

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

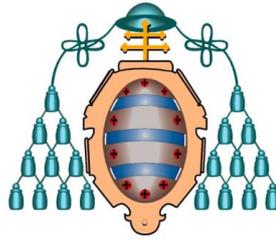
Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

*Las variantes léxicas hispanoamericanas en el aula de
E/LE*

AUTORA: PILAR LÓPEZ FERNÁNDEZ

TUTOR: FÉLIX FERNÁNDEZ DE CASTRO

CURSO 2014-2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

***Las variantes léxicas hispanoamericanas en el aula de
E/LE***

AUTORA: PILAR LÓPEZ FERNÁNDEZ

TUTOR: FÉLIX FERNÁNDEZ DE CASTRO

Curso 2014-2015

Fdo.: Félix Fernández de Castro

Fdo.: Pilar López Fernández

1. Introducción.....	4
2. Variedad, estándar y norma. Conceptos claves.....	5
3. Las variedades léxicas hispanoamericanas.....	9
3.1. Teorías sobre la división en áreas lingüísticas de Hispanoamérica.....	10
3.2. El léxico común de las zonas hispanoamericanas.....	13
3.2.1. Andalicismos.....	14
3.2.2. Voces canarias.....	15
3.2.3. Occidentalismos.....	15
3.2.4. Marinerismos.....	15
3.2.5. Divergencias léxicas.....	16
3.2.6. Arcaísmos léxicos.....	17
3.2.7. Palabras tabú.....	17
3.3. El léxico propio de las zonas hispanoamericanas.....	18
3.3.1. El español del Caribe.....	18
3.3.2. El español de México y Centroamérica.....	19
3.3.3. El español de los Andes.....	20
3.3.4. El español de La Plata y El Chaco.....	20
3.3.5. El español de Chile.....	21
4. Las variedades léxicas hispanoamericanas en E/LE.....	22
4.1. Tratamiento de las variantes.....	22
4.1.1. Las variedades en obras académicas.....	23
4.1.2. Las variedades en documentos oficiales: MCER y PCIC.....	23
4.1.3. Las variedades en manuales de E/LE.....	25
4.2. Modelos de enseñanza y aprendizaje de las variedades léxicas.....	37
4.2.1. Factores a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	38
4.2.1.1. El alumnado.....	38
4.2.1.2. El profesorado.....	40
4.2.1.3. El centro educativo.....	41
4.2.1.4. El entorno de enseñanza.....	42
4.2.2. Tipos de modelos de enseñanza de las variedades diatópicas hispanoamericanas.....	42

4.2.2.1.	Modelo de la Open University.....	43
4.2.2.2.	Modelo de Andión Herrero.....	45
4.2.2.3.	Modelo de Eva Bravo.....	48
4.2.2.4.	Modelo del español internacional.....	49
4.2.2.5.	Modelo de Moreno Fernández.....	50
4.3.	Cómo enseñar las variedades léxicas.....	51
4.4.	Posibles aplicaciones didácticas.....	54
5.	Conclusiones.....	63
6.	Bibliografía.....	64
6.1.	Obras académicas.....	64
6.2.	Manuales didácticos.....	67

1. Introducción

Casi el 90% de la comunidad de hablantes del español se encuentra en Hispanoamérica. Sin embargo, la inclusión de las variedades dialectales de estos territorios en el aula de Español como Segunda Lengua o como Lengua Extranjera¹ es muy escasa.

Existe una necesidad emergente de tener en cuenta estos geolectos ya que la finalidad de este ámbito educativo es crear a usuarios de la lengua competentes comunicativamente en cualquier situación de interacción. Si se desecha la posibilidad de estudiar los rasgos dialectales del español, se estará suprimiendo una buena parte de los contenidos lingüísticos que el alumno deberá conocer y comprender para que sus intercambios comunicativos sean factibles en cualquier territorio de habla hispana.

El objetivo de este trabajo se restringe a la implementación de los rasgos léxicos hispanoamericanos en el aula de E/LE. La adquisición del léxico supone una destreza clave para la competencia comunicativa. En concreto, el vocabulario hispanoamericano es uno de los factores más determinantes a la hora de poder comprender a un usuario de la lengua de dicha variedad. Por ello, parece imprescindible tenerlo en cuenta en el aula de E/LE ya que la posibilidad de que el alumno converse con hispanoamericanos es altamente probable.

Este trabajo comenzará con la definición de unos conceptos claves que serán recurrentes durante el estudio y necesarios para la comprensión del mismo. Además, se delimitarán las zonas dialectales hispanoamericanas, teniendo en cuenta diferentes teorías y el léxico hispanoamericano a tratar. Posteriormente, se hará un análisis de la cuestión, es decir, el trato que reciben las variedades en el ámbito del Español como Segunda Lengua. Se atenderá tanto a los documentos académicos, oficiales y, sobre todo, a los manuales didácticos.

Asimismo se determinarán cuáles son los modelos didácticos más adecuados para tratar el léxico hispanoamericano en el aula y cómo se deberá enseñar dicho elemento. Para, finalmente, desembocar en una posible aplicación didáctica, que se presentará a modo de ejemplo.

¹ De ahora en adelante se utilizarán estos términos como sinónimos. Pero cabe decir que se conocen las diferencias entre ellos.

2. Variedad, estándar y norma. Conceptos claves

Antes de adentrarnos en las profundidades de este trabajo, cabría dejar claros algunos conceptos claves que serán de utilidad para la comprensión y el desarrollo de las ideas que aquí se expondrán. La *lengua* figura como objeto primordial para este estudio y por ello, es necesario ahondar en sus cualidades y determinar cuál es la perspectiva teórica que se adoptará para dicho término.

No puede entenderse la *lengua* como un sistema estanco inalterable a lo largo de los años en su uso, sino todo lo contrario, es sistema variable en el sentido de que las comunidades de hablantes lo moldean atendiendo a sus necesidades comunicativas. Es decir, la *lengua* es el medio a través del cual los hablantes se comunican pero la diversidad de hablantes provoca directamente una diversidad lingüística. Las variaciones temporales, territoriales, sociales...dan lugar a una variabilidad en la lengua.

Por ello en este trabajo se tendrá en cuenta la definición de Coseriu (1981) de *lengua histórica* que resume, de buen modo, la conceptualización de este término y la forma de aplicarlo en este estudio.

Una lengua histórica “no es un modo de hablar único, sino una familia histórica de modos de hablar afines e interdependientes” que se configura como resultado de la existencia de una lengua común por encima de la variedad o, en caso de que esta no exista, por la conciencia que sus hablantes tienen de pertenecer a una misma tradición (Coseriu *apud* Grande Alija 2000: 393).

En concreto, atendiendo a la lengua que es objeto de estudio en este trabajo, el español, ésta podría dar ejemplo de lo que Coseriu explica a través del vocablo *lengua histórica* ya que reúne un conglomerado de «modos de hablar afines e interdependientes». Consecuentemente, parece quedar claro que el término *español* hace referencia a un concepto ideal de lengua, aunándose en él todas sus variantes, pero en la práctica y en el uso real de éste por parte de los hablantes lo que se utiliza son sus múltiples variedades.

La variedad de una lengua puede catalogarse en tres grupos y, según la teoría que se siga, puede entenderse que son variedades intraindiomáticas, es decir, que se localizan dentro del sistema lingüístico del idioma; o variedades que pertenecen a la estructura externa de la lengua. Esta última concepción depende del concepto de lengua histórica de Coseriu ya que la lengua es entendida como un grupo de sistemas

lingüísticos, variedades, que se relacionan entre sí. Se deduce, por consiguiente, que esas relaciones se producen externamente a los sistemas lingüísticos. Estas tres variedades se podrían agrupar en²:

- Las variedades diastráticas (socioculturales) surgen de los diferentes modos de usar la lengua atendiendo al nivel de conocimiento de ella por parte del interlocutor y de la estima que éste le tenga. Germinan en este concepto los niveles lingüísticos o los sociolectos, es decir, un hablante puede utilizar, según sus conocimientos lingüísticos y el contexto comunicativo diferentes niveles: un nivel culto que atañe a una variedad donde se utilizan perfilados recursos lingüísticos; un nivel medio caracterizado por un conocimiento medio de la lengua; y un nivel vulgar, variedad donde el dominio de la lengua es escaso.
- Las variedades diafásicas (funcionales) «son modalidades lingüísticas que se eligen determinadas por la situación de comunicación». Dependiendo del soporte comunicativo, del tema tratado, la relación con los interlocutores y la meta de la interacción los registros (unidades sinfásicas) pueden ser muy diversos: «coloquial, formal, familiar, especializado, elaborado, espontáneo, etc.»
- Las variedades diatópicas (geográficas) son modos de habla que se utilizan en un lugar geográfico determinado. Estas formas de comunicación se denominan dialectos y es lo que atañe a este trabajo. Más específicamente las variedades diatópicas del español de América³, y en concreto, su léxico. En este caso, cabe resalta el concepto de *dialecto* que se tendrá en cuenta.

El término *dialecto* está lleno de controversia por las numerosas valoraciones peyorativas a las que ha estado expuesto. Guillermo Rojo (1986: 41) advierte que:

Según esta concepción, hay lenguas y dialectos. Estos últimos [serían] «inferiores» a las lenguas. Los criterios empleados por los no-lingüistas para establecer la línea fronteriza son muy diversos y casi siempre, científicamente, inmanejables. Figuran, entre otros, el mayor o menor número de hablantes, la extensión geográfica, la riqueza, pobreza o ausencia de tradición literaria (...)

