

# LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA PANHISPÁNICA EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)

## THE TEACHING OF PANHISPANIC GRAMMAR IN SPANISH CLASS AS A FOREIGN LANGUAGE (E/LE)

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2017.i40.12>

GIMÉNEZ FOLQUÉS, DAVID  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)  
Profesor asociado  
ORCID: 0000-0002-9059-5591

**Resumen:** Cuando nos enfrentamos a una clase de español como lengua extranjera, tenemos que tomar una decisión como docentes sobre qué variante vamos a enseñar. El origen del profesor y la zona donde están estudiando los alumnos suelen ser determinantes en esta elección; sin embargo, tenemos que contar con que nuestros alumnos probablemente viajen en un futuro a otras zonas hispanohablantes y, por lo tanto, que esta variedad no sea la única que existe. La gramática es uno de los niveles que se ve afectado por la variación dialectal, por lo que en la presente investigación vamos a mostrar cómo integrar la dialectología hispánica en este nivel lingüístico y, además, qué recursos pueden ser útiles para el profesor de esta disciplina.

**Palabras clave:** Gramática española, dialectología, español como lengua extranjera, panhispanismo, lengua española.

**Abstract:** When we teach Spanish as a Foreign Language we have to think about what Spanish we have to use. We usually teach the dialect variant of the Spanish that we speak, but we have to think that there are a lot of dialect variants in this language, not just in Spain but also in America. If these students change country, they may have difficulties. In this paper we will discuss about dialectology in Spanish grammar. In other words, how to teach Spanish grammar in E/LE lessons and what material we can use.

**Key-words:** Spanish grammar, dialectology, E/LE, Panhispanism, Spanish Language.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los hablantes en el mundo panhispánico se entienden en un contexto comunicativo debido a que comparten un mismo sistema lingüístico. Sin embargo, dentro de este mismo código, representado por el idioma español, encontramos diferencias que derivan en variantes o diferentes modos de habla, según la denominación de Coseriu (1990), dependiendo de la zona dialectal a la que hagamos referencia. De este modo, encontramos una gran riqueza dialectal en esta lengua, lo que provoca que hablemos de un idioma heterogéneo desde todos los niveles lingüísticos. Así mismo, todas estas variantes de las que hablamos se enmarcan en un sistema normativo, como es el panhispánico, que permite la pluralidad de normas:

*El concepto de pluralidad de normas en español (normas entendidas como modelos de hablar cultamente el español) está muy presente en la actualidad. Por esta razón, el Diccionario panhispánico de dudas y la Nueva gramática de la lengua española contemplan las divergencias entre normas europeas y normas americanas, o entre la norma de un determinado país o conjunto de países y la que rige en el resto del ámbito hispánico; considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales (Aleza y Enguita, 2010: 43).*

Los autores entienden aquí el concepto de “norma” como el conjunto de reglas, principalmente en el nivel culto, ajustados a los principios de generalización y aceptabilidad social, que, en el caso de la lengua española, se basan en una mirada panhispánica y no específica de un solo modelo.

Por otro lado, esta realidad se traslada al aula de español como lengua extranjera<sup>1</sup>, ya que cuando, como profesores, queremos enseñar este idioma a alumnos extranjeros tenemos que tomar una decisión: ¿qué variedad vamos a enseñar? Lo más lógico, en un principio, sería enseñar nuestra propia variedad o aquella que pertenece a la zona dialectal donde estamos enseñando; pero si solamente llevamos a cabo la enseñanza en una única variante, y no concienciamos a nuestros alumnos de la heterogeneidad existente en este idioma, podemos causarles algún que otro problema lingüístico, sobre todo si acaban viajando a otros países hispanohablantes.

Es evidente que en un curso dedicado a la gramática española no podemos ocupar todas las sesiones hablando de dialectología panhispánica, pero lo que sí podemos hacer es introducir esta riqueza dialectal en el aula de una manera integradora, para que el alumno sea consciente de esta variedad. Tampoco somos contrarios a que el punto de partida sea una única variante, ya que si pecamos en exceso de variedad dialectal, podemos confundir al alumno. Por lo tanto, este proceso debería realizarse de una manera progresiva y, como hemos señalado, de un modo integrador.

