

MÁSTER “LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA”



*La enseñanza del español
como lengua extranjera*

Máster Oficial
Universidad de Salamanca

ACÁ TÚ ES VOS

Las variedades del español en el aula

REBECA M^a DELGADO FERNÁNDEZ
CURSO 2010/2011



VNiVERSiDAD
DSALAMANCA

Acá tú es vos. Las variedades del español en el aula

Trabajo Fin de Máster

Máster “La enseñanza del español como lengua extranjera”

Departamento de Lengua española

Universidad de Salamanca

Junio de 2011

La autora

Rebeca M^a Delgado Fernández

Vº Bº El director del trabajo

Joseba Andoni Barreña Agirrebeitia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO.....	5
1.1. LA EXPANSIÓN DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO	5
2.2. LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL	7
2.1. Variación diatópica	7
2.2. Variación diastrática	8
2.3. Variación diafásica	9
2. EL ESPAÑOL EN EL AULA	11
2.1. EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL	11
2.2. PROBLEMÁTICA QUE PLANTEA EL FENÓMENO DE LA VARIACIÓN	12
2.2.1. Variedades intrapersonales	12
2.2.1.1. Las obras de referencia	13
2.2.1.2. Los manuales de enseñanza de español como LE	13
2.2.2. Variedades interpersonales	17
2.2.2.1. Opinión de profesores e investigadores	18
2.2.2.2. Directrices marcadas por las obras de referencia	23
2.2.2.3. Análisis de manuales	24
2.2.3. Nuestra propuesta de trabajo con las variedades	30
3. CONCLUSIONES	34
ANEXOS	36
BIBLIOGRAFÍA	38

INTRODUCCIÓN

En la importante tarea de planificar cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lengua, el profesor puede llegar a hacerse múltiples preguntas: ¿qué metodología sigo?, ¿qué contenidos explico?, ¿qué tipo de actividades empleo? Una más de todas estas puede ser ¿qué español enseño? Las lenguas son sistemas variables por naturaleza, y el caso del español no es una excepción. Es imposible enseñar toda una lengua y, por tanto, imposible trasladar toda la complejidad de la misma al aula de español como LE. El profesor tiene, pues, que elegir qué variedades introducir en su clase, cuándo y cómo hacerlo, y esta decisión no puede tomarse a la ligera.

El presente trabajo quiere servir como punto de referencia a todos aquellos profesores de español que se sientan desorientados a la hora de tomar decisiones en lo que respecta a las variedades de la lengua. Nuestros objetivos principales son, en primer lugar, comprobar cómo es el tratamiento de estas por parte de los profesores, las obras de referencia y los manuales de español y, posteriormente, ofrecer una propuesta didáctica propia de trabajo con las mismas.

Para alcanzar dichos propósitos, hemos dividido este trabajo en dos grandes apartados. El primero de ellos *–El español en el mundo–* ofrece una panorámica de la presencia y expansión del español en el mundo (número de hablantes, países en los que es lengua oficial, etc.) y una breve explicación del fenómeno de la variación y de los parámetros en torno a los cuales se produce. Una vez sentadas estas bases, el segundo epígrafe *–El español en el aula–* se centra en las dificultades que surgen al trasladar la complejidad de la lengua al aula. En él, tras exponer algunos datos a propósito de la expansión de la enseñanza/aprendizaje del español, intentamos dar respuesta a preguntas como ¿qué variedades incluyo en mi clase?, ¿en qué niveles? y ¿cómo? para cada uno de los tipos de variedades y desde el punto de vista de los docentes e investigadores, de las obras de referencia y de los materiales de enseñanza de español. Por último, partiendo de todo lo expuesto, incluimos nuestra propuesta personal de trabajo con las variedades.

1. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

El español es una de las lenguas más extendidas por el mundo. Como el resto de lenguas romances, comenzó a gestarse en la época en la que el latín vulgar llegó a un grado de diversificación bastante alto. Los hablantes procedentes de las distintas zonas en las que se hablaba este latín vulgar comenzaron a tener problemas de comprensión. Esto propició que las hablas de las distintas regiones fueran diferenciándose cada vez más. El romance castellano, que empezó a desarrollarse en el norte de la Península Ibérica en los albores del siglo VIII, tenía todas las de perder frente a la hegemonía de otros dialectos y hablas. Sin embargo, fue ganando en fortaleza y expandiéndose hasta convertirse en lo que es hoy: una de las lenguas con mayor presencia en el mundo.

1.1. LA EXPANSIÓN DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Son numerosos los estudios que coinciden en apuntar que el español es una de las lenguas más habladas del mundo y una de las más expandidas geográficamente. Para ofrecer datos concretos de estas afirmaciones tan generales, vamos a partir de los que nos presentan Moreno Fernández y Otero (1998). El principal objetivo de estos autores es “presentar y comentar algunos datos fundamentales de la demografía de la lengua española” (1998: 1). Para ellos, esta última se puede caracterizar “como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación” en seis puntos:

1. Idioma homogéneo.
2. Lengua de cultura de primer orden.
3. Lengua internacional.
4. Lengua geográficamente compacta.
5. Lengua en expansión.
6. Lengua con un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad bajo o mínimo.

Aunque la variación es una característica intrínseca de todas las lenguas –tema que trataremos un poco más adelante–, los autores señalan que el español es una lengua homogénea porque, según ellos, “ofrece un riesgo débil o moderado de fragmentación”.

Apoyan esta afirmación en algunas de sus características puramente lingüísticas: la simplicidad del sistema vocálico, la amplitud del sistema consonántico compartido por todo el mundo hispánico, el léxico patrimonial ampliamente compartido y la escasa variedad en la sintaxis. En cuanto a la segunda característica, queda ampliamente probado que la literatura, la pintura, el cine y demás artes en el ámbito hispánico han encumbrado nuestra lengua y la han convertido en transmisora de una de las culturas más valoradas del mundo. Además, no podemos perder de vista que el español es lengua oficial o vehicular en 21 países, de ahí que se le caracterice como lengua internacional, y que la mayoría de ellos son territorios contiguos, por lo que se la considera geográficamente compacta. Como veremos más adelante, se trata también de una lengua en expansión que sirve de medio de comunicación principal en numerosas comunidades plurilingües (alto grado de comunicatividad) y hablada por la mayoría de habitantes de dichas comunidades (índice de diversidad bajo).

Por lo que respecta al número de hablantes de español, Moreno Fernández y Otero lo calculan teniendo en cuenta los hablantes que lo han adquirido como lengua materna desde la infancia y tomando bajo la denominación *español* “todas las variedades dialectales – europeas, americanas y africanas”, incluyendo las hablas criollas de base hispánica y las variedades judeo-españolas repartidas por el mundo. Partiendo de estos parámetros y de las estimaciones hechas por el anuario de la Enciclopedia Británica de 1997 y las realizadas por los censos nacionales, señalan que la cifra aproximada de hablantes de español es de 351.132.983. De todos ellos 328.020.000 estarían dentro de países en los que el español es lengua oficial y los 23.112.983 restantes, repartidos por diferentes países de los diversos continentes, principalmente Estados Unidos (19.970.000 hablantes de español)¹.

Los autores comparan, además, los resultados del español con los de otras de las dos lenguas más pujantes del mundo: el inglés y el francés. Los datos muestran la primacía absoluta del inglés en número de hablantes y en número de países en que es lengua oficial. Sin embargo, a propósito del español y el francés se muestran algunas cifras curiosas. A pesar de que el francés es lengua oficial en 7 países más que el español, este último abarca un 5,7% de los hablantes del mundo mientras que la lengua de Molière es hablada por el 1,8%. Además, al poner en relación los habitantes de los países en los que son oficiales y los hablantes de estas lenguas en dichos países, los datos muestran que el español es el idioma más homogéneo con una proporción del 94,7%, frente al 27,2% del inglés y el 35,4% del francés.

¹ Actualmente, la cifra de hispanohablantes en Estados Unidos es bastante mayor.

Como hemos podido comprobar a la vista de los datos que nos proporciona este estudio, el español es una de las lenguas con mayor presencia en el mundo. Por esta razón precisamente, se está convirtiendo en una de las más aprendidas como lengua extranjera. Esta última cuestión se desarrollará por extenso en el apartado 2, pero no deja de ser un indicador más de la importancia que está cobrando nuestra lengua en el mundo.

1.2. LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Las lenguas son sistemas de comunicación extremadamente complejos. A configurar esta complejidad contribuye una de las características principales de las lenguas naturales: la variación. El uso de la lengua por parte de distintos hablantes, en distintas situaciones y lugares, con distintas intenciones y en distintos momentos de la historia es el principal causante de este hecho. Como ya señalamos un poco más arriba, se trata de una propiedad consustancial de toda lengua que enriquece enormemente esta, pero que, a la vez, puede plantear múltiples problemas de comunicación que trataremos más adelante.

Tradicionalmente se ha sistematizado este fenómeno de la variación en torno a cuatro ejes: el tiempo, el espacio, el estrato social del hablante y la situación comunicativa. Dejando a un lado la variación en el tiempo o variación diacrónica, Coseriu ya señaló que dentro de toda lengua histórica encontramos tres tipos de variedades: las diatópicas, las diastráticas y las diafásicas (1981: 303). En este punto nos interesa tratar cada una de ellas por separado.

1.2.1. La variación diatópica

En primer lugar, la variación diatópica es la que se da en el espacio. El español, al igual que otras muchas lenguas, se habla en distintos puntos del planeta², en ocasiones muy alejados los unos de los otros. Por ello, es lógico que la lengua evolucione en cada lugar de una manera particular. Este tipo de variación, también denominada variación geográfica, da lugar a lo que vamos a denominar en este trabajo *variedades geográficas*³. Los estudios más recientes

² Según el Marqués de Tamarán en *El peso de la lengua española en el mundo* (dentro de Moreno Fernández, 2009), el dominio geográfico del español es del 9,1% de la superficie de la Tierra.