² Se sigue la distribución que aparece en la acepción de “Variedad lingüística” de MARTÍN PERIS, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

³ Existe una discusión entre la expresión “español de América” y “español en América” ya que en el segundo término parece reflejar la idea de lengua de comunicación que aglutina a veinte naciones independientes mientras que el primer término parece hacer referencia más a la escisión y no equivalencia entre esas veinte modalidades de habla. (Sánchez Lobato, 1994: 555)

Por todo ello, es necesario dejar clara nuestra posición ante la idea conceptual de *dialecto*. Tal y como afirman Borrero y Cala (2000: 218) no existe una diferencia natural entre *dialecto* y *lengua* si se entiende que la lengua es un «sistema de isoglosas comprobadas en una actividad lingüística completa, es decir, que consiente el hablar y el entender de varios individuos de acuerdo con una tradición históricamente común» (Coseriu *apud* Borrero y Cala 2000: 218). Pero debe tenerse en cuenta que aunque se quiera despojar a este término de los valores que ha ido adquiriendo, va a resultar imposible. El dialecto siempre estará subordinado «a la lengua general en tanto que esta no supone sino una agrupación de variedades afines e interdependientes» (Borrero y Cala 2000: 218). Por lo que se puede apreciar, el *dialecto* se caracterizará por formar parte de ese conjunto de lengua, siendo una variedad más que la conforma. Será aquella variedad que se hable en un territorio particular y siempre se explicará en relación con la lengua ya que «un dialecto lo es respecto de una lengua, bien por su origen, bien por manifestarse en una parte de su territorio, bien por la valoración popular que recibe» (Moreno Fernández, 2009).

Siguiendo la afirmación anterior los dialectos se relacionan con la lengua de la que provienen, con el territorio donde se hablan o con la valoración que reciben de la sociedad, por ello, podrían dividirse en tres grupos atendiendo a la división que hacen Borrero y Cala (2000: 218) y en relación con lo que se ha explicado anteriormente:

- Dialectos primarios o constitutivos, aquellos a través de los que se forma principalmente la lengua histórica.
- Dialectos secundarios o consecutivos, divisiones de la lengua histórica que atañen al aspecto diatópico de la lengua y que serán elemento de análisis en este trabajo en relación con la lengua española.
- Dialectos terciarios, variedades regionales, dentro de la lengua histórica, que «adoptan la función de modalidad ejemplar o estándar en razón de que cada estado difunde un centro de poder estrechamente ligado al habla de la élite urbana».

Se presenta en esta última diferenciación dialectal el concepto de *estándar*. Éste es otro de los términos que se debe tener en cuenta y también conlleva connotaciones que tienen que estar clarificadas. Siguiendo con la contraposición *lengua* y *dialecto*, Stewart (*Apud* Moreno Fernández 2010: 17) dice que «el rasgo que las diferencia

[lenguas y dialectos] es el hecho de contar con una estandarización, en el caso de las lenguas, o de no contar con ella, en el caso de los dialectos». Cuando se habla de *estandarización* se hace referencia al proceso de elaboración de una *norma* de una lengua a través de una ortografía, una gramática y un diccionario, despojándolo de todas aquellas características dialectales. Este proceso es necesario para la interacción entre dos comunidades que comparten una lengua histórica pero hablan variedades diferentes de ella y por lo tanto, presentan rasgos dispares. Para entenderse precisan de una variante que reúna y cohesione rasgos comunes de ambas, rasgos que comparten por ser troncos de una lengua histórica, haciendo factible la comunicación, y sobre todo, la enseñanza del idioma.

Pero en este proceso surge una pregunta que ha tenido diferentes respuestas: ¿qué variante de la lengua se escoge para estandarizar y para que se convierta en *estándar*? Siempre se ha relacionado la lengua escrita con la lengua estándar porque reflejaba el conjunto de normas que recoge la estandarización. Por ello, en el caso del español, se había seleccionado la variante norteña de la Península ya que era la forma de expresión escrita utilizada por los escritores y los estudiosos. La variedad castellana fue aceptada como modelo de escritura y habla de la lengua española, adquiriendo, de esta forma, mayor prestigio.

Actualmente esta concepción del *estándar* español ha cambiado por numerosos motivos pero, entre ellos, porque era una variedad de lengua muy exclusiva y solo representaba a una minoría de hablantes. Tal y como dice Orlando Alba (*Apud* Andión 2008: 13):

En el español, que es la lengua nacional de una veintena de países, proponer como *estándar general* la modalidad de prestigio propia de una región particular, implica una valoración inaceptable que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico.

En este caso, el *estándar* no será considerado como una variante regional de una lengua histórica a la que se le dará mayor preeminencia y prestigio sino que será una variedad más de la lengua histórica del español y será entendida como un

Modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad). (Andión 2008: 14).

Estos elementos lingüísticos que constituyen el *estándar* y a los que hace referencia Andión (2008: 14) se extraen de las diferentes *normas*, es decir, de los usos correctos de cada dialecto, en este caso, dialectos de la lengua española. Porque, a pesar de que existe una veintena de países que tienen como lengua histórica el español, «hablamos dialectos. Nadie habla la lengua española» (Moreno Cabrera 2000: 53). Y cada dialecto tiene una norma que regula su uso y comprensión. Una buena definición de *norma* y aplicable en este contexto de enseñanza de una lengua es la que propone Andión (2008: 18):

Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos sólo un grupo selecto de sus hablantes – los que representan el nivel diastrático alto- representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión de Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario”, hacerse generales en niveles medios-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos”»

Andión (2008: 18) también hace una relación entre los dos conceptos que se han analizado anteriormente y con la que queda muy claro el uso de cada uno de ellos. Mientras que la *norma* «representa un nivel de concreción más cercano a la realidad lingüística», el *estándar* «se asemeja al concepto saussureano de lengua (es un sistema reducido y común)». Además la *norma* puede formar parte del *estándar* o no, teniendo en cuenta la selección de los usos correctos de la lengua. También especifica que el *estándar* es común a la comunidad de hablantes, mientras que las *normas*, son múltiples y representativas de diferentes territorios donde se “habla” la lengua española. Se podría concluir afirmando, pues, que la lengua española tiene una estandarización monocéntrica y una norma policéntrica.

3. Las variedades léxicas hispanoamericanas

El *español de América* es una designación que no recoge la diversidad que en ella reside, no puede ser considerado como una variedad dialectal única sino que se divide en diferentes zonas o áreas geolectales. Hay que tener en cuenta que es un territorio muy extenso y aunque la base ha sido el español peninsular de los siglos XV y XVI, en cada área se ha impregnado de elementos de otros dialectos con los que ha

tenido contacto (anteriores a la colonización y posteriores). Por ello, tanto el léxico como los otros aspectos lingüísticos (gramática, fonética...) han adquirido matices en las distintas áreas, llegando a configurar dialectos que pueden ser más o menos diferenciables.

Sin embargo, también es necesario advertir que no existen tantas diferencias como para que los hablantes de los dialectos peninsulares y los hispanoamericanos no se comprendan en la generalidad de la interacción. Se debe puntualizar que hay rasgos lingüísticos que comparten y que por ello, se consideran dialectos de una lengua histórica. De todas formas, a pesar de que existen rasgos léxicos comunes, también es éste uno de los elementos lingüístico más dispar entre estas variedades y que puede llevar a mayor número de equívocos. Por este motivo, se cree que es imprescindible tenerlo en cuenta para la enseñanza de esta lengua.

Para ello se deben considerar cuáles son las variedades que es preciso tener presente y cuáles son los elementos léxico más destacables y necesarios, siempre en relación con la enseñanza de lenguas. No se trata de que el profesor de lenguas se convierta en dialectólogo sino que recurra a este tipo de obras con la finalidad de conocer aquellos aspectos básicos que deberá tener en cuenta en su labor docente.

3.1. Teorías sobre la división en áreas lingüísticas de Hispanoamérica

Al existir diferentes zonas dialectales, también surgen diversas teorías de zonificación para estratificar y poder explicar las características propias de cada una. Se han seleccionado cuatro teorías porque, a pesar de que se desarrollan en un periodo de tiempo amplio, sus conclusiones y divisiones son significativamente parecidas y son las que se comparten por la mayor parte de la literatura dialectológica.

La primera de ellas se trata de una teoría estratística, donde las lenguas de sustrato son consideradas como primordiales para llevar a cabo la división en zonas. Henríquez Ureña (*Apud* Lipski, 1996: 18), pionero en la clasificación dialectal hispanoamericana, afirmaba que «el carácter de cada una de las cinco zonas se debe a la proximidad geográfica de las regiones que las componen, los lazos políticos y culturales que las unieron durante la dominación y el contacto con una lengua indígena principal». Por ello, este estudioso, como se ha avanzado en la cita, propone cinco zonas que se

caracterizaran por la influencia de una lengua indígena, más en concreto, por el léxico de ésta. La división sería la siguiente:

- Las zonas bilingües del sur de USA, México y América Central con influencia de la lengua indígena nahuatl.
- El Caribe (las tres Antillas españolas: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana y las costas de Colombia y Venezuela) que presenta rasgos del taíno.
- La zona andina desde Colombia a Bolivia y el norte de Chile cuyas influencias son del quechua.
- La mayor parte de Chile y la lengua indígena araucana.
- Los países del Río de la Plata (Argentina, Paraguay, Uruguay) con rasgos del guaraní.

