

El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá

Elena Leal Abad

Universidad de Sevilla. Departamento de Lengua española, Lingüística y Teoría de la literatura
C/ Palos de la Frontera s/n. 41004. Sevilla
lealabad@us.es

Resumen

El interés que el estudio del español como lengua extranjera ha adquirido en los últimos años ha suscitado una gran atención hacia los métodos de enseñanza, que insisten en la importancia de que el alumno tome conciencia lingüística respecto a los ejes diatópico, diastrático y diafásico. El caso de Canadá ofrece un enorme potencial de investigación, especialmente en lo que se refiere a las modalidades geográficas, ya que la diversidad del profesorado, fundamentalmente de origen hispanoamericano, unido al hecho de que la mayor parte de los manuales que se emplean se produzcan en EE.UU, favorece una enseñanza más basada en este modelo que en el peninsular, con la gran heterogeneidad que ello conlleva. Este estudio pretende analizar cómo recogen algunos de estos libros (empleados por estudiantes canadienses anglófonos de nivel intermedio alto que siguen el programa de español de la *University of British Columbia* en Vancouver) cuestiones relacionadas con las distintas variedades y qué niveles de la lengua se muestran más susceptibles en este sentido.

Palabras clave: Norma lingüística, variación lingüística, enseñanza del español como lengua extranjera, estandarización, modalidad, variación diatópica, variación diastrática y variación diafásica

Abstract

The interest in studying Spanish as a foreign language has increased in the last years and, as a result, has stimulated a lot of attention with respect to learning methods, which insist on the importance of students' awareness of language variations (geographical, social and communicative). The situation in Canada offers an enormous research potential, especially regarding geographic modalities. The diversity of the teaching staff, mainly Latin-Americans, together with the fact that most of the textbooks used in class are produced in the United States favor an education based more on this style of speaking rather than on the peninsular style, with the great heterogeneity that this entails. This study is intended to analyze how some of these books address the different linguistic modalities as well as the language levels that are more affected by these variations. The study is based on an analysis of a series of textbooks used by English-speaking students in Canada of a high-intermediate level that follow the Spanish program at the University of British Columbia in Vancouver.

Key words: Linguistic norm, linguistic variation, learning Spanish as a foreign language, standardization, modality, geographical variation, social variation and communicative variation

Tabla de contenidos

1. Introducción
2. Objetivo e hipótesis de trabajo
3. Variación diafásica
4. Variación diastrática
5. Variación diatópica
6. Lengua hablada/lengua escrita
7. Conclusión
8. Referencias bibliográficas

1. Introducción

Es sabido el enorme interés que el estudio del español como segunda lengua (L2) está adquiriendo en los últimos años. No cabe duda de que investigar los métodos de enseñanza en este ámbito constituye uno de los retos de la Lingüística Aplicada, como pone de manifiesto el trabajo realizado y en continua expansión llevado a cabo por el Instituto Cervantes en numerosos países, el desarrollo de editoriales cada vez más especializadas, los cursos de formación para profesores así como los congresos, seminarios y reuniones de carácter científico destinados a analizar la situación de la enseñanza del español para poder hacer frente a los nuevos retos con técnicas docentes más novedosas y efectivas. No obstante, el desarrollo de la investigación en esta materia ha sido muy desigual en función de los países en los que se ha aplicado. Así, la enseñanza del español en EE.UU, motivada en gran parte por las necesidades de una población de origen hispano cada vez más numerosa, cuenta ya con una extensa bibliografía y experiencia. También se están ampliando los estudios, según datos del Anuario del Instituto Cervantes 2005, a la zona del África subsahariana: Sudáfrica, Namibia, Guinea Ecuatorial y Senegal. El caso de Canadá ofrece un enorme potencial de investigación ya que, a pesar de que la comunidad hispánica es mucho más pequeña y menos cohesionada que en EEUU, el interés por el estudio del español ha crecido notablemente en los últimos diez años. Entre las razones para este incremento cabe destacar las siguientes: la enorme popularidad del español entre hablantes canadienses anglófonos y franco-parlantes¹, el desarrollo de políticas activas migratorias (la inmigración estable desde los países hispanohablantes crece progresivamente en este país)² y, finalmente, el aumento de las relaciones económicas, comerciales y culturales entre países de habla hispana y Canadá. Todo ello origina que una gran complejidad lingüística y cultural en el país, ya que, a las dos lenguas oficiales (inglés y francés), se suma la existencia de una población cada vez más heterogénea, compuesta por grupos de diferente origen étnico y cultural. Esto conlleva a que en la Columbia Británica haya una demanda creciente de profesores de enseñanza de lenguas modernas, especialmente español. La diversidad geográfica del profesorado, fundamentalmente de origen hispanoamericano, provoca que los alumnos que siguen en sus estudios estos programas estén expuestos a diferentes variedades regionales y, con ello, a distintas normas³.