El objetivo que perseguimos es el de introducir esta variación dialectal en el aula sin perjudicar la temporalidad del contenido esencial de la materia. En este caso, nos vamos a centrar en el aspecto gramatical y en cómo integrar las variedades panhispánicas en este ámbito. De esta manera, en primer lugar, diseccionaremos, de una manera breve y básica, cuál es la situación de la gramática en el mundo panhispánico, para, posteriormente, mostrar cómo introducir este tema en nuestro contenido e incluir algunas actividades que sirvan como ejemplo.

Para que el proceso de enseñanza sea adecuado y eficaz, las actividades gramaticales tendrán que ser didácticas, dinámicas e integradoras. De este modo, serán fáciles de asimilar en nuestro material de E/LE y el contenido esencial del curso no se verá afectado. También será importante introducir actividades adecuadas al nivel de nuestros alumnos, ya que de lo contrario perjudicaríamos su enseñanza.

## 2. LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y SUS VARIEDADES EN EL MUNDO PANHISPÁNICO

En la actualidad, tal como señala el Instituto Cervantes, más de 400 millones de hablantes tienen el español como lengua nativa y la cifra de usuarios potenciales, en el mundo, superaría los 500 millones, según un informe realizado en el año 2016:

*En 2016, más de 472 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, al grupo de competencia limitada y al grupo de aprendices de lengua extranjera) alcanza casi 567 millones (Instituto Cervantes, 2016: 4).*

De estos datos se desprende una gran proyección de este idioma, ya que, como podemos apreciar, existen más de 21 millones de estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. En estos datos, sin duda, resultan clave los cerca de 400 millones de hablantes que se encuentran en América.

En los últimos tiempos se intenta transmitir que, pese a que puedan existir variantes lingüísticas diferentes, cualquiera de ellas resulta legítima y, además, tienen vitalidad en sus territorios geográficos. Este hecho es resaltado por Aleza y Enguita cuando señalan que “los filólogos y lingüistas coinciden en señalar que el español de América y el español de España constituyen tradiciones parcialmente diferentes pero igualmente legítimas” (2010: 37). Otros autores que reivindican esta legitimidad dialectal son Henríquez Ureña (1921), Moreno de Alba (1993), Moreno Fernández (2009, 2010), Quilis (2002), Lipski (2004), Andión Herrero (2004) y Gómez Torrego (2009), entre otros.

En la tradición hispánica, ante esta variedad se ha intentado realizar una agrupación de variantes para facilitar la tarea de comprensión de esta heterogeneidad, aunque no siempre de una manera exacta. Wagner (1927) señaló el parecido de Hispanoamérica con Andalucía, con lo cual, se trazaba una diferencia entre esta zona y aquella que no tuviera rasgos andaluces. Poco después, Henríquez Ureña criticaría esta teoría, señalando que no se puede considerar que Hispanoamérica sea un todo homogéneo. Catalán (1989) completa la teoría de Henríquez Ureña y realiza una división en dos zonas, por un lado el español atlántico (zonas costeras e insulares de América, más Andalucía y Canarias) y el español continental (zonas interiores de América, junto con el resto de España). Pese a que la división de Catalán es aproximada, ya que muchas variantes se ven excluidas de esta división, ha sido seguida por muchos especialistas del español de América para transmitir estos conocimientos al público o, en el caso de profesores, a sus estudiantes<sup>2</sup>. Aunque, debido a esta exclusión de variantes, resultaría más adecuado centrarse en las características que tiene cada zona dialectal.

<sup>1</sup> En adelante se combinará esta expresión con su equivalente, "E/LE".