Esta teoría fue una de las precursoras en apuntar una estratificación del español de América pero se atisban diferentes defectos en ella. El más destacable pudiera ser que el taíno fue una lengua indígena que no se conservó tras la colonización, por lo tanto, su influencia en el español fue escasa o nula. Aun así

La clasificación [...], cuyo verdadero valor reside en haber impulsado una investigación dialectal más precisa desde el punto de vista empírico, ha tenido una vitalidad sorprendente incluso en su formulación primitiva, y continúa aflorando en estudios menores de geografía dialectal hispanoamericana y en algunos tratados más amplios. (Lipski, 1996: 20)

Pronto surgieron otras teorías de diversas ramas de la investigación y, entre ellas, se puede destacar la de Zamora y Guitart (1982). Una teoría estructuralista que analiza los siguientes rasgos en cada una de las zonas:

- La pronunciación de la /s/ final.
- La realización de la /x/ intervocálica.
- La presencia y ausencia de voseo.

Tales rasgos dan lugar a la siguiente estratificación:

- Las Antillas, México, Panamá y las costas de Colombia y Venezuela.
- La meseta central de México.
- Centroamérica.
- Colombia y Venezuela andinas.

- Colombia y Ecuador, costa del Pacífico.
- Costa del Perú.
- Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina andinos.
- Chile.
- Bolivia y Argentina no andinos, Paraguay y Uruguay.

A pesar de esta zonificación tan minuciosa la división dialectal propuesta podría resumirse en las cinco zonas que propuso Henríquez Ureña. Al igual que la que propone Cahuzac en 1980 donde nos presenta una división dialectal basada en el léxico. Tal y como explica Lipski (1996: 34), Cahuzac hizo un análisis lexicográfico basado en vocablos extraídos de diccionarios y glosarios regionales que hacían referencia a la nomenclatura que recibían los habitantes rurales. Con ese compendio de palabras (184) hizo una clasificación en tres categorías:

- Los términos neutros que su presencia abarca grandes zonas geográficas.
- Las designaciones peyorativas, caracterizadas por una mayor regionalización.
- Las agrupaciones de palabras que hacen referencia a actividades relacionadas con lo rural.

El resultado fue una estratificación en dos grupos con numerosos subgrupos dialectales:

- Zona norte:
 - o México: *charro*
 - o América Central: *cimarronero, concho, campiruso*
 - o Caribe: *guajiro, campuno*
 - o Venezuela y Colombia: *llanero, sabanero*
- Zona sur:
 - o Ecuador, Perú y Bolivia (montañosa): *chacarero, montubio*
 - o Río de la Plata y las llanuras de Bolivia: *gaucho, campero, vaquero*
 - o Chile (menos el norte): *huaso*

Como se puede observar, la conclusión dialectológica de este estudio se asemeja a las anteriores teorías, al igual que la que se expondrá posteriormente. Cabe destacar que en la mayoría de las investigaciones que se han propuesto para estratificar los dialectos del español de América, se tiene en cuenta el léxico. Éste es un factor

determinante para estas teorías y también lo tendría que ser para la enseñanza de las variedades hispanoamericanas.

La teoría que propone Ueda (2005) es, básicamente, una afirmación y consolidación de las zonas dialectales que se habían expuesto anteriormente. En este caso, se presenta, también, una investigación léxica, más concretamente, lexicométrica. A través del estudio de los vocablos del español en una red internacional, donde están incluidos numerosos países hispanohablantes, se reúnen datos del español moderno y, también, de las diferentes zonas que esas palabras permiten delimitar. El resultado es prácticamente el mismo de las anteriores propuestas dialectales:

- Caribe (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico)
- México
- Centroamérica
- Norte de Sudamérica (Colombia y Venezuela)
- Andes (Ecuador, Perú, Bolivia)
- Chile
- La Plata (Paraguay, Uruguay, Argentina)

Para ahondar en las diferentes zonas hispanoamericanas con mayor facilidad y concreción, se tomarán como referencia las divisiones geolectales propuestas por los diferentes investigadores y se unificarán en las cinco zonas más recurrentes: el Caribe, México y Centroamérica, los Andes, la Plata y el Chaco y Chile. De esta manera se presentarán las características léxicas que comparten, para tener un esquema general del vocabulario hispanoamericano. Pero, también, más concretamente, del léxico propio de cada una de las diferentes zonas hispanoamericanas. Todos estos vocablos hispanoamericanos reciben el nombre de *americanismos léxicos*. Y es necesario prestar atención tanto a los rasgos léxicos compartidos, como a los más particulares de cada área, para crear un modelo de enseñanza del español lo más rico y diverso posible.

3.2. El léxico común de las zonas hispanoamericanas

Ante este contexto de diversidad léxica es necesario tener presente aquellos vocablos que distan entre las dos grandes áreas dialectales del español: la peninsular y la hispanoamericana. Desde una perspectiva globalizadora, se presentará el léxico

común hispanoamericano más reiterativo en las comunidades de hablantes y que presenta diferencias notables en relación al peninsular.

Este léxico común, que comparten muchas de estas áreas lingüísticas, se debe, principalmente, a la influencia de la lengua española que ha funcionado como unificador léxico. Tal y como afirman Aleza y Enguita (2010) el español adquiere una función niveladora en los rasgos lingüísticos pluridialectales. Cabe destacar la importancia, sobre todo, del español meridional de la época de repoblación de las Américas. Aunque también se pueden extraer ejemplos propios del español septentrional.

Por ello, es conveniente para la enseñanza tener presentes los vocablos que se comparten pero que, en muchas ocasiones, adquieren significantes o significados divergentes. Algunas de las agrupaciones que se presentan recogerán aquellos términos que surgen por el contacto lingüístico con otros dialectos o subcódigos, mientras que otras tienen en cuenta la adaptación de la lengua a la realidad de la comunidad de hablantes y la selección por parte de los mismos de los vocablos (Aleza y Enguita, 2010: 262).

3.2.1. Andalucismos

Aleza y Enguita (2010: 289) especifican la cautela con la que se deben tratar dichos vocablos ya que, en muchos casos, la procedencia no parece estar clara. Existen términos de los que se desconoce si fueron préstamos peninsulares o hispanoamericanos, influyendo en una de las dos variedades (peninsular o americana).

Sin embargo, hay palabras de las que no se discute su procedencia andaluza. Entre ellos, Aleza y Enguita (2010: 289) recogen términos como *ajumado* ‘borracho’ o *ajumarse* ‘emborracharse’, propios de las zonas de México, los Andes y el Caribe. Otro andalucismo que se comparte en todo el español peninsular y en Cuba es *alambique* y *alambiquería* como ‘fábrica de aguardiente’. También, *ameritar(se)* ‘hacer méritos’ propio de América Central y México. General de toda Hispanoamérica, *cursera* ‘diarrea’, y de América del Sur (excepto Paraguay y Bolivia), *cursierto* ‘que tiene diarrea’. Otro término propio de toda Hispanoamérica es *frangollar* ‘hacer una cosa de cualquier manera, sin orden ni concierto’ o *frangollón/frangollero* ‘persona que hace cosas muy deprisa y mal’.

3.2.2. Voces canarias

Parece que el número de colonizadores canarios fue menor que el de andaluces. A pesar de ello, existen vocablos propios del canario (dialecto del español) en el léxico hispanoamericano. Entre ellos, se encuentran: *atacarse*, ‘sentirse atacado por un dolor o enfermedad’ (Puerto Rico); *destiladera*, ‘filtro para clarificar un líquido’ (general en América); *tinajera*, ‘armario’ (México); *enchumbar*, ‘empapar de agua’ (Uruguay, Colombia, Antillas, México); *gofio*, ‘maíz tostado y molido en polvo, mezclado con azúcar’ (Antillas, Ecuador, Bolivia, Argentina); *mojo*, ‘caldo de guisado’ (Puerto Rico); *mordida*, ‘mordisco’ (Puerto Rico); *vuelta del carnero*, ‘voltereta’ (Cuba) (Aleza y Enguita, 2010: 290). Como se puede observar, la mayor parte de estos términos pertenecen al norte del territorio hispanoamericano, por ser éste, el que recibió la mayor parte de colonos canarios.

3.2.3. Occidentalismos

Los pueblos del occidente peninsular formaron, también, parte de la colonización de América. Bien a través de la esclavitud (muchos de ellos eran esclavos negros con una lengua base portuguesa), bien a través de la colonización con gallegos, astur-leoneses, salmantinos, extremeños, etc. También se afirma en la obra de Aleza y Enguita (2010: 291) que el habla andaluza occidental, presentaba múltiples vocablos de los dialectos septentrionales. Todos estos factores, hicieron factible la presencia de occidentalismos en las regiones hispanoamericanas. Como por ejemplo, *botar* ‘lanzar, arrojar, tirar’, propio de América del Sur en general, al igual que *andancio* ‘enfermedad epidémica’, *garúa* ‘lluvia menuda’ (excepto en México y Santo Domingo) o *tacho* ‘vasija de metal empleada para diferentes usos’; *buraco* ‘agujero’ (Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Colombia, Cuba, Santo Domingo); *mole* ‘cantidad, montón’ (Cuba); *sacho* ‘instrumento para fondear’ (Puerto Rico).

3.2.4. Marinerismos

Anteriormente, se han tratado vocablos de procedencia diatópica, es decir, su origen está localizado en uso de la lengua en diferentes territorios, dando lugar, pues, a un léxico propio. Posteriormente, parte de ese léxico se absorbe por otros dialectos a través de las relaciones interpersonales (colonos y colonizados). Sin embargo, en este apartado se tratará un léxico propio de la variedad diastrática, es decir, es un

vocabulario que surge por el uso en un determinado ámbito de trabajo, en este caso, el mariner. Hay que tener en cuenta, la realidad que envuelve dicha situación histórica. La mayoría de colonos procedían del ámbito naval y, en relación con el léxico, dicho ambiente presenta una jerga particular, con palabras propias. Por consiguiente, los intercambios comunicativos con los colonizados dieron lugar a que estos últimos presenten una serie de términos que en su tiempo fueron marítimos pero ahora, forman parte del habla común (Aleza y Enguita, 2010: 293).