¹ "En British Columbia es obligatorio el estudio de una lengua segunda desde el grado 5 al 8. Aunque existe un currículum provincial para el español a partir del grado 5, la gran mayoría de los estudiantes de esta provincia empiezan a estudiar el español en el grado 9 como asignatura optativa. El número de alumnos de nuestra lengua ha crecido notablemente en los últimos años, pasando de una cifra ligeramente superior a 8.000 en el curso 2003-2004 a casi 10.000 en el pasado curso 2005-2006, según los datos proporcionados por el Departamento de Educación de la provincia". (Ministerio de Educación y Ciencia 2007: 9)

² El número de hispanos en este país aumenta cada año (aunque la población de este origen no puede competir aún con otras minorías de origen asiático. Gran parte de ellos procede de El Salvador, México, Argentina y Chile. Toronto, Montreal y Vancouver son las ciudades en las que se concentra la mayoría. "En relación a la población de habla española, cabe señalar que en el censo de 1971 no figura el número de hablantes en esta lengua, mientras que en el censo de 1991 ya figura con la cifra de 145.040, en 1996 aumenta hasta 212.890 y en el censo de 2001 constan 245.495 hablantes: las proyecciones para el año 2006 hablan de entorno a 285.000 hablantes de español". (Ministerio de Educación y Ciencia 2007: 6)

³ "La idea de «normas cultas» en plural para el español procede, al parecer, de la aparición en 1958 de *Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*, de Rona, quien oponía en su estudio el criterio de corrección (que identificaba con las normas cultas regionales) al de ejemplaridad (que hacía referencia a la norma castellana o académica del español peninsular, que, según el lingüista uruguayo,

En este sentido, hace tiempo ya que la Lingüística trata de romper con la idea monolítica de la lengua, ya que considera la variación como una característica inherente al sistema. Es importante tener siempre presente que toda lengua está constituida por un conjunto de modalidades que se entrecruzan, cada una de las cuales son manifestaciones del español pero ninguna de ellas, y esto resulta clave, es “el español”⁴. De este modo, en toda comunidad lingüística existen divergencias que afectan a los niveles sintácticos, léxicos y fonéticos. En este sentido, se insiste con frecuencia en que el alumno debe tomar conciencia lingüística respecto a los ejes diatópico, diastrático y diafásico.

2. Objetivo e hipótesis de trabajo

Este estudio pretende analizar cómo recogen algunos manuales de enseñanza del español como lengua extranjera cuestiones relacionadas con las distintas variedades de este idioma y qué niveles (léxico-semántico, fonético-fonológico y morfo-sintáctico) se muestran más susceptibles en este sentido. Para ello, se ha tomado como muestra de estudio una serie de libros de texto⁵ escritos en EE.UU y empleados por estudiantes

constituiría el ideal lingüístico o norma ejemplar de los países hispanohablantes. Una idea similar sostuvo Rosenblat (1967) al diferenciar entre las normas cultas, de carácter oral, y la norma ejemplar, fundamentalmente ligada a las manifestaciones literarias. Según el sociolingüista alemán Heinz Kloss (1978), la estandarización puede ser monocéntrica, bicéntrica o pluricéntrica. En el caso del español tendríamos claramente una estandarización policéntrica, ya que la gran heterogeneidad del español americano desde el punto de vista de las normas lingüísticas no permite hablar de estandarización bicéntrica, con un único centro en Hispanoamérica y otro en España" (Carrera de la Red 1989: 1101-1102)

⁴ Hasta ahora, además de la variación diacrónica (tiempo), conocíamos bien las tres dimensiones distinguidas por E.Coseriu: variación diatópica (geográfica), diastrática (social) y diafásica (situación comunicativa). Sin embargo, P. Koch y W. Oesterreicher han propuesto una nueva cuarta dimensión ‘hablado/escrito’, entre otras razones por la existencia de hechos lingüísticos que no se pueden clasificar como pertenecientes a ninguna de las variedades anteriores. Según ellos, las modalidades lingüísticas se sitúan en una escala limitada por dos polos opuestos: la inmediatez y la distancia comunicativa. Ambos se identifican con oralidad y escrituralidad respectivamente, conceptos que pertenecen al ámbito de la concepción (en el sentido de más o menos formal) y que son independientes del medial, que se refiere al canal fónico-auditivo (oral) o gráfico-visual (escrito) por el que se transmite el mensaje. La habitual identificación entre los planos oralidad-oral y escrituralidad-escrito se explica porque lo más frecuente es que los modelos de la inmediatez utilicen la realización fónica pasajera frente a los pertenecientes a la distancia, más afines a la gráfica perdurable. Entre los extremos existe una variedad de géneros discursivos que atenúan los rasgos distintivos de los prototipos hasta el punto de que rasgos de lo oral pueden pasar a lo escrito (diálogos teatrales) y viceversa, rasgos de lo escrito pueden pasar a lo oral (noticias de televisión). Las distintas modalidades que conforman el continuo conceptual se delimitan en función de determinados aspectos de la situación de comunicación e internamente se caracterizan por el empleo de estrategias de verbalización diferenciadas.

