

¿ES CONVENIENTE ENSEÑAR LAS VARIANTES DEL ESPAÑOL EN CLASE DE E/LE?

David GIMÉNEZ FOLQUÉS

ABSTRACT • When we teach our students of Spanish as a Foreign Language we have to think about what Spanish we have to teach. We usually teach the dialect variant of the Spanish that we speak, but is it enough? Spanish has a lot of dialect variants, not just in Spain but also in America. And if these students change country, they may have difficulties. Therefore, the best way to teach Spanish as a Foreign Language is teaching all its dialect variants, at least an approximation of them.

KEYWORDS • Dialectology, E/LE, Panhispanism, Spanish Language

1. Situación actual del español. ¿Qué variante es más prestigiosa?

En la actualidad, el español es una de las lenguas más habladas del mundo y una de las lenguas románicas con mayor proyección mundial. Obviamente, este hecho no responde únicamente a la cantidad de hispanohablantes que residen en la Península, sino a los cerca de 400 millones de hablantes que residen, principalmente, en América. Como señala Aleza (2010: 23):

Su geografía comprende España, parte del sur y oeste de los Estados Unidos, México, América Central y Meridional (con la excepción de Brasil y las Guayanas), Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, territorios a los que hay que añadir todavía las islas Filipinas, donde es utilizado por grupos minoritarios, Guinea Ecuatorial, el Sahara Occidental y numerosos núcleos sefardíes, entre los cuales destacan por su mayor pujanza los asentados en Israel. El español es, por consiguiente –en palabras de Rafael Lapesa (1981: 462)–, «el instrumento expresivo de una comunidad que abraza dos mundos y en la que entran todas las razas».

Por lo tanto, observamos cómo el idioma español se registra a lo largo de diferentes zonas geográficas y las preguntas son: ¿responden también a diferentes variantes lingüísticas? ¿Tienen todas la misma importancia? La respuesta a la primera pregunta es obvia: claro que hay distintas variantes del español, pero la respuesta a la segunda no siempre queda clara.

La Real Academia, en los últimos tiempos, ha trabajado conjuntamente con el resto de Academias Americanas¹ en el lanzamiento de sus últimas obras, donde destaca especialmente el *Diccionario panhispánico de dudas*, una obra donde el objetivo principal era esclarecer aquellas situaciones lingüísticas que podían crear una complejidad o duda, tanto en el Español de la Península como en el de América. El objetivo implícito estaba claro, brindar un lazo entre la variante europea y la

¹ Lo que se denomina “Asociación de Academias de la Lengua Española”.

americana. En las posteriores obras académicas se ha seguido realizando un guiño hacia la variante americana, todavía hoy en día insuficiente, para incorporar americanismos al Diccionario peninsular.

Con esta nueva perspectiva, se intenta mostrar que pese a que puedan desembocar en variantes lingüísticas diferentes, cualquiera de ellas resulta legítima, ya que todas proceden del español clásico, siguen una gramática escrita estándar y tienen vitalidad en sus territorios geográficos. Este hecho lo resalta Aleza (2010: 37):

Los filólogos y lingüistas coinciden en señalar que el español de América y el español de España constituyen tradiciones parcialmente diferentes pero igualmente legítimas. Ambos proceden de una única tradición, la del español clásico. En algunos casos el español de América ha sido más innovador que el de España, y a la inversa. Este es un enfoque que el siglo XX nos ha podido confirmar. Pero las centurias anteriores situaron al español americano en desventaja frente al español estándar peninsular.

En sus palabras podemos entender que hasta ese momento se consideraba al español peninsular como el que guardaba el prestigio de la lengua, pero sin duda, ante el número de hablantes que tiene América, además en crecimiento por la cantidad de hispanohablantes en Estados Unidos, esta situación tenía que cambiar.

Lo que queda claro es la pluralidad de variantes que existen en el ámbito panhispánico o como diría Aleza (2010: 42): “la lengua española, en su amplia arquitectura, abarca distintas posibilidades de manifestar un hecho lingüístico, igualmente legítimas. Los hablantes, según su geografía, optarán por una forma u otra”. Y cualquiera de estas *formas* será válida y considerada español. O como apunta Gómez Torrego (2009: 58):

Como es sabido, hoy trabajan conjuntamente en la fijación de las normas de corrección todas las Academias del español, lo que debe ser tomado como un gran avance democrático, pues el español correcto no tiene que ser solo el que está instalado en el nivel culto de España sino aquel que, igualmente instalado en niveles cultos o estándares, pertenece a las distintas zonas del ámbito hispánico.