Entre los términos más destacables pueden registrarse *amarrar* ‘atar cualquier cosa’ y *amarra* ‘atadura’, utilizado en toda Hispanoamérica y que, en relación con lo naviero significaba ‘cabo con que se asegura la embarcación en el puerto o paraje donde da fondo’; otro término de uso generalizado es *chicote* ‘látigo’, anteriormente, ‘extremo o punta de un cabo’; así como, *maroma* ‘función de volatines’ (de ‘cuerda gruesa de esparto o cáñamo’); *boliche* ‘pequeña tienda de comestibles’ en Argentina, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile y Perú; *halar* y *jalar* ‘tirar, arrastrar’ en México, América Central, Antillas, Venezuela, Colombia y Perú (de ‘tirar de un cabo, de una lona o de un remo en el acto de bogar’); *playa* ‘explanada, lugar espacioso y llano’, ‘aparcamiento de vehículos’ y ‘área de carga y descarga en las estaciones de ferrocarril’ en Río de la Plata (de ‘ribera del mar o de un río grande, formada de arenales, en superficie casi plana’); *volantín* ‘cometa’ en Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, México, Puerto Rico y Cuba (de ‘especie de cordel con uno o más anzuelos que sirve para pescar’) (Aleza y Enguita, 2010: 293).

3.2.5. Divergencias léxicas

Como se ha podido observar, existen palabras cuyo significante es semejante al vocablo de procedencia y cuyo significado se amplía, dando lugar a otras acepciones diferentes. Por ello, cabría hacer mención de aquellas palabras que podrían provocar confusiones según el ámbito de uso de la lengua. Sobre todo, aquellas en las que el contenido semántico ha cambiado considerablemente.

Por ejemplo, la palabra *guagua* en el español peninsular es ‘chuchería sin importancia’, sin embargo, en Cuba y Puerto Rico es ‘autobús’. También, *bebé* significa ‘niño de pecho’ en España, Ecuador y Perú, mientras que en Guatemala quiere decir ‘espantapájaros’ o en Colombia significa ‘parásito de los naranjos y limoneros’.

Pero también surgen divergencias cuando es el significante el que cambia y no el significado. Como por ejemplo, la palabra *automóvil* es poco frecuente en España, donde se emplea más habitualmente *coche*. Mientras que en Hispanoamérica pueden constatarse tanto *carro* (Perú, Colombia, México...) como *auto* (Bolivia, Argentina, Chile...) dependiendo del área geográfica o del registro.

3.2.6. Arcaísmos léxicos

Este término hace referencia a aquellas voces que en el territorio peninsular evolucionaron, mientras que en el hispano mantuvieron su forma histórica. Es una clasificación desde el punto de vista peninsular, ya que en Hispanoamérica no se consideran arcaísmos, sino que son todo lo contrario, voces muy vivas y habitualmente utilizadas. Por consiguiente, podrían denominarse “palabras históricas”, por ejemplo.

Entre el léxico que recogen Aleza y Enguita (2010: 303) se encuentran *aguaitar* ‘vigilar, acechar, mirar’ (Río de la Plata, Chile, Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Guatemala, México, Santo Domingo, Puerto Rico, Cuba); *alistarse* ‘vestirse, arreglarse para salir’, uso generalizado; *arrecho* ‘rijoso, pendenciero’ (Argentina, Colombia, Costa Rica, Honduras) o ‘lascivo’ (Santo Domingo, México, América Central, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina); *arveja* ‘guisante’ (América Central, América del Sur); *chancho* ‘cerdo’, con un uso generalizado, al igual que *enojarse* ‘enfadarse’ (general en Hispanoamérica); *crespo* ‘rizado, ondulado’ (Bolivia, Chile, Venezuela, El Salvador, Costa Rica, México); *frazada* ‘manta’ con un uso general; *frijol* ‘judía, habichuela’ (desde México y las Antillas hasta el Perú); *lindo* ‘bueno, excelente’ (Río de la Plata), ‘bonito, bello, hermoso’ en general; asimismo, *liviano* ‘ligero’ o *llamado* ‘llamamiento’.

3.2.7. Palabras tabú

Las palabras tabú merecen especial atención ya que no presentan dicha etiqueta en todas las zonas dialectales hispanoamericanas. Por consiguiente, la palabra *culo* utilizada habitualmente en el español peninsular, en el hispanoamericano es catalogada como malsonante y se sustituye por *cola* en la zona austral o por *nalga* o *poto* en la zona andina (Moreno Fernández, 2010: 52).

Lo mismo sucede con el verbo *coger*. En España y algunos países latinoamericanos significa ‘tomar, agarrar’, pero en otros como Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Cuba, Perú y México tiene el significado de ‘copular’. Relacionado con la temática sexual, se encuentran numerosas voces que hacen referencia al órgano masculino y que son tabú, como por ejemplo, *pico* (Chile), *bicho* (Puerto Rico). En relación con este último vocablo, cabe mencionar que para hacer referencia a ‘cucaracha’ se utiliza el término culto *insecto*. Para el órgano sexual femenino, *concha* y *chucha* en el sur, *pupusa* (Centroamérica), *bollo* (Cuba, Honduras o Venezuela) y *papaya* (Cuba o México). Contrariamente, la palabra *joder* se utiliza con el significado de ‘fastidiar’ en Latinoamérica, sin la connotación sexual de la península. Lo mismo ocurre con *coño* que, aunque vulgar, expresa ‘enfado, contrariedad o asombro’.

Otra voz que puede llevar a situaciones embarazosas es *madre*. En Latinoamérica esta palabra presenta, pragmáticamente, unos usos y sentidos ofensivos. Consecuentemente, se utiliza el término *mamá*. (Andión Herrero, 2003: 119).

3.3. El léxico propio de las zonas hispanoamericanas⁴

En cuanto a los aspectos léxicos más divergentes de cada una de las zonas hispanoamericanas, se puede decir que son muy ricos y diverso debido a los múltiples contactos que han tenido las diferentes zonas con variados códigos lingüístico, propios de otros territorios. Destaca, especialmente, el léxico derivado de las lenguas indígenas instaladas en los diferentes territorios americanos. Pero, también se atisban influencias de lenguas europeas o africanas.

3.3.1. El español del Caribe

El léxico caribeño, que abarcará las tres Antillas españolas y la costa norte de Colombia y Venezuela, se caracteriza por presentar una coincidencia asombrosa con términos de las otras áreas dialectales ya que, tal y como afirma Lipski (1996: 259) «Cuba sirvió como trampolín para muchas palabras nuevas». La situación geográfica de estos territorios sirvió como flujo continuo de léxico a otras zonas suramericanas, dando lugar a concurrencias léxicas y que, aún hoy en día comparten (*balacera* ‘tiroteo’, *cachetes* ‘mejillas’, *concreto* ‘hormigón’, *cuadra* ‘manzana’, *egresar* ‘graduarse’, *frijol*

⁴ La mayor parte de las diferentes muestras lingüísticas que se presentan están tomadas de la obra de Moreno Fernández (2000).

‘alubia’, *friolento* ‘friolero’, *pararse* ‘ponerse de pie/vertical’, *plomero* ‘fontanero’, *soya* ‘soja’). Pero, además, su geografía les dio la ventaja de ser el embudo por el que pasaban todas las gentes llegadas de otros territorios y éstas dejaban muestras de sus palabras más cotidianas en estas regiones. Como, por ejemplo, los afronegrismos (*bemba* ‘labios gruesos’, *chango* ‘especie de mono’, *chiringa* ‘cometa ligera’, *gongolí* ‘gusano’, *malambo* ‘clase de machete’) o palabras de la cultura africana (*bacalao* ‘adivino’, *orisha* ‘deidad afrocubana’, *fufú* ‘comida hecha de plátano’). Asimismo, se debe destacar la presencia del léxico dejado por lenguas indígenas caribeñas tales como el araucano, el taíno o el cumanagoto (*ají* ‘guindilla’, *papaya* ‘fruta de países cálidos’, *bohío* ‘vivienda rústica’, *batey* ‘claro alrededor de una vivienda’, *caimán*, *colibrí*, *cocuyo* ‘luciérnaga’, *guanajo* ‘pavo’, *comején* ‘termita’, *nigua* ‘pulga’, *cayo* ‘isla rasa’, *mapire* ‘canasto’, *catire* ‘rubio’).

3.3.2. El español de México y Centroamérica

México fue una de las grandes colonias españolas de América por su riqueza comercial y productiva, además de la mano de obra indígena que aportaba. Existía una lengua amerindia que era compartida por la mayoría de estos territorios: el náhuatl. Esta lengua fue aprendida por los colonizadores para evangelizar a los indígenas, hecho que fomentó que el español de estas zonas adquiriese un gran sustrato del náhuatl. Aún hoy en día existe mucho léxico con este origen aunque la mayoría se relega a unos campos semánticos determinados, tal y como recogen Aleza y Enguita (2010: 272). Uno de ellos es el de las designaciones de animales («*aje* o *aji* ‘cochinilla de la que se extraen sustancias colorantes’, *chapulín* ‘saltamontes’, [...], *guachinango* ‘besugo’, *guajolote* ‘pavo’ [...], *mayate* ‘escarabajo’, *ocelote* ‘tigre’»). Otro de los campos que estos autores contemplan es el botánico («*ayote* ‘calabaza’, [...], *camote* ‘batata’, [...], *ejote* ‘vaina verde comestible de ciertas habas’, *elote* y *jilote* ‘mazorca de maíz verde’, *jícama* ‘cierta planta de tubérculo muy dulce parecido a la batata’»). Como se puede observar la importancia de la naturaleza y de la agricultura para este pueblo indígena era de tal calibre que su léxico más vivo y persistente ha sido el que pertenece a estos campos semánticos.