⁵ A continuación se citan los datos bibliográficos de los manuales que han servido de muestra para este estudio (resulta importante señalar que el objetivo no es hacer una crítica de ellos sino analizar cómo hacen referencia a las variaciones de la lengua española tanto en las explicaciones teóricas como en las actividades planteadas): Rodrigo, Victoria *et al.* (2005). *Opiniones: a four-skills approach to intermediate Spanish*. New Jersey: Pearson Prentice Hall; Lapuerta, Paloma y Gustavo Mejías (2008). *La escritura paso a paso*. New Jersey: Pearson Prentice Hall; Holton, James S. *et al.* (2001). *Spanish Grammar In Review*. New Jersey: Pearson Prentice Hall; Jarvis, Ana C. *et al.* (2008). *¡Hola, amigos! (Instructor's Annotated Edition)*. Boston: Houghton Mifflin; Spinelli, Emily *et al.* (2006). *Interacciones*. Boston: Houghton Mifflin; McVey Gill, Mary *et al.* (2007). *En Contacto. Gramática en acción*. Boston: Houghton Mifflin; McVey Gill, Mary *et al.* (2007). *En Contacto. Lecturas intermedias*. Boston: Houghton Mifflin; Sandstedt, Lynn y Ralph Kite (2008). *Conversación y repaso (intermediate Spanish)*. Boston: Houghton Mifflin.

canadienses anglófonos⁶ de nivel intermedio (alto) que siguen el programa de español de la *University of British Columbia* (UBC) en Vancouver. Estas obras pretenden desarrollar distintos objetivos y destrezas: aumentar el saber gramatical, mejorar la comprensión tanto lectora como auditiva y, finalmente, favorecer la producción de discursos orales y textos escritos.

Este estudio parte de la hipótesis de que en lo que se refiere a la variación geográfica el hecho de que estos manuales se hayan elaborado en EE.UU y de que a lo largo de su programa de español los estudiantes reciban clases impartidas por profesores nativos fundamentalmente del ámbito hispanoamericanos (Chile, Argentina, Uruguay, México, etc.), favorecerá un modelo lingüístico más orientado hacia esta norma que hacia la peninsular, con la gran heterogeneidad que esto conlleva. Esta situación originará que los libros de textos tengan que dar cuenta de aspectos relacionados con las variedades geográficas del español, ya que la exposición del alumno a un profesorado tan heterogéneo desde el punto de vista dialectal requerirá explicaciones en este sentido. Además, es importante observar si se establecen distinciones dentro del modelo americano o si se percibe este como unitario frente al peninsular, en otras palabras, si se parte de una estandarización bicéntrica, con un único centro en Hispanoamérica y otro en España, o pluricéntrica, dada la gran diversidad del español americano.

En los sucesivos apartados se atenderá a las cuatro variedades señaladas anteriormente (diafásica, diastrática, diatópica y lengua hablada/lengua escrita) con el fin de ver en qué medida los manuales analizados se hacen eco de algunos fenómenos lingüísticos relacionados con ellas.

3. Variación diafásica

Se trata de las variedades que presenta la lengua en función de la situación comunicativa, de la intencionalidad del emisor o de la naturaleza del receptor. Los distintos estilos se conocen también con el nombre de registros y en general se suelen establecer dos puntos extremos: la variedad formal y la variedad coloquial. El estudiante inmerso en el país cuya lengua está aprendiendo cuenta con la ventaja de que todo su entorno (televisión, publicidad, conversaciones, etc.) se convierte en fuente de aprendizaje. Este hecho suscita preguntas en clase que inciden directamente en la variación. Por el contrario, en el caso de estudiantes que aprenden el idioma fuera de su entorno natural, como sucede con la muestra analizada, el estudio de esta se aborda de una manera más artificial⁷. Son las explicaciones de los libros, los *role-play*, los audios, etc. los que indican algunas diferencias en este sentido. En el caso de los manuales

⁶ También acuden a clase alumnos que tienen el español como lengua materna pero que quieren adquirir conocimientos gramaticales y mejorar las técnicas de redacción. En algunas zonas de Canadá existen cursos especiales para este tipo de alumnos.