Esta diversidad también ha llegado a los organismos académicos. Desde el año 2005, con el *Diccionario panhispánico de dudas* se traza un objetivo panhispánico donde se intenta mostrar toda esta variedad del español. Centrándonos ya en el aspecto gramatical, entre el año 2009 y 2011 la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) publican la *Nueva gramática de la lengua española*. En esta obra pudimos comprobar la variedad gramatical que existe, ya que en sus páginas incluye todas las variedades gramaticales derivadas de los diferentes usos dialectales en el ámbito panhispánico. En primer lugar, es importante señalar que esta obra fue publicada con el consenso de todas las Academias de la lengua española, con un total de 23. Cada Academia vela por la integridad y vitalidad de su variante española y, a su vez, por la contemplación de las diferentes normativas cultas que existen en esta lengua.

En la *Nueva gramática* vemos cómo se diferencia entre la particularidad dialectal, es decir, usos gramaticales propios de una zona específica y la generalidad dialectal, es decir, usos compartidos con otras variantes en la misma lengua. Dentro de la particularidad dialectal podemos diferenciar también dos grupos, por un lado, usos particulares permitidos por estos organismos académicos, y, por el otro, usos particulares no permitidos. De entre los usos particulares permitidos encontramos, por ejemplo, la no inversión del pronombre sujeto en la zona caribeña: “¿Qué tú quieres?”; el voseo rioplatense: “Vos sabés lo que quiero decir” o el voseo chileno: “¿Cómo estai?”. En cuanto a los usos particulares no permitidos podemos hablar de las neutralizaciones pronominales en género y número que provocan “laísmo, leísmo y loísmo”, principalmente en las zonas de contacto indígena, como la andina: “Dilo que venga”. También encontramos otros fenómenos de contacto como, por ejemplo, el “losismo”: “Los traje las cosas”<sup>3</sup>.

De entre estos usos, los que nos interesan son los que están permitidos por la RAE y la ASALE, ya que entran dentro de la “legitimidad dialectal” que queremos transmitir a nuestros alumnos. Como veremos posteriormente, detallar a los estudiantes cada fenómeno gramatical no es el principal objetivo, ya que sería imposible por cuestiones de tiempo y coherencia con nuestro programa, sino hacerles conscientes de esta realidad panhispánica. En los niveles más básicos explicaríamos aquellos fenómenos más generales y en los avanzados podríamos recurrir más al detalle, como indicaremos en los apartados siguientes.

En esta dirección, autores como Andión Herrero (1996), Beaven y Garrido (2000), Flórez Márquez (2000), Moreno Fernández (2000) y Leal Abad (2008) abordan esta temática y reivindican la introducción de esta variedad dialectal en el aula de E/LE desde los niveles iniciales.

### 3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA PANHISPÁNICA EN CLASE DE E/LE

Llegados a este punto resulta evidente que, ante la complejidad dialectal del mundo hispánico, es imposible hablar de una única variante, ya que un hablante caribeño no va a tener la misma variedad gramatical que un rioplatense o que un mexicano.

#### 3.1. Objetivos

El objetivo que se propone en este trabajo es el de transmitir al alumno los conocimientos necesarios para la comprensión gramatical del mundo panhispánico. Por un lado, el propio profesor debería formarse en este ámbito (véase la teoría del apartado anterior), para posteriormente poder transferir estos conocimientos a sus estudiantes. La enseñanza, como mínimo, debería ser suficiente para que el alumno esté predispuesto a encontrarse con rasgos gramaticales distintos de la variante que ha estudiado; con este método, no pensará que ha aprendido un español incorrecto cuando llegue a otra zona hispanohablante.

En segundo lugar, conseguiremos con este trabajo desarrollar en el alumno un sentimiento de tolerancia hacia las diferencias lingüísticas, ya no solo entre lenguas distintas, sino también entre variantes de una misma lengua. Nos aseguramos, así, de que, además de recibir un conocimiento lingüístico concreto, se lleve un aporte en valores educativos y culturales.

Siendo conscientes de la importancia de este conocimiento, simplemente nos queda saber cómo introducirlo en el aula y con qué tipo de actividades, como veremos en los próximos apartados.

