dirige hacia el léxico, ya que se trata de la categoría lingüística que refleja de la mejor manera la variación geolectal de la lengua española en ambos lados del océano. De hecho, los estudios de la variación lingüística de la lengua de nuestro interés empezaron precisamente en el ámbito de la lexicografía.

3.3.1 El léxico en diacronía

A pesar de haber insistido una y otra vez en la imposibilidad de dividir el español en el bloque europeo y el bloque americano, en el caso específico del léxico se puede hablar de tal distinción – solamente con el intento de ir a la raíz diacrónica de algunas diferencias léxicas. Más precisamente, si por una parte los colonizadores importaron las palabras que usaban cotidianamente, por otra parte no llegaron a territorios inhabitados, y los habitantes tenían, por supuesto, una lengua y un léxico ya definido para referirse a la realidad en la que vivían. Por esta razón, las categorías generales que constituyen el léxico americano son:

- el *léxico patrimonial* – léxico que llevaron consigo los primeros colonizadores (con la necesidad de aplicarlo a nuevos referentes);

- el *léxico autóctono* – léxico adoptado de las lenguas indígenas (generales o particulares)⁵⁵.

A estas dos categorías se añade también el *léxico africano*, marginal en nuestra consideración porque se circunscribe solo a determinadas zonas (principalmente las costas del Caribe, donde llegó la mayoría de los esclavos desde África)⁵⁶.

Sin duda alguna, el intento de los colonizadores era una educación lingüística para llegar al objetivo considerado más importante, es decir, la cristianización del continente. Más allá de la evangelización, la importancia de adoptar el léxico local derivaba de la necesidad de nombrar «seres nunca vistos, paisajes que rompían los modelos conocidos, costumbres y creencias insospechadas»⁵⁷. Como destaca Alvar,

Desplazada la lengua de su mundo, ha necesitado ambientarse y adaptarse a su tierra de adopción. El hombre que la usaba se ha visto obligado a convertirla en vehículo de expresividad inédita, y la travesía, el contacto con la realidad, los cambios de estratigrafía social, todo, han hecho modificar la perspectiva del hablante⁵⁸.

Esto hizo que se produjera una combinación entre las categorías del léxico autóctono y del léxico patrimonial, con resultados distintos en lugares distintos. De ahí que ya no es posible quedarse en la simple distinción entre *léxico usado en España* y *léxico usado en América*: el léxico de cada variedad cambia según la lengua con la que entraba en contacto. Como ya señalado, la presencia léxica indígena en la lengua española no se debe a todas las lenguas nativas, sino que fue dejada por las *lenguas generales*: náhuatl, arahuaco-taíno, quechua, guaraní y maya. La Tabla 6 muestra algunos ejemplos de palabras que se han integrado perfectamente en la lengua española.

Indigenismos	
Náhuatl	<i>aguacate, cacahuete, cacao, chicle, petaca, tomate</i>
Arahuaco-taíno	<i>canoas, barbacoa, cacique, maíz, maní, sabana, tabaco</i>

⁵⁵ Se hizo mención de las lenguas generales en el apartado 2.3.2.

⁵⁶ Vaquero de Ramírez, M. (2019): *op. cit.*, p. 39.

⁵⁷ *Ivi*, p. 40.

⁵⁸ Citado en Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 30.

Quechua	<i>cancha, choclo, llama, mate, papa, palta, pampa, alpaca</i>
Guaraní	<i>maraca, gaucho, tucán, maraca</i>
Maya	<i>henequén, cenote</i>

Tabla 1.6. Ejemplos de indigenismos. Fuente: Vaquero de Ramírez (2019).

Se puede afirmar entonces que hay elementos históricos de distinción léxica entre los dos bloques geolectales: la influencia indígena y la adaptación de palabras patrimoniales. Sin embargo, la variación léxica de la lengua española es mucho más diversificada. Por esta razón, a continuación se propone un enfoque más detallado en dicha variación en la actualidad.

3.3.2 Léxico y variación: clasificación de las diferencias

Mas allá de la influencia de las lenguas indígenas y de la introducción de europeísmos en las variedades del continente americano, Haensh (2002) propone una lista de diferencias que son la evidencia de la variación diatópica a nivel léxico – y que, en algunos casos, pueden causar una falta de comprensión comunicativa. Se trata de diferencias que marcan tanto la variación diatópica entre los dos macrobloques como las variaciones internas a Europa y América. Se proponen alguna de ellas a continuación.

Diferencias léxicas	
Diferencia	Ejemplos
Diferente grafía (con o sin influencia en la pronunciación)	Pijama / piyama / payama México / Méjico Manicura / manicure Folclor / folklore
Diferente acento tónico (y gráfico)	Bebe / bebé Chofer / chófer Nene / nené Vídeo / video
Diferente género	El sartén / la sartén El sauna / la sauna El radio / la radio El coliflor / la coliflor
Diferente uso de número	Alicate / alicates Tijera / tijeras

	¿Qué hora es? / ¿Qué horas son? ¡Buen día! / ¡Buenos días!
Mismo radical, mismo significado, pero distinto sufijo o distinta terminación	Estadía / estancia Friolero / friolento Conferencista / conferenciante Florería / floristería Llamado / llamamiento
Misma unidad léxica formal, pero distinto significado	Comida (= del mediodía) / comida (= de la noche) Almendro (= árbol cuyos frutos son almendras) / almendro (= árbol alto, de tronco grueso y con hojas grandes) Manteca (= grasa de cerdo) / manteca (= mantequilla)

Tabla 1.7. Diferencias léxicas y ejemplos. Fuente: Haensch (2002)⁵⁹

3.3.3 ¿Cómo abordar la variación del léxico?

La cuestión del léxico español es la que más aflora cuando la variación diatópica, diastrática y diafásica entran en contacto: la variación léxica es aquella en la que más inciden las cuestiones de registro y de nivel cultural – además de la diferencia geográfica, hay también una diferencia diastrática y una diferencia diafásica que inciden en el cambio. Pero la pregunta fundamental es: ¿Cómo es posible saber en qué sitio una palabra se usa y qué función tiene?

Si damos un paso atrás y pensamos en la variación lingüística en términos más amplios, podemos afirmar que:

1. las cuestiones de fonética son más generales, más estables y homogéneas, y son más fáciles de justificar históricamente;
2. las variaciones gramaticales son más fáciles de detectar, porque es suficiente analizar texto para percibir las diferencias.

⁵⁹ Citado en Regueiro Rodríguez, M. L. (2016): *El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: comprensión frente a infortunio comunicativo*, Actas ASELE Logroño, Universidad Complutense de Madrid.

Con el léxico todo esto no es posible, y es (casi) imposible determinar con certeza a que zona se puede relegar el uso de una determinada palabra.

Para comenzar un análisis a nivel léxico, lo primero es distinguir entre el *léxico panhispánico* y el *léxico diferencial*: en el primer caso se trata de palabras usadas en todos (o la mayoría) de los países hispanohablantes – como suele pasar con las palabras gramaticales; en el segundo caso se trata de léxico específico de un área geográfica. En muchos casos, la voz panhispánica y la voz diferencial pueden coexistir, es decir, ser consideradas ambas como aceptadas a nivel normativo; puede pasar también que la palabra diferencial sea considerada más coloquial y la panhispánica más formal – es este el caso en que la variación diatópica entra en contacto con la diastrática y la diafásica.

El trabajo de averiguar si una voz se usa en un lugar más que en otro y si es parte de la lengua culta o de la lengua vulgar es un trabajo oneroso y puede llevarse al cabo a través de dos procesos:

- *aproximación onomasiológica*;
- *aproximación semasiológica*.

El proceso *onomasiológico* es representado por el proyecto VARILEX, cuyo objetivo es conocer la situación actual del léxico español del mundo. El trabajo se divide en varias fases:

- 1) formar una red internacional de investigación sobre el léxico español moderno-urbano, trabajando en continua cooperación;
- 2) presentar las cuestiones léxicas a los participantes en cuestión;
- 3) reunir los datos recogidos a través de las encuestas⁶⁰.

Básicamente, se parte de un concepto expuesto a través del uso de una metalengua – el inglés – para no falsear las encuestas, y de ahí averiguar cómo este concepto se nombra en cada lugar.

⁶⁰ [VARILEX - Variación léxica del español en el mundo](#)

La otra aproximación es la *semasiológica*, es decir, la que usa como recursos los diccionarios y los bancos de datos. En este sentido, la Real Academia Española ofrece una enorme cantidad de recursos⁶¹:

- *Diccionario de la lengua española* – la obra lexicográfica académica por excelencia, cuyo propósito es recoger el léxico general utilizado en España y en los países hispanicos.
- *Diccionario de americanismos* – constituye un repertorio léxico que pretende recoger todas las palabras propias del español de América, detallando al máximo la información relativa a las características geográficas, sociales y culturales del uso de cada una de las acepciones registradas.
- *Diccionario panhispánico de dudas* – obra de consulta, compuesta de más de 7000 entradas, en las que se da respuesta, de forma clara y argumentada, a las dudas más habituales que plantea hoy el uso del español, sean de carácter fonográfico (pronunciación, acentuación, puntuación, grafías, etc.), morfológico (plurales, femeninos, formas de la conjugación, etc.), sintáctico (problemas de construcción y régimen, concordancia, leísmo, dequeísmo, etc.) o léxico-semántico (impropiedades léxicas, calcos semánticos censurables, neologismos y extranjerismos o topónimos y gentilicios de grafía dudosa o vacilante).
- *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) – diseñado para proporcionar información exhaustiva acerca de una lengua en un momento determinado de su historia y, por tanto, ha de ser lo suficientemente extenso para representar todas las variedades relevantes de la lengua en cuestión.
- *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) – corpus formado por textos escritos y orales procedentes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial con una distribución de 25 millones de formas por cada uno de los años correspondientes al siglo XXI.
- *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) – corpus textual de todas las épocas y lugares en que se habló español, desde los inicios del idioma hasta el año 1974, en que limita con el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). El

⁶¹ Sobre algunos de estos se volverá a hablar a continuación a partir de algunas consideraciones sobre el panhispanismo.

CORDE está diseñado para extraer información con la cual estudiar las palabras y sus significados, así como la gramática y su uso a través del tiempo.

En el caso de CREA, CORPES XXI y CORDE, efectivamente, no se da ningún significado de la palabra. Sin embargo, son herramientas útiles porque permiten ver la distribución geográfica de cada palabra. Lo que cabe subrayar es que hay que contextualizar los datos que un corpus presenta, ya que pueden escaparse de la lengua viva dejando afuera los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral y escrita.

3.3.4 Rasgos léxicos: a modo de conclusión

A diferencia de la parte relativa a la pronunciación y a la parte morfológica y sintáctica, resulta evidente como el léxico es el nivel más diversificado y más complejo de analizar. Como visto, los factores que influyen en la variación son varios – influencia de las lenguas generales, introducción de europeísmos. Sin embargo, la variación diatópica del léxico va más allá de estos factores y no se encuentra solo en la contraposición entre *español de España* y *español de América*, sino que se manifiesta entre todos los países hispanohablantes. Esta última afirmación nos lleva directamente al tema siguiente: ¿Cómo es posible que con tanta variación el español siga siendo un solo idioma? La respuesta la encontramos en el eje central de la política lingüística: el panhispanismo.

4. La lengua española entre unidad y diversidad

Hasta el momento se ha puesto el énfasis en los elementos de variación y las diferencias que existen entre las distintas variedades de la lengua española. Sin embargo, el elemento de diversidad se combina con otro elemento extremadamente importante: la unidad. Siendo una lengua hablada en casi treinta países, el español se constituye por un conjunto de normas diversas que, en realidad, tienen una base común: la unidad de la lengua española se manifiesta precisamente en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico. Es a partir de esta base común que se constituye el *español estándar*:

[...] la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística. (*Real Academia Española*, 2005)

Al hablar de un *español estándar* nos referimos a una variedad de lengua en la que los elementos más locales se sustituyen, preligiendo otros que gozan de aceptación y comprensión general. El error que se suele cometer es asociar el *español estándar* con la modalidad castellana. En esto la política ha tenido un rol determinante, favoreciendo la consolidación de la modalidad castellana como vehículo de comunicación y cultura en los países hispanohablantes y persiguiendo la homogeneidad lingüística⁶².

Esta homogeneidad corrió grave peligro especialmente en el siglo XIX. Se podría afirmar que no hubo nunca un verdadero rechazo hacia la variación diatópica, sino más bien una actitud tolerante (sobre todo a nivel léxico) – y la consecuencia fue que en el Diccionario de la Academia se aceptaran numerosos *dialectalismos*, categoría dentro de la cual se incluían los americanismos. Sin embargo, no hay que olvidar que la tolerancia implica un simple reconocimiento, pero no consiste en igualdad de condiciones. De esto deriva, en el momento de los independentismos americanos, la voluntad de los países hispanoamericanos de independizarse también desde un punto de vista lingüístico. Fue este el periodo en el que, por ejemplo, fueron publicadas las importantes gramáticas de Vicente Salvá y Andrés Bello, las cuales nacían precisamente con un intento de separación.

A pesar de este camino particularmente borrascoso, a partir del siglo XX la política lingüística toma un nuevo rumbo: se empieza a documentar con datos la posibilidad y el reconocimiento de la variedad; se reconoce la envergadura de la literatura hispanoamericana; tras la presión de los medios de comunicación, las variedades

⁶² Moreno Fernández, F. (2020): *op. cit.*, pp. 27-28.

americanas empiezan a apodarar a España. Uno de los acontecimientos más importantes es el nacimiento de la *Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)*, creada en 1951 con sede en México: ya no hay una sola academia, sino una asociación de academias que toma en mano la política lingüística.

La directa consecuencia de estos acontecimientos es que el término *español estándar* ya no puede asociarse simplemente con la modalidad castellana, sino que necesita una redefinición: la elaboración y difusión de la norma ortográfica, gramatical y léxica se lleva al cabo por mano de la entidad internacional de la ASALE, y para ello debe considerarse que el español es una lengua policéntrica, con varios modelos de referencia para el uso culto de la lengua, según el área dialectal⁶³. De hecho, las obras a las que las Academias han trabajado conjuntamente – y de las que se hablará a continuación – son obras panhispánicas, ya que reflejan la unidad y la diversidad del español, y muestran el español de todas las áreas lingüísticas con sus variantes geográficas y sociales.

El punto de partida para entender la naturaleza dicotómica de la lengua española es entonces reconocer que el español vive en una situación de multinormatividad debido a una norma general que es plural o múltiple, parte de varios centros normativos con sus variedades de referencia – en esto se basa la unidad: los rasgos comunes son más con respecto a los rasgos diferenciadores, y esto permite la inteligibilidad mutua entre los hablantes. Por tanto, son dos los conceptos fundamentales e identificativos del trabajo de la ASALE:

- 1) *panhispanismo*, impulsado por las instituciones de la lengua con el objetivo de aunar esfuerzos en el reconocimiento de la unidad en la diversidad;
- 2) *pluricentrismo*, es decir, existencia de múltiples focos de la lengua ejemplar que se proyectan desde distintos territorios, sin que exista uno con mayor relevancia que otro.

Siendo el eje de la política lingüística, el asunto del panhispanismo merece una atención particular. En palabras de Bueno Hudson (2019), el panhispanismo «trasciende la concepción lingüística del reconocimiento de la variación inherente al español para convertirse en un principio de actuación que afecta a todos los ámbitos de la acción

⁶³*Ibidem.*

política, social, económica, educativa y cultural»⁶⁴. La primera aparición de la palabra *panhispánico* se da en el título de una obra a la que trabajan conjuntamente la RAE y la ASALE y que se publica en 2005: el *Diccionario panhispánico de dudas*. La creación de la obra misma responde a una necesidad por parte de las Academias de considerar de forma distinta la norma, que «no es algo decidido y arbitrariamente impuesto desde arriba, sino el consenso de la comunidad al seguir los modelos de la escritura o del habla considerados cultos»⁶⁵. Sucesivamente, la dimensión panhispánica y la flexibilidad normativa se presentan como base para la creación (o revisión) de otras obras académicas: la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), la *Ortografía* (2010), de la *Fonética y Fonología* (2011), el *Diccionario de la lengua española* (2014)⁶⁶. Según la declaración de intentos de la RAE y la ASALE a partir del *Diccionario panhispánico de dudas* y siguiendo con las otras obras, es posible afirmar que «las normas actuales del español se crean teniendo en cuenta esa multiplicidad de normas regionales, que se aceptan para sus usos cultos. No obstante, los hispanohablantes mantienen sus respectivas modalidades en el plano oral, sin perder la conciencia de que las distancias lingüísticas entre variedades no afectan gravemente a la intercomprensión general ni a la identificación de una gran comunidad conocedora y usuaria de una misma lengua»⁶⁷.

En fin, mantener una perspectiva panhispánica es vital para reconocer la unidad en la diversidad, cosa importante para nuestro presente, pero aún más para nuestro futuro, ya

⁶⁴ Bueno Hudson, R. (2019): *La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes*. Journal of Spanish Language Teaching 6 (2), p. 126.

⁶⁵ Battaner Arias, P. y C. López Ferrero. (2019): *La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas desde la Real Academia Española (RAE)*, Journal of Spanish Language Teaching 6 (2), p. 108.

⁶⁶ El asunto es más complejo de lo que parece. Efectivamente, parece haber una discrepancia entre la teoría y la práctica: también en las obras que han sido editadas conjuntamente por las Academias, a la hora de presentar formas y estructuras de las distintas variedades del español se sigue registrando una constante comparación con el *español general*. Pero ¿qué significa *español general*? Se trata de un sintagma que implícitamente crea una jerarquía entre las variedades. En Company Company, C. (2019): *Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)*, se proponen tres puntos de partida para superar dicha discrepancia: (1) una mayor sensibilización dialectal y una definitiva puesta en condición de igualdad las posibles equivalencias lingüísticas; (2) una presentación de descripciones dialectales que sean efectivamente multinormativas, sin que hay valoraciones sobre el grado de corrección lingüística; (3) abandonar la idea de que las fórmulas y estructuras de las diversas variedades sean traducibles al “español general”.

⁶⁷ Moreno Fernández, F. (2020): *op. cit.*, pp. 27-28.

que «el español del futuro es, sin duda, panhispánico; es el que favorece la unidad y cohesión de la lengua y garantizará su vitalidad a través del uso social y mediático»⁶⁸.

La pregunta que surge espontánea tras haber hablado de *unidad* y *diversidad* es: ¿Cómo se compagina esta dicotomía en la didáctica de la lengua española? Se propone a continuación un enfoque en el aspecto didáctico de lenguas extranjeras y, en particular, se aborda tanto la complejidad como la importancia de introducir la variación lingüística en la clase de ELE⁶⁹.

⁶⁸ Bravo (2008) citado en Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 44.