3.3.3. El español de los Andes

La región andina abarca la parte andina de Venezuela, el interior y oeste de Colombia, Ecuador, Perú, la mayor parte de Bolivia y el norte de Chile. A pesar de ser una zona que presenta un gran grupo de países entre ellos comparten muchos rasgos lingüísticos comunes. En el ámbito léxico, que es el que compete a este trabajo, se puede afirmar que la característica más destacable es la importante presencia de quechuismos. El quechua fue la lengua general indígena de la civilización inca y aún hoy existe un gran número de hablantes de ella. Por ello, es inteligible que esta lengua deje impronta en el español de América y más en la zona andina, donde es un territorio bilingüe del español y el quechua. También cabe decir que el quechua convive con la lengua aimara, una de las más extendidas en el territorio hispanoamericano y que aún es «hablado por cientos de miles de personas en los Andes bolivianos [...] y en Perú» (Aleza y Enguita 2010: 272). Por todo ello, estas dos lenguas comparten e impregnan el español andino de elementos lingüísticos propios y en especial el léxico. Como en las lenguas indígenas anteriores, las aportaciones léxicas se reducen a ámbitos de la agricultura y la naturaleza. Algunas de ellas ya forman, no solo del ámbito hispanoamericano, sino de la lengua española, como por ejemplo: *papa*, *coca*, *cancha*, *pampa*, *cóndor*, *llama*, *puma* o *vicuña*... Otras forman parte del vocabulario regional (*cocha* ‘charco, laguna, pantano’, *pisco* ‘pavo’, *taruga* ‘ciervo andino’, *choclo* ‘mazorca de maíz tierno’, *chancar* ‘triturar, romper’, *chapar* ‘acechar, atisbar’, *chasca* ‘cabello enmarañado’, *guano* ‘estiércol’, *pizca* ‘colilla de cigarro’...)

3.3.4. Español de La Plata y El Chaco

Estas zonas abarcan el territorio que comprenden Paraguay, Uruguay y Argentina. Y destacan por compartir la mayoría de los rasgos lingüísticos que engloba y que son propios de la zona. El léxico es uno de estos aspectos que comparten pero no, por formar parte de algo común, deja de ser menos rico que el de otros territorios. El componente léxico podría dividirse, según la división que propone Lipski (1996: 197) para Argentina. A pesar de ser una división que se restringe a ese territorio, cabría la posibilidad de ser representación de estas zonas dialectales del Cono Sur americano. El primer apartado correspondería al léxico derivado del español como por ejemplo el vocativo *che*, que tal y como explica Lipski (Ibid.) podría derivar del canario, ya que aún se recogen muestra de esta palabra en algunas zonas de las islas. Otros términos

destacables podrían ser: *atorrante* ‘vago’, *bombacha* ‘braga’, *colectivo* ‘autobús’, *pollera* ‘falda’, *vereda* ‘acera’, *vidriera* ‘escaparate’...

La siguiente división correspondería a las unidades léxicas provenientes de otras lenguas. En Paraguay y el nordeste de Argentina se encontraban poblaciones indígenas que tenían como lengua el guaraní. Por ello, aún hoy en día, el léxico de esta zona está marcado por las influencias de esta lengua (*carái* ‘señor’, *matete* ‘confusión’, *mitái* ‘niño’...). En el resto de Argentina y Uruguay la lengua que más influjo proyectó en el léxico de estos territorios fue la italiana. A finales del siglo XIX comenzaron los desplazamientos de estas comunidades europeas y dejaron sus improntas en la lengua regional. Tanto fue el interés de los italianos por entenderse que el «esfuerzo provocó la creación de una lengua de contacto, conocida como cocoliche, que desapareció a medida que los hijos de los inmigrantes adquirían el español como primera lengua» (Lipski 1996: 188). Entre las palabras más recurrentes se puede encontrar *boleta* ‘multa’, *crepar* ‘reventar’, *laburo* ‘trabajo’, *nono/nonino* ‘abuelo’...

El tercer y último grupo de la división propuesta, correspondería con el lunfardo, jerga que «se desarrolló entre las clases socialmente más marginadas» y presente en Argentina y Uruguay, no tanto en Paraguay. Tal y como afirma Lipski (1996: 197) hay estudiosos que amplían la definición y la aplican a todo el léxico que no sea recogido por el español estándar. Cabe decir que, estas palabras se reducen al ámbito coloquial del habla y que por ello se recogen dentro de una jerga, no formando parte de los diccionarios (*cana* ‘policía’, *menega* ‘dinero’, *sofaifa* ‘hombre’, *mina* ‘mujer’, *morfar* ‘comer’, *falopa* ‘droga ilícita’...)

3.3.5. El español de Chile

El extenso y abrupto territorio que abarca este país dio lugar a un dialecto marcado por las influencias indígenas que habitaban las diferentes zonas del lugar. La parte norte-central fue la que recibió más invasiones y, por lo tanto, la que más contactos lingüísticos obtuvo. El sur, sin embargo, se caracteriza por su escasa y expandida población. Las zonas de mayor intercambio lingüístico aún conservan unidades léxicas propias de las lenguas indígenas. Tales como la quechua (*chacrear* ‘malograr’, *pupo* ‘ombigo’...) o los dialectos andinos (*aconcharse* ‘enturbiarse’, *combazo* ‘puñetazo’, *polla* ‘lotería’...). De todas formas, la lengua indígena por excelencia de Chile fue el mapuche y es de la que conserva mayor número de muestras

léxicas (*echona* ‘hoz’, *guata* ‘barriga’, *laque* ‘porra’, *pololear* ‘tener novio’, *pololo* ‘novio’...). Además de todas estas influencias, el léxico de Chile está cargado de palabras propias y regionalismos (*al tiro* ‘de inmediato’, *cahuín* ‘problema’, *copucha* ‘mentira’, *roto* ‘maleducado’...

4. Las variedades léxicas hispanoamericanas en E/LE

En el apartado anterior, se ha presentado el léxico que se comparte entre los dialectos del español pero que, en muchas ocasiones, la forma o el contenido cambian de un geolecto a otro dando lugar a equívocos. Asimismo, se han mostrado los rasgos léxicos más determinantes para catalogar las diferentes zonas dialectales. La finalidad de todo ello ha sido que se tuviera un conocimiento amplio y general de dichas características léxicas y de las zonas donde se utilizan, ya que tal y como anuncia Moreno Fernández (2010: 10) difícilmente se atenderá a las variedades dialectales en el aula si se desconocen sus rasgos o su territorio de uso.

Seguidamente, se desplegará un apartado donde se recogerá la situación actual de uso de estas variedades en el aula de español como lengua extranjera. Además de los posibles modelos de enseñanza que se pueden implementar en un aula, atendiendo a diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesorado, alumnado y centro educativo, así como, al contexto.

4.1. Tratamiento de las variantes

Cuando se encuentra tal diversidad lingüística surge la pregunta de cuál enseñar y cómo enseñarla. La mayoría de profesores se basan en obras y en materiales para sus prácticas docentes. Por ello, parece necesario analizar cómo tratan dichos recursos las variantes diatópicas ya que esto determinará, en muchos casos, el tipo de variedad que se enseñará y de qué forma.

Es sabido que el órgano que regula la norma del español es la Real Academia Española. En el comienzo de la estandarización de la lengua, se había tomado como modelo único el castellano, es decir, el español del territorio norteño peninsular. Como resultado, el resto de variedades lingüísticas no estaban representadas en él ya que éste correspondía a una variedad muy reducida del territorio. Consecuentemente, comenzó a surgir la necesidad de crear un estándar más general y que abarcara y representara, de

alguna manera la variedad de los dialectos españoles y a las normas propias de cada uno. Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos, aún se pueden atisbar prácticas que crean situaciones de desigualdad entre las variedades.

4.1.1. Las variedades en las obras académicas

Parece que fue en 1884, con la decimosegunda edición del *Diccionario de la lengua castellana*, cuando surgió la atención a la variedad dialectal española, incluyendo voces del español americano. Este hecho fue desencadenado por la aparición de las diferentes academias de la lengua hispanoamericana. Asimismo, Bello cataloga al español hispano como una lengua semejante al castellano. Todas estas situaciones abrieron un hueco a las variedades hispanoamericanas en la norma y en las obras académicas.

Consecuentemente, en 1925 dicho diccionario presenta un tratamiento amplio de las variedades hispanoamericanas. Posteriormente, veintiséis años más tarde se crea la Asociación de Academias de la Lengua Española, lo que ha dado lugar a poder abordar muchas más muestras léxicas de todos los territorios. Todos estos cambios parecen residir en un concepto clave, la globalización.

Actualmente, en relación con la lexicografía y las variedades hispanas, cabría mencionar los *Nuevos Diccionarios del español de América* (1993) y el *Diccionario de americanismos* (2010), donde se recogen una amplia muestra de léxico y sus usos dialectales y diastráticos. También resulta destacable, el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), donde se presta especial importancia a los usos lingüísticos de la palabras.

Parece pues, que ha surgido un avance en la consideración de la norma y estándar español. La creación de las academias y la globalización ha dirigido este cambio tan necesario para la lengua. Además, es importante tener en cuenta las consecuencias que dichos avances tuvieron en los demás ámbitos de estudio de la lengua (Moreno Fernández, 2010).