³ No pretendemos meternos en disquisiciones teóricas sobre conceptos como *lengua*, *dialecto*, *variedad*; por ello, optamos por un término general como *variedad geográfica* para referirnos a las distintas manifestaciones de una misma lengua que se dan en las diversas regiones en las que esta se habla. Por motivos de estilo, en ocasiones se utilizará *variación diatópica* como sinónimo de la denominación anterior.

(Moreno Fernández, 2009) hablan de 8 grandes variedades, 3 en España y 5 en Hispanoamérica:

1. Variedad castellana (Madrid, Burgos)
2. Variedad andaluza (Sevilla, Málaga, Granada)
3. Variedad canaria
4. Variedad caribeña (Cuba, La Española, Puerto Rico y las tierras costeras que están en contacto con el mar Caribe).
5. Variedad mexicana y centroamericana
6. Variedad andina (Bogotá, La Paz, Lima)
7. Variedad rioplatense y del chaco (Buenos Aires, Montevideo, Asunción)
8. Variedad chilena (Santiago)

Se trata de variedades interpersonales, es decir, cada hablante de español posee solo una de ellas y normalmente no puede pasar de una a otra según el contexto. La variación no acaba ahí, podríamos señalar muchas más. No merece la pena dilatarse en este asunto, puesto que el español es una lengua bastante homogénea (*Cf. Supra*) y, a pesar de las diferencias que existen entre los hablantes de español de las distintas zonas, la comprensión entre todos ellos no parece ser un gran problema.

1.2.2. La variación diastrática

En segundo lugar, la variación diastrática es la que diferencia el habla de los distintos estratos o grupos socio-culturales. Se trata, al igual que en el caso anterior, de una variación interpersonal, pero un tanto especial. Los citados grupos sociales pueden configurarse en torno a distinto tipo de variables: variables biológicas tales como la edad, el sexo, el grupo étnico o variables no biológicas como el nivel socioeconómico o el nivel de instrucción. La gran variabilidad en este campo hace que una misma persona pueda pertenecer simultáneamente a distintos grupo sociales. La variación interpersonal viene, pues, del hecho de que, atendiendo a una única variable, cada persona pertenece a un único grupo. Así, si nos fijamos en el nivel socioeconómico, podemos distinguir un continuo de variedades que va desde el habla de los estratos bajos (variedad vulgar) hasta el de la clase alta (variedad culta). En lo sucesivo, para

evitar complicar el tratamiento de la variación en el aula de E/LE, al referirnos a la variación diastrática estaremos haciendo alusión a la variación según el nivel socioeconómico de la que acabamos de hablar.

1.2.3. La variación diafásica

Por último, la variación diafásica ha quedado ya definida como la variación según la situación comunicativa. En esta ocasión, nos encontramos ante una variación intrapersonal, esto es, ante una variación que se da dentro del habla de una misma persona. Cada hablante maneja distintas variedades diafásicas o *estilos*⁴ y utiliza unas u otras según la situación comunicativa. En nuestra opinión, se trata de una de las variables que más complejidad entrañan, puesto que dentro de lo que hemos denominado “situación comunicativa” se imbrican multitud de factores (el hablante, el oyente y la relación que mantienen ambos, el tema del mensaje, el canal, la intención de quién habla o escribe). Diversas teorías han intentado sistematizar los factores que influyen en la elección de un estilo u otro, para entender la complejidad del fenómeno se hace necesario presentar algunas de ellas.

Halliday en su *teoría del registro* define este último término como “variedad según el uso” frente a lo que para él sería un dialecto, “variedad según el usuario”. Es obvio que una persona puede utilizar elementos lingüísticos diferentes para expresar el mismo significado en distintas ocasiones, por ello “el dialecto de cada individuo muestra quién (o qué) es uno, mientras que el registro de cada individuo muestra qué es lo que uno está *haciendo*” (Hudson, 1981: 59). Para este autor, en la elección del registro por parte del hablante influirían básicamente tres dimensiones: el campo, el modo y el tenor. En primer lugar, el campo se refiere al propósito y la materia que se trata en la comunicación, es decir, al *por qué* y al *acerca de qué*. En segundo lugar, el modo tiene que ver con el canal a través del cual tiene lugar la comunicación (oral o escrito), esto es, el *cómo*. Por último, el tenor hace alusión a la relación que existe entre los participantes del intercambio, el *a quién*. Para Halliday estos serían los principales condicionantes del registro escogido y utilizado por el hablante de una lengua.

Por su parte, Labov opina que “los estilos se ordenan en un solo parámetro –el grado de atención prestado por el hablante a su propio discurso– que formaría una escala con diversas posibilidades intermedias, con un grado mayor o menor de formalidad” (Moreno

⁴ En el campo de la variación diafásica existe cierto problema terminológico a la hora de nombrar las variantes. Las investigaciones más recientes parecen preferir el término *estilo*, frente a estudios ya clásicos como el de Halliday donde se utiliza *registro*. Nosotros optamos por el término *estilo* para referirnos a estas “variedades según el uso”.

Fernández, 1998: 95). Partiendo de lo dicho, distinguiría tres estilos: *casual speech* (habla informal o vernáculo), *formal speech* (habla cuidada o formal) y *spontaneous speech* (habla espontánea). Moreno Fernández matiza esta teoría afirmando que el grado de formalidad de un discurso no depende únicamente de la atención del hablante, sino que tiene que ver también con “el modo en que se presenten los factores implicados en la comunicación”. En este punto decide seguir a Bell, en su *teoría de la audiencia*. Este último distingue entre factores personales como el hablante y la audiencia –para él el factor determinante– y factores no personales como el tema, el tipo de comunicación y el contexto.

Como vemos, son numerosos los agentes que intervienen en la elección de un estilo u otro, así como son numerosas las teorías que han intentado sistematizarlos. En cuanto a la diversidad de estilos que podemos encontrar dentro de una lengua, parece que es el grado de formalidad el que articula la nómina de los mismos. De este modo, existiría un continuo de variedades que iría de las más informales y descuidadas a las más formales. Este aspecto, mucho más complejo en realidad, podría matizarse, pero consideramos que para el tema que nos ocupa no conviene profundizar más.

Hasta aquí hemos podido comprobar que el español, al igual que el resto de lenguas naturales, es una compleja estructura formada por numerosas variedades que se articulan en distintos planos (espacio, estrato social, situación comunicativa). Sin embargo, la complejidad de las lenguas en el terreno de la variación no acaba aquí. Como señala Hudson “[las variedades] pueden superponerse, y una variedad puede incluir otras” (1981: 35). Lo que complica enormemente el estudio del fenómeno de la variación es el hecho de que los parámetros se superpongan. De este modo, dentro de cada sociolecto existen diferencias geográficas y diversos estilos; dentro de cada variedad geográfica existen diferencias según el habla de los estratos que lo componen y según la situación comunicativa; y lo mismo ocurre con los estilos según los estratos y las variedades geográficas. Además, en ocasiones lo que para un grupo de individuos es un estilo, para otro puede constituir un sociolecto.

La complejidad del fenómeno queda probada. Si trasladáramos todas estas cuestiones al aula de español como lengua extranjera, es obvio que se nos plantearían multitud de dificultades. Esta cuestión –tema nuclear de este trabajo– será tratada ampliamente en el siguiente apartado.

2. EL ESPAÑOL EN EL AULA

2.1. EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Como ya comentamos en el apartado 1, la creciente importancia del español a nivel mundial (*cf. Supra*) hace que también aumente el número de estudiantes interesados en esta lengua. Es ya algo evidente que cada año llegan más alumnos a España a aprender la lengua, que la demanda de profesores de español en el extranjero es cada vez mayor y que existe una gran implantación de nuestra lengua en la enseñanza reglada de multitud de países. En relación con este último punto, el Ministerio de Educación y Ciencia lleva unos años publicando periódicamente a través de la revista digital redELE *El mundo estudia español*, obra donde se analiza la situación de esta lengua en la educación reglada de los diversos países del mundo. Se considera que, como se señala en la introducción al número de 2009, “probablemente el indicador más fiable sobre la salud de un idioma y sus posibilidades en el futuro sea el examen de su evolución en la escuela” (2009: 2). Para comprobar cuál es el estado del español en este ámbito se analiza la situación de 31 países, análisis del que se extraen las siguientes conclusiones:

“el aprendizaje del español como lengua extranjera es muy relevante en EE.UU, gana claramente terreno en “la vieja Europa”, donde en algunos países se han producido incrementos espectaculares; crece moderadamente en la antigua Europa del Este, aunque sus cifras en la zona sean aún modestas, y comienza a introducirse su enseñanza en Asia, África y Oceanía” (2009: 2-3)

Aunque es verdad que el español está cobrando mucha fuerza en la enseñanza reglada de multitud de países, el panorama presentado en la cita puede crear falsas ideas. Dentro de la misma obra se afirma, por ejemplo, que en China el estudio del español en este ámbito es casi inexistente. Por ello, debemos quedarnos con la idea de que se trata de una lengua cada vez más estudiada, pero con una implantación en la enseñanza reglada bastante focalizada dentro de la geografía mundial.

Ya que la demanda de estudiantes interesados por aprender esta lengua es creciente, parece lógico hacerse preguntas acerca de cómo debe ser su enseñanza y de cómo se podría mejorar esta. En esta ocasión nos interesa preguntarnos sobre cómo deberíamos tratar en el aula el fenómeno de la variación y esta es la pregunta que vamos a intentar responder en el siguiente apartado.