⁶⁹ Por esta razón, las cuestiones del panhispanismo y de la norma serán retomadas en el capítulo siguiente, siendo funcionales a la pregunta con la que se concluirá el discurso: *¿Qué español enseñar?*

Capítulo 2

Didáctica de ELE: competencia comunicativa y variación

*La conquista del aprendizaje
se logra a través del
conocimiento de los idiomas.*

Roger Bacon

1. ¿Por qué aprender lenguas extranjeras? Cuestiones de plurilingüismo

Para introducir la materia de la didáctica de lenguas resulta necesario partir por la importancia que le confiere la Unión Europea. Para esta institución, aprender lenguas extranjeras se considera no solo parte integrante de la formación de la persona en calidad de ciudadano europeo, sino también como una materia de importancia social y comunicativa; por esta razón, también – y sobre todo – a través del aprendizaje lingüístico, a los jóvenes se le requiere que se abran a otras culturas. Para alcanzar dichos fines, el Consejo de Europa, a partir de los años '60 del siglo XX y aún más con el comienzo del siglo XXI, trabaja en la didáctica de lenguas privilegiando el plurilingüismo y la pluriculturalidad⁷⁰. Antes que todo, como se señala del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del que se hablará a continuación, cabría distinguir en este contexto entre el prefijo *multi-* y el prefijo *pluri-*: los términos *multilingüismo* y *multiculturalidad* remiten a la coexistencia de distintas lenguas y culturas en una misma

⁷⁰ Efectivamente, los '60 del siglo pasado son un hito, no solamente en términos de política lingüística, sino también en el ámbito puramente lingüístico, ya que marcan un cambio de dirección en este marco gracias al nacimiento de la disciplina de la sociolingüística – disciplina que tiene su centro en la variación de la lengua según el contexto.

sociedad⁷¹; por otro lado, al hablar de *plurilingüismo* y *pluriculturalidad* se implica que una persona conozca más de una lengua y abrace más de una cultura. En fin, el trabajo que a nivel europeo se quiere llevar adelante es el que sigue la vía del plurilingüismo y de la pluriculturalidad, promoviendo el desarrollo de una sensibilidad intercultural. Con esto queda suficientemente clara la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, disciplina que permite educar las jóvenes mentes a la abertura hacia nuevas lenguas y culturas.

1.1 La política lingüística europea y la importancia del plurilingüismo

Como reportado por el Consejo de Europa (2018),

El plurilingüismo puede considerarse desde varias perspectivas: como un hecho sociológico o histórico, como una característica o ambición personal, como una filosofía educativa, o, sustancialmente, como el intento sociopolítico de preservar la diversidad lingüística⁷².

Resulta evidente que el plurilingüismo llama a colación tanto la tutela de la diversidad lingüística como la promoción del conocimiento y aprendizaje de otras lenguas y la reflexión sociolingüística⁷³. Por tanto, el objetivo principal de la política lingüística europea es valorar la diversidad como una riqueza y una fuente de comprensión mutua y no como un obstáculo para la comunicación.

Hablando de *repertorio plurilingüe y pluricultural*, Beacco (2007) destaca que los individuos, por distintas razones, emprenden procesos de adquisición de lenguas diferentes de sus lenguas nativas, y que esos procesos son fundamentales para el

⁷¹ Casos evidentes en el ámbito de la lengua española son, por ejemplo, la coexistencia del catalán y del español en Cataluña o del vasco y del español en el País Vasco.

⁷² «Plurilingualism can in fact be considered from various perspectives: as a sociological or historical fact, as a personal characteristic or ambition, as an educational philosophy or approach, or – fundamentally – as the socio-political aim of preserving linguistic diversity» – traducción nuestra. [COUNCIL OF EUROPE History](#)

⁷³ Verdigi, M. (2021), “Le politiche linguistiche europee e l’educazione plurilingue. Un caso nella realtà scolastica” in *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Edizioni Ca’ Foscari, p. 17.

desarrollo y la adquisición de la competencia (inter)cultural y la habilidad de vivir en un clima de respeto y comprensión mutua con los demás. A lo largo de la vida de cada uno, este repertorio se va expandiendo, dando por implícito que aprender una lengua implica adquirir la conciencia de la complejidad cultural del mundo en el que vivimos – siendo esta complejidad una riqueza que hay que valorar y preservar⁷⁴. El hablar de dicha *competencia intercultural* permite, efectivamente, pasar de la teoría a la práctica, es decir, ir a los recursos creados por la Unión Europea para favorecer el plurilingüismo y la pluriculturalidad. Se propone a continuación un enfoque en dichos recursos, útiles tanto para los docentes de lenguas como para los que las aprenden.

1.2 Enseñanza de lenguas: herramientas para favorecer el plurilingüismo

Como ya señalado, para alcanzar los fines propuestos por la política lingüística actuada en Europa – es decir, mejorar el conocimiento de lenguas y culturas y favorecer la comunicación y la interacción entre los ciudadanos – los instrumentos que todos nosotros tenemos a disposición son varios y de varias naturalezas.

Un ejemplo es el ECML (*European Centre of Modern Languages*): se trata de un ente que financia los proyectos de investigación relacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Otro instrumento, esta vez de naturaleza personal, es el PEL (*Portfolio Europeo de las lenguas*): documento personal en el cual se registran experiencias de aprendizaje de las lenguas y culturas que se conocen. Podría considerarse como un pasaporte lingüístico que sirve para favorecer la movilidad para el estudio y el trabajo en otros países. Sin embargo, la herramienta quizás más importante es el MCER – *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Se trata de un documento que presenta lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas partiendo de una división por niveles. La primera clasificación se hace reconociendo tres niveles – A, B y C. Estos tres se dividen ulteriormente en subniveles:

- **A1**
- **A2**

⁷⁴ Beacco, J. C. y Byram, M. (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, pp. 35-36.

- B1
- B2
- C1
- C2

La clasificación es representada más en detalle por la Figura 1 a continuación.

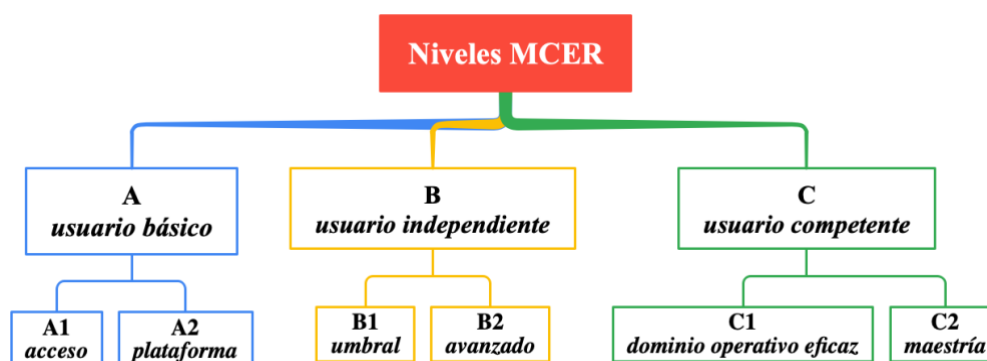


Figura 2.1. Niveles MCER. Fuente: Instituto Cervantes (2002).

Por cada uno de estos niveles existe una escala de descripción global que señala cuáles son las competencias necesarias en cada uno de ellos. Mas allá que eso, sin embargo, en el documento del MCER se propone también en detalle lo que se considera imperativo por cada destreza⁷⁵.

La declaración de intentos del MCER resulta evidente a partir de las primeras páginas: favorecer el plurilingüismo para que el individuo que aprende lenguas pueda desarrollar una competencia comunicativa. Además, se declara la importancia de asociar el elemento lingüístico con el elemento cultural, ya que la lengua se considera como un medio de acceso a las manifestaciones culturales⁷⁶. Esto lleva al desarrollo de la competencia cultural, haciendo que las varias culturas de las lenguas aprendidas convivan e interactúen entre ellas. Efectivamente, el enfoque que se propone en el MCER es un enfoque orientado a la acción:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales,

⁷⁵ En el Capítulo 3 del presente trabajo se verá a modo de ejemplo lo que propone el MCER en uno de los niveles específicos – el que se asocia a la propuesta de parte práctica.

⁷⁶ Centro Virtual Cervantes. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, pp.6-7.

desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Con esto queda claro lo que entra en el proceso de aprendizaje de una lengua: no solamente la gramática, que es lo que se suele asociar –equivocadamente– con el estudio de idiomas⁷⁷; más bien, se habla de *competencias*, que son conocimientos, destrezas y características generales que permiten cumplir acciones. Estas competencias pueden ser *generales*, es decir, que incluyen la capacidad de realizar cualquier tipo de actividad lingüística, pero también *comunicativas lingüísticas*, es decir, las que una persona posee a la hora de utilizar los medios lingüísticos. El elemento que vale la pena destacar de este extracto es también el *ámbito* específico del uso de la lengua: se trata de «los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales»⁷⁸.

1.3 Competencias del MCER: enfoque en la competencia comunicativa

Para contestar a la pregunta *¿Qué significa saber una lengua?* – y, por consiguiente, entender cuál es el fin último del proceso de aprendizaje – es necesario recorrer a la noción de *competencia comunicativa* a partir de lo que se explica en el MCER. Sin embargo, antes de llegar a ello, reputamos importante partir de algunas competencias de base que constituyen el sustrato del desarrollo de la competencia comunicativa. Se trata de

⁷⁷ Es igualmente importante subrayar que con lo que se acaba de afirmar no se quiere disminuir el valor de la gramática, ya que es la estructura de la lengua y, por tanto, no se puede prescindir de ella. Sin embargo, muy a menudo se comete el error de darle importancia solamente a la gramática, dejando afuera toda la esfera comunicativa y cultural de la lengua, la cual es igualmente imprescindible.

⁷⁸ *Ivi*, p. 10.

competencias que el usuario desarrolla a partir de su primera infancia y que nos definen en cuanto seres sociables. A continuación un esquema ejemplificativo.

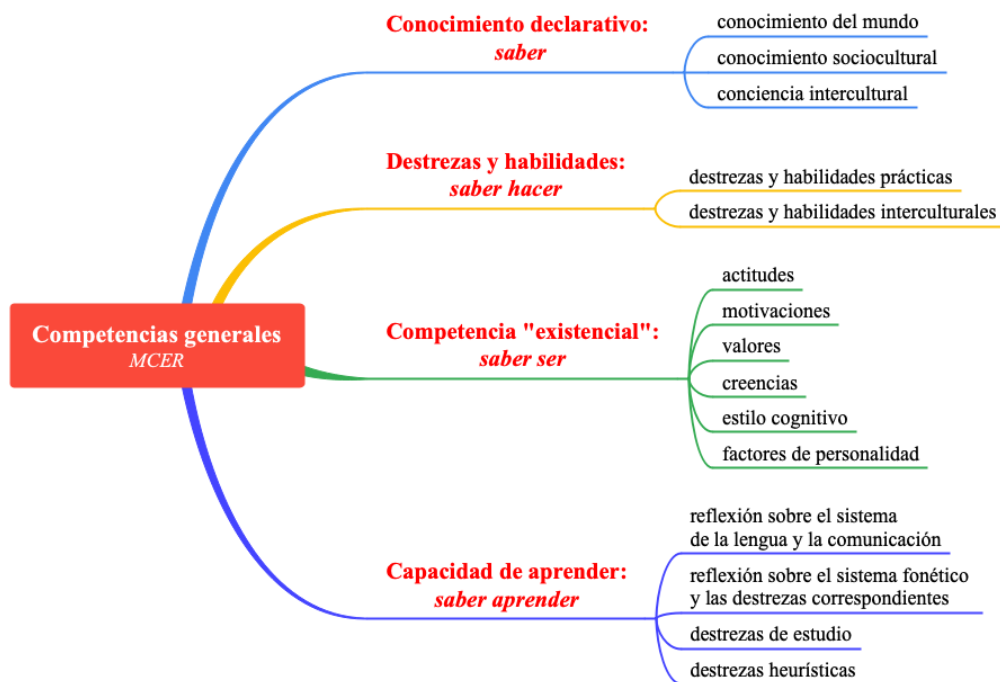


Figura 2.2. Competencias generales. Fuente: Instituto Cervantes (2002).

En particular, queremos destacar el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural – elementos a los que el alumno tiene que prestar atención porque, en general, a la hora de acercarse a una lengua distinta de la propia, resultan ser desconocidos y no se encuentran su experiencia previa. No nos proponemos detenernos en el asunto; sin embargo, parecía importante poner la atención en los dos ámbitos mencionados por las siguientes razones. En el caso del conocimiento sociocultural, se trata de una esfera que engloba todas las características distintivas de una sociedad: vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias y actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual. Por lo que se refiere a la conciencia intercultural, se trata de aquella conciencia de la que deriva una visión enriquecedora de la cultura otra y la eliminación de prejuicios y estereotipos. Por lo tanto, se trata de aspectos estrictamente conectados con el sucesivo desarrollo de la competencia comunicativa, que se presenta a continuación⁷⁹.

⁷⁹ Para una profundización sobre las competencias generales del usuario, véase MCER ([Marco común europeo de referencia para las lenguas](#)), pp. 99-106.

El sintagma *competencia comunicativa* engloba todo lo que se requiere para afirmar conocer efectivamente una lengua. El concepto fue introducido por Hymes (1972): usando como punto de partida la visión de *competencia lingüística* presentada por Chomsky y considerándola como insuficiente para dar cuenta de la complejidad de los intercambios lingüísticos⁸⁰, afirma que hay que considerar la situación y el contexto comunicativo, los cuales dictan el uso de algunas reglas que a ellos se adaptan – en otras palabras, la competencia comunicativa es la que define «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»⁸¹. Como muestra la Figura 2 a continuación, dentro de la competencia comunicativa confluyen la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

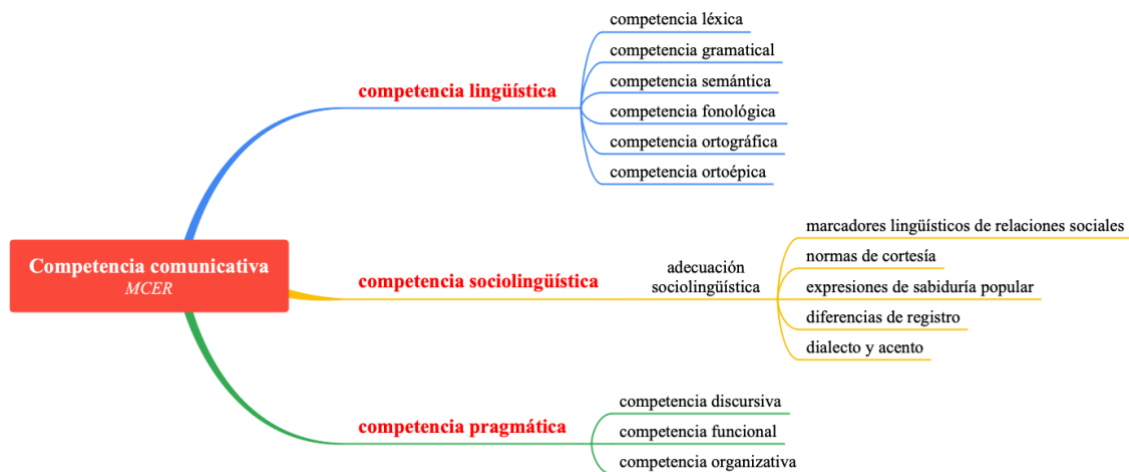


Figura 2.3. Competencia comunicativa. Fuente: Instituto Cervantes (2002).

⁸⁰ El hecho de considerarla insuficiente se le debe a la consideración de la sola relación entre el hablante y el oyente como único factor que incide en la comunicación.

⁸¹ Cestero Mancera, A. M. y Penedés Martínez, I. (2017): *Manual de profesores de ELE*, Textos Universitarios Humanidades, Universidad de Alcalá, p. 545. Ya se ha mencionado Hymes anteriormente, a propósito de una definición de *comunidad de habla* en el contexto de la etnografía de la comunicación. El modelo que propone Hymes se llama *SPEAKING*: se trata de un acróstico que remite a los factores que entran en el evento comunicativo – *speaking, participants, ends, act sequences, keys, instrumentalities, norms, genres*. En resumidas cuentas: cada evento comunicativo tiene lugar en una determinada *situación*; comprende *participantes*, cuyo rol cambia según la situación comunicativa. El evento comunicativo existe para un *fin* y unos objetivos específicos. La comunicación se da a través de *actos lingüísticos*, los cuales se conforman con el contexto. Para saber cómo moverse en un determinado contexto, es necesario poseer *claves* lingüísticas y culturales, y, por supuesto, instrumentos lingüísticos. Todo lo dicho confluye en *normas* de comportamiento que definen los *géneros* comunicativos. Este modelo, propuesto por Hymes sin intentos glotodidácticos, encuentra su directa aplicación en la enseñanza de lenguas.

En términos de competencia lingüística, se trata de todas las destrezas fonético-fonológicas, léxicas y morfosintácticas, dejando afuera la dimensión sociolingüística, es decir, las variantes de la lengua, y las funciones pragmáticas. En otras palabras, se trata de todas las dimensiones incluidas en la lengua como sistema. Pasando a la competencia sociolingüística, se incluye la esfera sociocultural del uso de la lengua. Se trata de una esfera importante, ya que el elemento cultural puede afectar enormemente la comunicación y la comprensión mutua. En este sentido, se trata de la competencia de nuestro interés: es la esfera de competencias que aborda la variación lingüística, que según W. Labov se justifica con la interrelación entre los factores lingüísticos y los factores sociales. Por tanto, la competencia sociolingüística se configura efectivamente como «el resultado de la suma del nivel interno de la lengua (competencia), el externo (actuación) y los factores sociales»⁸². Finalmente, la competencia pragmática hace referencia a las funciones de la lengua y de los actos de habla en cada contexto comunicativo.

Estas tres competencias reflejan los varios modos de ver la lengua y de presentarla a los estudiantes: la lengua es un sistema que se construye en niveles formales, pero no solamente eso. La lengua es un instrumento que sirve para movernos en el mundo; la lengua indica la pertenencia a un grupo social; la lengua es expresión de una(s) cultura(s); la lengua es un instrumento de expresión y comunicación. En fin, las tres son imprescindibles para el conocimiento de una lengua y, por tanto, es necesario que todas

⁸² Centro Virtual Cervantes, “Sociolingüística” en *Diccionario de términos clave de ELE*. Se trata de una disciplina central en el ámbito de comprensión de qué es una lengua, con una repercusión importante en la didáctica: tanto de forma general como en su enseñanza, se entiende que la lengua no puede considerarse como sistema separado con respecto a su realización. Es de esta consideración que nace la sociolingüística, la cual, teniendo por primera vez en consideración la relación entre lengua y sociedad, se preocupa de analizar la influencia de factores como edad, sexo, origen étnico y social del hablante, para ver su efecto en la comunicación en concreto. Estos factores no nos suenan nuevos: si pensamos en la variación diatópica hablamos de origen geográfico; si consideramos variación diastrática nos referimos al origen social. De hecho, la investigación sociolingüística se desarrolla en tres campos – sin entrar en el detalle, uno de ellos es precisamente la *sociolingüística urbana* o *variacionismo*, es decir, la rama que estudia la variación lingüística y los factores sociales típicos de un hablante o de una comunidad.

sean incluidas en la didáctica de una lengua extranjera para que los aprendices puedan alcanzar los niveles más altos de expresión⁸³.