⁷ En nuestra opinión, las ediciones adaptadas a los países en los que se enseña el español como lengua extranjera, como es el caso de la edición consultada de *¡Hola, amigo!* (first canadian edition) y el hecho de formular las actividades y explicaciones en inglés contribuyen a alejar más al estudiante del entorno natural de la lengua que está aprendiendo. Obsérvese al respecto el siguiente diálogo extraído del citado libro (pág. 15) en el que los personajes sólo hacen referencia a ciudades canadienses:

- "- ¿De dónde son ustedes?
- Somos de *Calgary*. ¿De dónde eres tú?
- Yo soy de *Terranova*.
- ¿Y silvia?
- Ella es de *Quebec*."

analizados se observa que, cuando se trata de aproximar al estudiante a un discurso auténtico y espontáneo, se recurre a situaciones estereotipadas y de carácter general⁸: temas personales (¿Cómo somos?, ¿Cómo nos divertimos?, Lo que hacemos, ¿Qué nos gusta?), temas especulativos y controvertidos (¿Qué pasará?, ¿Cómo sería?, ¿Qué opinas?), temas informativos (Nuestros valores, Nuestras tradiciones, Nuestra música y comida)⁹.

La variación diafásica aparece en ocasiones de manera explícita en los manuales pero llama la atención que no siempre se ajusta a la norma peninsular:

“The definite article is used with certain geographical names. There are two groups. Those in the first group are always accompanied by the article: (1) El Cairo, El Callao, El Congo, La Coruña, Las Filipinas, La Florida, La Habana, la Haya, la India, el Líbano, La Mancha, la Rioja, el Senegal. Those in the second group are accompanied by the article in careful or formal style but the article is often omitted in journalistic or casual style: (2) la Argentina, el Brasil, el Camerún, el Canadá la China, el Ecuador, el Japón, el Paquistaní, el Paraguay, el Perú, el Sudán el Tibet, el Uruguay, el Vietnam" (Holton 2001: 156)

o no guardan relación con la realidad. Así, en *¡Hola, amigos!* se llega a afirmar en el apartado “Detalles culturales” que “se usa *hola* con personas conocidas (known), no con extraños (strangers)” (pág. 4). En *En contacto. Gramática en acción* existe una sección “En otras palabras” en la que se ofrece al alumno diferentes expresiones con distinto grado de formalidad para acometer actos de habla: invitaciones, saludos, peticiones, disculpas, etc. En ocasiones junto a las fórmulas para dirigirse al interlocutor aparecen marcas diatópicas: “¿Mande?” (Méx.)

No obstante, los ejercicios que más inciden en esta variación están centrados en la producción de textos escritos. Se trata de las clásicas actividades en las que se distingue entre cartas o invitaciones formales frente a las de carácter informal. En referencia a este último registro, en el manual *La escritura paso a paso* (pág. 61) se insiste en las siguientes marcas:

“1. Formalismo limitado. Esta característica se nota en un encabezamiento y despedida simplificados y en el rechazo de fórmulas fijas. Sin embargo, la carta personal todavía conserva algunas fórmulas, especialmente en el saludo y la despedida. 2. Lenguaje coloquial. La informalidad se nota especialmente en el lenguaje utilizado. En la práctica, el nivel de informalidad está dado por el respeto, la confianza o la intimidad que tenemos con la persona a quien le escribimos. 3. El tratamiento de *tú*. Aunque en la conversación, el uso de “tú” se está haciendo más común, en la expresión escrita sigue siendo usado exclusivamente en un registro informal, con personas de nuestra confianza o con nuestros iguales”.

Sin embargo, a pesar de estas explicaciones las actividades del manual se suelen limitar a reconocer estos registros centrándose fundamentalmente en una lista de

⁸ En el caso del libro de gramática (pág. 167) llama la atención lo forzado de algunas oraciones. Así, para explicar los verbos pronominales se recurre a ejemplos como el siguiente, en el que destaca el carácter artificial: “Mi papá se **queja** pero no **se atreve a suicidarse**” (pág. 167)

⁹ Estructuración de las diferentes unidades temáticas de *Opiniones*. Los estudiantes trabajan en torno a unidades temáticas que les permiten intercambiar opiniones, narrar, describir, afirmar, negar e inferir información oralmente en español. Este último punto es fundamental, ya que se trabaja aspectos pragmáticos con el fin de que el alumno pueda descubrir lo que no se dice pero se comunica.

fórmulas epistolares para el encabezamiento (Estimado/a señor/a, Distinguido Sr./Sra., Por la presente me dirijo a... frente a "Querido Juan, Hola, Pepa, Te escribo porque, etc.) y para al cierre (Atentamente, En espera de sus noticias reciba un cordial saludo, Un beso, Abrazos, Recuerdos a tus padres).

4. Variación diastrática

Esta expresión hace referencia a las diferencias que existen entre los hablantes de una determinada comunidad lingüística atendiendo a su situación social, cultural, profesional, económica, etc. De modo general se establecen nuevamente dos extremos: la variante culta y la variante vulgar, aunque desde una perspectiva más específica también se recogen la variable generacional, cultural o de sexo. Los manuales analizados no hacen referencia en ningún momento a fenómenos lingüísticos relacionados con esta variable. Sin embargo, aparecen ejemplos léxicos que creemos podrían aprovecharse para dar algunas referencias al respecto. Así, por ejemplo, las referencias constantes a los progenitores en los ejemplos como *papá* y *mamá* ("¿Cómo evitas que tu papá se enoje?", "al papá no le gusta que su esposa tiranice así a la joven"¹⁰, "Cómo está tu mamá hoy?"¹¹) por parte de hablantes adultos podría dar pie al profesor para indicar que en la norma peninsular estos términos son más propios de niños que de adultos. Lo mismo sucede con el empleo del término *vieja* para la referencia a la *madre*, más restringido a un uso vulgar en el ámbito peninsular pero a un registro coloquial en otras variedades geográficas.