#### 3.2. Contexto, temporalización y nivel del alumno

El contexto responde a un aula con alumnos de español como lengua extranjera de cualquier edad y nivel lingüístico. Incluso en niveles iniciales podremos introducir la realidad dialectal panhispánica, lo que cambiará será el tipo de detalle que emplearemos. Si incluyéramos únicamente estos conceptos en los niveles superiores (C1 y C2<sup>4</sup>), los alumnos de los niveles iniciales e intermedios se quedarían sin conocer esta realidad. Simplemente adaptaremos el nivel de la actividad con la clase que estamos enseñando.

Por otro lado, independientemente de la zona lingüística del español en la que nos encontremos, podremos aplicar este material. El punto de partida puede, y probablemente deba, ser la variedad de español donde está estudiando el alumno, ya que seguramente haya acudido a esa zona para aprender los recursos lingüísticos y culturales del lugar.

No se aconseja la aplicación de estos contenidos en una única sesión o en una concatenación de ellas. El objetivo es el de integrar esta teoría en las actividades que realizaremos a lo largo de un curso completo. De esta manera, entendemos el aprendizaje de una lengua como un método multidisciplinar e integrador donde no únicamente se aprendan conceptos gramaticales en sesiones cerradas y enseñadas de manera individual. Por lo tanto, es necesaria la integración dialectal y cultural.

#### 3.3. El Plan curricular del Instituto Cervantes

En el año 2007 el Instituto Cervantes publica su Plan curricular con el objetivo de regular los niveles de referencia de la enseñanza en español y ajustar el uso de contenidos en cada uno de ellos. En primer lugar, en el Plan curricular se reconoce la pluralidad de normas cultas que existe en la lengua española y admite, por lo tanto, que esta realidad sea llevada al aula de E/LE:

<sup>2</sup>Para ampliar la información sobre las variedades del español véase el primer capítulo de Aleza y Enguita (2010).

<sup>3</sup>Para ampliar la información sobre estos fenómenos gramaticales véase el capítulo 3 de Aleza y Enguita (2010).

<sup>4</sup> Niveles catalogados según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

*La visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos (Instituto Cervantes, 2007: Introducción).*

Como podemos observar, se señala que deberíamos transmitir al estudiante la idea de que la comprensión entre hispanohablantes es posible, pese a esta diversidad. Por otro lado, el Instituto indica que los materiales que se utilicen para enseñar este contenido dialectal en clase de E/LE deberían ser reales o, al menos, verosímiles:

*Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita —o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística— y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio (Instituto Cervantes, 2007: Introducción).*

Por lo tanto, el mismo Instituto incluye las variedades del español como contenido sociocultural. Si rastreamos entre sus páginas encontramos tres fases de enseñanza en cuanto a estos contenidos socioculturales: “fase de aproximación”, “fase de profundización” y “fase de consolidación”. En la “fase de aproximación” simplemente se introducirá el tema de una forma simple, podríamos incluir aquí los niveles iniciales; en la “fase de profundización” explicaríamos los fenómenos gramaticales básicos de las principales zonas dialectales del mundo hispánico, apto para niveles intermedios; y en la “fase de consolidación”, en los niveles superiores, podríamos aumentar el detalle de estos fenómenos.

### 3.4. Introducción y evaluación inicial<sup>5</sup>

Con el objetivo de empezar a cumplir nuestro fin, llevaremos a cabo una pequeña introducción gramatical donde explicaremos los conceptos básicos, es decir, la existencia de una realidad gramatical heterogénea en el mundo hispánico perteneciente a diferentes normas cultas en una misma lengua. Para apoyarnos en un material adecuado, podemos recurrir a cualquier manual de los que recomendamos en la bibliografía de este trabajo, especialmente los de Quilis (2002), Andiñ Herrero (2004), Lipski (2004), Moreno de Alba (2007), Moreno Fernández (2010) y Aleza y Enguita (2010). Algunos de ellos, incluso, los encontramos gratuitamente en formato digital, como es el caso de Aleza y Enguita (2010)<sup>6</sup>.