4.1.2. Las variedades en documentos oficiales: MCER y PCIC

El Instituto Cervantes (1991) fue un organismo creado con la finalidad de enseñar y promocionar la lengua y cultura españolas. Ha sido y, aún lo es, un órgano de

indiscutible importancia en la proliferación de la lengua española. Sin embargo, tal y como afirma Moreno Fernández (2010: 104), en la práctica cada centro adscrito selecciona una de las variedades para desempeñar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en la mayoría de los casos, la elección es la del español castellano.

A pesar de ello, el Instituto Cervantes se ha encargado de la traducción (MCER) y la creación de documentos (PCIC) claves para la enseñanza de la lengua. Dos de estos, serán analizados en relación con el tratamiento de las variedades que en ellos se hacen.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) se presenta en 2001 y pretende ser un documento de referencia para la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, analizando su vinculación con la variedad y cómo se debe tratar en el aula, no se encuentra mucha información. Este motivo puede relacionarse con la función del documento ya que éste intenta ser una especie de declaración de intenciones de cómo debería orientarse la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El documento define la competencia lingüística comunicativa como «una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global» (MCER, 2002: 134). Parece atisbarse en dicha reflexión, la concepción anteriormente comentada de lengua histórica y su variedad lingüística interna. Entre las orientaciones para enseñar las diferentes variedades cabe mencionar que se selecciona el nivel B1-B2 como inicio para trabajar dichas divergencias, en concreto, atendiendo al reconocimiento de los diferentes acentos, a expresiones y a las variedades de la lengua enseñada (MCER, 2002: 116).

El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es la concreción del MCER, llevada a cabo por el Instituto Cervantes para la aplicación de dicho documento a la enseñanza de la lengua española. Por consiguiente, toma mayor conciencia de la diversidad lingüística, tal y como refleja uno de los primeros capítulos, con el título «Norma lingüística y variedades del español» (Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, al igual que la decisión tomada en sus centros, el documento recoge como norma culta la castellana, aunque constata que no es la única y advierte sobre la importancia de tener presentes las otras variedades hispanas.

Para subsanar los efectos de dicha elección, el documento presenta una serie de especificaciones de otras normas para tener en cuenta. Dichas especificaciones atienden

a unas particularidades concretas como, por ejemplo, aquellos rasgos de una variedad que no se comparten con otra y que deben ser anotados para tener presentes en la enseñanza, eso sí, sin desatender la norma culta. Además, tienen que ser lo suficientemente generales y de fácil apreciación para el alumnado, así como presentar un uso extendido. Son rasgos de actualidad y que proporcionan al alumnado información de utilidad para su competencia comunicativa.

En consecuencia con dicha elección, también se incluye un inventario cultural que se ha sido diseñado con unos principios semejantes a los de selección de muestras de variedades lingüísticas. Se recogen los ámbitos de las realidades nacionales y regionales, con especial mención a los territorios hispanoamericanos. Cabe aludir que la finalidad de dicho documento es crear unas coordenadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la capacitación del alumnado para implicarse en cualquier acto de habla y en cualquier contexto donde tenga lugar. Por ello, atendiendo al contexto se presenta la importancia de dar a conocer la realidad española, aun sabiendo que es muy extensa y diversa. Estos inventarios proporcionan al profesor de E/LE la posibilidad de regular la importancia y la duración con la que se deben presentar dichas variedades geolingüísticas y su contexto de uso. Asimismo, ya de por sí, el alumno/a recibirá la variedad del propio docente.

Para ejemplificar la diversidad, el documento propone una serie de recursos reales tanto orales como escritos, de un nivel cultural medio o culto. Además, las muestras deben ser diversas y presentar las diferentes variedades, haciendo hincapié en los acentos, con la finalidad de crear alumnos/as competentes comunicativamente en las diversas variedades de la lengua española.

4.1.3. Las variedades en los manuales de E/LE

La gran mayoría de los docentes se basan en un manual para llevar a cabo su labor docente. Por ello, es totalmente necesario prestar atención a cómo dichos libros didácticos tratan las variedades porque de la misma manera éstas serán presentadas en el aula. Además, la selección de uno u otro manual determinará, también, el enfoque que selecciona el profesor para implementar en el aula. A pesar de que los cambios metodológicos abogan por una enseñanza más comunicativa y con muestras reales de la lengua, las variedades léxicas y, en general, las variedades lingüísticas

hispanoamericanas, como se observará, están presentes de manera muy estereotipada y son poco frecuentes.

Dentro del mundo editorial, es necesario tener presentes las divergencias que existen con el tratamiento de estas variedades en este lado del charco y al otro lado. Tal y como afirma Moreno Fernández (2010: 116) las editoriales peninsulares y americanas se posicionan de manera muy diferente ante la cuestión de la diversidad que se está abordando. Asimismo, cabe mencionar que las editoriales tienen una política propia a la hora de seleccionar la variedad y cómo presentarla, algunas veces sin tener en cuenta las determinaciones que recogen los documentos oficiales como el MCER en relación con los niveles de incorporación de las variedades o su necesaria presencia.

En la tradición editorial española lo habitual era diseñar manuales y materiales atendiendo a la norma castellana, sin prestar atención al resto de normas y variedades. La justificación de dicha situación se entiende al identificar los autores de estas obras didácticas ya que, la mayoría de ellos, eran filólogos que bebían de las teorías más tradicionales o desconocían la complejidad de la diversidad lingüística española. Además, existía un interés económico por unificar la variedad para poder llegar al mayor número de consumidores (Moreno Fernández, 2010: 117).

Al igual que surge una tónica de regeneración en las obras académicas, los manuales han sufrido un cambio abriendo las puertas a la presencia de la variedad en sus páginas. Esta situación se ha reflejado a través de las declaraciones propias de las editoriales, donde se consolidan estrategias fomentando el interés por las variedades diatópicas hispanoamericanas y su presencia en los manuales. Para ello, se contratan dialectólogos conocedores de la diversidad hispanoamericana y se adaptan obras según el mercado, creando diversas ediciones de un manual, como podría ser la edición MERCOSUR. Además, existe una inclusión creciente de información cultural, artística y social, atendiendo a los aspectos más destacables y tradicionales de las diferentes zonas dialectales (Ibid.).

Sin embargo, existen divergencias en los diferentes manuales a la hora de abordar dichas variedades debido a la diversidad que abarcan. Tal y como afirma Andión (1997: 28), cada editorial plasma estas convicciones de manera particular, otorgándoles diferentes grados de importancia. Esta autora también destaca la importancia que tiene la inclusión de dichos aspectos dialectales en los manuales ya que

la manera en la que se integren repercutirá en cómo el alumno los asuma, bien desde una perspectiva pasiva o activa de aprendizaje.

La disparidad de integración de las variedades hispanoamericanas en los manuales diseñados por editoriales españolas ha suscitado un continuo análisis de éstos en diferentes estudios y artículos. La finalidad ha sido detectar la forma de tratar la diversidad para investigar cuál sería el modelo de enseñanza más adecuado. Como en este trabajo se tiene el objetivo de buscar los modelos más fructíferos, se incluirán algunos de estos análisis de manuales, tanto hechos por otros autores, como propios, prestando especial atención a las variedades léxicas hispanoamericanas.

María Antonieta Andión es una de las autoras más prolífica en dichos análisis. En concreto, en la obra anteriormente citada, incluye el análisis de los manuales con un uso más extendido: *Entre nosotros*, *Español en directo*, *Antena*, *Intercambio*, *Ven, Cumbre*, *Cuso intensivo de español para extranjeros*, *Rápido* y *A fondo*. Cabe decir, que muchos de estos manuales ya están reeditados o incluso descatalogados, pero este análisis servirá para percibir cómo se han tratado las variedades con el paso de los años. Asimismo, este estudio surge con anterioridad a la publicación del MCER pero se observa que ya existía una intención activa de inclusión de las variedades hispanoamericanas.

La tónica general que se extrae de este análisis es que los manuales son arbitrarios a la hora de seleccionar los contenidos lingüísticos de las variedades diatópicas americanas. Los rasgos gramaticales que se exponen no son globales y la presencia de ellos varía según el manual, incluyendo los casos más relevantes como por ejemplo el uso de *ustedes* por *vosotros*. Uno de los aspectos que no se percibe en ninguno de ellos es la pronunciación, la distinción de acentos hispanoamericanos, tan importante para la percepción de las diferentes variantes y está totalmente olvidada. Lo mismo ocurre con la pragmática, destacando la omisión del uso de la cortesía que es esencial para comunicarse en estas áreas dialectales.

En cuanto al léxico, que es el objeto de estudio de este trabajo, se hace referencia a la división que se ha hecho en apartados anteriormente, identificando la importancia y utilidad que tiene el léxico común de las diferentes áreas en la enseñanza de esta lengua, pudiendo surgir un análisis contrastivo en el aula con el español peninsular. Al ocupar dicho léxico una posición predominante en la enseñanza, se relegan a un segundo plano

las muestras propias de cada zona, que serán tratadas según sean del interés del alumnado.

El léxico, al igual que el resto de elementos lingüísticos, ha tenido un trato dispar en los manuales que se presentan. En concreto, la autora los divide en aquellos que presentan el léxico de una manera casual y sin un estudio previo (*Entre nosotros, Español en directo*) y, por otro lado, aquellos que intentan sistematizar la presencia del léxico seleccionado (*Intercambio, Rápido, A fondo, Cumbre*). En los primeros no existe una justificación de la presencia de un término u otro, la selección es aleatoria. Suelen derivar de textos que se incluyen en el manual y el término es simplemente aclarado, no existe una intención de que ese vocablo forme parte, ni de manera activa ni pasiva, del lexicón del alumnado, entendido este último concepto como «un sistema que se organiza en forma de redes asociativas, en el que almacenamos todo el vocabulario que aprendemos» (Lahuerta y Pujol *apud* Soler, 2008: 342). Además, debido a la falta de concreción de estos términos, se presentan palabras que no tienen rentabilidad para la competencia comunicativa del hablante, como se recoge a raíz de la presencia de *cachayuyo* ‘alga comestible del norte de Chile’ (Andión, 1997: 33).