1.4 Política lingüística y didáctica de lenguas: a modo de conclusión

Como acabamos de ver, la Unión Europea cree firmemente en la importancia del plurilingüismo. Por esta razón, el ámbito de didáctica de lenguas es uno de los privilegiados y permite trabajar en primera línea en el desarrollo de la que ha sido presentada como competencia comunicativa. Esto demuestra como aprender una lengua extranjera no solamente es llegar a dominar la lengua en términos estrictamente lingüísticos, sino también adquirir la capacidad de moverse con facilidad en los varios contextos comunicativos y desarrollar una cierta sensibilidad cultural. Estas premisas resultan necesarias a la hora de hablar de didáctica de lenguas extranjeras en general, pero son aún más funcionales al discurso de la introducción de la variación en el aula: es necesario que el estudiante sea en grado de recurrir a las estrategias comunicativas que le permitan comunicarse en contextos distintos, con personas de grupos sociales distintos y de procedencia distinta.

En las páginas que siguen, se propone un enfoque en el plurilingüismo considerando lo que implica la didáctica de lenguas extranjeras y, en particular, de la lengua española – incluyendo el tema de la introducción de la variación lingüística en la enseñanza – que, en cierto sentido, es un verdadero desafío para quien hace esta profesión.

2. Introducción a la didáctica de lenguas extranjeras

Tras haber delineado la importancia que a nivel europeo se le atribuye a la disciplina de nuestro interés, la pregunta siguiente es: ¿Qué es una *lengua extranjera*? Es una pregunta importante, ya que implica tener en consideración factores que entran directamente en el aula, pero también elementos externos.

⁸³ Balboni, P. (2015): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, pp. 119-121.

Cada adjetivo que se usa para acompañar la palabra *lengua* tiene importantes consecuencias en ámbito glotodidáctico. Efectivamente, el adjetivo *extranjera* connota una lengua que se estudia en una zona en la que esta no se usa afuera del aula. En este caso, el input lingüístico lo da solamente el docente, quien, por tanto, es responsable de lo que se le presenta a los estudiantes y con qué profundidad lo hace. Esto la distingue, por ejemplo, de la *lengua segunda* que, al contrario, es una lengua cuyo input lingüístico se encuentra también afuera del aula, en el mundo externo⁸⁴. Esta (aparentemente) pequeña diferencia conlleva muchos factores que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, partiendo de las cuestiones de motivación hasta llegar a las características específicas tanto de los alumnos como del docente.

2.1 El proceso de aprendizaje

Como se acaba de señalar, hay varias diferencias según se hable de *lengua segunda* y *lengua extranjera*. Esta diferencia depende de – y, al mismo tiempo, influencia a – la forma en la que una persona adquiere las destrezas de mediación e interacción oral y escrita en la lengua de interés⁸⁵. La primera consecuencia es la distinción entre varios tipos de acercamiento a una lengua: por una parte, podemos hablar de adquisición de la lengua, es decir, el «conocimiento de la lengua de forma natural en el ámbito cotidiano»; por otra parte, encontramos el proceso de *aprendizaje*, eso es, el «conocimiento formal adquirido en el aula»⁸⁶. A esta diferencia le corresponde la contraposición entre *aprendizaje natural* y *aprendizaje dirigido*. El aprendizaje natural (o espontáneo) es aquello que se basa en una situación de comunicación auténtica, donde el input se presenta a una velocidad normal, es variado, proviene de diversos hablantes, no es graduado, y, en algunos casos, puede ser perturbado. En este caso, la lengua se aprende de manera inductiva. La motivación es muy alta, ya que aprender la lengua es imperativo, porque se trata del instrumento que le sirve al aprendiente para integrarse, posiblemente en una sociedad nueva. El elemento fundamental de este tipo de aprendizaje es el elemento

⁸⁴ Balboni, P. (2015): *op. cit.*, p. 117.

⁸⁵ Instituto Cervantes. (2018): *El español en el mundo*, Anuario Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, p. 215.

⁸⁶ Cestero Mancera, A. M. y Penedés Martínez, I. (2017): *op. cit.*, p. 59.

comunicativo: en el proceso de aprendizaje entra no solamente la parte puramente lingüística, sino también la dimensión cultural y pragmática – se trata del proceso de *aculturación*, que le permite al aprendiente desarrollar la competencia comunicativa de la que se ha hablado.⁸⁷ Esta última dimensión parece ser dejada afuera en el otro tipo de aprendizaje, el dirigido. Es este el caso en que el input se da en un número limitado de situaciones comunicativas, es decir, dentro del aula y a lo largo de un tiempo reducido. Lo común es que el conocimiento lingüístico se da a través de explicaciones gramaticales, ejercicios específicos sobre los temas tratados y prácticas en la lectura y la escritura. Se trata de un tipo de aprendizaje deductivo, eso es, a través de las reglas se intenta comprender el uso de las estructuras lingüísticas. Para compensar la falta de una aculturación directa, en el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, lo ideal sería combinar en la clase los dos tipos de aprendizaje: evitar de abstraer la lengua de su contexto para potenciar la competencia comunicativa⁸⁸.

2.2 Características del aprendiente y características del docente

Por lo que concierne el aprendiente, es necesario subrayar que el aprendizaje de una lengua afecta al individuo en su totalidad, porque se le requiere que pase de la manera de ver el mundo propia de su sistema nativo a otro sistema de pensamiento. En este sentido, la enseñanza de la lengua se configura como un proceso de facilitación del aprendizaje. Además de la cuestión de la edad del estudiante, que puede influir en la rapidez con la que se aprende la lengua, uno de los temas centrales es el de la motivación: generalmente, la motivación suele ser más alta en casos de aprendizaje natural, es decir, de inmersión, con respecto a los casos de aprendizaje dirigido. Por esta razón, en un contexto de aprendizaje formal, estructurado y graduado como el que se da en una clase de lengua extranjera resulta aún más importante el rol del docente, quien representa el único elemento motivador y de input lingüístico recibido por los alumnos.

⁸⁷ Usando el desarrollo de la competencia comunicativa como punto de partida, se presenta un enfoque en la *competencia intercultural* y el proceso de aculturación en el apartado 2.3 – *El elemento cultural*.

⁸⁸ De Marco, A. (2000): *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci editore, Milano, pp. 27-41.

A pesar del hecho de que cada contexto tiene sus especificidades, hay algunas características básicas e imprescindibles que se le requieren a un profesor de lenguas extranjeras. Las presentamos en la figura a continuación para describirlas luego en detalle.



Figura 2.4. Competencias clave del docente de LE. Fuente: Instituto Cervantes (2018).

Se parte del presupuesto que la competencia, en este caso, se considera no tanto como el simple conocimiento sino como una capacidad, la cual supone la «integración de conocimientos, habilidades, valores, procedimientos que capacitan a un profesional para realizar su tarea con éxito»⁸⁹. Y, tal y como sucede para los alumnos, también en el caso de la docencia se distinguen *competencias generales*, y *competencias específicas*⁹⁰. Por lo tanto, por cada una de las competencias que son transversales y comunes a muchas profesiones, se presentan competencias específicas, las cuales tienen que ver con los saberes y las técnicas propias de este ámbito y que son necesarias para crear un ambiente

⁸⁹ Hernández, H. (2016): “Las competencias lábiles: reflexiones en torno a la formación lingüística del profesorado de español” en Cruz Moya, O. [Ed.], *La formación y competencia del profesorado de ELE*, ASELE, Granada, p. 453.

⁹⁰ *Ibidem*. No es nuestra intención detenernos en los varios matices de significado que fue adquiriendo la palabra *competencia* en varios ámbitos de especialización. Para una profundización sobre el asunto remitimos al mismo documento dictado, disponible en línea [[Las competencias lábiles: reflexiones en torno a la formación lingüística del profesorado de español](#)].

de aprendizaje que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa. Presentamos algunas a continuación.

- Organizar situaciones de aprendizaje implica tener en cuenta las necesidades de los alumnos, gestionando el aula a través de una planificación de secuencias didácticas que permitan el uso y la reflexión sobre la lengua objeto.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno implica hacerlo protagonista del proceso de evaluación promoviendo una retroalimentación constructiva y, por supuesto, garantizar ecuas prácticas de evaluación.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje significa darles los instrumentos para que gestionen en autonomía los recursos y los medios que disponen para aprender; por supuesto, requiere también motivarlos y responsabilizarlos en el proceso de aprendizaje.
- Facilitar la comunicación intercultural – elemento clave en nuestro discurso – implica fomentar el diálogo intercultural y el desarrollo de la competencia cultural.
- Desarrollarse profesionalmente significa implicarse constantemente en la definición de un plan personal de formación continua.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo implica no solamente gestionar las propias emociones y motivarse, sino también desarrollar relaciones interpersonales y darle importancia a la inteligencia emocional del alumno.
- Participar activamente en la institución significa sentirse parte de una institución y trabajar para que esta evolucione.
- Servirse de las TIC para el desempeño del trabajo implica desarrollar una competencia digital y aprovechar de los medios digitales usándolos con fines didácticos en el proceso de aprendizaje de la lengua⁹¹.

Todos estos elementos contribuyen a darle una nueva cara a la enseñanza de una lengua extranjera.

⁹¹ Instituto Cervantes. (2018): *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, pp. 8-11. Como se verá a continuación, cada una de estas competencias tiene una aplicación específica en el oneroso trabajo de llevar la variación lingüística en el aula de ELE.

2.3 El elemento cultural

Tras haber hablado de política lingüística, plurilingüismo y pluriculturalidad, parece imperativo dedicarle un apartado al asunto de la cultura. Anteriormente se ha mencionado – desde una óptica del desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad – la importancia del elemento cultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La inclusión del elemento cultural es un propósito que entra dentro del área de la educación lingüística intercultural, y se conoce bajo los nombres de *aprendizaje intercultural* o desarrollo de la *competencia intercultural*⁹².

Partiendo de las bases, al hablar de cultura nos referimos a las maneras de expresarse de una determinada comunidad, las cuales adquieren formas distintas según el contexto y significados distintos en base al mensaje que se quiere transmitir. A la hora de usar un instrumento lingüístico, una persona tiene la necesidad de contextualizarlo, considerando entonces la cultura en la que este instrumento se usa. Por tanto, podemos afirmar que existe, efectivamente, un binomio lengua-cultura: las dos se influyen mutuamente y mantienen una fuerte relación entre ellas⁹³. De ahí que sea fundamental la introducción de la cultura en el aula, visto y considerado que el modo de pensar de una persona, así como su manera de actuar y comunicar con los demás cambian de cultura a cultura. Como señala Bruner (1997), aprender una lengua significa entonces aprender también los modelos culturales a ella conectados, para tener los instrumentos necesarios para interactuar y ser parte integrante de un sistema social⁹⁴. Por tanto, no resulta suficiente solo un buen dominio lingüístico sino que también es necesario el conocimiento de la esfera socio-cultural de la lengua meta. Siguiendo en esta dirección, ya anteriormente se ha mencionado el proceso de *aculturación*: se trata de la adaptación a una cultura distinta de la propia. Para que haya una correcta transmisión del aspecto cultural, de las tradiciones, de los rituales de una comunidad, es necesario ir más allá de los lugares comunes, de los que surgen generalizaciones y estereotipos, y proporcionar *sociotipos* – es decir, «caracterizaciones que derivan de una generalización racional de estereotipos

⁹² Borghetti, C. (2022): *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*, Studi di glottodidattica, Università di Bologna, p. 13.

⁹³ Celentin P. y Serragiotto, G.: *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*, Laboratorio Itals, p. 2.

⁹⁴ Citado en Celentin P. y Serragiotto, G.: *op. cit.*, p. 2.

empíricamente verificables»⁹⁵. Para que esto sea posible, también al aprendiente se le requiere una particular abertura, para que pueda:

- (1) conocer a los demás sin basarse en estereotipos, sino más bien basándose en un conocimiento directo y profundo de la cultura;
- (2) respetar las diferencias culturales;
- (3) aceptar la diversidad sin crear jerarquías entre las culturas.

En fin, aprender una lengua extranjera implica la necesidad de aprender una cultura distinta de la propia; significa aprender a mirar la realidad con ojos distintos, eso es, con los ojos de un pueblo otro, según distintos modelos culturales. Esto permite el desarrollo de una competencia intercultural que incluye – en sentido más amplio – una educación a la paz, al respeto y a la comprensión mutua, y una actitud favorable a establecer relaciones interculturales⁹⁶.

2.4 Didáctica de LE: a modo de conclusión

Delineando algunos de los puntos neurálgicos de la política lingüística europea y focalizándose en la importancia que tiene la disciplina de didáctica de lenguas extranjeras, se ha destacado la complejidad del trabajo de los docentes, los cuales en el aula son los representantes de pueblos y culturas correspondientes a la lengua que enseñan. Por esta razón, se han presentado algunas características necesarias para llevar adelante esta misión de enseñanza – características importantes porque, citando a Camps y Zayas (2006):

La transposición didáctica en la enseñanza de lenguas no debe limitarse a actualizar los contenidos gramaticales del currículo de acuerdo con las nuevas corrientes de las ciencias del lenguaje, ni de buscar métodos eficaces para el análisis de las formas gramaticales, sino que debe buscar la coherencia de la

⁹⁵ Definición de Balboni, citado en Celentin P. y Serragiotto, G.: *op. cit.*, Laboratorio Itals, p. 8.

⁹⁶ *Ivi*, p. 10.

actividad gramatical en el aula con el objetivo que le da sentido: el aprendizaje de los diversos usos sociales de la lengua⁹⁷.

Se trata de una afirmación aplicable a la enseñanza de cualquier lengua; sin embargo, cada lengua presenta sus peculiaridades, y a continuación se presenta el caso de la lengua española, que en la didáctica implica un vínculo indisoluble entre:

- la presentación y enseñanza de los elementos lingüísticos;
- la variación lingüística y los elementos sociolingüísticos;
- las cuestiones de la norma;
- el desarrollo de la competencia comunicativa.

3. Español como lengua extranjera (ELE)

Como se ha destacado en el primer capítulo, la lengua española es entre las lenguas más habladas en el mundo. Para entender la envergadura de la difusión de esta lengua, se tratan a continuación dos temáticas fundamentales: una presentación más detallada del panorama de aprendientes de esta lengua y los entes que se hacen cargo de mejorar las prácticas de enseñanza del español – especialmente en una óptica panhispánica.

3.1 ELE en cifras

Como se ha hecho en el primer capítulo del presente trabajo, para introducir el tema de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) conviene empezar partiendo por el español en cifras. Retomando el dato ya presentado, en total, el grupo de usuarios potenciales del español, que comprende tanto al Grupo de Dominio Nativo como al Grupo de Competencia Limitada y al Grupo de Aprendices de Lenguas extranjeras, cuenta con más de 595 millones de hablantes (correspondiente al 7,5% de la población mundial). Como reportado por el Informe publicado por el Instituto Cervantes – *El español: una lengua viva* – mirando a estos datos más de cerca, se ha estimado que la lengua española

⁹⁷ Citados en Vellón Lahoz, J. (2021): “Variación y gramática pedagógica: sintaxis, pragmática y discurso” en *La variación del español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*, Aquilafuente (316), Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, p. 30.

en el año 2022 ha sido estudiada como lengua extranjera contando un número de casi 24 millones de alumnos – dato que deriva de la suma del número de estudiantes de cualquier nivel de enseñanza provenientes de 111 países.

En términos de enseñanza de una lengua extranjera, como muestra el gráfico a continuación, el español es hasta el momento la cuarta lengua más estudiada en el mundo, siendo superada por el inglés (el cual ocupa el primer lugar de la distribución), el francés y el chino mandarín.

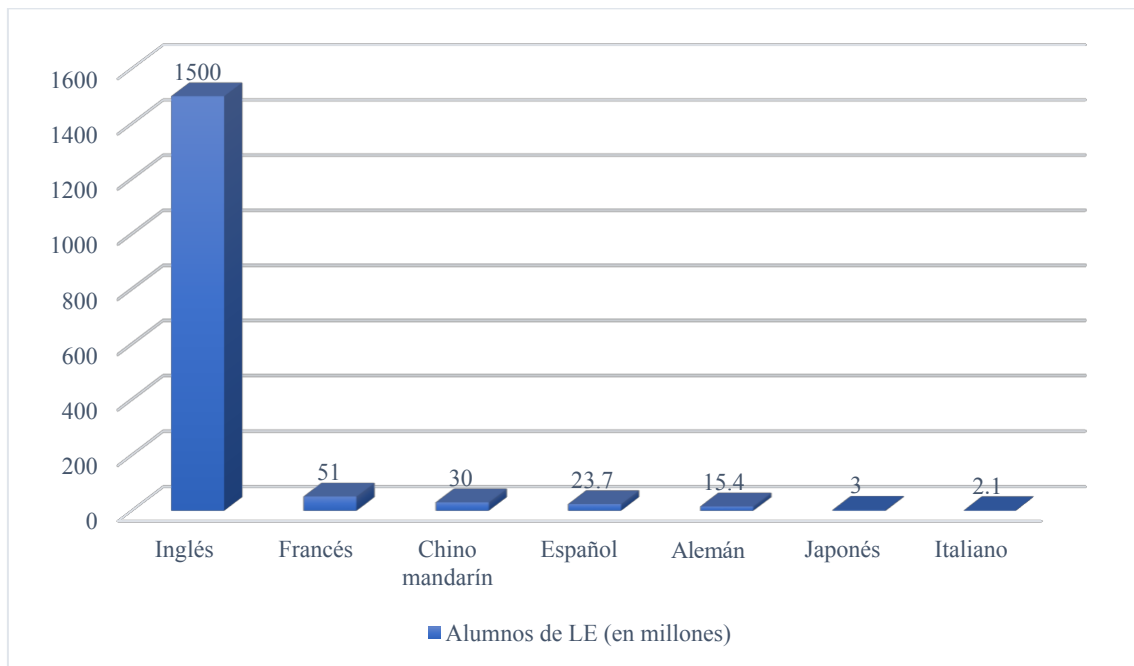


Gráfico 2.1. Alumnos de lenguas extranjeras. Fuente: Instituto Cervantes (2022).

Estos números conllevan inevitablemente la necesidad de focalizarse en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua, sobre todo para que se realice la proyección que se presenta en el Informe y que señala un ulterior crecimiento de la comunidad de hispanohablantes, la cual tendría que llegar a su máximo grado de expansión en el año 2068, contando un número de más de 726 millones de locutores⁹⁸.

⁹⁸ Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva. Informe 2022*, p. 17. Se señala, además, que estos datos dejan afuera el número de estudiantes del español que estudian privadamente. Por tanto, el número puede considerarse aún más alto.

3.2 Misión de enseñanza: el Instituto Cervantes

En el intento de definir una trayectoria de la difusión de la lengua española como lengua extranjera, la primera mención se le debe al ente por excelencia que es el Instituto Cervantes – institución pública que fue fundada en el año 1991 con el objetivo de promover a nivel mundial la enseñanza, el estudio y el uso de la lengua y de difundir las culturas hispánicas en el exterior. Para alcanzar dichos fines, el Instituto cuenta con varias sedes: una central en Madrid, una en Alcalá de Henares, y otros 87 centros distribuidos en 44 países del globo terráqueo. El trabajo que estos centros llevan adelante parte del presupuesto que «los valores intrínsecos de la lengua y la cultura son un patrimonio común a una gran comunidad y que no es sino su deber difundirlos, promover su aprendizaje, suscitar su apreciación y preservarlos como elementos de transmisión cultural»⁹⁹. Este objetivo llama a colación la importancia de la introducción de la variación lingüística en la enseñanza, ya que la comunidad idiomática de la lengua de nuestro interés es una, pero es una comunidad variada que presenta sus especificidades que gozan de igual aceptación a nivel normativo¹⁰⁰. Ya desde su fundación en 1991, el instituto se proponía de atender, en sus actividades, al patrimonio lingüístico y cultural de los países formantes parte de la comunidad hispanohablante en todo el mundo. Pero una mayor consideración de la variación lingüística se da en la misma reconfiguración del ente: de hecho, en el Anuario del año 2017 se habla de una *iberoamericanización* del Instituto – recordando que Iberoamérica es una de las áreas más ricas tanto del punto de vista lingüístico como del punto de vista cultural, se trata de un proceso que implica un camino que «suma talento, diversidad cultural y variedad lingüística, además de una fuerte identidad»¹⁰¹. La Comunidad Iberoamericana de Naciones reputa que la lengua española sea «su patrimonio común más rico y un instrumento fundamental de su acción política, económica, social, educativa y cultural»¹⁰². Uno de los logros propuestos es

⁹⁹ Instituto Cervantes. (2018): *op. cit.*, pp. 237-238.