2.2. PROBLEMÁTICA QUE PLANTEA EL FENÓMENO DE LA VARIACIÓN

La clase de español, entendida como conjunto de aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no es nunca igual y está siempre condicionadas por múltiples factores (profesor, alumnos, materiales y contexto). En primer lugar, el profesor es quien organiza la clase, el principal modelo lingüístico –sea cual sea su procedencia– y quien selecciona los materiales de acuerdo con sus conocimientos. En segundo lugar, los alumnos son los verdaderos protagonistas. Estos poseen ciertas características, aprenden español de acuerdo con diversas motivaciones y tienen necesidades específicas y objetivos de aprendizaje que cumplir. Por su parte, los principales apoyos materiales para desarrollar el curso son los manuales, que poseen también ciertas características, están creados para satisfacer objetivos concretos y lo hacen de acuerdo con criterios y metodologías diversas. Por último, el contexto juega un papel esencial dentro de la conformación de la clase. Los cursos de idiomas pueden darse en contextos homoglosicos o de inmersión o en contextos heteroglosicos, esto es, ajenos a la lengua aprendida (Moreno Fernández, 2010: 137).

El tratamiento de las variedades, tanto intrapersonales como interpersonales, dependerá esencialmente de las características de la situación de enseñanza/ aprendizaje y, por tanto, de cómo se entrelacen los aspectos arriba expuestos. En los apartados siguientes intentaremos aclarar algunas cuestiones referentes al tratamiento de las distintas variedades en cursos generales de lengua⁵.

2.2.1. Variedades intrapersonales

Como ya señalamos, las variedades intrapersonales son aquellas que se dan dentro del habla de una misma persona de acuerdo con la situación comunicativa (variedades diafásicas). En la actualidad, ningún profesor o investigador rechaza la idea de que las lenguas deben enseñarse de una manera contextualizada. Frente a métodos ya desfasados que ponían el acento en la parte formal de la lengua (gramática-traducción o audio-lingual), el método comunicativo centra todo la importancia de la enseñanza/aprendizaje en la comunicación y esta no es igual en todas las situaciones. Es evidente que para que nuestro alumno adquiera una buena competencia comunicativa en español es totalmente imprescindible que sepa adecuar su manera de hablar a la situación en la que se encuentra. No se trata, pues, de elegir una variedad –por ejemplo la formal– y enseñarla en profundidad, sino de introducir las

⁵ En esta ocasión no trataremos la situación de los cursos con fines específicos, puesto que, por lo general, tienen unos condicionantes muy particulares.

distintas variedades mostrando al estudiante las situaciones en las que son pertinentes. Esto debería ser así en cualquier situación de enseñanza/aprendizaje, tanto en contextos de inmersión como ajenos a la lengua española, tanto con alumnos estadounidenses como africanos, etc. La idea parece estar clara para los profesores, pero nos interesa comprobar en este punto lo que opinan las obras de referencia y, sobre todo, lo que sucede en los manuales.

2.2.1.1. Las obras de referencia

En el caso del español tenemos la suerte de contar con dos obras de referencia para la enseñanza/aprendizaje: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En primer lugar, el *MCER* no es una obra creada específicamente para la lengua española, sino un documento que desde el Consejo de Europa intenta marcar cuáles deben ser las directrices de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en este continente. Del uso de las diversas variantes diafásicas se habla en distintos lugares del documento. Así, por ejemplo, en el apartado 5.2.2.4., referente a la competencia sociolingüística, se habla de las diferencias de registro⁶, se presentan distintos registros según su grado de formalidad (solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo) y se especifica que hasta el nivel B1 el registro utilizado debe ser el neutral y a partir de aquí se pueden ir introduciendo otros.

Por su parte, el *Plan curricular* en el apartado dedicado al enfoque adoptado y concretamente en la parte referente al componente pragmático-discursivo destaca “las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros, orales y escritos” (2007: 1, 38). En la teoría, el *Plan curricular* adopta un enfoque que pretende contextualizar todos los contenidos que expone –gramaticales, funcionales, nocionales, etc.–; en la práctica, se incluyen algunas etiquetas del tipo “[cortés]” o “[coloquial]”, pero estas no son muy abundantes y no incluyen explicaciones más extensas.

2.2.1.2. Los manuales de enseñanza de español como LE

Este apartado nos parece el más interesante de los que se refieren a la enseñanza/aprendizaje de la variación diafásica. Es evidente que en la esfera comunicativa en la que nos movemos tanto los profesores como las obras de referencia deberían optar por una

⁶ En el documento se usa expresamente este término.

enseñanza de la lengua que atienda a este aspecto, pero ¿los manuales proporcionan un buen material al respecto?

Para responder a esta pregunta hemos llevado a cabo un análisis de diversos materiales de enseñanza de español como lengua extranjera. En total hemos examinado 15 manuales pertenecientes a 4 colecciones. Se trata de algunos de los manuales de ámbito general y dirigidos a un público ya adulto que han publicado las principales editoriales en este campo en los últimos años⁷:

- *Nuevo ven 1, 2 y 3* de la editorial Edelsa.
- *Prisma comienza, continúa, progresa, avanza y consolida* de la editorial Edinumen.
- *Nuevo ELE inicial 1 y 2, intermedio y avanzado* de SM/ELE.
- *Avance elemental, básico-intermedio e intermedio-avanzado* de SGEL.

En ellos hemos comprobado si incluyen distinciones diafásicas, en qué ámbitos – fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico– las incluyen y si las trabajan de manera directa. Además, hemos analizado si existen diferencias entre lo que ocurre en los distintos niveles, de ahí que hayamos examinado colecciones enteras de manuales. La plantilla de análisis de materiales puede consultarse en el apartado de anexos.

En cuanto a la información obtenida, por lo general todos los manuales presentan material lingüístico adecuado a las situaciones comunicativas que muestran. De este modo, los diálogos entre amigos que encontramos con frecuencia en las unidades exponen un lenguaje conversacional y coloquial, frente a aquellos textos que, por estar creados para situaciones menos distendidas, muestran un lenguaje más formal. Véanse como ejemplo los siguientes documentos extraídos de *Prisma consolida*:

(1) “ - Qué bueno el monólogo; sí, es verdad que a los españoles nos cuesta aprender idiomas.

- Es verdad, yo tengo compañeros..., por ejemplo, fíjate en Sánchez, el tío no da pie con bola cuando habla inglés, siempre termino cogiendo el teléfono yo y atendiendo a sus clientes.

- Perdona, pero el que es reamente inútil hablando inglés es Juan, el hijo del jefe, ¡y eso que ha estado viviendo un año en Inglaterra! Pero, nada, ni por esas...”

(Equipo Prisma, 2006: 20)

⁷ Todos han sido publicados en los últimos 8 años.

(2) “Estimada Sra.:

Me dirijo a usted con el objeto de que se me tenga en cuenta tanto para el puesto de fotógrafo como para el de redactor, por los que han presentado los anuncios aparecidos en *El país*, el 24 de enero del presenta año.

Creo firmemente que reúno todas y cada una de la características de los perfiles que ustedes detallan en su anuncio...” (Equipo Prisma, 2006: 99)

Por lo que respecta al trabajo directo con las distintas variedades diafásicas, los manuales no muestran acuerdo general. Así, *Avance*, aunque incluye distintos estilos, no trabaja apenas las diferencias existentes entre ellos; además, se centra casi únicamente en el ámbito léxico, ámbito que trabaja mínimamente a partir del nivel básico-intermedio. Por ejemplo, en este nivel se tratan las expresiones propias de los saludos y presentaciones tanto formales como informales, véase (3).

Otros manuales, como *Nuevo ven* y *Nuevo ELE*, incluyen una mayor atención al trabajo directo de estas variedades. *Nuevo ELE* presenta muchos contenidos contextualizados a partir de cómics; incluye explicaciones de cómo saludar, cómo responder por teléfono, cómo escribir una carta de manera formal e informal; trabaja vocabulario en relación con distintas situaciones comunicativas en las que puede aparecer; y aporta instrucciones de cómo utilizar *tú* y *usted* o el *imperativo* en distinto tipo de situaciones. En este manual son frecuentes ejercicios como el que se muestra en (4), en el que se propone a los estudiantes que por parejas comenten las diferencias existentes entre las cartas formales e informales. *Nuevo ven*, por su parte, trabaja, además de muchos de los contenidos ya expuestos para el manual de SM/ELE, las presentaciones formales e informales, el cómo preguntar a un desconocido por una localización y, sobre todo, mucho léxico coloquial. En ambos casos no existen diferencias significativas entre lo que ocurre en los distintos niveles y los ámbitos fonético y morfo-sintáctico quedan prácticamente desatendidos.

Por último, *Prisma* trata ampliamente estas cuestiones en todos los niveles de su colección. En ellos se trabaja una gran variedad de léxico coloquial, el contenido lingüístico de algunas funciones de acuerdo con la situación comunicativa y numerosos aspectos del ámbito morfo-sintáctico (uso de *ustedes*, pretérito imperfecto de cortesía, distintos estilos de algunos marcadores del discurso, etc.). Todos estos contenidos se tratan en ejercicios muy variados. Por ejemplo, en la unidad 1 de *Prisma comienza* encontramos ejercicios como (5) en el que se insiste en la adecuación a la situación comunicativa; y en la unidad 1 de *Prisma consolida*

encontramos una actividad (6) en la que se pide al estudiante que pase varios textos escritos en un estilo formal a un estilo más informal.