Empezaremos detallando las diferentes zonas dialectales que existen en la lengua española, para, posteriormente, señalar los principales fenómenos de cada una. Como hemos explicado en los primeros apartados, estas explicaciones serán muy básicas en los niveles iniciales (fenómenos más generales), pero más detalladas en los intermedios y, sobre todo, en los superiores (fenómenos más específicos de cada zona).

<sup>5</sup>Todas las actividades que proponemos en este artículo han sido trabajadas, previamente, en clases de español como lengua extranjera, en la *Universitat de València*, en un periodo comprendido entre el año 2006 y el 2017. Con una adaptación previa, fueron utilizadas en todos los niveles de aprendizaje, con alumnos de diferentes países y en aulas de 10 a 15 estudiantes. Por último, las actividades se introdujeron de un modo progresivo e integrador con los temas referidos a la gramática.

<sup>6</sup><https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>.

### 3.5. Material audiovisual

A continuación, podemos apoyar el apartado de introducción con un contexto audiovisual, como, por ejemplo, un vídeo donde aparezcan hablantes de diferentes zonas hispanas. En la red vamos a encontrar varios recursos muy útiles para este cometido. Como muestra, introducimos vídeos de algunas de las zonas dialectales:

- Hablante 1: zona caribeña (extracto de la película *Habana Blues*<sup>7</sup>).
- Hablante 2: zona chilena (extracto de la película *El chacotero sentimental*<sup>8</sup>).
- Hablante 3: zona rioplatense (entrevista a Ricardo Darín<sup>9</sup>).
- Hablante 4: zona mexicana (extracto de la película *Su excelencia*<sup>10</sup>).
- Hablante 5: zona andaluza (extracto del programa *El club de la comedia*<sup>11</sup>).

En estos vídeos podremos realizar una primera aproximación gramatical a las diferentes variantes del español, que, a su vez, nos puede servir como evaluación inicial, ya que podremos observar qué conocimientos tienen los alumnos sobre dialectología hispánica. En los niveles iniciales pondremos los vídeos con subtítulos e iremos parando cada vez que aparezca algún fenómeno gramatical diferencial. A continuación, podemos preguntar a los alumnos si son capaces de reconocer el país al que pertenece esta variante. En los niveles más avanzados podemos poner los vídeos sin subtítulos e incluso dejar al alumno que vea el vídeo íntegro, sin pausas. Después, comentaríamos los fenómenos gramaticales diferentes a la variante que les estamos enseñando.

Para completar esta actividad podemos repartir a nuestros alumnos fichas para que clasifiquen los fenómenos gramaticales que nosotros, como profesores, ya hemos analizado previamente. Como observaremos en la tabla siguiente, los alumnos deberían ir incorporando en cada apartado los ejemplos que encuentren en la muestra audiovisual. En este caso, para un hablante argentino vamos a trabajar las formas pronominales diferenciales, en concreto el voseo rioplatense.

Tabla 1. Ejemplo de ficha para el “hablante 3”, entrevista a Ricardo Darín

FENÓMENO	EJEMPLOS
<b>Voseo pronominal</b>	<i>Fuiste vos.</i>
<b>Voseo verbal</b>	<i>¿Qué hablás?</i>
<b>Voseo pronominal y verbal</b>	<i>Vos sabés la verdad</i>

Un material muy completo para el trabajo audiovisual lo podemos encontrar en la página web del Instituto Cervantes, en el apartado *Catálogo de voces hispánicas*<sup>12</sup>. En esta página disponemos de una serie de vídeos con la representación de todas las variantes panhispánicas. En cada zona encontraremos un vídeo con el hablante de la zona representada. Junto a este, podremos ver las características gramaticales (que son las que nos interesan, en este caso), además de las fonológicas y léxicas, con ejemplos didácticos del mismo. También, al final de la página, encontraremos información geográfica de la zona dialectal del hablante.

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=I4bAkyPpECs> (09/01/2017).

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3dH08OF7hFQ&t=20s> (09/01/2017).