En relación con el segundo bloque de manuales, cabe destacar que los autores intentan buscar una lógica para seleccionar los términos y organizarlos. En concreto, en la mayoría de ellos, se utilizan como método de clasificación los campos léxico-semánticos de las unidades didácticas (establecimientos públicos, alimentos, medios de transporte, profesiones...). Asimismo, uno de los manuales, *Cumbre*, tiene una sección (Contrastes lingüísticos) donde se recogen un léxico común y sus diferentes usos territoriales (peninsulares y americanos).

Posteriormente, en el 2000, Grande Alija también hace un pequeño análisis de diferentes manuales en uno de sus artículos. Toma como base tres de los manuales más representativos de editoriales españolas: *Intercambio, Planet@ E/LE* y *Gente*. En el primero, tanto en el nivel uno como en el dos, las muestras hispanoamericanas son continuas aunque poco numerosas, además, en los niveles más avanzados, se propone una reflexión crítica por parte del alumno sobre las variedades diatópicas y su presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, los textos y las grabaciones de estos manuales presentan constantes muestras dialectales hispanoamericanas. En concreto, en relación con el léxico se destaca una presencia de muestras contrastivas de

los vocablos. Sin embargo, cabe destacar que se hace desde una perspectiva peninsular y con la finalidad de reflejar los usos correctos españoles. Adviértase dicha finalidad en la siguiente especificación «También, por ejemplo, nosotros no decimos *platicar* como dicen los mexicanos, sino *conversar* o *cuéntame algo* en vez de *platicame algo*» (Grande Alija, 2000: 398).

En el segundo grupo de manuales correspondiente a los niveles uno, dos y tres de *Planet@ E/LE*, se puede advertir, también, una fuerte presencia de las variantes hispanoamericanas, sobre todo, relacionado con el ámbito cultural, artístico y social a través de información sobre personajes, artistas, etc. hispanoamericanos. Al igual que en el manual anterior, existen muestras textuales orales y escritas de estas variedades diatópicas, sin embargo no se hace mención alguna a los americanismos. En los niveles más avanzados, tal y como se recoge en el MCER, hay un incremento de muestras. Asimismo, se incluye para estos niveles un anexo que tiene la finalidad de presentar la variedad a través de la globalización y los usos contrastivos, tanto entre los españoles e hispanoamericanos, como con el portugués.

Como muestra final en este estudio se afronta el análisis del manual *Gente*, tanto en su nivel básico como intermedio. En contraste con la tónica de los anteriores manuales, éste apenas presenta muestras hispanoamericanas. Aparecen los rasgos morfosintácticos más destacables como el *voseo* o el *seseo* pero lo relativo al léxico y demás niveles lingüísticos es nulo. La mayoría de las muestras se presentan en formato oral y representan las cinco zonas anteriormente expuestas.

En 2003, Andión Herrero vuelve a publicar un artículo acerca del léxico hispanoamericano en los manuales españoles de E/LE. A pesar de los intentos de inclusión del léxico, el resultado sigue siendo el mismo que referencia en su obra de 1997. Asimismo, se reafirma el predominio editorial español orientado a la enseñanza de segundas lenguas. Tal y como recoge la autora, lo esperable sería que la ingente cantidad de manuales proviniese de los países hispanos, por ser ellos los que mayor número de hablantes de español presentan. Sin embargo, la poca tradición editorial y las dificultades en los soportes tecnológicos, mantienen la proliferación de España en la publicación de manuales y desarrollo de editoriales en este ámbito de enseñanza. Además, «mucho se ha avanzado, pero todavía quedan problemas medulares por resolver» (Andión, 2003: 106). Entre ellos, destaca la inclusión de estas variedades y, en

concreto del léxico, en los diferentes materiales y manuales de una manera útil y factible para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para actualizar los análisis anteriormente presentados, se han seleccionado una serie de manuales de editoriales españolas para conocer si se mantiene dicha situación o el cambio se ha implementado. La selección se ha basado en un factor cronológico y es que se ha querido seleccionar aquellos que se han publicado en la actualidad para poder contrastar con los que se han mostrado.

A través de una perspectiva generalizadora, se crean manuales con la finalidad de atender globalmente a todos los alumnos de español como lengua extranjera. Para ello se diseñan manuales como *Aula Internacional 1, 2, 3, 4*, donde se tienen presentes todos los niveles de aprendizaje hasta el C1, niveles propuestos por el MCER. Por presentar dicha visión globalizadora se analizarán para conocer si se tienen en cuenta, como debería, las variedades hispanoamericanas. Dichos manuales recogen una sección titulada “Viajar” y otra “Más cultura”, son en estos dos apartados donde se muestra ampliamente la cultura hispanoamericana, sobre todo los que pertenecen a los niveles más básicos. Sin embargo, el léxico y los demás aspectos lingüísticos son simples anécdotas distribuidas en estas secciones. Se presentan vocablos tradicionales referidos a prendas y comida, como por ejemplo: *guayabera, chullo, ñandutí, rebozo, poncho* (*Aula Internacional 1*, 2004: 130) o *iguana, perrereque, ceviche, chivitos, chipá* (*Aula Internacional 1*, 2004: 136). Pero simplemente es una exposición del léxico, el alumno no tiene que trabajar con él. En lo referente a la gramática se recoge el *voseo* y el uso de *ustedes* en la sección de “Viajar” en *Aula Internacional 2* (2005: 40). También se atisba que estas muestras dialectológicas son menos frecuentes en los cursos más avanzados (*Aula Internacional 3 y 4*), donde la enseñanza se centra en la norma castellana, casi en exclusividad.



GUAYABERA: es una camisa larga, de algodón o lino, con grandes bolsillos y generalmente de manga corta. Se lleva por fuera de los pantalones. Originalmente blanca y de hombre, hoy se fabrica en todos los colores y las mujeres también la usan. [Cuba]



CHULLO/LLUCHO: es un gorro de lana de alpaca (un mamífero de los Andes) tejido a mano. Puede ser de diferentes colores y generalmente cubre las orejas. Lo llevan sobre todo en el Altiplano, pero hoy se puede ver en ciudades de todo el mundo. [Bolivia/Perú]



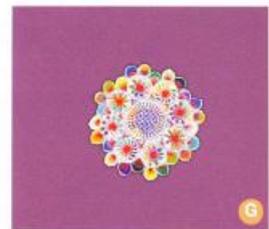
BOTAS DE CARPINCHO: son unas botas altas sin cremallera y con tacón de madera. Están hechas con piel de carpincho. Este animal vive en los ríos y lagos de Sudamérica y es el mayor roedor del mundo (puede pesar hasta 80 kilos). [Argentina]



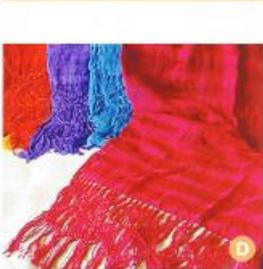
MANTÓN DE MANILA: es una prenda de seda con flores bordadas. Usado originalmente como prenda de abrigo, hoy en día se lleva sobre todo en las fiestas. También se usa para decorar los balcones en las fiestas. Aunque llega de las Filipinas en el siglo XVI, esta prenda femenina se asocia con la artesanía andaluza. [España]



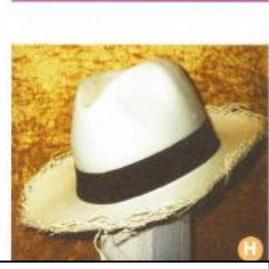
ÑANDUTÍ: es un encaje que puede ser blanco o de colores. Se utiliza para hacer ropa (se lleva mucho en la playa, colocado sobre el bañador) y como objeto decorativo para la casa. En guaraní, la palabra ñandutí significa "telaraña". [Paraguay]



SOMBRERO JIPIJAPA: es un sombrero de paja tejida, blanco y muy ligero. Protege muy bien del sol y lleva una cinta negra alrededor. Conocido como "panamá", en realidad no es originario de ese país. [Ecuador]



REBOZO: es un pañuelo muy fino, de seda o rayón, tejida a mano. Puede ser de muchos diseños y colores diferentes, y se lleva de muchas maneras: sobre los hombros, en el cuello, como turbante, como top o como pareo. Los hombres también suelen llevarlo como pañuelo al cuello o como faja. [México]



PONCHO: es una prenda hecha con un tejido muy apretado que protege del frío, del viento y de la lluvia. Puede ser de un solo color o tener algún dibujo geométrico. Algunos llevan flecos de lana. [Chile]

Aula Internacional 1, 2004: 130.

MÁS CULTURA

1. SABORES HISPANOS

Lee la descripción de estos platos de la cocina hispana. ¿Qué platos quieres probar? ¿Cuáles no? ¿Por qué?



IGUANA • HONDURAS

Carne de iguana guisada con chiles, ajos, tomate, cebollas, comino, coco rallado y zumo de naranja.

AJIACO A LA CRIOLLA • CUBA

Tocino y carne de cerdo guisados con plátano, batata, maíz y calabaza.

PERREREQUE • NICARAGUA

Pastel de maíz, queso, azúcar, canela y crema de leche dulce.

CEVICHE • PERÚ

Pescado crudo encurtido en limón con cebolla y ají. Se sirve con lechuga, maíz y patatas.

CAZUELA DE AVE • CHILE

Pollo guisado con patatas, cebollas, cilantro y judías verdes.

CHIVITOS • URUGUAY

Carne de ternera en pan con lechuga, tomate, mayonesa y huevo duro.