(3)

Saludos formales	Saludos informales
<ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cómo está usted? ¿Cómo le va?</i> - <i>Muy bien gracias.</i> - <i>Buenos días/ buenas tardes/ noches.</i> - <i>Buenos días/ buenas tardes/ noches.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Hola! ¿Qué tal? ¿Qué hay?</i> - <i>¡Hola! ¿Qué tal?</i> - <i>¿Cómo estás? ¿Cómo van las cosas?</i> - <i>Bien/ regular ¿Y tú?/ Tirando.</i>
Presentaciones formales	Presentaciones informales
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le(s) presento a + nombre/cargo/relación.</i> - <i>Encantado/a. Mucho gusto.</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>¿Cómo está?</i> - <i>¿Conoce a...? Es + cargo/relación.</i> - <i>Sí, ¿cómo está usted?/ No, no tengo el gusto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Este/a es + nombre.</i> - <i>¡Hola! ¿Qué tal?</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>¡Hola!/ ¿Qué hay?/ ¿Cómo estás?</i>

(Moreno et al., 2007: 21)

(4) *En parejas. Comentad las diferencias existentes entre una carta formal y una informal.*

(Borobio y Palencia, 2003: 137)

(5) *Escucha los dos diálogos y completa:*

A) – *Hola, Álvaro, ¿qué tal?*

- *Bien. Mira, esta es Teresa.*

- *Hola, ¿.....?*

- *Bien, ¿y tú?*

- *Bien, bien. Bueno, hasta luego.*

B) - *....., Sr. López, ¿qué tal está?*

- *Muy bien, gracias. Mire, le presento a la Srta. Alberti.*

- *Encantado.*

- *Mucho gusto.*

Elige la opción correcta:

Diálogo A: en el trabajo/ entre amigos

Diálogo B: en el trabajo/ entre amigos (Equipo Prisma, 2007: 19)

(6) *Lee las siguientes noticias que han aparecido en el periódico y cuéntaselas a tu compañero de manera más informal. Luego, toma nota de las que te cuenta él.* (Equipo Prisma, 2006: 26)

En definitiva, vemos como la variación diafásica está presente en los materiales, pero se trabaja directamente en muy pocas ocasiones, nunca en el caso del ámbito fonético-fonológico, en el que se podrían explicar fenómenos como la relajación de la –d– intervocálica de los participios, por ejemplo. Por todo ello, sería tarea del profesor ampliar las explicaciones a este respecto.

2.2.2. Variedades interpersonales

Bajo esta denominación incluíamos tanto las variedades diastráticas como las diatópicas. En cuanto a las primeras, es evidente que en cursos generales de español los estudiantes van a demandar aprender una variedad que en la escala social esté bien considerada. No les interesa en absoluto aprender algo vulgar y, por ello, la variedad que se enseña/aprende es la culta. Siguiendo a Moreno Fernández, definimos esta como:

“el conjunto de rasgos lingüísticos que caracteriza el habla de las personas más instruidas, mejor formadas, así como más prestigiosas, de una comunidad: directivos, empresarios, médicos, abogados, profesores” (2007: 51)

Se trata de la variedad con mayor capacidad de expresión, con mayor homogeneidad, con mayor prestigio y con mayor estabilidad (Mangado Martínez, 2007: 54-55). Por todo ello, profesores, investigadores, obras de referencia y manuales parecen estar de acuerdo en que sea esta la variedad diastrática que se traslade a la clase de ELE. Ya que este terreno parece no existir polémica, en lo sucesivo al hablar de las variedades diatópicas del español nos estaremos refiriendo siempre a variedades en su vertiente culta.

No ocurre lo mismo en el ámbito de la variación geográfica. En este caso la toma de una decisión sobre qué variedad/es enseñar no es tan sencilla. La casuística, esto es, la combinación de los distintos factores anteriormente aducidos juega un papel esencial. Como ya señalamos, la enseñanza de español puede darse en contextos homoglosicos (Argentina, por ejemplo) o heteroglosicos (Alemania) y no tendrá nada que ver la enseñanza en unos o en otros. En los primeros el alumno se ve inmerso en una variedad concreta y en los segundos, normalmente, casi el único contacto que el estudiante tiene con la lengua que aprende es la

clase de español⁸. Por su parte, el profesor puede proceder de España, de Chile o de Rusia y según sea su procedencia dominará una variedad u otra. Los materiales con los que cuenta este para organizar sus clases también han sido creados en un lugar concreto (España, México, Estados Unidos) y por autores que dominan una determinada variedad. Por último, los alumnos que aprenden español lo hacen por distintas razones y con la voluntad de comunicarse o desenvolverse en distintas comunidades de hablantes (un estudiante estadounidense lo hace, normalmente, para comunicarse con la comunidad hispana de los EE.UU, por ejemplo).

En cualquier caso, es el profesor el que decide qué enseñar en su clase. Este domina su variedad y le resultaría imposible utilizar otra dentro del aula. Por tanto, la pregunta que debe hacerse no es ¿qué variedad utilizo?, sino ¿incluyo otras?, ¿cuáles?, ¿en qué nivel?, ¿de qué manera? Como vemos, es él quien elige cómo se tratan el resto de variedades diatópicas, pero para tomar su decisión puede partir de las opiniones de otros profesores e investigadores de español como lengua extranjera, de las directrices que marcan las obras de referencia y del enfoque seguido por los manuales al respecto. A continuación, vamos a analizar estos tres puntos –opinión de profesores e investigadores, directrices de las obras de referencia y enfoque de los manuales– para intentar arrojar un poco de luz a la polémica decisión de cómo tratar estas variedades dentro de la clase de español.

2.2.2.1. Opinión de profesores e investigadores

¿Qué variedades incluyo en mi clase?

La primera pregunta que nos planteamos como profesores de español, y partiendo de la idea de que la variedad que vamos a utilizar es la que conocemos, es ¿qué variedades incluyo en mi clase? Al respecto, numerosos investigadores señalan la necesidad de fijar un modelo de lengua para la enseñanza/aprendizaje. No se trata de elegir la variedad de lengua que debe producir el profesor (*cf. Supra*), sino de seleccionar un modelo para la enseñanza (que incluya una sola variedad o varias) que la haga coherente. Para Moreno Fernández, en la elección de dicho modelo “es imprescindible recurrir a dos parámetros: el geográfico y el social” (2010: 165). Se defiende, por un lado, lo que ya señalamos a propósito de la variación diastrática: que el modelo debe presentar una variedad culta. Además de por las razones

⁸ Esta afirmación es cada vez menos cierta. Internet y las nuevas tecnologías, en general, han revolucionado el mundo de la comunicación y hoy en día es muy sencillo acceder a documentos de todo tipo en español desde cualquier punto del mundo.

arriba aducidas, porque las diferencias entre las variedades cultas de las distintas variedades geográficas son menores que entre la variedad culta y la popular de un mismo lugar (Mangado Martínez, 2007: 54). Por otro lado, con respecto al parámetro geográfico, se habla de tres posibilidades “prototípicas”: el modelo del español de un solo lugar, el modelo del español de cada zona principal y el modelo de un español general.

En primer lugar, a propósito del modelo del español de un solo lugar, se señala que el modelo lingüístico puede ser la variedad culta de un lugar concreto. Moreno Fernández pone como ejemplo el español de Castilla. De él apunta que se trata de una variedad con un importante prestigio social y lingüístico y que siempre ha concordado con la norma académica. Por ello, podría ser el modelo seleccionado para enseñar por multitud de profesores españoles en entornos de inmersión o por aquellos cuya lengua materna no es el castellano y que enseñan en entornos heteroglósicos (en el resto de Europa, por ejemplo). Lo mismo podría ocurrir en Chile al seleccionar la variedad culta de Valparaíso.

Por lo que respecta al modelo del español de cada zona, el autor se refiere a un modelo coincidente con las características del área hispánica más cercana. En este punto Moreno Fernández está pensando esencialmente en entornos heteroglósicos, en los que el español no es la lengua materna de los habitantes, al menos mayoritariamente, y la toma de una decisión acerca del modelo de lengua para la clase de español puede venir dada por la cercanía con países hispanohablantes concretos. En este caso se expone la situación de Estados Unidos, donde los contactos con el español suelen ser con la variedad mexicana-centroamericana. En tales situaciones, según este autor, sería coherente elegir la variante culta de estas zonas como modelo.

Por último, se hace alusión al modelo de un español general. Este, según Moreno Fernández, puede obtenerse de dos maneras. Por un lado, puede conseguirse a través de un proceso de estandarización que busca presentar los rasgos invariables desde el punto de vista geográfico o social. En dicho caso la denominación *español general* designaría lo que algunos autores denominan *español neutro*, “lo que queda cuando no se presta atención específica a las diferentes situaciones [geográficas y sociales] en las que tiene lugar la producción lingüística” (2007: 67). Nos encontramos ante una variedad de todos los lugares y de ninguno a la vez. El propio autor ve como principal impedimento para trasladarlo a la clase el hecho de que se trate de una variedad creada artificialmente y, por tanto, no producida por ningún hablante y no recogida por ningún libro.

Por otro lado, el español general supondría “manejar de forma conjunta y alterna modalidades de distinta procedencia” (2010: 166). Se trataría, pues, de yuxtaponer las variedades de hablantes de distinto origen, atenuando los elementos más localistas de su manera de hablar. Este modelo de lengua sería el que ya se utiliza, por ejemplo, en la CNN o en las películas de Walt Disney y que ha sido bautizado por autores como Bravo (2008) como *español internacional*. Este autor considera esta opción factible y señala que puede ser una buena estrategia a la que recurrir en los niveles avanzados, en los que se podrían combinar – pero no mezclar– diversas variedades.