2. Rompiendo estereotipos en clase de E/LE

La situación planteada hasta aquí nos lleva al siguiente nivel en el que se suscitan cuestiones como: ¿podemos hablar de un español de América? ¿El español de América es como el español de Andalucía? ¿Entonces, el español peninsular tiene diferencias entre sí? Son cuestiones que los alumnos de E/LE se preguntan o directamente desconocen cuando llegan a España.

A principios de siglo XX se venía discutiendo si el español de América procedía del andaluz y que, por lo tanto, este era el motivo de la semejanza de determinados rasgos lingüísticos. Entre ellos, Wagner señaló el origen andaluz, principalmente en las zonas geográficas bajas de América. Esta resolución la llevó a cabo por características compartidas como el seseo o el consonantismo débil que provoca la aspiración y pérdida de consonantes en posición implosiva.² Se basaba, por otro lado, en el origen andaluz de los primeros colonizadores que partían, principalmente, del puerto de Sevilla.

Sin embargo, Henríquez Ureña (1921: 359) apuntó su disconformidad con este hecho, ya que el sistema actual de sibilantes que se conoce en Andalucía es posterior a la llegada de los

² En posición de final de sílaba.

colonizadores a América y, por otro lado, señala que no todos los que salieron del puerto de Sevilla rumbo a América eran andaluces, sino que venían de toda España. Lo que sí llegó a América, en esos primeros viajes, fue la koiné que se derivó de todas las variantes peninsulares representadas por los colonizadores de esas embarcaciones. Ante estas dos teorías, tuvo mayor aceptación y exactitud la elaborada por Henríquez Ureña.

Además de estos datos históricos, si echamos un vistazo a América, podemos indicar que pese a que se comparte el seseo con las zonas meridionales peninsulares, el resto de características, aun compartiendo consonantismo débil, son muy dispares. La aspiración y la pérdida de las sibilantes representa uno de los elementos prototípicos a la hora de enlazar las zonas atlánticas peninsulares y americanas, pero lo que se puede afirmar, es que hay distintos puntos de articulación en la pronunciación de estas consonantes, como podemos comprobar en Aleza (2010: 63):

En cuanto a la pronunciación siseante, hay que destacar que existen variados alófonos de la /s/: a) Articulación sibilante, frecuentemente alveolar (apical o predorsal), del altiplano boliviano (ápico-alveolar), zona nordeste de Chile (frontera con Bolivia), tierras altas del interior de Colombia (ápico-alveolar), región amazónica de Colombia, valle central de Costa Rica (articulación predorsal), zonas de Ecuador (salvo región costera), Guatemala (retrofleja o apical), zonas rurales de Honduras y región fronteriza con Guatemala, Panamá, México (salvo en zonas costeras y del noroeste rural), Paraguay (habla formal de los hablantes cultos), tierras altas andinas de Perú (con la observación de que en la costa se conserva sibilante ante pausa y vocales iniciales de palabra), regiones andinas de Venezuela, zona argentina de Santiago del Estero y frontera con Bolivia. b) Se perciben en algunas de las zonas mencionadas en el apartado anterior sonorizaciones de esta -s sibilante, como en el altiplano boliviano, valle central de Costa Rica, tierras altas centrales de Ecuador (salvo región costera y extremo norte central) y tierras altas peruanas. c) Se ha documentado, entre los alófonos de la /s/, una oclusión glotal sorda en algunos países centroamericanos. En Nicaragua y Costa Rica se produce en posición final de palabra y precedida de otra palabra que empieza con vocal tónica, y en Nicaragua ante consonante sonora. d) En algunas zonas la consonante s- en posición prenuclear e intervocálica se aspira, como en los países centroamericanos (salvo Guatemala y Panamá), zonas interiores de Colombia, Cuba y República Dominicana.