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4f05oW61Dt4> (09/01/2017).

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=n50Ns9j0SrU> (09/01/2017).

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LUEB5mL6ZVU> (09/01/2017).

Así mismo, la página incluye la transcripción escrita de cada vídeo para que los estudiantes, sobre todo en los niveles iniciales, puedan seguir el discurso del hablante con mayor facilidad.

Gráfico 1. Ejemplo de hablante colombiano en el *Catálogo de voces hispánicas*<sup>13</sup>

#### Plano gramatical

- Uso de *usted* para las relaciones de cercanía y familiaridad (*ustedeo*).
- Empleo del sufijo *-ico* (*ratico*, *momentico*), característico de Colombia, frente a *-ito*, más propio del resto del área andina.
- Uso de doble posesivo: *no encontraron a su mujer de Juan; su casa de mi papá tiene cinco cuartos; su niña de mi tía está lejos; sus obras de este hombre*.
- Uso duplicado de pronombre: *no me quería comprarme nada; le estoy viéndole*.
- Uso de presente de subjuntivo por imperfecto: *quería que lo hagamos con rapidez*.
- Uso de pluscuamperfecto de indicativo sin valor de pasado: *un valiente habia sido 'es un valiente'; habian sabido pasear 'suelen pasear'*.
- Uso de gerundio de anterioridad: *siempre salgo cocinando el almuerzo 'siempre salgo después de cocinar el almuerzo'; vine comiendo 'comi antes de venir'*.

### 3.6. Material escrito

Otro material que podemos usar es el escrito. Para ello podemos realizar comentarios de texto con los alumnos; es decir, textos escritos pertenecientes a una variante, en concreto, del español. En niveles iniciales subrayaremos directamente aquellos fenómenos gramaticales distintivos que queremos trabajar. Por otro lado, en niveles superiores, como un C1 o un C2, podremos dejar que el alumno busque aquellas estructuras que le parezcan diferentes sobre la variante del país y la zona donde está estudiando.

Gráfico 2. Extracto de un comentario de texto<sup>14</sup>

Don Pedro Henríquez-Ureña, para volver a la pregunta que recién formulé en el párrafo anterior, humanista de esta pequeñísima república de Santo Domingo, que ejerciera su magisterio en México y luego acá, y que nos enseñó el misterio y la maravilla de la lengua castellana, y a hablarla con matices propios: decimos cabaño, ustedes dicen caballo y otros dicen cabayo. ¿qué importancia tiene eso? Nosotros decimos medias y ustedes dicen calsetines o calcetines; nosotros decimos mina, laburo, faso, morfar, chorro. ¿qué importancia irá a tener eso? Es una unidad dentro de una gran y rica diversidad. Ustedes lo vieron en América Latina. Esto también es hermoso.

Volvemos al hombre concreto. Cada hombre debe hablar en el matiz castellano de su lugar: el argentino debe hablar como argentino, el venezolano debe hablar como venezolano y el madrileño como madrileño, y eso es hermoso. Y si yo compararía eso con una orquesta, el resultado sería el mismo. Una orquesta está formada por instrumentos diversos, pero todos tocan la misma partitura. Nosotros tocamos el oboe, por ejemplo, y el otro toca el trombón, y por eso hay orquesta. Una orquesta donde todos tocaran el mismo instrumento sería una orquesta de locos. Y hay que defender esa unidad de la diversidad. Eso de nuevo es el hombre concreto: todos somos diferentes, y todos en este caso tenemos una unidad. Esto lo aprendí con Don Pedro Henríquez-Ureña, en aquella época a que ustedes se refieren. Conclusiones como estas son las que

En el ejemplo anterior hemos subrayado directamente el fenómeno diferencial que queremos comentar, conjuntamente con los estudiantes, para niveles iniciales e intermedios. Desde un punto comparativo con la variante de origen en la que trabajamos, explicaremos al alumno qué significa ese fenómeno gramatical, cómo se denomina y dónde se usa. Podemos observar que, con respecto a otras variantes, encontramos usos de adverbios “recién”, preferencia por las formas simples en el aspecto temporal del verbo “uso del pretérito indefinido sobre el pretérito perfecto”, construcciones de infinitivo “irá a tener eso”, cambios de modo y tiempo “ejerciera”, “compararía”, etc.