¹⁰⁰ El tema de la política lingüística del español y de las cuestiones de norma ya se ha presentado en el capítulo anterior. Sin embargo, será retomado más adelante en una óptica de elección del modelo que se presenta en el aula de ELE.

¹⁰¹ Instituto Cervantes. (2017): *El español en el mundo*, Anuario Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, p. 85.

¹⁰² *Ibidem*.

también la promoción de un acuerdo a nivel internacional sobre la difusión de la lengua española, incluyendo un implemento en la formación de los docentes de ELE en países hispanohablantes y también en los que no tienen el español como lengua oficial¹⁰³.

Parte de la misión de iberoamericanización del Instituto Cervantes, también el año 1994 es digno de nota: se presenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el que se formulan los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación en el contexto de la enseñanza de ELE. En el *Plan* la variedad seleccionada es la que corresponde a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular; sin embargo, por la calidad de la lengua española de contar con varias normas cultas, se presentan anotaciones sobre las normas de otras zonas lingüísticas del mundo hispanohablante así como de su diversidad cultural, ya que se trata de material útil para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por último, en la dirección de promoción de la enseñanza de la lengua española en una óptica panhispánica se mueve también otro ente digno de mención: la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* – asociación fundada en 1987 y que cuenta con más de ochocientos miembros, distribuidos en sesenta países de los cinco continentes. Se trata de una asociación internacional, es decir, que no pertenece a un específico ámbito geográfico, y se dedica a la investigación sobre la enseñanza de ELE¹⁰⁴.

3.3 ELE en términos generales: a modo de conclusión

En resumidas cuentas, tras haberse focalizado en la comunidad de aprendientes del español como lengua extranjera y haber visto en qué dirección se mueve el Instituto Cervantes – especialmente en los últimos años –, es en los 23,7 millones de alumnos de los que se ha hablado anteriormente que nos focalizaremos a continuación, partiendo de algunos aspectos bases de la enseñanza del español como lengua extranjera hasta llegar a los aspectos que muchas veces se suelen dejar afuera del aula, a pesar de ser entre los más

¹⁰³ *Ivi*, p. 90.

¹⁰⁴ Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J. y Soler Montes, C. (2021): *La diversidad del español y su enseñanza*. London and New York: Routledge.

importantes: las cuestiones de la norma panhispánica y la variación lingüística, que incluyen implícitamente la esfera cultural.

4. La pregunta eterna: *¿Qué español enseñar?*

Como presupuesto para pasar al asunto de la norma, un dato merece la pena ser mencionado porque da muestras de la complejidad que implica la enseñanza de ELE. Tres características han sido atribuidas a la lengua española:

- *policéntrica* – implica considerar que «su presencia se proyecta desde diferentes polos que, a modo de epicentros, irradian el componente lingüístico de una comunidad de hablantes en sus distintas variedades»;
- *polifónica* – es decir, «un ecosistema de variedades que conecta a sus hablantes y que en algunos casos, como en los Estados Unidos – incluso en un contexto actual de incertidumbre y de represión lingüística – es capaz de unir armónicamente a una gran parte de la población desde un punto de vista identitario»;
- *poliédrica* – eso es, que «comprende múltiples caras o perfiles de hablantes; no solamente los de los territorios en los que es lengua oficial, sino también los de aquellos lugares en los que la presencia de hispanohablantes continúa aumentando y se ha instaurado como una herencia generacional; lugares donde existe una fuerte tradición en el estudio del idioma, donde este continúa abriéndose paso o comienza a transitar tímidamente»¹⁰⁵.

Según Muños-Basols y Hernández Muñoz (2019), la importancia de la enseñanza de la lengua española radica precisamente en esta última característica – el aspecto poliédrico – ya que ocupa un espacio importante como lengua de conocimiento y lengua que forma parte de la oferta educativa de las sociedades modernas. De ahí la pregunta: *¿qué español enseñar?* Se trata de una cuestión sumamente importante: si consideramos una de las primeras afirmaciones del presente trabajo – es decir, que las lenguas son uno de los más valorables tesoros del patrimonio cultural de la humanidad –, el hecho de no tener en cuenta la variación lingüística sería el equivalente de quitarle este patrimonio a

¹⁰⁵ Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019): *El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica*, Journal of Spanish Language Teaching, 6(2), p. 81.

la comunidad que se expresa a través de una variedad determinada que, posiblemente, no se valora de manera suficiente o se discrimina como incorrecta.

Asimismo, la pregunta *¿Qué español enseñar?* se encuentra en el título de uno de los volúmenes del sociolingüista Francisco Moreno Fernández¹⁰⁶. En términos de enseñanza, las cuestiones que entran en el discurso para intentar contestar a esta pregunta son varias, pero mantienen una relación indisoluble entre ellas. La primera – que ya se ha mencionado en el Capítulo 1 – es el tema de la norma y del panhispanismo¹⁰⁷. Sin embargo, no podemos mirar a las cuestiones normativas sin tener en consideración la variación y sus planos – especialmente el diatópico, el diafásico y el diastrático¹⁰⁸. A continuación, se intentará navegar en el mar de la didáctica de ELE abordando las cuestiones mencionadas.

4.1 Cuestiones de norma

A esta altura es evidente que la lengua es un sistema heterogéneo y muy complejo. Por esta razón, el profesor de ELE tiene una tarea muy ardua: seleccionar la variedad que utilizará como modelo para el aprendizaje en el aula y meditar sobre cómo esta variedad

¹⁰⁶ Moreno Fernández, que por su centralidad en el ámbito de nuestro interés se irá citando varias veces a lo largo del trabajo, es actualmente Doctor en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, Catedrático de Lengua Española en la Universidad de Alcalá.

¹⁰⁷ El tema de la norma se trata en el apartado siguiente. Sin embargo, el asunto se retoma de manera recursiva a lo largo del capítulo, ya que – es evidente – el vínculo entre la norma, la didáctica y la variación lingüística es indisoluble.

¹⁰⁸ Otra cuestión que se suele abordar a la hora de hablar de la dicotomía entre unidad y diversidad es la cuestión del nombre, ligeramente marginal con respecto al asunto de la didáctica, pero muy importante en asociación con el tema de la variación lingüística. Principalmente, en los territorios hispanohablantes la denominación oscila entre *español* y *castellano*. Moreno Fernández (2021) señala que la elección tiene raíces históricas: en Castilla se prefiere *castellano* porque hace referencia al lugar geográfico; en Andalucía se usa *español* porque se percibe como lengua con rasgos distintos con respecto a los que caracterizan la lengua de Castilla; en países como México y Puerto Rico se prefiere *español* porque marca de una forma más evidente la distancia con respecto al inglés; en Argentina se usa *castellano* para marcar la diferencia con el prototípico “español de España”. Ambas denominaciones son aceptadas, pero a nivel internacional *español* y *lengua española* son las que se han universalizado.

será presentada en el aula, ya que, según destaca Hernández, obviar la variación lingüística sería negar la realidad¹⁰⁹.

Como reportado por el Anuario del Instituto Cervantes (1998), la lengua española es el vehículo de comunicación de una comunidad muy amplia y al que se pueden atribuir seis características principales:

- 1) «*el español es un idioma homogéneo*» – es decir, a pesar de las diferencias entre las variedades internas, el riesgo de fragmentación es muy débil (debido sobre todo al desempeño de las Academias que trabajan juntas para preservar la unidad de la lengua);
- 2) «*el español es una lengua de cultura de primer orden*» – es decir, la lengua española a lo largo de los siglos se ha hecho portadora de cultura en todo el mundo, sobre todo a través de magistrales obras literarias;
- 3) «*el español es una lengua internacional*» – es decir, además de ser lengua oficial en muchos países, es también lengua oficial de organizaciones internacionales como la ONU, la Unión Europea, o la Organización de Estados Americanos;
- 4) «*el español es una lengua geográficamente compacta*» – es decir, la lengua española ocupa un territorio muy vasto hasta poder afirmar que se trata de una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo;
- 5) «*el español es una lengua en expansión*» – es decir, la difusión de la lengua española que se ha producido de forma muy intensa en el siglo pasado no parece dar signo de freno (al contrario, como ya se ha señalado, se prevé un ulterior aumento en los próximos decenios);
- 6) «*el dominio hispanohablante presenta un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo*» – es decir, en los países donde es lengua oficial, el español es lengua materna del 95% de la población¹¹⁰.

Efectivamente, estas características reflejan el acercamiento a la lengua española en una óptica panhispánica, la cual implica una redefinición de la misma norma: en el caso de la

¹⁰⁹ Hernández, H. (2020): *Variación lingüística y norma en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (14), p. 9.

¹¹⁰ Moreno Fernández, F. (2021): *¿Qué español enseñar?*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, S. L. (3ª eds.): Madrid, pp.15-17.

enseñanza, Moreno Fernández propone una norma académica única (o *estandarización monocéntrica*) basada en una norma culta policéntrica, que deriva de una realidad plurinormativa. Esto implicaría tener en cuenta la norma culta de cada área geográfica hispanohablante porque, en efecto,

la norma, entendida como conjunto de reglas, no se puede establecer por imposición, sino que ha de ajustarse a «los principios de generalización y aceptabilidad social» (Hernández, 2006), y se ha de basar tanto en el español europeo como en la lengua española desarrollada en el continente americano (lo que requiere que la mirada sea panhispánica y no específica de un solo modelo)¹¹¹.

4.2 Variación lingüística en el aula de ELE

Las premisas que nos han llevado hasta ese punto dan cuenta de una realidad diversificada y compleja de la lengua española en el mundo. Esa misma complejidad lingüística se refleja inevitablemente en la didáctica y en los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje: profesores y alumnos. Más específicamente, habría que tener en cuenta que:

- 1) los profesores de español pueden tener orígenes diversos tanto en términos de proveniencia geográfica como en términos de colocación en la sociedad;
- 2) las motivaciones, las necesidades y los fines del aprendizaje de la lengua española varían según la persona;
- 3) los estudiantes que deciden aprender español tendrán la oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido en distintos lugares del mundo hispanohablante, con la implicación de que cada lugar tiene su propia norma culta¹¹².

De ahí que el asunto de la variación lingüística sea uno de los que más preocupan a los profesores de español. Según destaca Hernández, el problema no reside tanto en una falta

¹¹¹ Citado en Aleza Izquierdo, M. y Enguta Utrilla, J. M. (2010): *op. cit.*, p. 43.

¹¹² Moreno Fernández, F. (2021): *op. cit.*, p. 10.

de voluntad de abordar la variación, sino que se debe a una inseguridad ante esa realidad lingüística tan diversificada, lo cual lleva a propuestas didácticas equivocadas¹¹³.

En general, en la búsqueda y definición de un modelo apto a su presentación en el aula, las dos dimensiones que se suelen considerar son la social y la geográfica¹¹⁴. Se trata de una tarea difícil, no solamente porque los límites entre las variedades suelen ser borrosos, sino también porque la selección del material lingüístico destinado a la clase de ELE puede implicar muchos perjuicios hacia algunos aspectos de la lengua que no se consideran “correctos”. A modo de ejemplo, uno de los estereotipos más comunes en el ámbito de la variación diatópica es discriminar las variedades americanas como incorrectas. Esta creencia, a su vez, muestra la evidencia de otra consideración errónea: el hablar de “variedades americanas” suele relegar implícitamente las variedades distintas de la castellana a una esfera de consideración más baja. En realidad, retomando lo que se ha dicho en el Capítulo 1, la variación es el fruto de un proceso histórico más que una

¹¹³ Hernández, H. (2020): *op. cit.*, p. 4.

¹¹⁴ Por lo que se refiere a la dimensión geográfica, sigue la presentación de una propuesta de subdivisión de Moreno Fernández y el desarrollo de una parte práctica que siga estas líneas en el Capítulo 3 del presente trabajo. Por lo que concierne el aspecto social, podemos remitir igualmente a una clasificación hecha por Moreno Fernández, en la que se distingue entre *lengua culta*, *lengua popular* y *lengua vulgar*. A esta dimensión se la denomina *variación diastrática* o *sociolecto*, remitiendo a las diferencias lingüísticas que se pueden encontrar dentro de un mismo territorio y que son típicas de un grupo social. La *lengua culta* es la que está constituida por «rasgos lingüísticos que caracterizan el habla de las personas más instruidas, mejor formadas, así como más prestigiosas, de una comunidad. [...] Es una variedad eminentemente urbana que se irradia desde las grandes ciudades a las más pequeñas y a las comunidades rurales» (Moreno Fernández, 2021). Para alcanzar ese nivel de lengua la instrucción tiene un rol central. La lengua culta es la lengua de referencia prototípica que se encuentra, por ejemplo, en las obras académicas como el diccionario o la gramática. La *lengua popular*, por otra parte, es la que se asocia a los estratos socioculturales medios y bajos de la población. Características de esta variedad de lengua son los rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que se irradian en todos los niveles lingüísticos. En fin, la *lengua vulgar* es muy parecida a la popular, pero con una importante diferencia: mientras que los rasgos de la lengua popular pueden gozar de aceptación social, las marcas de la lengua vulgar suelen ser connotados negativamente. Una aclaración importante, especialmente en el ámbito de la enseñanza lingüística, es que mientras que la variación diatópica es fundamental que sea introducida en el aula de ELE insistiendo en la aceptación normativa de las normas de referencia de cada país hispanohablante, en el caso de la variación diastrática se da por implícito que sea la *lengua culta* la que se presenta en el aula. Esto implica evidenciar que (1) también al abordar la variación diatópica es necesaria una distinción interna entre lo que es culto y aceptado a nivel normativo y lo que no lo es, y (2) el hecho de no proponer la variedad de lengua popular y vulgar como modelo no quiere decir que no se tenga que hablar de variación en el aula.

corrupción de la lengua y los usos cultos de cada zona del mundo hispanohablante gozan de total aceptación normativa.

Con lo cual, el hecho de seleccionar material implica:

- aceptar la diversidad de la lengua española como elemento que forma parte de la misma construcción normativa sin amenazar la unidad;
- en una consideración de la lengua como bien común, enseñar a los alumnos prioritariamente los aspectos compartidos por la mayoría de las variedades cultas;
- considerar el contexto de aprendizaje, las necesidades de los alumnos y la pertenencia geográfica del profesor mismo.

Este último punto necesita un añadido fundamental: puesto que, para el desarrollo de una competencia comunicativa e intercultural, el profesor tiene que introducir la variación en el aula, esto no significa que tenga el deber de presentarlas todas; más bien, implica que tenga una preparación amplia en tema de variación que le permita tratarlas de forma distinta y en diferentes grados de presencia según el contexto, el nivel y las necesidades de los alumnos¹¹⁵. En resumidas cuentas, es necesario que los profesores primero consideren y luego presenten a sus alumnos la lengua «como una confluencia de voces y de hablantes que conforman una polifonía de variedades»¹¹⁶.

4.3 Modelo de enseñanza y variación lingüística

En el apartado anterior se ha mencionado como uno de los desafíos del profesor en el aula de ELE sea el de elegir qué modelo usar para la enseñanza de lengua – entendiéndose por *modelo* el conjunto de las formas lingüísticas a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico. Sin embargo, no es tarea fácil, precisamente por el carácter polifónico de la lengua española del que se ha hablado anteriormente. ¿Cómo escoger un modelo? ¿Hay que partir de la lengua oral o de la lengua escrita? ¿Cuál es la

¹¹⁵ Contreras Izquierdo, N. (2017): “Variedades lingüísticas y ELE. La variación diatópica en el léxico coloquial del español: formación del profesor, recursos, orientaciones metodológicas e implicaciones didácticas” en D.G. Níkleva (ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*, Bern, Peter Lang, p. 293.

¹¹⁶ Javier Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019): *El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica*, Journal of Spanish Language Teaching, 6(2), p. 86.

autoridad que impone un modelo que, por tanto, se impone sobre los otros? Son todas preguntas imprescindibles si se combina el aspecto didáctico con el tema de la variación lingüística.

Primero, el trabajo más arduo es entender qué es correcto y qué no lo es. Desde su institución en 1713, fue la Real Academia Española la responsable de definir lo que se considera como correcto. A pesar del hecho de que, tras la fundación de la Asociación de Academias de la Lengua Española son las varias academias que conjuntamente toman en mano las cuestiones de norma y de política lingüística, en realidad, la mayor consideración de lo “correcto” se circunscribe al español de España, y más concretamente al español de Castilla, considerado como el ápice de corrección. Esto implica que cambie también la percepción de los mismos hablantes, que definen una “escala de corrección” según la manera de una variedad de acercarse o alejarse del español de Castilla¹¹⁷.

La cuestión de la corrección nos permite pasar al segundo punto: en la enseñanza, ¿debería entrar lo que la Real Academia considera como correcto o lo que el resto de la comunidad usa? Con esta pregunta no se quiere dar por implícito que la comunidad de hablantes no respete *en toto* las normas que da la Academia. Sin embargo, es noto también que en muchos casos la regla y el uso son divergentes. De ahí el aumento de la dificultad de un docente en escoger el ya mencionado modelo: es importante que tanto la regla como el uso sean incluidos en la enseñanza, siendo capaces de conocer, como señala Moreno Fernández, hasta donde llega el uso y aceptar las reglas bien construidas.

Como en una cadena, la configuración dicotómica entre regla y uso en la clase de ELE lleva al problema de la elección de un modelo que se base en la lengua escrita o en lengua oral. La conexión entre los dos aspectos – regla/uso y lengua escrita/lengua oral – deriva del hecho de que la lengua escrita refleja más el grado de corrección que la autoridad de la Academia impone, mientras que la lengua oral se relaciona con el uso¹¹⁸. En términos generales, la lengua escrita se caracteriza por «usos premeditadamente cuidadosos, una

¹¹⁷ Moreno Fernández, F. (2021): *op. cit.*, p. 68.

¹¹⁸ Por cierto, se trata de una distinción general. Es importante recordar que cada contexto tiene sus especificidades y que, por lo tanto, en algunos casos la lengua hablada pueda presentar un grado de corrección más alto con respecto a la lengua escrita (por ejemplo, un discurso oficial frente a un mensaje de texto).

sintaxis rica y plena de matices, un léxico preciso y abundante, una gramática que aprovecha todos los recursos que la lengua pone a disposición de sus hablantes»¹¹⁹.