5. Variación diatópica

Constituye un hecho que existen diferencias geográficas entre los hablantes de una misma lengua, especialmente cuando se trata de un idioma tan extendido como el español. Este fenómeno complica el sistema de enseñanza del idioma, ya que cabe preguntarse por el modelo normativo que se toma como base¹². Del análisis de los manuales utilizados en la muestra se desprende que se emplea preferentemente el hispanoamericano, según se pone explícitamente de manifiesto en algunos de ellos¹³. Así, en *Interacciones* (pág. 15) a propósito de los pronombres personales se alude al empleo más extendido de la norma hispanoamericana¹⁴: "In this textbook, only the

¹⁰ *Spanish Grammar in Review*, pág. 105

¹¹ pág. 66

¹² El XI Congreso Internacional de ASELE englobó bajo el lema "¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera" toda una serie de reflexiones sobre este aspecto, que pueden consultarse en Martín Zorraquino, M^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza 13 a 16 de septiembre de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

¹³ Esta afirmación se ve reforzada por el uso espontáneo en las explicaciones y actividades de expresiones no empleadas (o de modo restringido) en el ámbito peninsular: tomar clases, manejar (el auto), mirar televisión...

¹⁴ Para referirse a la norma peninsular algunos manuales (*Spanish Grammar In Review*, pág. 41) emplean el término *standard Castilian dialect*: "In the standard Castilian dialect, the plural of **tú** is vosotros. The corresponding negative commands are the **vosotros** forms of the present subjunctive. The affirmative command or imperative is formed by replacing the -r of the infinitive with a d: comer > comed, hablar

forms *tú*, *Ud.* and *Uds.* will be practised in exercises and activities since they are the most widely used forms. However, when living in areas where *vos* or *vosotros* forms are used, it is relatively easy to understand the forms you hear other people using". Lo mismo ocurre en *En Contacto. Gramática en acción* (pág.9): "Since the *vosotros(as)* form is not widely used except in Spain, it is not practiced extensively in this text. However, it is important to learn to recognize it". Y es que el empleo de *ustedes* en lugar de *vosotros* para referirse de manera informal a dos o más interlocutores constituye uno de los puntos gramaticales en el que los manuales enfrentan los dos modelos idiomáticos. Así, en el libro *Spanish Grammar in Review*, aunque se estudia en el paradigma verbal la forma *vosotros* (pág. 2), los ejercicios sólo emplean *ustedes* para la 2PP y se reserva el empleo de *vosotros* a un pequeño apartado en el que se especifica que esta forma pronominal es propia del español peninsular¹⁵: "If you are learning Peninsular Spanish, you will be using a verb form not used in American Spanish. In Spain, the plural of **tú** is **vosotros**, whereas in Spanish America, **ustedes** is used" (pág. 12).¹⁶

Resulta importante señalar que no sólo se enfrentan el modelo peninsular y el hispanoamericano en cuanto al uso de los pronombres personales sino que también algunos manuales se hacen eco de las diferencias dentro de este último. Así, aparecen referencias al voseo, aunque no de manera frecuente:

"En Argentina, como también en Costa Rica, Paraguay, Uruguay y Guatemala, la forma *tú* no se usa en la conversación. En lugar de (In place of) esta forma, se usa la forma *vos*. Por ejemplo, en estos países no dicen «tú quieres» sino «vos querés». Este fenómeno se llama voseo" (*Hola, amigos*, pág. 257):

No obstante, en algunos manuales, como ocurre con *En contacto. Gramática en acción* (pág. 48) se llegan a traducir las formas verbales propias del voseo sin dar ninguna explicación a propósito de este uso. Así, tras unas viñetas de Maitena se establecen las siguientes equivalencias léxicas: "**tenés** = tienes, **vos sos** = tú eres, **obedecían** *obeyed*, **odontólogo** = dentista".

Otro de los fenómenos lingüísticos gramaticales que los manuales recogen como característicos de la norma peninsular es el empleo del pretérito perfecto en lugar del indefinido:

>hablad, ir > id ". Algunos manuales hacen referencia al nombre de la lengua: "Español y castellano son sinónimos. En muchos países de habla hispana para referirse al idioma no usan el término *español*; usan *castellano*. Este término también se usa para referirse al español como una asignatura en las escuelas (*schools*)" (*Hola, amigos*, pág. 30)

¹⁵ Más ejercicios de *vosotros* en las páginas 24, 46, 55. Es muy frecuente que se empleen enunciados de este tipo: "Change the **tú** form to the **vosotros** form in the following sentences. Imagine that you are talking to a couple of Spanish friends" (pág. 32).