En niveles superiores, con alumnos más expertos en la materia, trataremos de que ellos mismos encuentren aquellos fenómenos gramaticales que les resulten diferenciales, con respecto a la zona geográfica en la que están estudiando. Es probable que, aunque estemos hablando de un nivel superior, el estudiante necesite la ayuda del profesor, dada la complejidad del ejercicio, ya que el dominio del idioma tiene que ser muy alto para ser consciente de estas variaciones.

Podemos extraer estos comentarios de periódicos, artículos o libros (siempre que muestren una rica particularidad gramatical). Libros útiles para este cometido serían los siguientes:

#### Argentina:

- *Rayuela*, de Julio Cortázar;
- *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig.

#### Cuba:

- *Mirando al sol*, de Leonardo Padura
- *Trilogía sucia de La Habana*, de Pedro Juan Gutiérrez.

#### Chile:

- *El albergue de las mujeres tristes*, de Marcela Serrano.

#### España:

- *Los males del sur*, de Manuel Vázquez Montalbán.
- *Corazón tan blanco*, de Javier Marías.

#### México:

- *Los de abajo*, de Mariano Azuela;
- *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo.

#### Perú:

- *Los cachorros*, de Mario Vargas Llosa.

#### Venezuela:

- *Doña Bárbara*, de Rómulo Gallegos.

Además, en Aleza y Enguita (2010) encontramos una selección de textos en el capítulo 10, con una antología de textos escritos ya preparados para la diferenciación dialectal. Estos textos aparecen, también, divididos por zonas hispanohablantes.

<sup>12</sup> [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/).

<sup>13</sup> [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/colombia/medellin.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/colombia/medellin.htm).

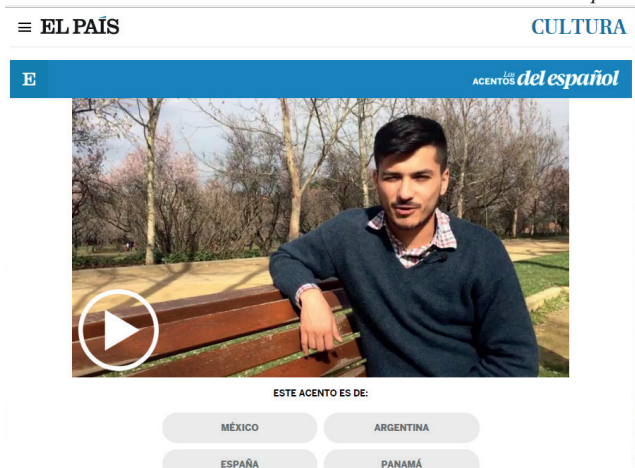
<sup>14</sup> (Aleza y Enguita, 2010: 481).

<sup>15</sup> Incluyo ejemplos de materiales que, según nuestra experiencia, han funcionado para esta labor.

### 3.7. Evaluación final

Para consolidar nuestro trabajo en el aula podemos realizar una evaluación final. Esta evaluación no tiene por qué ser un examen escrito tradicional. Podemos realizar una actividad dinámica que podría ser audiovisual, como, por ejemplo, el sistema de actividades lúdicas que plantea el periódico *El País* en su página *Los acentos del español*<sup>16</sup>.

Gráfico 3. Muestra de un hablante de *Los acentos del español*<sup>17</sup>



La actividad consiste en la inclusión de veinte hablantes de diferentes zonas del español. En cada uno de los veinte vídeos el estudiante, individualmente o por grupo, debería acertar el país al que pertenece el hablante. Mediante cada vídeo, el estudiante recibirá pistas gramaticales, además de fonéticas y léxicas. Si el porcentaje de aciertos es mayor del 60 por ciento, se podrá dar por bueno el aprendizaje en variantes del español. Esta actividad simplemente es una muestra, ya que se puede utilizar cualquier otra que cumpla el mismo objetivo; aunque es importante que el material que utilicemos contenga mucha variedad de zonas para obtener una evaluación significativa.