Por otra parte, una línea distinta y basada en el uso real de la lengua – que suele corresponder con la lengua hablada – parece estar en boga en los últimos tiempos: se trata del deslizamiento hacia la aplicación en el aula del enfoque comunicativo. En palabras de Vellón Lahoz, podemos definir el enfoque comunicativo como un enfoque que «centrado en el uso funcional de la lengua, se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares»¹²⁰. El fin último sería no tanto el dominio de las estructuras de la lengua, sino que los alumnos sean capaces de comunicar adecuadamente en cada contexto comunicativo. En otras palabras, el objetivo principal del enfoque comunicativo es dotar a los estudiantes de las destrezas necesarias para moverse en ámbitos distintos (el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación) a través del conocimiento de cómo funciona la lengua en la dimensión formal, pero también en la dimensión sociolingüística.

Para resolver estas oposiciones, en el proceso de delineación de un modelo, la palabra clave es equilibrio, y como sugiere Moreno Fernández,

[...] un modelo adecuado para la enseñanza de la lengua debe hallarse en el terreno de la lengua escrita menos artificiosa y de la lengua hablada menos descuidada. [...] Si se considera necesario que la variedad de lengua enseñada sea prestigiosa, los usos que están en mejores condiciones de elevarse a la categoría de modelo son los de las personas de mayor prestigio, las variedades mejor consideradas en las comunidades hispanohablantes¹²¹.

¹¹⁹ Moreno Fernández, F. (2021): *op. cit.*, p. 71.

¹²⁰ Vellón Lahoz, J. (2021): *op. cit.*, p. 30.

¹²¹ Moreno Fernández, F. (2021): *op. cit.*, p. 73.

4.4 Didáctica de ELE y variación: a modo de conclusión

A lo largo de las últimas páginas se ha puesto la atención en los verdaderos desafíos de tratar la variación en el aula de ELE, tomando en consideración los factores que influyen en el aprendizaje lingüísticos y las características que se consideran necesarias en un profesor de lenguas extranjeras. En efecto, Muños-Basols y Hernández Muñoz (2019) señalan todavía una discrepancia entre la teoría y las prácticas de enseñanza en términos de introducción de la variación en el aula.

En última instancia, remarcando la idea de que la enseñanza de la lengua española implica también la presentación y valoración de la diversidad lingüística, concluimos diciendo que:

(1) La variación no supone una amenaza ni una contradicción para la unidad de la lengua española; (2) Se debe enseñar lo compartido por la mayoría de los hablantes cultos; (3) La enseñanza no se debe limitar a una variedad, sino que se deben introducir varias, con diferente grados de presencia; (4) Los factores contextuales (humanos y materiales) determinan la selección de dichas variedades; y (5) Los profesores tienen que estar formados en las variedades de la lengua desde un punto de vista multidisciplinario y ser plenamente conscientes de la necesidad de integrar la variación en sus prácticas docentes de una manera crítica¹²².

Esto es fundamental para aumentar la motivación del alumno, que podrá crear mentalmente una relación entre el trabajo que hace en el aula con la realidad lingüística de afuera, con la consecuencia de un aprendizaje más significativo. Sobre todo, le dará la posibilidad de desarrollar la competencia comunicativa y la sensibilidad intercultural, de las que mucho se ha hablado – y que, especialmente en el mundo en que vivimos, son imprescindibles.

¹²² Javier Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019): *op. cit.*, p. 85.

Capítulo 3

De la teoría a la práctica: una propuesta didáctica

*Obviar la variación lingüística
sería negar la realidad.*

Humberto Hernández

1. Premisas: una encuesta en la Universidad de Padua

En las páginas anteriores se ha puesto el énfasis sobre la necesidad de introducir la variación lingüística en el aula, para que los estudiantes lleguen a tener un conocimiento de la lengua que engloba todas sus dimensiones. Para averiguar hasta qué punto los docentes presentan el tema en clase, se ha realizado una pequeña encuesta entre los estudiantes de segundo año del curso de grado “Lingue, letterature e mediazione culturale” de la Universidad de Padua – en particular, se trata del curso de “Lingua spagnola 2”, que tiene como objeto precisamente la variación lingüística, no solamente en su dimensión diatópica, sino también en la diastrática, la diacrónica y la diafásica. Puesto que el curso que habían tenido el año anterior no se ocupaba de la variación lingüística¹²³, el cuestionario tenía como objetivo averiguar era su conocimiento acerca

¹²³ Según lo que se presenta en la página del curso, la asignatura de “Lingua spagnola 1” del año académico 2021/2022 tenía los objetivos que siguen:

Gli obiettivi formativi saranno due: il primo, di carattere teorico, sarà quello di fornire allo studente una conoscenza approfondita della lingua spagnola a livello teorico descrittivo in funzione delle materie specifiche del corso di laurea; l'altro, di carattere pratico, sarà quello di fornire allo studente la competenza linguistica necessaria per l'uso effettivo della lingua spagnola come veicolo di comunicazione, cioè dotarlo delle capacità di comprensione ed espressione orale e scritta, delle abilità traduttive da e in lingua, e formarlo nella conoscenza delle norme sociali che reggono gli usi linguistici basici. Descrizione teorica con un approccio normativo e di uso degli elementi di ortografia e ortoepia della lingua spagnola e delle categorie morfologiche di questa lingua, siano quelle con significato (nome, aggettivo, verbo e avverbio), siano quelle con una funzione morfologica (determinativi, pronomi, preposizioni e congiunzioni). Le esercitazioni si svolgeranno nella parte del corso

de la variación lingüística antes de empezar la universidad. Las preguntas incluidas son las siguientes:

- ¿Qué tipo de escuela has frecuentado?
- ¿Trataste la variación lingüística en el aula?
- En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿cómo ha sido abordado el tema de la variación?

Las personas que contestaron al cuestionario fueron 40, con los resultados generales que se presentan a continuación, en el gráfico 3.1.



Gráfico 3.1. Variación lingüística en el aula, Universidad de Padua.

Es posible notar que 31 de los 40 estudiantes no habían tratado nunca el tema de la variación lingüística durante los cinco años de escuela. Entrando más en los detalles, las respuestas se distribuyen como sigue – centrándonos en los dos tipos de escuela que tienen como objetivo principal la enseñanza de lenguas.

dedicata all'addestramento linguistico allo scopo di praticare le quattro abilità (comprensione ed espressione orale, comprensione ed espressione scritta) in modo integrato. Verranno presentati inoltre elementi di civiltà spagnola ed ispanoamericana ([Lingua spagnola 1](#)).

	Liceo linguistico	Istituto tecnico-professionale: turistico	Altri ¹²⁴
Sí	4	2	3
No	5	7	19

Tabla 3.1. Datos encuesta: grado de introducción de la variación.

Partiendo de la última columna, los tres que contestaron afirmativamente fueron respectivamente un/una estudiante del instituto técnico-profesional de administración y marketing, un/una estudiante del instituto técnico comercial, un/una estudiante del instituto técnico económico-social. Sin embargo, los/las tres contestaron a la tercera pregunta – *En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿cómo ha sido abordado el tema de la variación?* – diciendo solamente que se hizo mención del tema, sin dedicarle tiempo.

A pesar de tener en consideración también el instituto turístico, en realidad, se trata de un tipo de escuela que asocia la enseñanza de los idiomas con asignaturas relativas a la esfera de la economía y del marketing, para introducir a los estudiantes al mundo del trabajo después de los cinco años. Por esta razón, resulta menos extraño el hecho de que solamente dos de las nueve personas hayan tenido la oportunidad de abordar el tema de la variación.

El dato que más destaca es, por cierto, el de la primera columna: menos de la mitad de los estudiantes que hicieron el liceo lingüístico trataron el argumento en clase. En el caso de los que contestaron afirmativamente a la segunda pregunta – *¿trataste la variación lingüística en el aula?* – se ha señalado que la introducción de la variación dependía de los orígenes del docente, en tres casos argentino/a y en un caso chileno/a.

Usamos estos datos como punto de partida para la propuesta didáctica que se presenta a continuación, dedicada precisamente a los estudiantes italófonos del liceo lingüístico, cuya educación reside precisamente en el aprendizaje que de lenguas y que, por tanto, no puede dejar afuera este aspecto imprescindible.

¹²⁴ Las otras respuestas son bastante heterogéneas, incluyendo: liceo classico, liceo scientifico, liceo delle scienze umane, istituto tecnico commerciale, istituto tecnico-professionale in amministrazione e marketing, istituto tecnico economico, istituto tecnico economico-sociale.

2. Puntos de partida y contenidos: ¿qué y cómo?

Antes de llegar al desarrollo de la parte práctica, dos últimos asuntos merecen atención ya que constituyen el punto de partida en la definición de los contenidos presentados en el aula: las variedades de la lengua española que se presentarán a los estudiantes en clase y cómo estas serán presentadas.

2.1 ¿Qué cosa?: macro-variedades de la lengua española

En *Variedades de la lengua española* (2020), Francisco Moreno Fernández presenta una clasificación de las variedades del español que supera la canónica diferencia entre *español de España* y *español de América* de la que se ha hablado anteriormente. Su propuesta es una muestra de cómo la diversidad lingüística supera esta distinción geográfica neta: no es posible considerar la “variedad americana” como homogénea, pero tampoco es posible considerar el español de España como monolítico – la variación existe en ambos lados del del Océano Atlántico.

Las macro-variedades que Moreno Fernández propone constituyen ocho grupos distintos, según el área geográfica de referencia:

- variedades del español en España;
- variedades del español en México;
- variedades del español en América Central;
- variedades del español en el Caribe;
- variedades del español en la región de los Andes;
- variedades del español en el Cono Sur;
- variedades del español en Estados Unidos;
- variedades del español en Asia y África.

Se trata de una de las clasificaciones más recientes que se han hecho en el ámbito de la variación diatópica de la lengua española. Sin embargo, puesto que en nuestra propuesta dejamos afuera los casos de Estados Unidos, Asia y África, y puesto que reputamos importante remarcar la idea de la variación existente tanto en América como en España, la clasificación de variedades que usamos en la propuesta didáctica es otra, ligeramente distinta con respecto a esta propuesta que se acaba de presentar. En realidad, la

clasificación elegida viene igualmente de una propuesta del mismo lingüista, Moreno Fernández, pero se coloca cronológicamente en una etapa anterior – alrededor de la mitad de los años '90 del siglo pasado. La presentamos a continuación:

- *área castellana* – representada por los usos lingüísticos de Madrid o Burgos, esto es, la parte centro-norte de la península;
- *área andaluza* – representada por los usos lingüísticos de Sevilla, Málaga o Granada, esto es, la parte sur de la península;
- *área canaria* – representada por los usos lingüísticos de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife;
- *área caribeña* – representada por los usos lingüísticos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo – área lingüística en la que se pueden clasificar Cuba, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, costas de Venezuela y Colombia;
- *área mexicana y centroamericana* – representada por los usos lingüísticos de Ciudad de México – área lingüística en la que se pueden clasificar Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica y Nicaragua;
- *área andina* – representada por los usos lingüísticos de Bogotá o Lima – área lingüística en la que se pueden clasificar Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia;
- *área rioplatense* – representada por los usos lingüísticos de Buenos Aires o Montevideo – área lingüística en la que se pueden clasificar Argentina, Uruguay y Paraguay;
- *área chilena* – representada por los usos lingüísticos de Santiago de Chile.

Esta propuesta pone de relieve como la variedad castellana es, efectivamente, una variedad entre variedades y no la única variedad estándar de la lengua española – y con esto se entra de lleno en las cuestiones de la norma y de la política lingüística de la lengua española, cuyo eje es el panhispanismo.

2.2. ¿Cómo?: el material auténtico al servicio de la clase de ELE

Además de especificar la clasificación que se ha tenido en cuenta, la última cuestión que queda por tratar antes de presentar la propuesta didáctica es el criterio de selección

del material. Como se notará, en todas las secciones de la actividad se previleje el uso del material auténtico. Se trata de un tipo de material que no nace con intentos didácticos, sino que nace en contextos distintos del de la enseñanza. Por tanto, la diferencia entre el *material didáctico* en general y el *material autentico* reside en que el primero es el que comprende medios y recursos que están hechos a propósito para facilitar el proceso de aprendizaje, mientras que el segundo es un tipo de material que nace para los nativos y no graduado del punto de vista lingüístico. Por esta razón, en algunos casos podría ser necesario hacerlo “más didáctico” antes de introducirlo en el aula, para que no resulte demasiado complejo o inadecuado al nivel de los estudiantes¹²⁵.

El material auténtico puede ser de varios tipos:

- medios visuales (medios impresos, diapositivas, carteles, murales, etc.);
- medios auditivos (diálogos, radio, cintas grabadas, discos, audio teleconferencias, etc.);
- medios audiovisuales (videos, programas televisivos, archivos multimediales, videoconferencias, películas, etc.)¹²⁶.

A la hora de introducir a los estudiantes al mundo de la variación lingüística, en particular los materiales auditivos audiovisuales son un instrumento particularmente eficaz.

En el macro ámbito del material auténtico, destaca un tipo particular: el *realia*¹²⁷. Se trata de elementos preciosos en las manos de un docente, ya que pueden ayudar en la involucración de sentidos como el tacto o el olfato. Esos objetos reales, al ser llevados al aula y convirtiéndose en recursos didácticos, son útiles para estimulan la curiosidad y aumentar la motivación de los alumnos. Autores como Cancelas y Ouviañas (1998) han profundizado los matices de diferencias entre material auténtico y *realia*¹²⁸. Más concretamente, los *realia* se describen como materiales útiles para «presentar el

¹²⁵ Coscarelli, A. (2014): *Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ESLE*, V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Universidad Nacional de La Plata, p. 30.

¹²⁶ *Ivi*, p. 29.

¹²⁷ Reputamos importante su mención porque será utilizado específicamente en la última sección de la actividad practica que se propone más adelante en el presente capítulo: la actividad conectada con la esfera cultural.

¹²⁸ Citado en Coscarelli, A. (2014): *op. cit.*, p. 29.

vocabulario de manera práctica describir objetos (forma, tamaño, color, material, uso) o procesos (preparar una torta), practicar algunas estructuras (preposiciones, grados del adjetivo), realizar actividades que impliquen manipulación de objetos, describir, realizar juegos, establecer situaciones reales de comunicación»¹²⁹. Por otro lado, los materiales auténticos son los que dan la posibilidad de acercarse a los aspectos socioculturales de la lengua y a los contextos de uso, ya que representan inputs lingüísticos provenientes de la zona lingüística de la lengua meta y conllevan la esfera cultural. Sin embargo, a pesar de las diferencias que se destacan, ambos son muestras de la realidad relacionada con la lengua que se aprende, ninguno de los dos nace con intentos didácticos, pero es introducido en el aula para aumentar la motivación de los estudiantes, generando en ellos una actitud más positiva en el proceso de aprendizaje.

Estos materiales motivantes pueden ser utilizados para distintos fines: como primer input lingüístico, para mostrar los objetivos y contenidos de la clase; como actividad de profundización y repaso; como instrumento integrado en los procesos de evaluación. Por tanto, a continuación, se presentan actividades en las que el docente se sirve del material auténtico en estos términos, para mostrar las diferencias lingüísticas en su contexto, en situaciones comunicativas claras.

Como señalado anteriormente, las dificultades que podrían surgir a la hora de usar el material auténtico tienen que ver con la necesidad de tratar estos materiales, de por sí no graduados, para adecuarlos al nivel propuesto y con la necesidad de una mayor apertura y flexibilidad por parte de los alumnos. Estas dificultades, sin embargo, se superan en favor de las ventajas que derivan del uso de esos materiales. Entre todas las ventajas que conllevan materiales auténticos y realia, la que mejor combina con nuestros intentos es la posibilidad de acercar al alumno a contextos de uso real de la lengua con el fin de desarrollar una competencia no solamente lingüística sino también sociolingüística, pragmática y cultural – en fin, la competencia comunicativa.

¹²⁹ *Ibidem.*

2.3. Hacia el desarrollo

Habiendo terminado con esto la presentación de todas las bases teóricas que nos hemos propuesto tratar, se pasa ahora a una propuesta didáctica que mira a introducir el tema de la variación en el aula de ELE – derivando de las reflexiones hechas acerca de (1) la relevancia del tema de la variación lingüística en el caso de la lengua española y (2) la importancia del desarrollo de la competencia sociolingüística e intercultural.

3. Propuesta didáctica: objetivos y estructura

Destinatarios. *Scuola secondaria di secondo grado*: estudiantes de quinto año del liceo lingüístico.

Nivel de MCER. Según lo que especifica el MIUR¹³⁰, en el caso del liceo lingüístico se prevé el desarrollo de competencias en tres lenguas extranjeras para llegar a adquirir un dominio de la lengua que corresponda, por lo menos, a:

- nivel B2 (C1) del MCER para la Lengua y la Cultura 1;
- nivel B1 (B2) para la Lengua y la Cultura 2 y 3.

En nuestro caso, tomamos en consideración el español como Lengua 2 y, por tanto, consideramos el B1/B2 como nivel de referencia. Se presenta a continuación una tabla explicativa acerca de las competencias generales que se prevé adquirir en los niveles de nuestro interés.

B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con

¹³⁰ *Ministero dell'Istruzione e del Merito.*

razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

Tabla 3.1. Competencias lingüísticas generales. Fuente: MCER.

Prerrequisitos. En este caso, el prerrequisito general lo da el mismo nivel del MCER previsto, es decir, después de cuatro años de liceo, se da por implícito el conocimiento de la lengua española según un nivel B1/B2.

Propuesta didáctica. Curso extracurricular desarrollado en un total de 30 horas, de las cuales 22 presenciales – previendo 2 encuentros por semana de 2 horas c/u – y 8 destinadas a actividades individuales y/o grupales. Además, se cuenta con distribuir el total de las horas a lo largo de 7 semanas.

Objetivos del curso. El fin propuesto es hacer que, a lo largo del periodo previsto, los y las estudiantes adquieran cierta familiaridad con el tema de la variación lingüística de la lengua española a nivel diatópico – tanto desde el punto de vista estrictamente lingüístico como del sociocultural. Aclaración importante es que el curso mira solamente a construir las bases acerca del argumento elegido: siendo estudiantes de un liceo lingüístico, se toma en consideración un alto grado de posibilidad que continúen sus estudios en el ámbito de los idiomas y, por tanto, es fundamental que empiecen a adquirir familiaridad con el argumento, aunque en muchos casos, eventualmente, tendrán la posibilidad de profundizarlo durante la etapa siguiente de sus estudios. Como ya se ha señalado en el apartado anterior, las variedades consideradas derivan de una de las clasificaciones propuestas por Moreno Fernández: el docente mira a presentar informaciones básicas sobre la variación incluyendo los principales aspectos lingüísticos que a ella hacen referencia: fonético-fonológico, morfosintáctico, lexical, cultural.

Estructura del curso. Se presenta a continuación una estructura general del curso entero que sea identificativa de lo que se quiere incluir.


Primer encuentro

Puesto que se trata del primer contacto que los y las estudiantes tienen con la variación lingüística, en el primer encuentro se mira a presentar el argumento empezando a dar informaciones de base sobre el tema. Inicialmente, se hace una introducción acerca de todos los tipos de variación: diatópica, diastrática, diafásica, diacrónica. Luego, sirviéndose de una imagen que será presentada en varios momentos del curso, se pasa al tema propuesto: la variación diatópica.