Siguiendo parcialmente con esta última idea, Beaven y Garrido (2000) presentan su manera de tratar las variedades en la clase de español. Las dos son profesoras de la Open University, la universidad a distancia del Reino Unido, y explican cuál es la postura de esta institución en sus cursos de español en lo que respecta a las distintas variedades diatópicas. En su artículo, apuntan que en 1996, cuando comenzaron a impartirse los cursos de español, se decidió que en las clases se presentaría el español como lengua mundial. Este enfoque supone que:

“desde el principio presentamos distintas variedades en los materiales audiovisuales, tanto si son materiales para la comprensión auditiva como si son modelos para la producción oral. También señalamos diferencias entre distintas variedades en los apartados de gramática y vocabulario cuando nos parece pertinente” (2000: 185)

Las propias autoras reconocen que la decisión fue bastante polémica. Si nos fijamos en la cita, observamos que su enfoque choca con la propuesta de Moreno Fernández en lo que respecta al español general. Ellas presentan las distintas variedades como modelos de producción oral y, por tanto, no reniegan de la mezcla de las mismas por parte de los alumnos. Beaven y Garrido, apoyándose en Byram, afirman que los estudiantes suelen preferir utilizar siempre la misma variedad porque esto es lo que hacen los nativos; sin embargo, consideran que el alumno no tiene que intentar hablar como un nativo, sino simplemente lograr ser competente en la lengua que aprende.

La propuesta de estas dos autoras se presenta encuadrada dentro de la enseñanza en contextos heteroglósicos, pero en su artículo no se hace ningún tipo de mención de si su propuesta podría trasladarse a otro tipo de entornos. Tampoco se especifica cómo es el método de enseñanza/aprendizaje. Como hemos comentado un poco más arriba, la Open University es una universidad a distancia y, por tanto, sería interesante conocer si la enseñanza se hace únicamente a través de documentos audiovisuales o si los alumnos tienen contacto,

además, con un profesor que actúa como modelo lingüístico y, en tal caso, qué variedad maneja dicho docente.

En cualquier caso, para probar la validez de su metodología, se nos presentan los datos extraídos de dos estudios realizados durante el curso académico de 2000. Con ellos se pretendía, principalmente, comprobar cuáles eran las actitudes de estudiantes y profesores hacia las variedades geográficas del español y extraer sus opiniones acerca del tratamiento del español como lengua mundial en sus clases. Los resultados mostraron que a en torno el 50% de los alumnos no les importaba qué variedad aprender. Entre las razones que aducían para ello destacaban “que todas las variedades eran igual de válidas, que lo importante era comunicarse, y que los hablantes de cualquier variedad podían comunicarse con hablantes de otras variedades” (2000: 182). Por lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje de un español mundial, la gran mayoría mostraba estar de acuerdo con el planteamiento, puesto que querían ser capaces de comprender a hablantes procedentes de distintos lugares. Los que preferían aprender únicamente la variedad castellana, señalaban como principales razones el estatus de esta variedad o razones de tipo práctico, como el hecho de vivir o trabajar en España. En cuanto a introducir las variedades desde los primeros niveles, sólo un pequeño tanto por ciento de profesores y alumnos se mostró contrario. Estos afirmaban que lo mejor era enseñar primero el “español estándar” –que parecen identificar con la variedad culta castellana– y luego incluir las demás variedades geográficas.

¿En qué niveles las introduzco?

Ya hemos comprobado la opinión de las dos profesoras de la Open University al respecto. Para ellas las variedades deben introducirse desde el primer momento y tanto en la comprensión como en la producción. Sin embargo, su postura no es la más extendida entre la mayoría de profesores e investigadores. Para Flórez Márquez, “no es productivo [...] en el nivel principiante tratar de enseñar otras variedades distintas a las que está adquiriendo y aprendiendo a través de su profesor-modelo, el contexto lingüístico o el texto” (2000: 315). En su opinión, aunque es necesario que el estudiante tenga acceso a distintas variedades, estas son una cuestión a tratar en los niveles intermedio y avanzado. Esta es la opinión mayoritaria frente a lo que en la actualidad casi nadie defiende: enseñar una única variedad.

¿Cómo las incluyo?

Esta es quizás una de las preguntas más interesantes de responder. Como acabamos de señalar, hoy en día la gran mayoría del profesorado reconoce la necesidad de incluir las distintas variedades geográficas dentro de la clase de español como LE, pero ¿cómo las trabajan? En opinión de Flórez Márquez, lo principal es:

“proporcionarle al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano” (2000: 313)

Según este autor, lo ideal para ello es seguir el “Natural approach” de Krashen. Para este último, al aprender una lengua, tanto materna como extranjera, entran en funcionamiento dos tipos de procesos: la adquisición y el aprendizaje. El primero es un proceso inconsciente que surge del contacto continuo y directo con la lengua; frente al segundo que es totalmente consciente. La adquisición se lleva a cabo cuando las experiencias comunicativas le permiten al hablante relacionar mentalmente la forma con el significado, esto es, cuando existe un “input significativo”. La manera de proporcionarle al estudiante las variedades como “input comunicativo” se presenta como un reto para el profesor. El objetivo es que

“por lo menos las comprenda cuando entre en comunicación con los hablantes nativos de las mismas, aunque no vaya a usarlas activamente al interactuar con ellas, al igual que hace un hablante nativo cuando entra en contacto con hablantes de otros registros⁹” (2000: 314)

Para Flórez Márquez, la manera más eficaz para hacerlo es a través de actividades que se orienten a la adquisición “en donde las variantes aparezcan en contextos comunicativos reales y en donde el estudiante se concentre en el mensaje expresado con ellas durante la comunicación” (2000: 314). Por tanto, se propone un tratamiento de las distintas variedades focalizado en la comprensión de las mismas. El autor señala, además, que el ámbito que debe atenderse el primero es el léxico.

Frente a este tratamiento de las variedades como conocimiento pasivo orientado a la comprensión, Beaven y Garrido nos proponían una presentación de las mismas tanto para la comprensión auditiva como para la producción oral (*cf. Supra*). Si recordamos, argumentaban

⁹ Con este término se quiere referir a las variedades.

su postura señalando que los estudiantes no tienen que aspirar a hablar como nativos, porque no lo son, y, por tanto, podían intercalar usos de distintas variedades sin problemas.

Los autores tratados hasta aquí no aportan propuestas concretas sobre cómo trabajar las variedades, más bien, exponen el enfoque general que toman al respecto. Sin embargo, nos parece muy interesante en este punto reflexionar sobre si el trabajo con las variedades debe ser directo o indirecto. Por un lado, por trabajo directo entendemos el incluir explicaciones y actividades de clase acerca de los usos propios de distintas variedades. Se trataría de trabajarlas explícitamente, no sólo de mencionar la existencia de distintos usos. Por otro lado, el trabajo indirecto consistiría en la inclusión de distintas variedades geográficas en los documentos orales y escritos, pero sin entrar en explicaciones extensas sobre los usos diatópicamente marcados.

En nuestra opinión,elijamos focalizar la introducción de las variedades hacia la comprensión o hacia el uso activo, es imprescindible un cierto grado de trabajo directo con las mismas, mayor en el segundo caso. Según nuestra modesta experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, cualquier fenómeno de la lengua se asimila de manera más rápida si se le explica su funcionamiento al alumno. Dicha explicación no tiene por qué ser extensa y pormenorizada, pero sí sentar las bases para que el aprendiz pueda comprenderlo y producirlo en las situaciones adecuadas. Tómese como ejemplo la distinción de uso de los marcadores *además* e *incluso*. Si para enseñarlos se incluye una breve explicación referente a que *además* sirve para añadir una información perteneciente a la misma o a distinta escala que las informaciones proporcionadas anteriormente, frente a *incluso* que sólo añade informaciones pertenecientes a la misma escala; si se exponen múltiples ejemplos en los que se vea de manera clara el funcionamiento; y si se incorporan actividades para trabajarlos, las posibilidades de que el alumno asimile y use dichos marcadores son altísimas. Lo mismo ocurriría con la introducción en el aula de las distintas variedades.

2.2.2.2. Directrices marcadas por las obras de referencia

Al igual que hicimos para el caso de la variación diafásica, nos parece muy interesante analizar qué dicen las obras de referencia –*MCER* y *Plan curricular*– en lo que respecta a la inclusión en el aula de las distintas variedades diatópicas. Estas deberían marcar la pauta a seguir por profesores y manuales a este respecto.

El *MCER* en el apartado dedicado a la competencia sociolingüística incluye el subapartado 5.2.2.5 “Dialecto y acento”. En él señala que “ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales” y que “con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias” (2002: 118). Sin embargo, no hace ningún tipo de mención sobre cómo debe ser la presentación y el tratamiento de las variedades en la clase ni en qué niveles deben comenzar a introducirse. Es más, en la tabla dedicada a la adecuación sociolingüística que sigue a este apartado no se hace ninguna referencia a este tipo de variedades. Llama muy negativamente la atención, además, el hecho de que se hable de “comunidades de lengua europea” obviado el hecho de que tres de las lenguas más habladas en el continente –el inglés, el francés y el español– son lenguas oficiales en países no pertenecientes a Europa.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* añade en su versión de 2007 un apartado referente a la norma lingüística y las variedades del español. En él se señala que “la extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica” (2007: 1, 59). De este modo, aunque se afirma que la lengua descrita se corresponde con la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, se pone de relieve la necesidad de enseñar/aprender usos lingüísticos propios de otras variedades. Como se comenta en este mismo apartado, las especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincida con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico serán anotadas y comentadas (2007: 1, 59). En la práctica, dichas anotaciones no son lo abundantes que se esperaría; sin embargo, ponen de relieve la importancia de incluir el fenómeno de la variación diatópica dentro de la clase de español como lengua extranjera.

2.2.2.3. Análisis de manuales

Como ya señalamos al hablar de la variación diafásica, este es uno de los apartados más interesantes. En esta ocasión hemos llevado a cabo un análisis de 22 manuales, que separaremos en dos grandes grupos. Por un lado, hemos examinado 20 manuales publicados en España y creados por autores españoles: los 15 ya analizados con anterioridad y 5 más pertenecientes a la colección *Aula* de la editorial Difusión. La inclusión de estos 5 últimos manuales viene dada por el hecho de que se trata de materiales creados para programas de inmersión en España. Las colecciones anteriormente analizadas no especificaban los contextos

para los que estaban ideadas, por ello, resultará muy interesante comparar el tratamiento que dan a las variedades unos y otros. De nuevo, nos interesa, además, examinar si se introducen distintas variedades, en qué ámbitos, en qué niveles de dominio de la lengua, cómo se trabajan y si existe diferencia en lo que ocurre en los distintos niveles.