### 4. CONCLUSIONES

Como proponemos en este trabajo, el estudio gramatical en clase de E/LE no estará completo hasta que el alumno no comprenda la heterogeneidad que rodea a esta lengua y, por lo tanto, también a su gramática.

El primer paso de un profesor de este ámbito es el de formarse, para ello hemos aconsejado una serie de materiales útiles y actuales de los máximos especialistas en la materia. A continuación, es fundamental saber preparar actividades para este fin y adaptarlas al nivel de aprendizaje de nuestros alumnos, como hemos visto en el último apartado. Estas actividades deberían compenetrarse con el buen desarrollo de los contenidos que hemos planteado para nuestro curso, ya que no pueden ser el único foco de estudio.

Hemos compartido materiales escritos y audiovisuales que han sido comprobados mediante la experiencia en el aula, aunque se deben considerar como una mera muestra, ya que también serán válidas otras actividades, siempre que estén adaptadas a las necesidades de nuestros estudiantes.

Si no introducimos estos contenidos en nuestro material, cuando nuestros estudiantes hayan finalizado el curso pueden creer que la variante del español que les hemos enseñado es la única, y, por lo tanto, cuando viajen a otro país del ámbito hispánico pueden llevarse alguna sorpresa. Pueden encontrarse con un sistema pronominal distinto, con un elenco de adverbios desconocido o con usos temporales distintos a los que han aprendido.

Una vez más, repetimos que el objetivo no es tanto que dominen todos los fenómenos gramaticales de cada zona hispanohablante, sino que, como mínimo, conozcan y hayan trabajado esta realidad.

### 5. Bibliografía

- ALEZA, M. y ENGUITA UTRILLA, J. M. (2010): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat de València.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (1996): "Hispanohablantes americanos en los materiales E/LE", Cuadernos Cervantes 6, pp. 38-42.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2004): *Varietades del español de América: una lengua y diecinueve países*, Brasilia, Consejería de educación en Brasil.
- BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2000): "El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes?", en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 181-190.
- CATALÁN, D. (1989): *El español, orígenes de su diversidad*, Editorial Paraninfo, Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Estrasburgo, Departamento de Política Lingüística.
- COSERIU, E. (1990): "El español de América y la unidad del idioma", en *I Simposio de Filología Iberoamericana*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 43-75.
- EL PAÍS (2016): Los acentos del español, (21/01/2016): <http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, O. A. (2000): "¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano?", en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2009): "Criterios académicos en la fijación de las normas de corrección idiomática", en E. Montoro del Arco (Ed.), *El español del siglo XXI*, Granada, Universidad de Granada, pp. 57-71.
- HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1921): "Observaciones sobre el español de América (I)", *Revista de Filología Española* 8, pp. 357-390.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2013): *Catálogo de voces hispánicas*, (21/01/2016): [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm).
- INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva*, edición digital, (21/01/2016): <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>.

<sup>16</sup> <http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>.

<sup>17</sup> [http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/#pregunta\\_1](http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/#pregunta_1).

- LEAL ABAD, E. (2008): “El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá”, en *Actas del Congreso de Lingüística General 8*, pp. 1-12.
- LIPSKI, J. M. (2004): *El español de América*, Madrid, Cátedra.
- MORENO DE ALBA, J. (1993): *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MORENO DE ALBA, J. (2007): *Introducción al español americano*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): “El español y sus variedades”, en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Madrid, Arco Libros, S.L., pp. 36-45.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *La lengua española en su geografía*, Madrid, Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco/Libros.
- QUILIS, A. (2002): *La lengua española en el mundo*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009-2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Santillana.
- WAGNER, L. (1927): “El supuesto andalucismo de América y la teoría climatológica”, *Revista de Filología Española* 14, pp. 20-32.