¹⁶ Otros manuales recogen estas diferencias. Así ocurre en *Hola, amigos!* (pag. 13): "In Latin America, *ustedes* (abbreviated *Uds.*) is used as the plural form of both *tú* and *usted* (abbreviated *Ud.*). In Spain, however, the plural form of *tú* is *vosotros(as)*". En este mismo libro aparece como indicación para el profesor la siguiente nota cultural que incide en la variación diatrática: "Tell students that in some Hispanic families children use *Ud.* with parents and/or grandparents, i.e. Colombia, Venezuela, Costa Rica, among others" (pág. 13). En *Conversación y repaso* (pág. 7) se vuelve a insistir en la diferencia entre los dos modelos idiomáticos: "[...] In Latin America the plural, informal **vosotros** form has been replaced by **ustedes** and its corresponding verb forms, possessives, and object pronouns. The **vosotros** form is still used in most parts of Spain."

“The present perfect is often used to express an action that was very recently completed or an event that is still affecting the present. In Spain this tense is often used as a substitute for the preterite” (*Interacciones*, pág. 373)

El español peninsular aparece también caracterizado por la existencia en determinadas zonas del leísmo de persona y el laísmo. En este sentido, no se indica que, frente a lo que ocurre con este último (menos difundido y de carácter más dialectal), el primero de ellos no está rechazado por la norma académica

“In some dialects, especially Castilian, these forms (le, les) are also used as direct objects when referring to men (but not to women or things). *La* and *las* are also used in parts of central and northern Spain as indirect objects.” (*Spanish Grammar In Review*, pág. 161)¹⁷.

“In Spain, *le* is generally used instead of *lo* to refer to people (masculine). *Lo* is the preferred form in Latin America. In Latin America, the *os* has been replaced by *los* and *las*” (*Conversación y repaso*, pág. 42)

No obstante, es el léxico el nivel que más susceptible se muestra a las explicaciones geográficas. El siguiente fragmento extraído de *En Contacto. Lecturas intermedias* (pág. 207) sirve de ejemplo de cómo los manuales se hacen eco de estas diferencias contraponiendo el modelo peninsular al hispanoamericano e incluso proponiendo actividades al respecto:

“Todas las lenguas tienen diferencias regionales. Es también el caso del español y del inglés que tienen regionalismos, o palabras particulares que se usan en ciertas regiones. En Estados Unidos y Canadá, un camión es un *truck*, pero en Inglaterra, es un *lorry*¹⁸. Así es también con el español. Por ejemplo, en Latinoamérica se usa *la computadora* y el estudio de las computadoras generalmente se llama *la computación*, pero en España dicen *el ordenador* y *la informática*¹⁹. En Latinoamérica hablan del *robot* y del *celular*, pero en España del *autómata* y del *móvil*. Los términos para designar a las personas con impedimentos físicos o mentales también son diferentes. En España es muy frecuente hablar de *personas con minusvalías*. En Latinoamérica el término preferido hoy es *personas con discapacidades*. Cambie estas frases para que parezcan frases de alguien de España:

1. Los estudiantes de computación tienen acceso a computadoras último modelo.
2. Los diseñadores son personas con discapacidad que utilizan un robot.

¹⁷ No obstante, llama la atención que en algunas de las actividades propuestas se recurra al leísmo de persona (*Spanish Grammar In Review*, pág. 197):

“¿Se llevó al joven al hospital?”---- Sí, se le llevó al hospital
¿Se llamó a los padres? ----- Sí, se les llamó en seguida”

¹⁸ La misma referencia regional aparece en *Conversación y repaso* (pág. 164) a propósito del español: “La palabra camión quiere decir *bus* en México, pero quiere decir *truck* en los otros países de Latinoamérica y en España, allí *autobús* quiere decir *bus*.”

¹⁹ Nótese cómo el emisor adopta distancia hacia este modelo idiomático: “dicen”

3. Vamos a llamar a María. ¿Conoces el número de su celular?"

Es frecuente, sin embargo, que los libros de texto recojan diferencias entre los distintos países de habla hispana en secciones específicas. Es lo que sucede con "Referencias al vocabulario regional" de *Interacciones*²⁰ y "De país a país" de *¡Hola, amigos!* Esta última hace explícita su intención de ofrecer al alumno diferentes términos para referirse a la misma realidad en función del país²¹:

"Spanish is spoken in more than 20 countries, and different countries may use different words to refer to the same thing. The section *De país a país* includes variations corresponding to the words marked with asterisks in the vocabularies throughout the book"

En otros casos, aunque no existe una sección específica para las diferencias léxicas entre los diferentes países, se hacen aclaraciones a lo largo del texto²². Es lo que ocurre con *En contacto. Gramática en acción* (págs. 11, 189, 286): "manejar (Spain: conducir) = to drive (a vehicle)", "la papa: (Spain: patata)", el teléfono celular (Spain: el móvil)". Incluso se hace referencia a las diferencias en cuanto a la acentuación de las palabras (pág. 14): "el video (Spain: el vídeo)". También en *En contacto. Lecturas intermedias* (pág. 3): "Nota de vocabulario: El verbo *platicar* es muy común en México, Centroamérica y Colombia, pero no se usa en otros muchos lugares".