Por otro lado, hemos incluido en el análisis 2 manuales creados en Estados Unidos:

- *¡Dímelo tú!* de la editorial Thomson Heinle
- *Vistas* de la editorial Vista Higher Learning

Se trata de materiales pensados para cursos de acercamiento a la lengua española. El diseño de estos manuales es considerablemente distinto al de los españoles: son bastante más extensos, están escritos en inglés por autores de diversas nacionalidades¹⁰, sus contenidos no se rigen por los parámetros marcados por el *MCER*. Además, por tratarse de manuales no pertenecientes a una colección, no podremos realizar la comparación de lo que ocurre en los distintos niveles. Por todo ello, lo que nos interesa principalmente de estos materiales es observar qué variedades incluyen, de qué manera y cómo las trabajan.

En ambos casos hemos aplicado la misma plantilla de evaluación, que puede consultarse en el apartado de anexos. Sin más dilación pasamos al análisis de estos dos grupos de manuales.

Manuales españoles

Al analizar estos materiales, hemos partido de la hipótesis de que incluirían esencialmente la variedad castellana, por ser la que se toma como norma en la Península, aunque no descartábamos la aparición de guiños a otras variedades. Como señala Moreno Fernández, así es como han trabajado las editoriales de España tradicionalmente (2000: 116). En cambio, para nuestra sorpresa, comprobamos que la totalidad de los manuales examinados, en mayor o en menor medida, incluyen referencias a distintas variedades. Por regla general, la aparición de estas aumenta conforme se aumenta el nivel de dominio del español, aunque se incluyen ya desde el nivel inicial.

En cuanto a cómo se tratan las variedades, generalmente, no se trabajan de manera nuclear, esto es, las variedades se incluyen pero no son el objeto de trabajo. Normalmente

¹⁰ *¡Dímelo tú!* está escrito por un español, un mexicano, un estadounidense, un chileno y un suizo. *Vistas*, por su parte, ha sido creado por un colombiano y un estadounidense.

encontramos observaciones al respecto, pero en forma de notas al pie o de cuadros aclaratorios. Por ejemplo, en *Avance* las alusiones a las variedades aparecen siempre como notas al pie y en *Nuevo ven* cada lección incluye un breve cuadro (“¡Ojo! Léxico de Hispanoamérica”) que presenta palabras propias de otras variedades, véanse (7) y (8) respectivamente. En ninguno de los dos casos estas informaciones se explotan en forma de actividades.

Por lo que respecta a los ámbitos lingüísticos en los que se hace referencia a las variedades, parece ser el fonético-fonológico el que recibe una atención mayor. Todos los manuales analizados incluyen en sus comprensiones auditivas hablantes que dominan distintas variedades: la castellana, principalmente, y algunas americanas. Se presentan, así, la argentina, la mexicana, la colombiana, etc.¹¹; pero en contadas ocasiones –solo *Nuevo ven* y *Prisma* lo hacen –se incluyen, además, otras variedades de España que no sea la castellana. En estas comprensiones orales los rasgos fonéticos propios de cada variedad se mantienen, pero no ocurre lo mismo con el léxico o las estructuras gramaticales de las mismas. A pesar de que la inclusión de las distintas variedades en este ámbito es considerable, en ninguno de los casos se presentan explicaciones a propósito de rasgos como el seseo, generalizado en América y en gran parte de España, el yeísmo con rehilamiento propio de la variedad rioplatense o el cambio de [r] por [l] de los cubanos, y, en ocasiones no se señala la variedad ante la cual nos encontramos.

El ámbito léxico, por su parte, es tratado de manera desigual en los manuales. En algunos, como en *Nuevo ELE*, se desatiende completamente la inclusión de variedades en este ámbito, en el que sólo se hace referencia a la castellana. En otros, como *Aula*, *Prisma* y *Avance*, las referencias al léxico propio de otras variedades que no sean la castellana son puntuales. Así, por ejemplo, en *Prisma consolidada* se propone una actividad con un texto de María Elena Walsh y como aclaración al mismo se incluye un cuadro con algunos argentinismos, véase (9); o en *Avance básico-intermedio* a propósito de *salir de marcha* se incluye una nota al pie con variantes en distintos países, como vemos en (10). Por último, ya hemos comentado que *Nuevo ven* incluye dentro de su sección “Amplía tu vocabulario”, sección que sólo aparece en el manual 1, un apartado con aclaraciones sobre variantes propias de Hispanoamérica, tómese como ejemplo (8).

¹¹ Nótese que todos los manuales diferencian las distintas variedades de América y no hablan de un único español americano.

En cuanto al ámbito gramatical, en todos los manuales se incluyen alusiones a fenómenos gramaticales como el uso de *ustedes* con valor de segunda persona del plural o el voseo. Estos siempre aparecen como aclaraciones al margen y, normalmente, en los primeros niveles. Se podría decir que este es el ámbito más desatendido por los manuales, si bien es cierto que las diferencias gramaticales entre las variedades cultas de las distintas zonas son escasas.

(7) RECUERDA. En algunas regiones de España e Hispanoamérica suelen usar el indefinido en lugar del pretérito perfecto cuando hablan. (Moreno *et al.*, 2007: 14)

(8) ¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

la piscina = la pileta (Argentina)

la alberca (México)

el campo = la milpa (México) (Castro *et al.*, 2007: 109)

(9)

Léxico aclaratorio de argentinismos y conceptos culturales

- vereda: acera
- gorila: forma peyorativa para designar a alguien conservador, de derechas.
- al Riachuelo: río de Buenos Aires.
- plaza de Mayo: plaza emblemática de Buenos Aires, en ella se encuentra la Casa Rosada...
- te jugaste: te arriesgaste por los demás.
- de prepo: por narices.
- los sumergidos: los pobres.

(Equipo Prisma, 2007: 108)

(10) *En Hispanoamérica, *salir de marcha* se dice de otro modo. Así: en Colombia, *salir a rumbear*, en Guatemala *parrandear*, en México, *irse de reventón* o en Chile, *carretear*. (Moreno *et al.*, 2007: 43)

Como se puede extraer del breve comentario de nuestro análisis, la variedad que se toma como modelo en todos estos manuales es la castellana, lo cual no llama la atención. Lo que sí sorprende es que en todos ellos se incluyan otras variedades, de una manera u otra, ya en el nivel inicial. Esto muestra un enfoque que contradice la opinión del gran número de profesores e investigadores que piensan que las variedades deben introducirse en los niveles altos. Además, como ya hemos señalado, estas no se trabajan de una manera directa. Al

respecto podríamos preguntarnos si este tipo de inclusión de las variedades es útil para los estudiantes. En nuestra opinión, en el ámbito léxico las diferencias son enormes, sin embargo, las variedades cultas muestran una mayor homogeneidad; por lo que pensamos que con señalar las principales diferencias en este ámbito, como ocurre en los manuales, bastaría. Por el contrario, en el ámbito fonético no encontramos ninguna alusión a las diferencias diatópicas. Estas últimas se incluyen en las audiciones, pero sin ningún tipo de explicación al respecto. Para nosotros, las diferencias existentes en el ámbito fonético entre las distintas variedades pueden entorpecer enormemente la comprensión y creemos que con incluirlas en las audiciones no es suficiente. En este aspecto nos parece que sí se hace necesario una mínima explicación teórica al respecto. De este modo, los alumnos tomarán conciencia de dónde reside la diferencia y podrán aumentar su grado de comprensión. Algo parecido ocurre con las variantes gramaticales: si las breves explicaciones fueran seguidas de algún tipo de ejercicio de identificación del fenómeno, su tratamiento mejoraría considerablemente.

Para finalizar con este apartado dedicado a los manuales españoles, nos gustaría comentar el caso de *Aula*. Como ya dijimos, se trata de una colección de manuales creados específicamente para cursos intensivos de lengua en un contexto de inmersión en España, frente al resto de manuales analizados que no especifican la situación para la que están pensados. La editorial Difusión posee, además, dos colecciones paralelas de *Aula –Aula latina* y *Aula internacional* –creadas para cursos de inmersión en América y en países ajenos al español. Por ello, nos interesa especialmente comprobar cómo es el tratamiento de las variedades en los manuales de esta colección. En este caso, más que en cualquier otro, esperaríamos que la variedad tratada fuera la castellana. Efectivamente, es esta la variedad que se toma como modelo, pero, al igual que ocurre con los manuales anteriormente analizados, se introducen otras. Así, las audiciones incorporan distintos acentos y en las secciones de vocabulario y gramática se incorporan aclaraciones acerca de las diferencias en las variantes americanas, aunque, de nuevo, no existe trabajo directo con ellas. Aunque en un principio pensamos que el tratamiento de las variedades geográficas por parte de los manuales de esta colección distaría bastante del de los ya analizados, los resultados han sido prácticamente iguales.

En general, todos los manuales publicados en España que hemos analizado muestran una clara voluntad de incluir las variedades de la lengua desde el nivel A1. Estas aparecen principalmente en las comprensiones auditivas y en las secciones de gramática y vocabulario y en ellas se muestran algunos rasgos propios de otras variedades, pero no se incluyen apenas explicaciones de los mismos ni ejercicios para trabajarlos.