Lengua española: un idioma que habla de mil vidas



Partiendo del presupuesto que la zona geográfica de extensión de la lengua española con la que tienen más confianza es España, el estado de la cuestión que hace de punto de partida es precisamente el de la distribución geográfica de la lengua, considerando no solamente el lado europeo sino también el territorio más allá del océano. Por tanto, se presenta el conjunto de países que, junto con España, serán los protagonistas del curso, con un enfoque en la parte del continente americano que constituye el elemento menos familiar. La introducción de esta temática se da a través de la introducción de uno de los instrumentos que serán utilizados a lo largo de todo el curso: Kahoot (<https://kahoot.it/>). A través de la

	<p>función <i>Brainstorming</i>, se pregunta a los alumnos cómo se puede llamar el conjunto de países que serán de nuestro interés.</p>  <p>Para añadirle cierto dinamismo al encuentro y para aumentar la motivación, el docente puede servirse de un video que sea explicativo de las diferencias entre los tres términos (¿Latinoamérica, Hispanoamérica o Iberoamérica?). De ahí se sigue presentando el objeto del curso y como este será propuesto a lo largo de los encuentros¹³¹.</p>
<p>Segundo encuentro</p>	<p>Tras haber tratado algunas de las cuestiones centrales que conciernen a la variación diatópica, se procede en el segundo encuentro a dar a los estudiantes las herramientas más técnicas para emprender el camino que se les propone. En particular, se dan las informaciones de base necesarias para comprender las características que constituyen los puntos de divergencia entre las variedades del español: aspectos fonéticos como el <i>seseo</i> o el <i>yeísmo</i>; aspectos morfosintácticos como los que hacen referencia a las formas de tratamiento; diferencias léxicas que pueden causar una falta de comprensión.</p> <p>Para este tipo de introducción, uno de los instrumentos más útiles es el material auténtico – en particular, material audio y video. Son</p>

¹³¹ Esta descripción, tal y como las otras que se encuentran en la tabla, quiere ser general y dar solamente una idea de los contenidos que se pretenden incluir. Más adelante en el capítulo se propone también el desarrollo completo de uno de los encuentros.

	<p>ejemplos tanto los materiales fornidos del Catálogo de Voces Hispánicas (https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/) como canales que se encuentran en la plataforma de YouTube y que presentan brevemente características y comparaciones entre las variedades¹³².</p>
<p>Tercer encuentro</p> <p>↓</p> <p>Décimo encuentro</p>	<p>Los sucesivos ocho encuentros son dedicados a cada una de las variedades que corresponde a las áreas que se han presentado en el apartado 2 de este capítulo: área castellana, área andaluza, área canaria, área caribeña, área mexicana y centroamericana, área andina, área rioplatense, área chilena.</p> <p>Cada uno de los encuentros se divide en cuatro partes – división que depende de los aspectos que se quieren presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - características fonético-fonológicas; - características morfosintácticas; - características léxicas; - presentación de aspectos culturales de uno de los lugares de mayor difusión de cada variedad¹³³. <p>El orden que se piensa seguir prevé que primero se traten las tres áreas españolas y que luego se pase a las áreas americanas.</p>
<p>Undécimo encuentro</p>	<p>Se trata de la conclusión del curso, que comprende la evaluación. Precisamos que ese encuentro tiene lugar una semana después con respecto al anterior, para darles a los estudiantes el tiempo necesario para la realización de la tarea que es parte del proceso de evaluación¹³⁴.</p>

Tabla 3.2. Estructura del curso.

¹³² Es un ejemplo el canal <https://www.youtube.com/c/Sergimartinspanish/featured>.

¹³³ Como visto anteriormente, la dimensión cultural suele ser la menos tratada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de la clase de la que se ha escrito en el primer párrafo del presente capítulo, de hecho, al preguntarle a los estudiantes, en su opinión, cuáles son las dimensiones que entran en la variación, en ningún momento se mencionó la cultura.

¹³⁴ Véase a continuación el apartado dedicado a la evaluación.

Evaluación. Se trata de un momento fundamental del proceso, ya que consiste en la puesta en práctica de lo que los estudiantes han aprendido durante el curso. Además de una atenta observación por parte del docente a lo largo de todos los encuentros, la evaluación se divide en tres partes: una actividad individual y dos actividades grupales. Las presentamos a continuación.

- Actividad individual: la actividad se realiza en casa. Cada estudiante deberá elegir una entre las variedades y escribir una historia, verosímil o fantástica, de la longitud de 1000-1500 palabras. La historia deberá tener como lugar de ambientación el territorio de difusión de la variedad elegida y tendrá que usar elementos y personajes propios de o fácilmente reconducibles a este último – por ejemplo: reyes que en el pasado gobernaron en aquel lugar, miembros de comunidades de nativos, un personaje famoso de la contemporaneidad que nació en aquel lugar, etc. En la historia se tendrá que insertar por lo menos un diálogo que presente las características de la variedad en cuestión, como pronombres de tratamiento o palabras propias de la variedad, pero también referencias a elementos típicos del lugar, como por ejemplo platos típicos, tradiciones culturales, etc. Se procederá con la lectura de algunas de las historias durante el último encuentro del curso.
- Actividad grupal: la actividad se realiza en casa. La clase se divide en ocho grupos, cada uno de los cuales tendrá que realizar un *lapbook* que contenga todas las características de la variedad asignada¹³⁵. Los resultados del trabajo grupal se muestran en clase durante el último encuentro.
- Actividad individual: la actividad se realiza en el aula, durante el último encuentro. Se trata de un quiz final con Kahoot – instrumento que ha sido presentado durante el primer encuentro y que han tenido la oportunidad de usar a lo largo de todo el curso. De hecho, esta actividad se construye precisamente usando de forma aleatoria las preguntas hechas en cada encuentro. Por tanto, las que se muestran en el desarrollo práctico del apartado siguiente son ejemplificativas de las preguntas que se pretenden incluir: seseo, yeísmo y

¹³⁵ Por supuesto, se da por implícito que los estudiantes tengan familiaridad con el instrumento del *lapbook*, el cual ha sido usado durante el resto del año escolar como sistema útil para el repaso visivo y práctico.

aspiración de la /s/ para el ámbito de la fonética (tanto la definición como su colocación); tuteo, voseo y formas verbales en el caso de la morfosintaxis; significado y comparación entre palabras de distintas variedades en el caso del léxico; preguntas sobre ritos y tradiciones culturales referidas a los territorios tomados en consideración¹³⁶.

4. Propuesta didáctica: desarrollo completo

Mas allá de lo que se acaba de presentar y para dar una muestra detallada de la propuesta, se presenta el desarrollo completo de uno de los encuentros. En particular, elegimos a modo de ejemplo el noveno encuentro, dedicado al área rioplatense, de la que se presentan aspectos fonéticos, aspectos morfosintácticos, aspectos léxicos y aspectos culturales.

¹³⁶ En el apartado de desarrollo completo, mientras que en las secciones de fonética, morfosintaxis y léxico se presentan dentro de la actividad misma posibles preguntas del quiz final, en el caso de la cultura se añade una tabla para dar algunos ejemplos de consignas o preguntas miradas a evaluar aquella dimensión.

ÁREA RIOPLATENSE



Figura 3.1. Distribución geográfica de las variedades. Fuente: Moreno Fernández (2016).

Partiendo del presupuesto que se trata del noveno encuentro, se da por implícito que los estudiantes han adquirido cierta familiaridad con la terminología específica basilar de la variación lingüística – terminología presentada en parte durante los primeros dos encuentros y luego aplicada a la presentación de las otras variedades a partir del tercero.

Se empieza presentando visivamente el área de difusión de la variedad según la clasificación propuesta. Siendo cada encuentro centrado en uno de los mayores centros de difusión de cada variedad, a través de la modalidad *Brainstorming* de Kahoot se pregunta de qué país se está hablando.



Para darles la respuesta definitiva se muestra el siguiente video: [Argentina es DIVERSIDAD](#). Se trata de un video significativo porque permite (1) aclarar que al hablar de *español rioplatense* nos referimos principalmente al español hablado en Argentina – afirmación que se justifica con el hecho de que Montevideo, la capital del otro país de difusión de la variedad que es Uruguay, ha sido fundada por parte de migrantes argentinos; (2) empezar a notar no solamente las características lingüísticas sino también introducir algunos aspectos culturales.

4.1 Fonética

Actividad 1 Usando el video presentado anteriormente, se les pide a los estudiantes que escuchen atentamente y tomen nota de las características fonéticas, concentrándose en la pronunciación de *s / c / z* y *ll / y*, añadiendo de qué fenómeno se habla. Tras haber escuchado sus conclusiones, se presenta una tabla que sirva de resumen de las características individuadas, concentrándose en las más fáciles de notar para ellos y añadiendo alguna curiosidad sobre las que podrían no conocer.

¿Qué fenómenos han sido individuados?

- Seseo
- Yeísmo
- Aspiración y pérdida de la /s/ implosiva
- Tendencia a la pérdida de la -d- intervocálica
- Tendencia a la pérdida de consonantes finales
- Aspiración faríngea de /x/

En base a la introducción que se ha hecho en las primeras fases del curso, lo más probable es que los estudiantes hayan individuado los primeros tres fenómenos presentes en la tabla. Sin embargo, el docente presenta los otros tres y los usa como pretexto para dar algunas pautas sobre la variación diastrática, ya que son fenómenos que dependen del nivel y de la colocación social del hablante. A continuación, se muestra de nuevo el video y se le pide que anoten algunos ejemplos concretos de cada fenómeno del que se ha hablado.

Actividad 2 Se procede con un quiz creado en la plataforma Kahoot para repasar las características fonéticas. A continuación algunos ejemplos de preguntas. Se trata de una doble modalidad, incluyendo Verdadero/Falso y elección múltiple. En el primer caso, se le pide que corrijan las respuestas falsas.





Falso: la mayor parte del territorio hispanohablante es seseante.



Falso: el yeísmo ha alcanzado una enorme difusión en las variedades de España.



Por diferentes razones, cada pregunta necesita de aclaraciones. Por esta razón, tras el quiz sería indicado comentar las respuestas¹³⁷.

Actividad 3: CURIOSIDAD Cada sección del encuentro se termina con una curiosidad. En el caso de la fonética, se llega a la conclusión mostrando un breve video que explica por qué el fenómeno del *yeísmo* en el territorio de difusión de la variedad rioplatense se

¹³⁷ Por ejemplo, en el caso de la última pregunta es verdad que tal aspiración se suele asociar con la variación diastrática; sin embargo, es oportuno recordar que los límites son borrosos y que en estos casos hay un solapamiento entre las variedades.

define *rehilado* ([yeísmo rehilado](#) – 00.00-00.56). Además, al comienzo del video se menciona el *mate*, que será el protagonista de las secciones sucesivas.

4.2 Morfosintaxis

Actividad 4 A pesar de centrarnos en la parte morfosintáctica, a partir de este momento se empieza a introducir uno de los aspectos culturales mencionado en el último video de la actividad anterior – el *mate*. En este caso se usa la poesía-homenaje al *mate* escrita por Lalo Mir y se les pide a los estudiantes que individualicen y subrayen las características de los pronombres de tratamiento y de las formas verbales asociadas. La lectura del texto es acompañada por el audio ([El mate no es una bebida](#)).

El mate no es una bebida

El mate no es una bebida. Bueno, sí. Es un líquido y entra por la boca.

Pero no es una bebida. En este país nadie toma mate porque tenga sed.

Es más bien una costumbre, como rascarse.

El mate es exactamente lo contrario que la televisión: te hace conversar si estás con alguien, y te hace pensar cuando estás solo.

Cuando llega alguien a tu casa la primera frase es ‘hola’ y la segunda: ‘¿unos mates?’.

Esto pasa en todas las casas. En la de los ricos y en la de los pobres. Pasa entre mujeres charlatanas y chismosas, y pasa entre hombres serios o inmaduros.

Pasa entre los viejos de un geriátrico y entre los adolescentes mientras estudian.

Es lo único que comparten los padres y los hijos sin discutir ni echarse en cara.

En verano y en invierno.

Es lo único en lo que nos parecemos las víctimas y los verdugos; los buenos y los malos.

Cuando tenés un hijo, le empezás a dar mate cuando te pide. Se lo das tibiecito, con mucha azúcar, y se sienten grandes. Sentís un orgullo enorme cuando un esquenuncito de tu sangre empieza a chupar mate. Se te sale el corazón del cuerpo.

Después ellos, con los años, elegirán si tomarlo amargo, dulce, muy caliente, tereré, con cáscara de naranja, con yuyos, con un chorrillo de limón.

Cuando conocés a alguien por primera vez, te tomás unos mates. La gente pregunta, cuando no hay confianza: ‘¿Dulce o amargo?’. El otro responde: ‘Como tomes vos’.

Los teclados de Argentina tienen las letras llenas de yerba. La yerba es lo único que hay siempre, en todas las casas. Siempre. Con inflación, con hambre, con militares, con democracia, con cualquiera de nuestras pestes y maldiciones eternas. Y si un día no hay yerba, un vecino tiene y te da.

La yerba no se le niega a nadie.

Éste es el único país del mundo en donde la decisión de dejar de ser un chico y empezar a ser un hombre ocurre un día en particular.

Nada de pantalones largos, circuncisión, universidad o vivir lejos de los padres.

Acá empezamos a ser grandes el día que tenemos la necesidad de tomar por primera vez unos mates, solos.

No es casualidad. No es porque sí.

El día que un chico pone la pava al fuego y toma su primer mate sin que haya nadie en casa, en ese minuto, es que ha descubierto que tiene alma.

El sencillo mate es nada más y nada menos que una demostración de valores...

Es la solidaridad de bancar esos mates lavados porque la charla es buena. Es querible la compañía.

Es el respeto por los tiempos para hablar y escuchar, vos hablás mientras el otro toma y es la sinceridad para decir: ¡Basta, cambiá la yerba!.

Es el compañerismo hecho momento.

Es la sensibilidad al agua hirviendo.

Es el cariño para preguntar, estúpidamente, ‘¿está caliente, no?’.

Es la modestia de quien ceba el mejor mate.

Es la generosidad de dar hasta el final.

Es la hospitalidad de una invitación.

Es la justicia de uno por uno.

Es la obligación de decir ‘gracias’, al menos una vez al día y es la actitud ética, franca y leal de encontrarse sin mayores pretensiones que compartir.

En términos de comprensión, el texto podría resultarle difícil porque lo más probable es que poco conozcan el mate. Sin embargo, se dice que el tema será retomado más adelante – en la sección de cultura – y se les solicita que se concentren solo en lo que se les ha pedido: formas de tratamiento y formas verbales. Se supone que hayan individuado el pronombre *vos* y formas verbales como *tenés*, *empezás*, *cambiás*, *tomás*, etc. Tras haber

preguntado a algunos de ellos qué han subrayado en el texto, se presenta un esquema que sirva de resumen de la configuración de los pronombres de tratamiento de la variedad rioplatense.

SINGULAR		PLURAL	
Informal	Formal	Informal	Formal
vos	usted	ustedes	ustedes

A continuación, se presenta también una tabla para repasar los cambios que ocurren en las terminaciones verbales relacionadas con el voseo.

	Amar	Comer	Vivir
	Indicativo presente		
TÚ	amas	comes	vives
VOS	amás	comés	vivís
	Imperativo		
TÚ	ama	come	vive
VOS	amá	comé	viví

Actividad 5 Siendo uno de los últimos encuentros y habiendo ya tratado la mayoría de las variedades, se puede proponer un quiz Kahoot que sirva de repaso para la general difusión de las formas de tratamiento. A continuación un par de ejemplos.



Falso: para la segunda singular se usa el *tú*, para la plural el *ustedes*.



Falso: para la segunda plural se usa el *vosotros*.

Tras el quiz, se termina presentándolas de forma más esquemática. Estos breves resúmenes compactos pueden ayudarlos en la tarea que tendrán que realizar al final del curso, el *lapbook*.

1

SINGULAR		PLURAL	
Informal	Formal	Informal	Formal
tú	usted	vosotros/as	ustedes

2

SINGULAR		PLURAL	
Informal	Formal	Informal	Formal
tú	usted	ustedes	ustedes

3

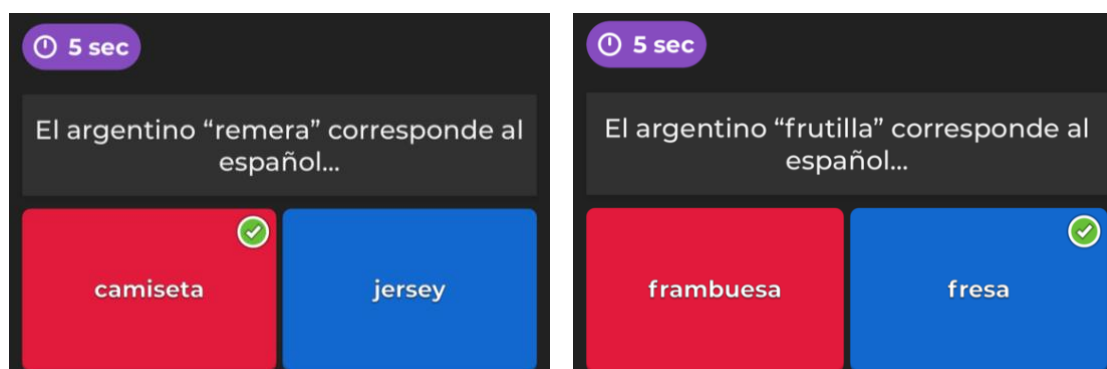
SINGULAR		PLURAL	
Informal	Formal	Informal	Formal
tú/vos	usted	ustedes	ustedes

SINGULAR		PLURAL	
Informal	Formal	Informal	Formal
vos	usted	ustedes	ustedes

Actividad 6: CURIOSIDAD Como en el caso de la fonética, se concluye la sección de la morfosintaxis con una curiosidad, en este caso acerca de la difusión del *voseo*. Se presenta un video ([voseo](#) – 00.00-01-31), dejándolos con la pregunta final: “¿y entonces, por qué en algunos lugares ya no se usa?” y pidiéndole que averigüen en casa, añadiendo que una pregunta del quiz final podría ser sobre el asunto. Luego se pasa a la sección siguiente, tal vez la más rica y problemática.

4.3 Léxico

Actividad 7 Partiendo del presupuesto que ya durante los primeros dos encuentros habían sido mostrados videos que dan cuenta de generales diferencias lexicales entre todas las variedades del español¹³⁸, se realiza un quiz que se refiera a esos videos teniendo en cuenta solamente las palabras de la variedad argentina. A continuación un par de ejemplos.



¹³⁸ [¿Cómo se dice en cada país?](#)

[Diferencias del español: COMIDA](#)

[Diferencias del español: ROPA](#)

Luego se muestra un video que hace referencia únicamente a las diferencias entre Argentina y España ([Léxico: Argentina vs. España](#) – 00.00-05.16), volviendo a aclarar que, igualmente, a la hora de considerar la variación hay que ir más allá de esta generalización, porque ya se ha visto en los primeros encuentros que la variación es visible dentro de los límites geográficos de España.