En el plano fonético apenas aparecen referencias a las diferencias dialectales y, cuando lo hacen, se vuelven a enfrentar el modelo peninsular y el hispanoamericano, sin percibirse diferencias en este último: "Algunas características a nivel fonológico del español de América que lo diferencian del español de España son las siguientes: la pronunciación de la c y la s como s, la aspiración de la j entre vocales, el yeísmo o pronunciación de la ll como y" (*La escritura paso a paso*, pág. 209).

Sin embargo, el hecho de que el alumno esté expuesto a diferentes acentos debido al carácter heterogéneo del profesorado unido al empleo de audiciones en las que participan hablantes de diferentes países de habla hispana podría emplearse como recurso didáctico para sensibilizar al alumno hacia las distintas variedades, ya que no hay ejercicios de identificación de las diferencias fonéticas en los manuales analizados.

²⁰ Págs. 5, 23, 32, 95, 105, 127, 138, 221, 255, 293.

²¹ De todas las secciones que aparecen a lo largo de las unidades temáticas (págs. 7, 56, 76, 103, 123, 153, 174, 204, 224, 251, 271, 296 y 315) pueden ser ilustrativos los siguientes ejemplos (pág. 25):

"la asignatura - la materia (Arg., Esp.)
el dinero - la plata (Cono Sur, Cuba)
conversar - platicar (Méx.)
el jugo - el zumo (Esp.)
la naranja - la china (Puerto Rico)"

²² Se muestran diferencias en cuanto al empleo de "Interrogative words": "Note that in parts of Latin America **¿cuál?** is frequently used as an adjective with a noun. In Spain it is not. **¿Cuál libro prefieres?** (Which book do you prefer?)" (*Conversación y repaso*, pág. 97). Lo mismo ocurre con el uso de *por/para*. En relación a esta última se afirma que se emplea "with the verb **estar** to Express something that is about to happen: *la clase está para empezar* (the class is about to begin)". En nota al margen se advierte lo siguiente: "Note: This usage is not universal. In a number of Spanish-speaking countries you would say **está por empezar**" (*Conversación y repaso*, pág. 178)

6. Lengua hablada/lengua escrita

En el manual que se emplea para fomentar la escritura se advierte desde el principio de la diferencia entre ambas técnicas:

“Hablar y escribir son dos formas de comunicación que persiguen el mismo objetivo: transmitir a otra persona nuestros pensamientos. Sin embargo, las dos funcionan de manera muy diferente. Así, mientras la conversación normal entre dos personas en un café salta de un tema a otro, en un texto escrito se hace necesario organizar las ideas con más claridad porque mientras la conversación no tiene un propósito predeterminado, el texto escrito sí lo tiene. Al escribir, siempre tenemos que preguntarnos, ¿Por qué escribo esto?, ¿Qué propósito tengo? ¿Qué quiero comunicar? Reflexiona sobre las diferencias entre contar algo oralmente y contarlo por escrito cuando hagas las actividades 1-2 y 1-3 [hacer una entrevista oral y posteriormente redactarla en forma de noticia] (*La escritura paso a paso*, pág. 3).

El único fenómeno asociados con la lengua escrita de la distancia comunicativa es el empleo de *cuyo*: “The relative *cuyo*, restricted in its usage to the more complex sentences associated with written style, is used to express the idea of possession. Thus: *Estas son flores tropicales. Su perfume es muy penetrante.* may be combined to form a longer sentence as follows: *Estas son flores tropicales cuyo perfume es muy penetrante*” (*Spanish Grammar In Review*). Asimismo, aparecen fenómenos asociados con la lengua hablada a propósito del empleo de la preposición *a* en algunos usos (posiblemente influenciado por el inglés). Así, tras esta afirmación referida a su empleo con el verbo “jugar”: “after the verb **jugar** when the name of a game or sport is mentioned: *Juegan al tenis (they play tennis), jugó a las damas chinas (He played Chinese checkers)*”, aparece una nota al margen en la que se indica que en el discurso oral es frecuente que esta se omita: “Note: it is becoming more common not to use the **a** in speech” (*Conversación y repaso*, pág. 172).

Quedan al margen aspectos relacionados con el orden de palabras, que resultan fundamental para desarrollar la competencia lingüística. Así, en *Hola, amigos* (pág. 30) se afirma que “In Spanish there are three ways of asking a question to elicit a yes/no response: ¿Elena habla español?, ¿Habla Elena español?, ¿Habla español Elena?”. Podrían aprovecharse ejemplos como este para ir introduciendo al alumno, especialmente en los niveles avanzados, en estructuración informativa de la lengua a partir de las nociones de tema y rema.