La situación de los Estados Unidos es peculiar en lo que a la lengua española se refiere. Aunque se trata de un país cuya lengua oficial es el inglés, existe un gran número de hispanos (más de 40 millones en la actualidad) y, por eso, el español tiene una amplia presencia en el país. La población hispana mayoritaria es la que procede de México o de países de Centroamérica, por ello, al llevar a cabo el análisis de los dos manuales partíamos de la hipótesis de que sería esta variedad –la mexicana-centroamericana– la que se enseñaría principalmente en los dos manuales. A continuación, mostramos los resultados de nuestro análisis y, dado que la muestra de manuales es tan pequeña¹², vamos a presentar los resultados de cada uno de ellos por separado.

¡Dímelo tú! es un manual de nivel inicial de 16 capítulos, cada uno de los cuales se dedica a un país de habla hispana¹³. En cada capítulo se presenta la cultura del país en cuestión y en los documentos orales y escritos se introducen rasgos de su variedad. Con respecto a cómo es el tratamiento de cada variedad, la manera de proceder no cambia con respecto a los manuales creados en España: cuando un rasgo no coincide con el uso extendido por la mayoría del mundo hispanohablante, se incluye un breve comentario o explicación al margen. De nuevo, como ya señalamos con respecto a los manuales anteriores, no encontramos trabajo directo con dichos usos, véase como ejemplo (11). Lo que cambia en este manual con respecto a los publicados en España es el modelo de lengua que articula la enseñanza/aprendizaje. En este caso el modelo no es la variedad culta castellana, sino algo que se acerca al español general del que hablaba Moreno Fernández. En las distintas unidades se utiliza un modelo de lengua que incluye manifestaciones de las distintas variedades, pero que no recoge los rasgos lingüísticos más localistas y se queda con los generalizados.

(11) ¿Sabías que...?

En Argentina y Uruguay, así como en grandes partes de Paraguay, Guatemala, El Salvador, Costa Rica y en ciertas regiones de Nicaragua, Colombia, Chile, Bolivia y Ecuador, se usa el voseo, es decir, el **tú** y sus formas verbales se sustituyen con el pronombre **vos** y sus formas verbales. En estas áreas se dice **vos sos** en lugar de **tú eres**, **vos tenés** por **tú tienes**, **vos venís** por **tú vienes**, y **vos hablás** por **tú hablas**,... En Argentina también se usan expresiones como **che**, que viene del guaraní y significa **hombre** o **mujer**, y **chau**, que

¹² Desde España es bastante difícil tener acceso a materiales de español como lengua extranjera que no hayan sido publicados aquí, de ahí que la muestra de este segundo grupo de manuales sea tan escasa.

¹³ Se tratan en total 12 países hispanoparlantes: Puerto Rico, España, México, Argentina, Guatemala, Colombia, Chile, Nicaragua, Costa Rica, Perú, Panamá y Cuba. Además, se incluye un capítulo referente a las Américas en genera y otro dedicado a los Estados Unidos.

viene del italiano y se usa como saludo informal para decir **hasta luego** o **adiós**. (Rodríguez et al., 2006: 180)

Algo similar ocurre con *Vistas*. En este caso, las lecciones no se estructuran por países, pero en cada una de ellas sí encontramos un apartado (“Panorama”) que los trata en el plano cultural. Al igual que en el caso anterior, el modelo de lengua elegido parece ser el de un español general, que presenta una lengua entendida por todos los hispanohablantes, pero en la que tiene cabida las peculiaridades más significativas de las distintas variedades. Es muy ilustrativo al respecto el ejemplo (12). De nuevo, las variantes geográficas se incluyen en cuadros aclaratorios al margen, tales como (13).

(12)

Más vocabulario
Ir en autobús (m.), : to go by bus, car, plane, boat, motorcycle, taxi
auto(móvil) (m.),
avión (m.)
motocicleta (f.),
taxi (m.)

Variación léxica
automóvil : coche (Esp.), carro (Amér. L.)
autobús: camión (Méx.), guagua (P. Rico)
motocicleta: moto (coloquial)

(Blanco y Donley, 2005: 136)

(13) ¡LENGUA VIVA!

In Latin America, **ustedes** is used as the plural for both **tú** and **usted**. In Spain, however, **vosotros** and **vosotras** are used as the plural of **tú**, and **ustedes** is used only as the plural of **usted**. (Blanco y Donley, 2005: 17)

2.2.3 Nuestra propuesta de trabajo con las variedades

A lo largo de la exposición de los apartados precedente ya hemos esbozado algunas de nuestras opiniones acerca de cómo debería ser el trabajo con las distintas variedades en el aula. En este epígrafe vamos a recopilar dichas opiniones y a exponer una propuesta didáctica personal y fundamentada en todo lo expuesto anteriormente.

Variedades intrapersonales

Como ya comentamos, es ampliamente reconocida la necesidad de enseñar la lengua en el contexto en el que puede usarse. Los profesores lo saben y los manuales dan buena cuenta de ello. Esta contextualización, en nuestra opinión, debe darse desde el nivel A1, frente a lo que se expone en el *MCER (cf. Supra)*. Así lo llevan a cabo los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. En el apartado dedicado a ellos quisimos comprobar si proporcionaban un buen material para trabajar las diferencias diafásicas y lo cierto es que los resultados fueron bastante positivos. En general, además de presentar diálogos y textos totalmente adecuados a las situaciones comunicativas, incluyen cierto grado de trabajo directo con las mismas. Como ya dijimos en alguna ocasión, el trabajo directo con las variedades nos parece esencial en la asimilación de las diferencias de estilo. Por ello, valoramos positivamente que se incluya dicho trabajo, aunque nos parece que en ocasiones este es insuficiente. Este es el caso del ámbito fonético-fonológico, que se desatiende completamente. Creemos que resultaría muy productivo trabajar los rasgos de este ámbito de manera nuclear a través de diálogos lo más contextualizados posible.

La propuesta que aportamos en este ámbito no es otra, por tanto, que la de trabajar las variedades diafásicas como ya lo hacen los manuales, mejorando los detalles arriba aducidos.

Variedades interpersonales

En este epígrafe vamos a intentar responder a las preguntas que ya planteamos al analizar la opinión de profesores e investigadores: ¿Qué variedades incluyo en mi clase?, ¿en qué niveles? y ¿cómo las incluyo? Como pudimos comprobar, responder a estas preguntas no es una tarea nada sencilla, pero, partiendo de todo lo expuesto anteriormente, vamos a presentar nuestra opinión al respecto.

En cuanto a la disyuntiva de si adoptar un modelo o enseñar el español como lengua mundial, nos parece que, a pesar de que la toma de decisiones viene dada por los condicionantes bajo los que tenga lugar la enseñanza/aprendizaje, la opción más recomendable es la que se sitúa entre el español general de Moreno Fernández y el español mundial de la Open University. En nuestra opinión, el profesor domina una única variedad, que puede coincidir o no con la que se habla en el lugar en el que se enseña, y es esta la que debe tomar como modelo para la enseñanza de la lengua. A pesar de ello, el docente no puede

obviar el hecho de que existen otras formas de hablar el español y que, para que el alumno adquiriera una competencia comunicativa plena en dicha lengua, debe conocerlas y entenderlas. No nos parece una buena opción el introducir un español general, en cualquiera de sus acepciones, puesto que creemos que empobrece la gran riqueza de matices que poseen cada una de las variedades. Como ya señalamos, el español neutro es una variedad que nadie habla y que no aparece plasmada en ningún documento y el español internacional de la CNN no deja de excluir los elementos localistas. En ambos casos, la enseñanza de estas variedades prepararía deficientemente al alumno para enfrentarse a situaciones de comunicación reales con hablantes nativos que dominan una variedad concreta.

Tampoco consideramos adecuado el introducir las distintas variedades sin que ninguna de ellas se escoja como modelo. Creemos que esto sólo puede dar lugar a incoherencias en la enseñanza y a que el alumno hable un español artificial. Aunque Beaven y Garrido argumentan que el estudiante de español como LE no tiene por qué hablar como un nativo, nosotros pensamos que la mezcla de variedades podría dar lugar a que el alumno confunda las estructuras y cree enunciados que no suenen a “español”.

Por tanto, lo que nosotros proponemos es que, aunque sea una la variedad que estructura la enseñanza/aprendizaje, sean varias las variedades incluidas en la clase. Así, en una academia de español de cualquier ciudad española –por ser el entorno que tenemos más cercano– con profesores cuya variedad es la castellana, la variedad modelo sería esta última, pero, además, se deberían proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios sobre otras variedades para que pudieran ser capaces de comunicarse con cualquier hablante de español del mundo. No olvidemos que los estudiantes de E/LE son hablantes nativos de una lengua y que esta también presenta distintas variedades geográficas. Al igual que en la L1 el alumno puede comunicarse con hablantes de estas últimas, en la L2 no necesita tener un conocimiento profundo de todas ellas para hacerlo. La variedad escogida como modelo de enseñanza/aprendizaje debería ser, además, culta, como ya señaló Moreno Fernández.

Acabamos de poner el ejemplo de un entorno homogléxico con un profesor cuya variedad coincide con la de dicho entorno, sin embargo, las circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza/aprendizaje pueden ser múltiples. De este modo, puede darse el caso de un profesor que da clase de español en los Estados Unidos y cuya variedad es la mexicana, el de un chileno que da clases en Alemania o, incluso, el de un argentino que imparte sus clases en España. En todas estas y en otras situaciones el profesor, como principal modelo lingüístico, deberá tomar como modelo de enseñanza/aprendizaje su propia variedad culta. Sin

embargo, tendrá que sopesar en qué grado es necesaria la inclusión de otras variedades para que sus alumnos no tengan dificultades de comunicación en los entornos en los que se mueven. Así, el profesor argentino que da clases en España tendrá que tomar como modelo su propia variedad, porque es la única que domina, pero deberá incluir referencias a otras y, sobre todo, muestras de la variedad castellana en una gran proporción. El hecho de que la variedad escogida sea siempre una variedad culta disminuye las diferencias de esta con respecto a otras y favorece la comunicación de los alumnos con distintos hispanohablantes.