Ante esta complejidad dialectal, resulta imposible hablar de una única variante americana, ni siquiera de una misma variante americana con consonantismo débil, separada de otra con consonantismo fuerte. Realizamos esta afirmación ante el hecho de que con posterioridad a los trabajos de Wagner y de Henríquez Ureña, Catalán acuñó el término de *Español Atlántico* a aquella variante del español que comparte un consonantismo débil, tanto en España como en América; y *Español Continental* para la variante con consonantismo fuerte. Aunque esta división ha resultado útil para muchos estudios lingüísticos sobre el español, es mejor hablar de diferentes variedades del español, que de dos grandes variantes. No podríamos afirmar, por ejemplo, que un país es completamente de una variedad u otra, no lo podemos hacer con España, donde encontramos consonantismo fuerte y débil, pero tampoco lo podemos hacer en países americanos como Argentina (con diferentes variantes provocadas, principalmente, por contactos con otras variedades como la de Chile, Bolivia, o Paraguay, con las que es limítrofe), o Colombia, que tiene una zona caribeña con un mayor consonantismo débil que en el resto del país.

Dicho esto, es mejor transmitir a nuestros alumnos en clase de español toda esta complejidad, aunque partamos de los conceptos consonantismo débil y consonantismo fuerte para que se acerquen a las principales diferencias, pero siempre que sea posible realizando una

enseñanza lo más veraz y aproximada posible a la realidad: “lo que importa verdaderamente es conocer los rasgos que singularizan a las hablas hispanoamericanas (y, paralelamente, los que diferencian a las variedades del español europeo), sin perder de vista lo que tienen en común, su unidad esencial. Aleza (2010: 24)”

Por otro lado, existe otra realidad muy presente en el contexto del español de América que afecta, sin duda, a las variantes del español en América. Es el hecho de la influencia de las lenguas indígenas. Esta realidad forma parte del contexto hispanohablante americano, ya que hay países donde esta influencia es fundamental, como el caso que representa Paraguay, donde el guaraní es lengua oficial.

Es cierto que la influencia indígena es principalmente léxica, aunque en hablantes bilingües sí que se registran interferencias a nivel morfológico, sintáctico y fonético, como el citado caso paraguayo, por ejemplo. Aun así, prácticamente en todos los países americanos podemos encontrar influencia indígena, como observamos en Aleza (2010: 27):

Las consecuencias de estos contactos –en algunos casos, no interrumpidos hasta nuestros días– están presentes también con diferentes grados de intensidad en las hablas actuales de la América española: el arahuaco y el caribe, lenguas localizadas en las Antillas Mayores y Menores, Nordeste de Colombia y Venezuela, aportaron al español numerosas voces autóctonas; también el náhuatl (México y América Central), el chibcha (Panamá y gran parte de Colombia) y el mapuche (Chile) han contribuido a enriquecer el vocabulario de sus respectivas zonas geográficas de influencia. Otras lenguas indígenas se han conservado con gran vitalidad hasta nuestros días, y su aportación al español asentado en sus territorios no se limita al vocabulario, sino que se han desarrollado además fenómenos de transferencia en los planos fonético-fonológico y morfosintáctico: así ha ocurrido en el caso del quechua (Perú, Ecuador y zonas de Bolivia, norte de Chile, noroeste de Argentina y sur de Colombia), el aimara (áreas bolivianas y peruanas), el tupí-guaraní (Río de la Plata) y el maya (Yucatán, en México, y territorios contiguos de América Central)

Ciertamente, no estamos hablando de una asignatura propiamente de lenguas indígenas en contacto con el español, pero no podemos obviar esta realidad si hablamos del español, y, en concreto, del español de América. Palabras tan fundamentales para la realidad actual como *tomate*, *chocolate*, *canoa*, *patata* etc. proceden de las lenguas indígenas, y no solo han llegado al español general, sino que también han sido traducidas a todas las lenguas ajenas al español.

Así pues, mostraremos a nuestros alumnos en clase de español E/LE la existencia de esta realidad indígena y la importancia que tienen en el español actual, principal pero no únicamente en el americano, sin llegar a hacer un estudio profundo de cada lengua indígena, salvo que estemos enseñando una asignatura de lenguas indígenas.