7. Conclusión

Los métodos de enseñanza del español como L2 insisten en la importancia que para el alumno tiene tomar conciencia lingüística respecto a los ejes diatópico, diastrático y diafásico de la lengua. Lo mismo ocurre con las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita. No cabe duda de que en este proceso de sensibilización del alumno hacia la heterogeneidad idiomática, los manuales ocupan un lugar fundamental, especialmente cuando el estudiante aprende el español fuera de su entorno natural, como sucede en Canadá. En este caso concreto confluyen una serie de circunstancias que inciden directamente sobre la variación. Por un lado, cabe señalar que el contacto con las modalidades diastráticas y diafásicas se aborda de una manera artificial (frente a lo que ocurre con alumnos inmersos en países de habla hispana); por otro, hay que tener

en cuenta que el hecho de que los estudiantes estén expuestos a un profesorado procedente de distintos países hispanoamericanos, unido a que los manuales se importen de EE.UU, favorece el empleo de un modelo idiomático más centrado en esta norma que en la peninsular, según hacen constar explícitamente algunos de ellos. En este sentido, los libros analizados en el estudio se muestran susceptibles a la variación geográfica. En lo que se refiere al nivel morfosintáctico, suelen enfrentar los dos modelos idiomáticos basándose fundamentalmente en el empleo de ustedes para el plural informal de los verbos en lugar de vosotros (y, en menor medida, en el uso del pretérito indefinido frente al perfecto). Las referencias al voseo son escasas y esporádicas. Aunque recogen la forma peninsular de 2PP con el fin de que el alumno sepa reconocerla y emplearla llegado el caso, siguen el modelo hispanoamericano argumentando que se trata del más extendido. Las referencias fonéticas respecto a la variación geográfica son nulas o muy escasas y, cuando aparecen, fomentan una visión unitaria del modelo hispanoamericano a pesar de que la heterogeneidad del profesorado y las audiciones a las que los alumnos son expuestos podrían contribuir a lograr una mayor sensibilización en este sentido. Es en el terreno léxico donde estos manuales establecen más diferencias entre los distintos países de habla hispana, sobre todo en los términos que se refieren a la comida, la ropa y a otros campos relacionados con las actividades cotidianas. En este último caso no se enfrentan dos modelos idiomáticos sino que se muestra una gran variedad de términos para referirse a la misma realidad en función del país. Contrastar qué ocurre con los manuales producidos y empleados en España es una línea de investigación que queda abierta a futuros trabajos. En cualquier caso, el papel del profesor resulta fundamental para suplir las deficiencias de los manuales en cuanto a variación lingüística se refiere, ya que al hilo de un discurso homogéneo caracterizado por un español propio de la distancia comunicativa y, en ocasiones, altamente formalizado e incluso artificial, este puede hacer incidencias en las múltiples variaciones que la lengua ofrece en su dimensión social, geográfica y comunicativa para, de este modo, llevar al aula la riqueza del idioma.

8. Referencias bibliográficas

Berta, Tibor (2000), “Norma y uso en la clase de E/LE: análisis de la norma académica y de los libros de texto”, en Martín Zorraquino, M^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza 13 a 16 de septiembre de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 201-208.

Capelusnik Rajmiel, María (2000), “El estudio del voseo en la clase de español”, en Martín Zorraquino M^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín (eds.), 257-266.

Carrera de la Red, Micaela y Francisco José Zamora Salamanca (1991), “Americanismos en la prensa bonaerense”, en César Hernández, Germán de Granda *et al.* (eds.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El español de América*. Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989. Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejería de Cultura y Turismo, 1101-1109.

De Cos Ruiz, Francisco Javier (2006), “Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: aplicación a la modalidad oral andaluza”, *redELE (Revista Electrónica de didáctica / español lengua extranjera)*, 6.

Garrido, Cecilia (2003), “¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? Impacto de este fenómeno en la enseñanza del español como lengua

extranjera”, en Pérez Gutiérrez, Manuel y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia, 2 a 5 de octubre de 2002. Madrid: ASELE, 337-347.

Grande Alija, Francisco Javier (2000), "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar?", en Martín Zorraquino M^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín (eds.), 743-748.

López Serena, Araceli (2002): “Reseña de Peter Koch y Wulf Oesterreicher (1990), *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer, 1990, X + 226 págs. (Romanistische Arbeitshefte, 31)”, *Lexis*, XXVI (1), 255-271.

Martín Zorraquino, M^a Antonia (2000), “Norma y variación lingüística en la enseñanza E/LE”, en Martín Zorraquino, M^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín (eds.), 7-14.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *El mundo estudia español* (Canadá), <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml> [visitado 22 de febrero de 2008]