Actividad 8 Se muestra una parte de otro video ([Lunfardo](#) – 06.31-06.58) en la que se menciona el fenómeno característico del *lunfardo* y se presentan algunas expresiones típicas que a este se pueden reconducir. Siendo una temática bastante compleja y no teniendo tiempo a suficiencia para explicarlo más en el detalle, se muestra solamente la definición que el Diccionario de la Lengua Española da de la palabra ([DRAE: lunfardo](#)).

lunfardo, da

1. **adj.** Perteneciente o relativo al *lunfardo* (ll jerga). *Voces lunfardas*.
2. **m.** Jerga empleada originalmente por la gente de clase baja de Buenos Aires, parte de cuyos vocablos y locuciones se introdujeron posteriormente en el español popular de la Argentina y Uruguay.
3. **m.** *Arg. p. us. delincuente*.

Además, se le pide que busquen en casa el significado de las pocas palabras y expresiones escuchadas en el video, que podrían ser parte del quiz final en Kahoot. Por último, se pone la atención sobre el hecho de que el video presentado, si mirado en su entereza, puede dar muchos hitos acerca de aspectos culturales de Argentina y que, por tanto, podría ser útil para obtener material para la actividad final – tanto la producción textual como el quiz final que se realizará durante el último encuentro.

Ejemplos preguntas quiz final



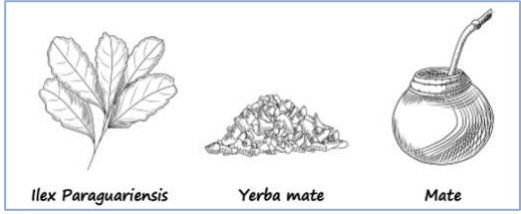
Falso: es un fenómeno de la variedad rioplatense.



Falso: ya ha permeado los otros estratos de la población.

4.4 Dimensión cultural

Actividad 9 El elemento representativo de la cultura del país elegido es el *mate*: no solamente un objeto, sino un ritual denso de significados. La actividad podría empezar con un *realia*, es decir, el mate mismo, si el docente dispone de su personal equipo matero, para una demostración visiva que llame su atención. El elemento de nuestro interés, el mate, ha sido introducido en la Actividad 4, pero es en este momento que adquiere cierto protagonismo. Se empieza presentando su “documento de identificación”.

 <p><i>Ilex Paraguariensis</i> Yerba mate Mate</p>	<p>Significado que le atribuyen los argentinos:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	--

Nombre científico: *Ilex Paraguariensis*

Nombre común: Yerba Mate

Origen: del guaraní *Caamate*

Definición: bebida hecha con hojas de *Ilex Paraguariensis*, y que se toma añadiendo agua caliente.

Día del mate: 30 de noviembre

Curiosidad: se llama <i>mate</i> tanto la yerba como el vaso del que se toma.	
--	--

DNI: *mate*.

Para completar la tabla, se le pide que usen el texto de la Actividad 4, escribiendo algunos de los significados que los argentinos le atribuyen a ese objeto. Sucesivamente, se pide a algunos de ellos que lean en voz alta los significados encontrados acerca del ritual del mate. Esta será la ocasión para aclarar algunos puntos que pueden resultar difíciles de comprender. A continuación algunos ejemplos.

- *Cuando llega alguien a tu casa la primera frase es 'hola' y la segunda: '¿unos mates?'. Esto pasa en todas las casas:* el rito del mate es una costumbre argentina que prevé que una persona “cebe” – es decir sirva – mate a los demás, y es una ocasión para charlar.
- Es el compañerismo hecho momento. Es la sensibilidad al agua hirviendo. [...] Es la generosidad de dar hasta el final. Es la hospitalidad de una invitación: aquí reside toda la esencia del rito, que no tiene su principal objetivo en placar la sed de quien lo bebe, sino que es prueba de un momento convivialidad.

Por último, para capturar ulteriormente su atención, se muestran algunas fotos de personas famosas tomando mate y se explican las “reglas” del rito.





1. Todos toman de la misma **bombilla** (nombre técnico de la pajita propia del mate).
2. El **cebador** – la persona que ceba mate – siempre toma primero: *Es la modestia de quien ceba el mejor mate.*
3. Hay que respetar los turnos de la ronda.
4. No se dice *gracias* a cada mate, sino que se dice solamente al final, y tiene el significado de “no quiero más”. De hecho, el mate es *la obligación de decir ‘gracias’, al menos una vez al día y es la actitud ética, franca y leal de encontrarse sin mayores pretensiones que compartir.*

Ejemplos preguntas quiz final



Falso: es un rito típico de Argentina.



Actividad 10: CURIOSIDAD Se muestra un breve video ([Cada uno con su mate](#)) y se presenta la campaña publicitaria *Cada uno con su mate* ([Instituto Nacional de la Yerba Mate](#)): se explica que lo normal sería que todos tomen el mate desde la misma bombilla, pero durante la época de Covid-19 el compartir la bombilla fue entre las más difusas causas de contagio y, por lo tanto, se ha intentado sensibilizar a la gente sobre el tema para limitar la difusión del virus, invitando a tomar “cada uno con su mate”.

SEGUIMOS
CONECTADOS

[Cada uno con
su equipo mateo]



TOMA
mate
PRECAUCIONES

INYM
INSTITUTO NACIONAL
DE LA YERBA MATE

CADA UNO CON SU MATE,
NOS CUIDAMOS
ENTRE TODOS.



INYM
INSTITUTO NACIONAL
DE LA YERBA MATE

¿Te
hacés
unos
mates?

¡Dale,
pero
hago
dos!

Cada uno con su mate,
NOS CUIDAMOS ENTRE TODOS.

Cada uno con su mate, nos cuidamos entre todos.



#CadaUnoConSuMate

Conclusiones

La presente tesis se ha propuesto como objetivo presentar el tema de la variación lingüística de la lengua española y su necesaria introducción en el aula de ELE. Tras el desarrollo que ha sido propuesto a lo largo de los tres capítulos, resulta posible sacar algunas conclusiones.

El **primer capítulo** del trabajo ha sido dedicado a la introducción de la variación en términos generales, para pasar luego a tratar la variación de la lengua española. Se ha puesto el énfasis en la necesaria correlación entre variación diatópica y variación diacrónica.

En primer lugar, se ha destacado la importancia de la consideración de la variación lingüística en el sentido más amplio como parte intrínseca de la lengua y no como proceso asociado con mecanismos de corrupción de esta: la lengua es el medio de expresión de una determinada comunidad, y eso implica que se la considere en su contexto de uso y no en una suerte de “hiperuranio lingüístico” que implica una visión purista de la lengua, despojándola de cualquier elemento que la conecte con la realidad.

En el caso específico de la lengua española, se han dejado en segundo plano la variación diastrática y diafásica, centrándose principalmente en la variación diatópica a través de una explicación en diacronía: es precisamente el proceso histórico de evolución de la lengua que justifica el cambio lingüístico. En este sentido, ha sido posible focalizarse en dos asuntos fundamentales. Primero, el hecho de que más allá de las dos macro áreas que se suelen distinguir al hablar de variación diatópica del español – español europeo y español americano – las categorizaciones posibles son varias:

- la contraposición entre español central y español atlántico es la que permite poner en relación la dimensión diatópica con la dimensión diacrónica, ya que es útil para explicar los fenómenos de diversificación debidos a un desarrollo histórico – en particular, la cercanía con la corona, la influencia de las lenguas indígenas, la proveniencia de los colonizadores;
- como consecuencia directa de la cuestión apenas mencionada, es posible afirmar que, en realidad, cabe la posibilidad de distinguir por lo menos ocho zonas lingüísticas entre continente europeo y continente americano.

La segunda cuestión deriva de esta posibilidad de zonificación de la lengua española: la norma no es única, sino que cada área tiene su norma de referencia. El pluricentrismo y el plurinormativismo tienen un valor inestimable para preservar los cuales las academias trabajan conjuntamente.

Pasando al **segundo capítulo**, el objeto de nuestra atención ha sido la importancia de la dimensión sociolingüística en la didáctica de lenguas, partiendo de las cuestiones de política lingüística. De nuevo, de los asuntos generales se ha pasado a la lengua objeto de nuestro interés, el español.

Tras este análisis, como repercusión de dicha naturaleza pluricéntrica y plurinormativa de la lengua española, podemos finalmente afirmar que la variación lingüística no puede ser excluida de la esfera didáctica de la lengua, ya que, citando nuevamente a Humberto Hernández, obviar la variación lingüística sería negar la realidad. El punto de partida de nuestro razonamiento ha sido el documento-guía de la enseñanza de lenguas segundas y lenguas extranjeras, el MCER, donde se destaca la importancia de la esfera sociolingüística para el desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad. Por esta razón, hemos llegado a la conclusión de que la enseñanza de la lengua española necesita de profesores que tengan no solamente las competencias estrictamente pedagógicas, sino también una abertura hacia y un conocimiento profundo de la variación – no para enseñar todas las variedades, sino para enseñar su propia variedad, transmitirles este conocimiento a los alumnos y darles los instrumentos necesarios para el desarrollo de la competencia sociolingüística e intercultural.

Para terminar, el **tercer capítulo** ha sido pensado como concretización y puesta en práctica de las cuestiones teóricas de los primeros dos capítulos. Por tanto, de la necesidad de apostar por un cambio de las fórmulas didáctica de la enseñanza de la lengua española hacia la introducción de la variación lingüística como aspecto imprescindible de esta deriva la propuesta didáctica del tercer capítulo: un curso extra-curricular sobre la variación lingüística, con enfoque en la variación diatópica, para estudiantes de español del quinto año del liceo lingüístico. Como soporte a la propuesta práctica se ha valorado el uso del material auténtico, medio indiscutiblemente útil para los fines propuestos y la introducción de la variación en la didáctica.

La eficacia del proyecto ha sido registrada solo en parte – a través de la propuesta de la dimensión cultural en un curso del trienio en la Universidad de Padua –, con el auspicio de que se pueda realizar en su totalidad.

Bibliografía

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, TOMO XLVII, N. 185-186, Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, 1982. Disponible en https://www.lettas.edu.ar/wwwisis/indice/Boletin_1982_-_185-186.pdf

ALEZA IZQUIERDO, M. y ENGUTA UTRILLA, J. M., *El español en América: normas y usos actuales*, Universitat de València, Valencia, 2010. Disponible en <http://www.uv.es/aleza>

ANDIÓN-HERRERO, M. A., *La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual*, *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2), 2019, pp. 150-169. Disponible en <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681627>

BALBONI, P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, 2015.

BATTANER ARIAS, P. y LÓPEZ FERRERO, C., 2019. *La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas desde la Real Academia Española (RAE)*, *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2), 2019, pp. 106-118. Disponible en <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668180>

BEACCO, J. C. y BYRAM, M., (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, 2007. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1c4>

BORGHETTI, C., *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*, *Studi di glottodidattica*, Università di Bologna, 2022, pp. 11-25. Disponible en <https://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/1529/1339>

BUENO HUDSON, R., *La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes*, *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2), 2019, pp. 119-130. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/336764449_La_promocion_del_espanol_desde_un_enfoque_iberoamericano_e_intercultural_Perspectivas_desde_el_Instituto_Cervantes

CARRICABURO, N. (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Arco/Libros, S. L., Madrid, 1997.

CELENTIN P. y SERRAGIOTTO, G., *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*, Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari. Disponible en https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2002. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CESTERO MANCERA, A. M. y PENEDÉS MARTÍNEZ, I., *Manual de profesores de ELE*, Textos Universitarios Humanidades, Universidad de Alcalá, 2017.

COLANTONI, L. y COLOMA, G., *La aspiración de /s/ en el español rioplatense: tango vs. rock*, I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica, La Plata, 2012. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3757/ev.3757.pdf

COMPANY COMPANY, C., *Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)*, Journal of Spanish Language Teaching 6 (2), 2019, pp. 96-105. Disponible en <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668179>

COSCARELLI, A., (2014): *Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ESLE*, V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Universidad Nacional de La Plata, 2014 pp. 27-35. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf

DE MARCO, A., *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci editore, Milano, 2000.

DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J., *Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1996, pp. 87-103. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277276726_Didactica_de_las_lenguas_extranjeras_los_enfoques_comunicativos

HERNÁNDEZ, H.:

- *Las competencias lábiles: reflexiones en torno a la formación lingüística del profesorado de español*, ASELE, Granada, 2016, pp. 451-459. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0451.pdf
- *Variación lingüística y norma en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (14), 2020. Disponible en <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2969>

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., MUÑOZ-BASOLS, J. y SOLER MONTES, C., *La diversidad del español y su enseñanza*, Routledge, London and New York, 2021. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/353998715_La_diversidad_del_espanol_y_su_ensenanza

HUALDE, J. I., OLARREA, A., ESCOBAR, A. M., TRAVIS, C. E. y SANZ, C., *Introducción a la lingüística hispánica*, Cambridge University Press, 2010.

INSTITUTO CERVANTES, *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

INSTITUTO CERVANTES, *El español en el mundo*, Anuario Instituto Cervantes, Alcalá.

- 2017. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_17/default.htm
- 2018. Disponible en https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_18/default.htm
- 2022. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm

IZQUIERDO, N., “Variedades lingüísticas y ELE. La variación diatópica en el léxico coloquial del español: formación del profesor, recursos, orientaciones metodológicas e implicaciones didácticas” en Níkleva, D. G. (ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*, Bern, Peter Lang, 2017, pp. 283-310. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/338712209_Variedades_linguisticas_y_ELE

[La variación diatópica en el léxico coloquial del español: formación del profesor, recursos, orientaciones metodológicas e implicaciones didácticas](#)

JAVIER MUÑOZ-BASOLS, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., *El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica*, Journal of Spanish Language Teaching, 6(2), 2019, pp. 79-92. Disponible en <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>

MORENO FERNÁNDEZ, F.:

- *Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*, REALE (1), Universidad de Alcalá de Henares, 1994, pp. 107-135. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/58907695.pdf>
- *La lengua española en su geografía*, Arco/Libros, S. L. (5ª eds.), Madrid, 2020.
- *Variedades de la lengua española*, Routledge, Oxon-New York, 2020.
- *¿Qué español enseñar?*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, S. L. (3ª eds.), Madrid, 2021.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J., *Atlas de la lengua española en el mundo*, Ariel e Fundación Telefónica en colaboración con Editorial Planeta, 2016. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Moreno-Fernandez/publication/282614120_Atlas_de_la_lengua_espanola_en_el_mundo/links/5614459d08ae983c1b406b15/Atlas-de-la-lengua-espanola-en-el-mundo.pdf

MUÑOZ-BASOLS, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., *El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica*, Journal of Spanish Language Teaching, 6(2), 2019, pp. 79-95. Disponible en <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>

RAMÍREZ LUENGO, J. L., *Breve historia del español de América*, Cuadernos de lengua española (93), Arco/Libros, S. L. (5ª eds.), Madrid, 2022.

RAPISARDA S., *La lingua spagnola nel mondo. Un profilo storico*, Carocci editore, Milano, 2021.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L., *El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: comprensión frente a infortunio comunicativo*, Actas ASELE Logroño, Universidad Complutense de Madrid, 2016, pp. 79-96. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0010.pdf

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R., *La competencia sociocultural en el aula de español l2/le: una propuesta didáctica*, ASELE, Colección Monografías n. 13, 2010. Disponible en <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-competencia-sociocultural-en-el-aula-de-espanol-l2-leuna-propuesta-didactica/>

VAQUERO DE RAMÍREZ, M., *El español de América I. Pronunciación*, Cuadernos de lengua española (28), Arco/Libros, S. L. (3ª eds.), Madrid, 2003.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M., *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*, Cuadernos de lengua española (29), Arco/Libros, S. L. (4ª eds.), Madrid, 2019.

VELLÓN LAHOZ, J., *La variación del español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*, Aquilafuente (316), Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2021. Disponible en https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/199053/79315_VellonJ_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VERDIGI, M., “Le politiche linguistiche europee e l’educazione plurilingue. Un caso nella realtà scolastica” in *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Edizioni Ca’ Foscari, 2021, pp. 381-392. Disponible en <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-502-5/978-88-6969-502-5-ch-34.pdf>

Sitografía

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Recursos: <https://www.rae.es/recursos> [última consulta: 12/06/2023]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [última consulta: 12/06/2023]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, Catálogo de voces hispánicas: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/ [última consulta: 12/06/2023]

Proyecto VARILEX: <https://h-ueda.sakura.ne.jp/varilex/index.html> [última consulta: 12/06/2023]

Riassunto

La lingua è lo strumento che permette agli esseri umani di relazionarsi tra loro, condividere le proprie esperienze e la propria cultura. Per questa ragione, la lingua non può essere definita monolitica, bensì uno strumento che cambia per adattarsi alle necessità degli individui. Di conseguenza, possiamo affermare che il processo di diversificazione linguistica è tanto antico quanto la storia dell'essere umano.

Se si parla di diversificazione, di rilievo è sicuramente la sfera della variazione linguistica, che si riferisce al modo in cui si usa la lingua e a come essa cambi in base a fattori di tipo geografico, socioculturale, contestuale e storico. Sono effettivamente queste le dimensioni della variazione:

- variazione diatopica, che fa riferimento alla dimensione geografica della lingua;
- variazione diacronica, che si riferisce al periodo storico in cui la lingua è usata;
- variazione diafasica, che fa riferimento agli usi linguistici in una determinata situazione comunicativa;
- variazione diastratica, che si riferisce al modo di usare la lingua in base al livello d'istruzione della persona.

Nonostante vi siano dei confini apparenti tra queste varietà, in realtà sarebbe più corretto considerarle parte dello stesso continuum. Questo risulta particolarmente importante nel caso della lingua spagnola, la cui variazione viene solitamente associata alla dimensione diatopica. Effettivamente, la variazione geografica è preponderante: stando ai dati dell'anno 2022, la lingua spagnola è lingua materna di 496 milioni di persone distribuite in diciannove repubbliche indipendenti – Argentina, Bolivia, Cile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Messico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Perù, Repubblica Dominicana, Uruguay, Venezuela – e in Porto Rico, Stato associato degli Stati Uniti d'America. Caratteristica distintiva dello spagnolo è che esso mostra, da un lato, una certa unità: le variazioni diatopiche sono abbastanza limitate e non pregiudicano la mutua comprensione tra ispanofoni di paesi diversi; dall'altro lato, si preserva la diversità, considerata un valore linguistico e culturale.

Questa dicotomia apparentemente contrastante ha dato origine a dibattiti circa la classificazione delle varietà in base alle affinità linguistiche. La più nota è l'ampia distinzione tra spagnolo d'Europa e spagnolo d'America: è proprio a partire da questa

differenziazione che si comprende la necessità di associare agli elementi di variazione geografica i fattori storici che li hanno determinati – vale a dire, la variazione diacronica.