Por lo que respecta a las otras dos preguntas – *¿a partir de qué niveles se introducen?* y *¿cómo?* –, creemos que lo más adecuado es introducirlas desde los primeros niveles, como ya hacen los manuales. No se trata de que el primer día de clase abrumemos a nuestros alumnos con vocabulario o estructuras propias de otras variedades, sino de que a medida que avanza el curso se vayan introduciendo documentos procedentes de ellas y explicando en qué consisten las variantes. No estaría de más que en el primer nivel de español se hiciera referencia al fenómeno de la variación y a las distintas variantes que existen para que el alumno tomara conciencia de su existencia. En cuanto a cómo trabajarlas, ya hemos expuesto nuestra opinión al respecto un poco más arriba: deben trabajarse de manera directa. No es que debamos centrar todas nuestras actividades de clase en el trabajo con las variedades, sino que incluyamos explicaciones y ejercicios sobre las mismas cuando sea pertinente (*cf. Supra*). Pensamos que el enfoque que proponemos no confundiría a los estudiantes, como opinan muchos autores; más bien, los guiaría para evitar confusiones lingüísticas posteriores.

3. CONCLUSIONES

El español es una lengua hablada por más de 350 millones de personas y expandida por una gran parte de la geografía del planeta. Su creciente importancia en el panorama mundial ha producido un aumento del interés por aprenderla y, en consonancia, un aumento de la investigación sobre cómo mejorar su enseñanza. Uno de los ámbitos que más discusión suscita entre los profesores es el de la introducción de las variedades en la clase de español. Como hemos comprobado a lo largo de este trabajo, las lenguas no son sistemas homogéneos, sino que varían de acuerdo con distintos parámetros. En esta ocasión hemos examinado la variación de la lengua en lo que respecta a la situación comunicativa (variedades intrapersonales), al estrato socioeconómico y al lugar geográfico en el que se habla (variedades interpersonales). La complejidad del fenómeno ha quedado probada, del mismo modo que las dificultades que se encuentran al trasladar dicha complejidad al aula de español como LE.

Conscientes de estas dificultades y con la intención de superarlas, al comienzo de este trabajo fijamos dos objetivos muy claros: comprobar cómo era el tratamiento de las variedades dentro de la clase de español y presentar una propuesta didáctica personal al respecto. El primero de ellos ha constituido el grueso de este Trabajo Fin de Máster y ha sentado las bases para la propuesta posterior. En los apartados dedicados a su consecución hemos examinado la opinión de profesores e investigadores, las directrices marcadas por las obras de referencia y los enfoques adoptados por los manuales en lo que respecta al tratamiento de los distintos tipos de variedades. Estas últimas han quedado agrupadas en dos secciones –variedades intrapersonales y variedades interpersonales– que han sido examinadas de manera separada.

Del análisis del tratamiento de las variedades intrapersonales se ha concluido que su enseñanza/aprendizaje es, en general, satisfactoria. Los profesores parecen tener muy presente la necesidad de enseñar la lengua de manera contextualizada; las obras de referencia recogen dicha necesidad, aunque el *MCER* recomienda no introducir otros estilos que no sean el neutral hasta el nivel B1; y los manuales presentan documentos muy contextualizados, aunque no trabajan de manera directa lo suficiente los distintos estilos.

En lo que respecta a las variedades interpersonales, hemos comprobado como las opiniones son bastante diversas. Algunos autores defienden la necesidad de seleccionar un modelo de lengua para trasladar a la clase, frente a otros que proponen la inclusión de las

distintas variedades como modelos de comprensión y producción. Las obras de referencia, por su parte, admiten la importancia de que el alumno tenga acceso a la lengua de hablantes de distintas procedencias, pero no marcan unas directrices claras sobre cómo debe ser su tratamiento. Por último, los manuales incluyen las distintas variedades desde el nivel inicial, aunque no trabajan directamente las diferencias entre ellas. En lo que sí coinciden unos y otros es en que, sean cuales sean las variedades diatópicas que se traten en la clase de español como lengua extranjera, deben ser siempre cultas.

En lo que se refiere al segundo objetivo –la propuesta didáctica–, nuestra verdadera aportación se ha centrado en el tratamiento de las variedades geográficas. Al respecto, hemos comentado que, para que en los contenidos sigan una progresión coherente, es necesario escoger un modelo de lengua que articule el proceso de enseñanza/aprendizaje. En nuestra opinión, este modelo no puede ser otro que la variedad culta que domina el profesor. Este último debe incluir en su clase, además, manifestaciones de las distintas variedades desde el nivel inicial y en una proporción variable según sean los condicionantes de la situación. Por último, proponemos que se trabajen de manera directa en el grado suficiente para que los alumnos asimilen los usos.

Para que dicha propuesta se lleve a cabo satisfactoriamente, lo más importante es que el profesor de español como lengua extranjera esté formado en lo que al fenómeno de la variación se refiere, que sepa valorar las necesidades de sus alumnos en este terreno y adaptar los contenidos a la situación de enseñanza/aprendizaje en la que se encuentra. Si sigue estos pasos y las recomendaciones anteriores acerca del tratamiento de las variedades, consideramos que tendrá mucho camino andado hacia el éxito de su enseñanza.

ANEXOS

MANUAL:

Datos bibliográficos

Año de publicación:

Lugar de publicación:

Autor/es y nacionalidad:

Editorial (sedes):

Datos sobre la inclusión de las distintas variedades

1) ¿Señala qué variedades va a tratar en la presentación?

2) Variedades diafásicas

	A1/A2	B1/B2	C1/C2
Ámbito fonético-fonológico			
Ámbito léxico-semántico			
Ámbito morfo-sintáctico			

3) Variedades diatópicas

	A1/A2	B1/B2	C1/C2
Ámbito fonético-fonológico			
Ámbito léxico-semántico			
Ámbito morfo-sintáctico			

¿Se distingue entre distintas variedades del español de América y del español peninsular?

4) ¿En qué lugar de la unidad aparece la alusión a las distintas variedades o al fenómeno de la variación?

5) ¿Hay distinción entre lo que ocurre en los distintos niveles?

6) Otras observaciones

BIBLIOGRAFÍA

➤ Obras de consulta

- 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. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf [consultado el 15/02/2011].
- Coseriu, E. (1981): “La lengua funcional” en *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- 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. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf [consultado el 04/02/2011].
- Hudson, R.A. (1981): *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- 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*. Núm.8, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid Ediciones, pp.1-12. En línea: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG61.pdf> [consultado el 27/02/2011].
- Ministerio de Educación (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD/Anaya. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado el 15/05/2011].
- Ministerio de Educación (2009): *El mundo estudia español en redELE*. En línea: <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml> [consultado 08/04/2011]
- Mangado Martínez, J.J. (2007): “Norma idiomática y lengua oral”, en E.Balmaseda, *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: las destrezas orales. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Logroño, Universidad de La Rioja. En línea:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2413882> [consultado el 03/03/2011].

Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel lingüística.

Moreno Fernández, F. (2007)^{2ª}: *Qué español enseñar*, Madrid, Arco/Libros.

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.

Moreno Fernández, F. y Otero, J. (1998): “Demografía de la lengua española” en *Anuario del Instituto Cervantes* de 1998. En línea: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/moreno/ [consultado 20/04/2011].

➤ **Manuales de enseñanza de español como lengua extranjera**

Blanco, J. A. y Donley, P. (2005): *Vistas. Introducción a la lengua española*, Boston, Vista Higher Learning.

Borobio, V. (2007): *Curso de español para extranjero. Nivel inicial 1*. Madrid, SM/ELE

Borobio, V. y Palencia, R. (2007): *Curso de español para extranjeros. Nivel inicial 2*, Madrid, SM/ELE.

Borobio, V. y Palencia, R. (2007): *Curso de español para extranjeros. Nivel intermedio*, Madrid, SM/ELE.

Borobio, V. y Palencia, R. (2003): *Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado*, Madrid, SM/ELE.

Castro, F., Marín, F., Morales, R., Rosa, S. (2007) [5ª reimpresión]: *Nuevo ven 1*, Madrid, Edelsa.

Castro, F., Marín, F., Morales, R. (2004): *Nuevo ven 2*, Madrid, Edelsa.

Marín, F., Morales, R., de Unamuno, M. (2008) [3ª reimpresión]: *Nuevo ven 3*, Madrid, Edelsa.

Corpas, J., García, E., Garmendia, A. (2006) [3ª reimpresión]: *Aula 1*, Barcelona, Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2007) [2ª reimpresión]: *Aula 2*, Barcelona, Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2006) [3ª reimpresión]: *Aula 3*, Barcelona Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2006) [2ª reimpresión]: *Aula 4*, Barcelona, Difusión.

- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., Soriano, C. (2007): *Aula 5*, Barcelona, Difusión.
- Equipo Prisma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Comienza*, Madrid, Edinumen.
- Equipo Prisma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Continúa*, Madrid, Edinumen.
- Equipo Prisma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Progresa*, Madrid, Edinumen.
- Equipo Prisma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Avanza*, Madrid, Edinumen.
- Equipo Prisma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Consolida*, Madrid, Edinumen.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2007) [8ª edición]: *Avance. Curso de español. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2007) [4ª edición]: *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*, Madrid, SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2007) [5ª edición]: *Avance. Curso de español. Nivel Intermedio-avanzado*, Madrid, SGEL.
- Rodríguez, F., Samaniego, F.A., Blommers, T.J., Lagunas-Solar, M., Ritzi-Marouf, V. (2006): *¡Dímelo tú!*, Boston, Thomson Heinle.