3. ¿Cómo enseñar las variantes del español en clase de E/LE?

Llegados a este punto, parece evidente que resulta relevante explicar al estudiante de español la realidad que conlleva el estudio de esta lengua. Es cierto que el alumno que estudia español es heterogéneo, y, por lo tanto, tendrá mayor o menor conocimiento de la complejidad lingüística del español; pero es difícil encontrar un alumno que tenga una visión completa y compacta de esta realidad y siempre conviene reforzar sus conocimientos.

Por un lado, lo más probable es que un alumno que haya estudiado español en América, ya sea en un país hispanohablante o en Estados Unidos, va a desconocer que en España se utiliza la segunda persona del plural *vosotros* / *vosotras*. Con lo cual, no conocerá las personas verbales que equivalen a esta forma. Tampoco comprenderán por qué se utiliza tan poco la forma *usted* /

ustedes, incluso en contextos formales. Puede que no haya oído nunca la pronunciación interdental no seseante o la pronunciación de la velar fricativa sorda. También es posible que no haya aprendido el Pretérito Perfecto Compuesto *haber + participio* como pasado cercano al presente y no entienda por qué los hablantes peninsulares lo utilizan.

Por otro lado, un alumno que haya estudiado español en España, en una zona con consonantismo fuerte, si después viaja a América se va a encontrar con el fenómeno contrario, con un mayor uso del *ustedeo*, incluso en situaciones no formales; uso seseante de las sibilantes; o, seguramente, usos léxicos distintos, o iguales en pronunciación pero distintos en significado, lo cual puede llevarle a situaciones incómodas.

Sin embargo, si desarrollamos un aprendizaje donde se explique este contexto, podremos ahorrar al alumno cierto tiempo de aclimatación no solo lingüística, sino también cultural. Llegará sabiendo, al menos, que llega a un contexto lingüístico que, aunque sigue siendo español, pertenece a una variante lingüística distinta. Por lo tanto, aunque no conozca todas las características lingüísticas de esa variante, conocerá algunos esquemas básicos que le habremos enseñado y, lo más importante, estará predispuesto a encontrarse con rasgos lingüísticos distintos de la variante que ha estudiado.

Teniendo clara la necesidad de incorporar este contexto al aula de aprendizaje de español como lengua extranjera, ya solo nos queda saber qué contenidos vamos a trabajar y cómo. En el presente trabajo simplemente vamos a realizar un pequeño esbozo de materiales y contenidos, ya que no es el objetivo del mismo el desarrollo completo de estas actividades.

En primer lugar, parece bastante evidente que lo que tenemos que llevar a cabo es una pequeña introducción teórica de la situación actual del español³, de su complejidad, y de cómo hemos llegado a ella. En esta primera introducción podemos apoyarnos en materiales pertinentes y actuales para este estudio como, por ejemplo, la obra que hemos venido citando en este trabajo: Aleza (2010).

Por otro lado, podemos apoyar esta introducción usando materiales visuales, como por ejemplo un vídeo donde se puedan observar hablantes del español con variantes distintas. Este material lo podemos encontrar en la página web del Instituto Cervantes, en el apartado de voces hispánicas⁴.

Una vez presentado el contexto lingüístico, y, por qué no decirlo, también cultural, procederemos a trabajar los distintos niveles lingüísticos, siempre de una manera aproximada, ya que resultaría imposible hablar de todas las variantes hispánicas de manera pormenorizada. Por lo tanto, trabajaremos por bloques dialectales.

En un nivel fonético-fonológico podemos usar audiciones, siempre con la ayuda del profesor dada la complejidad de captar estos fonemas, principalmente en niveles iniciales. En estas audiciones señalaremos aquellos principales fonemas diferenciales del bloque dialectal que estamos trabajando (señalando al estudiante siempre que aunque estamos trabajando un bloque dialectal, por ejemplo el rioplatense, habría más diferencias si profundizáramos en los países que componen este bloque)⁵. Podemos usar programas fonéticos como el que proporciona la página web de la Universidad de Iowa⁶, donde además de la representación fónica de los sonidos, podemos observar ejemplos auditivos y los puntos de articulación en la cavidad oral.