La lingua spagnola arriva nel continente americano portata dai primi colonizzatori. Ciò che si deve tenere in considerazione è, in primo luogo, la loro origine culturale e linguistica; in secondo luogo, l'influenza che la lingua importata ha ricevuto dalle lingue native; per finire, la vicinanza/distanza rispetto alle corti dei vicereami che mantenevano i contatti con la corona. I primi coloni erano principalmente provenienti dal sud della Spagna, e appartenevano a diversi strati della popolazione – contadini, marinai e soldati, ma anche clerici, scribi, personale amministrativo e ufficiali dell'esercito. Questo dato è importante, perché smentisce la convinzione dello spagnolo parlato in America come “meno colto”, “scorretto”. Se si uniscono questi fattori all'influenza delle lingue native – influenza che deriva principalmente da náhuatl, arahuaco-taíno, quechua, guaraní e maya (*lenguas generales*) – si comprende che, piuttosto che distinguere tra Spagna e America, si può parlare di *spagnolo atlantico* e *spagnolo centrale*, associabile alla distinzione tra area delle corti e area della flotta di Diego Catalán:

- la zona delle corti corrisponde ai territori interni nei quali sorgevano il Vicereame della Nuova Spagna e il Vicereame del Perù – i due centri, Ciudad de México e Lima, mantenevano stretti contatti con la corona, con la conseguenza di un'inevitabile influenza linguistica;
- le zone della flotta, al contrario, sono quelle dove arrivavano i coloni e dove si verificava uno scambio linguistico che portava a rapidi e continui cambiamenti linguistici.

Ne deriva a ciascuno dei due blocchi siano attribuibili delle caratteristiche linguistiche che necessitano il superamento dell'iniziale distinzione tra Spagna e America. I fenomeni linguistici che determinano la variazione sono individuabili a livello fonetico-fonologico, morfosintattico e lessicale.

Per quanto riguarda il primo, il livello fonetico, i fenomeni maggiormente ascrivibili dalla dimensione geografica sono il *seseo*, lo *yeísmo*, e l'*aspirazione della /s/ implosiva*.

- *Seseo*: si tratta della fusione tra interdentale fricativa sorda /θ/ e alveolare fricativa sorda /s/ in un unico fonema, la cui realizzazione è il suono fricativo alveolare /s/. Il risultato è l'annullamento della differenza nella pronuncia dei grafemi *s*, *z* e *c*

(davanti *-e-* e *-i-*). La distinzione tra aree *seseantes* e aree *ceceantes* è storica: l'inizio della colonizzazione spagnola in America risale a prima della conclusione del processo evolutivo del sistema di sibilanti nella penisola – processo che tardò ad arrivare al sud, da dove partirono i primi coloni.

- *Yeísmo*: si tratta dell'equivalenza di suono tra la palatale laterale /ʎ/, corrispondente al grafema *-ll-*, e la palatale centrale /y/, corrispondente al grafema *-y-*. Anche in questo caso l'elemento diacronico è fondamentale, giacché si tratta dell'evoluzione e semplificazione della doppia *-LL-* esistente in latino volgare. Inizialmente questo fenomeno veniva associato agli strati più bassi della popolazione, mentre adesso è diffuso nella maggior parte dei territori ispanofoni.
- *Aspirazione della /s/ implosiva*: si tratta del modo particolare di pronunciare la /s/ quando si trova a fine sillaba o parola. È comune che si produca un'aspirazione, ma in alcuni casi questa arriva sino all'elisione. In questo caso, entra in gioco anche la dimensione diastratica: mentre l'aspirazione è accettata dal punto di vista normativo, all'elisione è associata una connotazione negativa.

Per ciò che riguarda il piano morfosintattico, sarebbero diversi i fenomeni analizzabili – ad esempio, *leísmo*, *laísmo* e *loísmo*. Ciononostante, questi sono maggiormente ascrivibili al piano diastratico e diafasico. Sul piano diatopico, e con una necessaria considerazione storica, sono invece importanti le forme di trattamento – sia i pronomi, sia la ripercussione che questi hanno sul piano verbale.

Il sistema delle forme di trattamento al singolare dello spagnolo è composto da tre pronomi:

- *tú* e *vos*, considerati informali;
- *usted*, considerato formale.

Il pronome *tú*, derivato dal latino TU, veniva utilizzato nella società medievale nelle situazioni di parità gerarchica nella scala sociale, mentre il pronome *vos*, derivato dalla forma latina VOBIS, era la forma di rispetto. Nel passaggio alla società borghese, il *vos* perde questa connotazione, tanto che i due pronomi di seconda persona cominciano ad essere usati con lo stesso significato. Per via della necessità di continuare a distinguere i vari gradi della scala sociale, come forma di cortesia viene introdotta la forma *usted*. Proprio come nel caso del *seseo*, i coloni portano in America non un sistema pronominale

ben definito, bensì un sistema confuso. Una delle ripercussioni di tale magma linguistico-culturale è l'eliminazione del *vosotros* (seconda persona plurale) in molti paesi, per via della confusione che questo pronome creava con la forma *vos*. La risoluzione di tale confusione cambia da paese a paese, ed è per questo che alcuni paesi mantengono solamente il *tú* e l'*usted*, altri solamente il *vos* e l'*usted*, ed altri ancora tutte e tre le forme.

Passando al livello lessicale, si tratta della dimensione dove maggiormente si riscontra la variazione e, allo stesso tempo, la più complessa da analizzare. Il lessico è quello maggiormente permeato da parole autoctone – provenienti principalmente dalle *lenguas generales* sopra menzionate. La presenza di queste parole deriva dalla necessità di dare un nome a oggetti appartenenti ad una realtà diversa rispetto a quella conosciuta.

Aldilà dell'influenza delle lingue native, diversi meccanismi stanno alla base della creazione di varianti lessicali: diversa grafia, diverso genere, diverso numero, stesso radicale con suffisso diverso, stessa unità lessicale formale ma diverso significato. Uno dei progetti che attualmente si occupa di studiare questi tipi di variazione è il progetto VARILEX che, attraverso un'approssimazione onomasiologica, ha l'obiettivo di mappare le differenze lessicali del mondo ispanico. A questo si aggiungono gli strumenti forniti dalla RAE, in particolar modo i dizionari e i corpus.

Tutte le dimensioni appena presentate chiamano in causa nuovamente la questione dell'unità/diversità della lingua spagnola: quando si parla di *unità* ci si riferisce anche alla dimensione normativa. In tal senso, è fondamentale riconoscere il lavoro svolto dalle Accademie della lingua di tutti i paesi ispanofoni, che, riunite nella ASALE (*Asociación de Academias de la Lengua Española*), collaborano in modo da preservare la mutua comprensione, oltre che garantire il riconoscimento a livello normativo di tutte le varianti sopra presentate, senza creare una gerarchia tra le diverse varietà. Tutto questo entra dentro il progetto del *panhispanismo*, sostenuto dalle istituzioni con l'obiettivo di riconoscere l'unità nella diversità.

Il panhispanismo sta effettivamente alla base della politica linguistica in riferimento alla lingua spagnola. Questo conduce ad una questione di particolare importanza: il ruolo che l'insegnamento delle lingue straniere ha a livello europeo e, a tal proposito, l'importanza dell'introduzione della variazione linguistica nell'aula per lo sviluppo della competenza sociolinguistica e interculturale.

Il plurilinguismo è fortemente sostenuto e promosso dal Consiglio d'Europa, ed è evidente che chiami in causa sia la tutela della diversità linguistica sia la promozione della conoscenza e dell'apprendimento di lingue straniere. Pertanto, l'obiettivo principale della politica linguistica europea è quello di preservare la diversità come ricchezza e fonte di mutua comprensione, e non come un ostacolo alla comunicazione. Per raggiungere tali obiettivi, lo strumento per eccellenza è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER): si tratta di un documento che presenta i requisiti di apprendimento linguistico in base a dei livelli che vanno dall'A1 al C2.

Per collegare l'importanza del QCER al nostro tema d'interesse – la variazione linguistica – è necessario fare menzione dell'enfasi posta sulla *competenza comunicativa*: concetto introdotto da Hymes (1972) che fa riferimento a tutto ciò che rientra nel processo di apprendimento linguistico. Parte della competenza comunicativa è la *competenza sociolinguistica*, ovvero la sfera nella quale si inserisce la variazione che, per tanto, è necessario che gli studenti conoscano per raggiungere un buon livello di conoscenza della lingua alla quale si avvicinano.

Per far sì che tutto ciò sia possibile, da un lato è necessaria un'apertura mentale degli studenti, pronti ad accogliere realtà e culture che differiscano dalla propria; dall'altro lato, è necessario rivedere il ruolo del docente di lingua. A differenza della seconda lingua, nel caso di una lingua straniera non si tratta di un apprendimento naturale e spontaneo, bensì dell'insegnamento mediato dal docente che, pertanto, costituisce l'input linguistico fondamentale, e in molti casi unico. Per questo motivo, al docente sono richieste delle competenze tanto generali quanto specifiche, trasversali, che vadano oltre i requisiti meramente pedagogici: capire le necessità degli studenti, dare loro gli strumenti per gestire il loro processo di apprendimento in autonomia, ma anche farsi mediatori di un'altra cultura, conoscerne le caratteristiche e trasmetterla in modo da permettere un apprendimento linguistico-interculturale attraverso il processo dell'acculturazione. Quest'ultimo punto è fondamentale se consideriamo che la lingua non è qualcosa di astratto ma uno strumento concreto che svolge una determinata funzione in un particolare contesto.

Tutto ciò rimanda al tema della variazione linguistica, nel caso dello spagnolo in particolare: la diversità linguistica rappresentata dagli elementi di variazione diatopica è

il riflesso diretto della differente realtà nella quale la lingua è usata. Se si considera che, secondo i dati riportati nell'*Informe 2022* dell'Instituto Cervantes, (1) lo spagnolo è la quarta lingua al mondo per numero di studenti che a essa si avvicinano, ammontando a circa 23,7 milioni di alunni, e (2) si prevede che, tra nativi e studenti stranieri, entro il 2068 saranno 726 milioni gli ispanofoni, si comprende la necessità di un cambiamento nella didattica di questa lingua che vada in direzione della presentazione delle diverse realtà di cui lo spagnolo è espressione.

Negli ultimi decenni, l'Instituto Cervantes si è fatto portavoce di questa necessità, tanto che a partire dal 2017 si parla di *ibero-americanizzazione* dell'Instituto – processo volto a valorizzare la diversità linguistica e culturale dei paesi ispanofoni. Parte di questo processo è stata la presentazione del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: si tratta di un documento nel quale si definiscono gli obiettivi, i contenuti e i criteri di valutazione nel contesto dello spagnolo come LS. Ciò implica che si dia particolare attenzione alla questione della norma colta, che non corrisponde solamente alla varietà del centro-nord della penisola, bensì alla norma accettata in ogni zona linguistica del mondo ispanofono. In questo contesto si colloca anche la nascita della ASELE (*Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*), associazione internazionale che si occupa della ricerca nell'ambito dell'insegnamento dello spagnolo come LS.

Se si mettono in relazione la questione della variazione diatopica e la sfera didattica, la domanda ricorrente è: *che spagnolo insegnare?* Di fatto, come affermato da Muños-Basols e Hernández Muñoz (2019), la lingua spagnola è una lingua policentrica, la cui presenza si manifesta in diversi epicentri dai quali si irradia la componente linguistica di comunità e realtà diverse; è una lingua polifonica, un ecosistema di varianti; è una lingua poliedrica, che comprende locutori provenienti da tutte le parti del mondo e il cui numero continua a crescere. Per queste ragioni, aumenta la difficoltà della scelta di un modello e una norma “corretta” per essere portata in classe e presentata agli studenti. In tal senso, è necessario tenere in considerazione che (1) i docenti di spagnolo possono avere origini diverse e (2) gli studenti decidono di avvicinarsi alla lingua spagnola per ragioni differenti e, di conseguenza, hanno diverse necessità. Pertanto, sembra logico che un insegnante decida di trasmettere e insegnare la sua varietà di riferimento, ma resta fondamentale che, nella selezione del materiale e nell'elezione di una norma, si trasmetta

il messaggio che la diversità della lingua spagnola non ne minaccia l'unità, ma piuttosto una ricchezza.

Per concludere con la questione della scelta di un modello linguistico nell'ambito didattico, possiamo ricorrere alle parole di Muños-Basols e Hernández Muñoz (2019), che affermano che (1) la variazione non è una minaccia all'unità; (2) si dovrebbe insegnare ciò che è condiviso dalla maggior parte dei locutori istruiti; (3) l'insegnamento non deve limitarsi ad una sola varietà, bensì dovrebbero essere presentate le tante varietà in diversi gradi di presenza; (4) i fattori contestuali (umani e materiali) determinano la selezione delle sopracitate varietà; (5) i docenti devono essere formati sulla variazione linguistica da un punto di vista interdisciplinario ed essere pienamente coscienti della necessità di integrare la variazione nei loro programmi. Tutto ciò sarebbe determinate in un aumento di motivazione da parte dell'alunno, che si vede protagonista di un processo di apprendimento significativo, avendo tutti i mezzi a disposizione per lo sviluppo della competenza comunicativa nella sua completezza e di una sensibilità interculturale – fondamentale nel mondo in cui viviamo oggi.

Da tutte queste premesse teoriche scaturisce la volontà di proporre un progetto concreto che miri proprio all'introduzione della variazione in aula, non in maniera superficiale, ma piuttosto che spinga gli studenti a riflettere in maniera critica sul tema. Il punto di partenza è stato un sondaggio realizzato tra gli studenti del corso di Lingua spagnola 2 del corso di laurea in Lingue, letterature e mediazione culturale dell'Università degli Studi di Padova – i cui contenuti sono mirati a fornire un quadro sulla variazione linguistica, sia dal punto di vista diatopico sia da quello diastratico e diafasico. A questi studenti è stato chiesto che tipo di scuola avessero frequentato e se avessero mai trattato in classe il tema della variazione. I risultati non hanno fatto altro che confermare le aspettative: 31 dei 40 studenti non avevano mai sentito parlare della variazione dello spagnolo prima di iniziare l'università. Ci sarebbe da aspettarselo nei casi di frequenza di scuole diverse da un liceo linguistico; in realtà, dei 9 studenti che vengono proprio da quel percorso di studi, 5 di loro non avevano mai trattato il tema in classe, e gli altri 4 lo avevano fatto solo in maniera superficiale.

Da qui nasce l'idea di un corso extra-curriculare per gli studenti di quinto anno del liceo linguistico incentrato sulla variazione linguistica – diatopica in particolare. I punti di

partenza per la realizzazione e la selezione dei contenuti riguardano, in primo luogo, la definizione delle varietà che si vogliono presentare, e, in secondo luogo, il tipo di materiale da utilizzare. Per quanto riguarda le varietà, si usa come canovaccio una delle proposte di Moreno Fernández (1993), che si suddivide come segue:

- area castigliana;
- area andalusa;
- area canaria;
- area caraibica;
- area messicana e centroamericana;
- area andina;
- area rioplatense;
- area cilena.

Attraverso questa classificazione si mira a far comprendere immediatamente che la varietà castigliana è solo una delle possibili, una tra le tante. A questo si collega la selezione del materiale da presentare: il materiale autentico. A differenza del materiale tipicamente didattico, il materiale autentico ha la caratteristica di non essere stato creato con obiettivi didattici ma nasce in contesto “nativo”. Nel caso della variazione diatopica, i materiali uditivi e audiovisivi sono particolarmente efficaci perché emblematici delle differenze.

A partire da questi punti, prende forma la proposta didattica, ideata come segue.

Titolo. *Lengua española: un idioma que habla de mil vidas.*

Destinatari. Scuola secondaria di secondo grado: studenti del quinto anno del liceo linguistico.

Livello del QCER. B1(B2).

Proposta didattica. Corso extra-curricolare, per un totale di 30h, delle quali 22 in presenza – prevedendo 2 incontri a settimana da 2h ciascuno – e 8 destinate ad attività individuali e/o di gruppo. Le ore vengono distribuite in 7 settimane.

Obiettivi del corso. Si prevede che gli studenti acquisiscano una certa familiarità con il tema della variazione linguistica dello spagnolo a livello diatopico, sia dal punto di vista strettamente linguistico, sia da quello socioculturale. È importante fare chiarezza sul fatto

che il corso mira a costruire solamente le basi circa l'argomento scelto – basi che potranno essere rese più solide durante un eventuale percorso universitario nell'ambito delle lingue. Attraverso la presentazione della classificazione proposta da Moreno Fernández, si introduce la variazione nei diversi livelli linguistici: fonetico-fonologico, morfosintattico, lessicale, culturale.

Struttura generale del corso

Primo incontro	Primo approccio degli studenti alla variazione: introduzione teorica generale, con attenzione particolare alla dimensione diatopica. Introduzione degli strumenti che saranno usati durante tutto il corso: video, brainstorming/quiz su Kahoot.
Secondo incontro	Introduzione sei primi strumenti specifici necessari a intraprendere il cammino proposto e comprendere le differenze tra le varietà: aspetti fonetici come <i>seseo</i> e <i>yeísmo</i> ; aspetti morfosintattici come quelli che fanno riferimento alle forme di trattamento; differenze lessicali che possono causare incomprensioni. Per questo tipo di lavoro si richiede l'uso del materiale autentico, in particolare audio e video.
Terzo incontro ↓ Decimo incontro	Ciascun incontro è dedicato ad una delle otto varietà della classificazione sopra presentata, con attenzione a: <ul style="list-style-type: none"> - caratteristiche fonetico-fonologiche; - caratteristiche morfosintattiche; - caratteristiche lessicali; - aspetti culturali dell'area di riferimento. L'ordine che si intende seguire prevede che si inizi con le tre varietà europee e si prosegua con le cinque americane.
Undicesimo incontro	Conclusione del corso, che comprende parte della valutazione. Questo incontro si svolge a distanza di una settimana rispetto al precedente, in modo da dare agli studenti il tempo necessario di realizzare parte dell'attività prevista per la valutazione (spiegata a seguire).

Valutazione. Oltre ad un'attenta osservazione del docente durante gli incontri, la valutazione consta di tre parti, presentate a seguire.

- Attività individuale: si realizza a casa. Ogni studente deve scegliere una tra le varietà presentate, inventare e scrivere al computer una storia dalla lunghezza di 1000-1500 parole all'incirca. La storia deve avere come ambientazione uno dei luoghi di diffusione della varietà che è stata loro assegnata; il/la protagonista deve essere un personaggio facilmente riconducibile a quel luogo (ad esempio: un re che ha governato nel luogo, un membro di una comunità di nativi, un personaggio famoso dell'attualità proveniente da quel luogo, ecc.); nella storia deve essere inserito almeno un dialogo, nel quale inserire:

- riferimenti ad elementi tipici del luogo, ad esempio alimenti/piatti tipici, usi/costumi legati alle tradizioni, elementi di abbigliamento particolari, ecc.,
- alcune caratteristiche della lingua trattate durante il corso, ad esempio pronomi di trattamento, forme verbali, particolarità del lessico, ecc.

Durante l'ultimo incontro si procederà con la lettura di alcune di queste storie.

- Attività di gruppo: si realizza a casa. La classe si divide in otto gruppi, ciascuno dei quali si occupa di realizzare un *lapbook* (strumento già da loro conosciuto) che serva come riassunto e ripasso visivo di ognuna delle varietà. Il risultato di questo lavoro si mostra in classe durante l'ultimo incontro.
- Attività individuale: si realizza in aula durante l'ultimo incontro. Si tratta di un quiz finale sulla piattaforma Kahoot (già da loro conosciuta perché usata durante tutti gli incontri).

L'efficacia di questa proposta è stata verificata solo in parte, attraverso la presentazione agli studenti del corso di Lingua spagnola 2 sopra menzionato della dimensione culturale di una delle varietà – quella che fa riferimento all'area rioplatense. Da qui l'auspicio che si possa realizzare nella sua interezza.