En el plano morfológico-sintáctico podemos usar también material auditivo para trabajar determinadas estructuras como el *ustedeo*, el *voseo*, usos pronominales distintivos de los verbos. Aunque, por otro lado, podemos usar también textos escritos donde el profesor y el estudiante

³ Señalada en los dos puntos anteriores.

⁴ <http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/>.

⁵ El alumno debe ser consciente en todo momento de la complejidad dialectal.

⁶ <<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/spanish.html>>.

podrá reflexionar de manera más pausada sobre el fenómeno en sí. Para ello podemos realizar comentarios de texto con los alumnos; en niveles iniciales subrayaremos directamente aquellos fenómenos distintivos que queremos trabajar (en niveles superiores, como un C1 o un C2⁷ podremos dejar que el alumno busque aquellas estructuras que le parecen diferentes sobre la variante del país y la zona donde está estudiando).

En el nivel léxico también podremos hacer únicamente un estudio aproximativo con aquellas voces más representativas de cada bloque dialectal, ya que es uno de los niveles que mayor variedad presenta y, por lo tanto, resulta inabarcable. Pero sí podemos continuar con nuestro intento de hacer comprender al alumno esta complejidad dialectal. Podemos trabajar con textos escritos, señalando de nuevo las palabras diferenciales en niveles iniciales, o con material audiovisual. Con este material audiovisual, clips, vídeos, películas etc., trabajaremos con fichas ya confeccionadas por nosotros donde habremos apuntado aquellas palabras que queremos que el alumno detecte en el visionado. Tendrá que detectar la voz escrita en la ficha y escribir el contexto donde aparece. Finalmente, junto con el profesor, descubrirán el significado de esa voz en ese contexto en concreto. En este nivel podemos mostrar al alumno materiales muy útiles como, por ejemplo, el *Diccionario de Americanismos* de la Asociación de Academias de la Lengua Española, publicado en el año 2010.

En último lugar, podemos trabajar también el nivel pragmático, aunque este nivel va muy relacionado con la presentación que hemos llevado a cabo en la introducción contextual, ya que tiene mucho que ver con el ámbito cultural. Aquí podemos trabajar elementos que tienen que ver con la atenuación, como por ejemplo el diferente impacto que tiene el binomio tuteo-ustedeo en el ámbito panhispánico o, por ejemplo, el mayor uso de diminutivos en algunas variantes del español sobre otras.

En definitiva, como afirma Moreno de Alba (1993: 14): “Resulta innegable [...] la necesidad de explicar cómo y por qué el español en América, sin perder su unidad esencial con el europeo, va adquiriendo, en los diversos niveles (fonológico, fonético, gramatical y léxico) su propia fisonomía, fisonomía que debe contrastarse con la del español peninsular”. Y, por lo tanto, si queremos que el aprendizaje del español por parte de nuestros alumnos en clase de E/LE sea completo, no podemos olvidar mostrarles la complejidad dialectal que conlleva esta lengua a lo largo de todo el ámbito panhispánico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleza Izquierdo, M.; Enguita Utrillo, J. M. (eds.) (2010), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia, Universitat de València.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Diccionario de americanismos*, Madrid, Santillana.
- Gómez Torrego, L. (2009), *Criterios académicos en la fijación de las normas de corrección idiomática*, in Montoro del Arco, E. (ed.), *El español del siglo XXI*, Granada, Universidad de Granada, 57-71.
- Henríquez Ureña, P. (1921), *Observaciones sobre el español de América (I)*, in “Revista de Filología Española”, 8, 357-390.
- Moreno de Alba, J. (1993), *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española (2014), *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- (2010), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.

⁷ Niveles marcados por el Marco Común Europeo de Referencia.

¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE?

DAVID GIMÉNEZ • Professor and researcher at the Department of Filología Española of the University of Valencia. His research interests focus on Lexicology in Spanish Language in Spain and America. He published papers about foreign words in Spanish, E/LE and Spanish in America, for example *Lexicografía del Español de América. Repertorio de Diccionarios* (2010), *Los extranjerismos en el español académico del siglo XXI* (2012), or *El léxico del turismo en el español de Argentina* (2014).

EMAIL • david.gimenez-folques@uv.es