MOLE POBLANO • MÉXICO

Pavo frito y cocido luego en una salsa de chiles, ajonjolí, cebolla, ajo, pan, azúcar, pimienta, canela, chocolate y clavo. Se sirve con ajonjolí tostado, uvas pasas y almendras.

PISTO • ESPAÑA

Guisado de tomates, cebollas, pimientos y calabacines.

PASTELÓN DE PLATANOS AMARILLOS • REPÚBLICA DOMINICANA

Pastel hecho con puré de plátanos y relleno con un queso parecido a la mozzarella y una mezcla de carne picada saltada con cebolla, ají, orégano, pimienta y salsa de tomate.

SOBREBARRIGA • COLOMBIA

Carne asada con cerveza. Se sirve con patatas y arroz seco.

Aula Internacional 1, 2004: 136.

Asimismo, las nuevas ediciones de estos manuales en los años 2013 y 2014 (Aula Internacional Nueva edición) declaran que

Aula internacional Nueva edición es una rigurosa actualización de esa propuesta: un manual que mantiene el espíritu inicial, pero que recoge las sugerencias de los usuarios, que renueva su lenguaje gráfico y que incorpora las nuevas tecnologías de la información. (Aula Internacional 1 Nueva edición, 2013).

Pero tras visionar sus contenidos, se percibe que la presencia de las variedades hispanoamericanas es más o menos la misma. Se mantienen las mismas secciones como “Viajar” y “Más Cultura” que recogen estas muestras dialectológicas más generales, pocas de ellas, atendiendo al léxico.

En 2006 se publica *Español en marcha 3* y en el 2007 *Español en marcha 4*. En la selección de manuales que aquí se presentan, se tienen en cuenta, en la mayoría de los casos, los niveles de aprendizaje. En concreto aquellos más avanzados ya que, según

regula el MCER, será a partir del nivel B1-B2 cuando se presenten las variedades diatópicas. Los dos manuales que se están presentando corresponden con los niveles B1 y B2 y en ellos no aparece nada acerca de las variedades hispanoamericanas, exceptuando algunos aspectos culturales. Al igual que los manuales anteriores, estas dos obras ya tienen nuevas ediciones del año 2014 y mantienen la tónica de las ediciones pasadas en relación con el tema que se trata.

Como se puede comprobar con la publicación de *Abanico Nueva edición* (B2) en 2010, el paso del tiempo no asegura la implementación de las variedades hispanoamericanas en los manuales. Éste, en concreto, no presta atención alguna a las variantes. Parece que el tratamiento del contenido diatópico en los manuales de editoriales españolas, dependen, intrínsecamente, de éstas y sus ideales. En el mismo año del anterior libro didáctico, se publica *Protagonistas B1* y lo que se presenta es totalmente diferente.

En este manual existen diferentes muestras léxicas hispanoamericanas que se trabajan a lo largo de las unidades didácticas. La mayoría de ellas están integradas en textos y recogidas en glosarios junto a su significado. Asimismo, se presentan cuadros aclaratorios sobre sus usos y audios que recogen diferentes muestras orales de las zonas geográficas anteriormente delimitadas.

Las unidades didácticas se dividen a través de temáticas, según el tema que se trate se incluyen algunas muestras léxicas hispanoamericanas. La primera unidad aborda la temática de los viajes. En una viñeta humorística y un texto se recoge la palabra *celulares* relacionándola con la palabra *móvil*. Posteriormente en un texto (*Rincones escondidos*, pág. 14) aparecen los vocablos *carro* y *paladares* ('restaurantes en casas de cubanos'), se contextualiza en la variedad diatópica del Caribe, por centrarse en ámbito cubano. Seguidamente, en relación con los viajes, se presenta el contraste entre *azafata* y *aeromoza* (pág.17), especificando que este último se utiliza en países hispanoamericanos.

La unidad quinta se centra en los productos alimenticios. En concreto, en un texto (pág. 52) que trata sobre un puesto de comida en Miami, se hace referencia a *frijoles* y *gandules* pero no se especifica el significado. Sucede lo contrario con el vocablo *platillo* donde se aclara el significado a través de una nota a pie de texto. En la página siguiente, se presenta una imagen con el término *papas*.

En la unidad sexta, donde se tratan las relaciones entre padres e hijos, se muestran las diferentes nomenclaturas de las calificaciones, tanto los términos propios de la Península como de Latinoamérica: *suspense o aplazo, regular, bueno o bien...*

La unidad 7 se dedica a la Paz. En concreto, aparece un apartado que trata los acentos en diferentes zonas colombianas (pág. 69) y específicamente, los nombres que reciben: *rolo, paisa, coesteño...* Asimismo, se recuperan términos como *wayuunaiki*, lenguas *makú, raizales...* En el texto de la página 74, se recogen vocablos como *guagua* o *colectivo*. Se aclara, también, el significado de *Guatemala* (pág. 97) y el de la expresión *Salir de Guatemala y entrar en Guatepeor*.

En general, el trato de elementos léxicos es mayor que en los manuales presentados, pero de todas formas sigue siendo muy escaso. Además, la presentación de los rasgos léxicos es solo eso, una exposición del término con alguna aclaración pero, son pocos, los casos en los que los alumnos tienen que trabajar activamente con el término. Con toda probabilidad dichos términos no formarán parte del proceso de adquisición de la lengua ya que no serán interiorizados de manera que se pueda activar su conocimiento cuando los precise.

En obras posteriores como *Nuevo Prisma C2* (2012), *Embarque. Nivel 3* (2013) o *Embarque. Nivel 4* (2014), las muestras léxicas siguen siendo anecdóticas y se presentan contenidos de carácter cultural para ampliar los conocimientos en este ámbito, sin ningún fin comunicativo aplicable.

Como se ha podido comprobar, la mayoría de los manuales de editoriales españolas no presentan, apenas, variedades léxicas hispanoamericanas y cuando lo hacen, lo muestran de manera conceptual y no funcional, es decir se especifica el significado pero los alumnos no trabajan con estas palabras para incorporarlas a su lexicón. En general, se puede decir que el vocabulario es un aspecto olvidado en la mayoría de manuales, éstos se centran con más ahínco en los elementos gramaticales, por ello, es coherente que difícilmente aparezcan los términos diatópicos. Asimismo, en relación con la diversidad hispanoamericana se presenta a través de lo cultural y artístico, dejando de lado lo lingüístico.

Sin embargo, tal y como apuntaba Moreno Fernández (2010: 116) dicha situación no se percibe de la misma manera en los manuales publicados en el continente

americano. El mayor motor editorial es Estados Unidos que explota de manera intensa la diversidad social que se encuentra dentro de sus fronteras. Por ello, una vez analizadas las características de los consumidores, diseña unos manuales adecuados. La mayor parte de la población se relaciona con culturas mexicanas y centroamericanas, por ello son éstas, las variedades más presentes. La obra *Sol y viento* de la editorial McGraw-Hill coordinada por Van Patten dispone su contenido a través de una película rodada en diferentes países hispanoamericanos. *Destinos*, otra obra coordinada por el mismo estudioso, trabaja los contenidos a través de telenovelas latinas, con la finalidad de presentar una muestra real de lengua.

En 2000, Óscar A. Flórez publica un artículo en el que se presenta el libro de texto *Dos mundos* de la misma editorial americana que se ha nombrado anteriormente. Dicho manual se basa en la metodología de Krashen (Hipótesis del input comprensible), donde se intenta enseñar la variedad a través de los diferentes acentos y, también, a través de las diferencias léxicas de las diversas zonas dialectales.

Para comprobar dicho cambio, se ha seleccionado un manual *¡Avancemos!* de editorial americana. Se puede observar que desde el nivel inicial se presenta léxico hispanoamericano *papas fritas, jugo, guagua, camión, colectivo, bola...* Además, las unidades se desarrollan a través de los diferentes países hispanoamericanos, mostrando sus culturas, sus acentos y los aspectos pragmáticos más destacables (saludos, cortesía...).

Contexto 3 *Diálogo*

ESTRATEGIA Escuchar

Cause and effect As you listen, pay attention to the descriptions of Santiago and Jorge to find out what causes Sandra's confusion. In the chart, include Santiago and Jorge's description and what Sandra could share with each of them.



Sandra regresó de sus vacaciones en la playa con su familia. Ahora le cuenta a Carmen lo que pasó durante las vacaciones.

Carmen: Sandra, ¿qué onda? ¿Cómo pasaste las vacaciones?

Sandra: Bueno, las vacaciones empezaron como siempre: todo el mundo estaba en la playa haciendo lo que le gustaba, y yo estaba sola y aburrida.

Carmen: ¡Claro! ¡Como siempre!

Sandra: Era como una película de terror. Estaba muy deprimida y hacía un calor agobiante cuando, sin esperarlo, vi otra vez al chico del crucero.

Carmen: ¿Santiago? ¿El surfista? ¡Qué padre!

Sandra: Sí... qué casualidad, ¿no? Lo interesante es que somos muy diferentes, pero nos gustaba hacer cosas juntos. Hicimos un crucero, caminamos por la arena todos los días, ¡hasta condujimos motos acuáticas!

Carmen: ¿Tú? ¡Imposible! ¡No lo creo!

Sandra: ¡Ni yo! Pero nos divertimos mucho. Yo era una persona completamente diferente. Y mientras hacíamos todas estas cosas, también hablábamos mucho... Creo que lo conozco bien, aunque sólo estuve dos semanas en Baja California.

Carmen: ¿Y qué dijeron tus padres?



También se dice

La expresión ¿qué onda? es muy común en México para saludar a un amigo.

- Colombia ¿quiubo? (viene de *qué hubo*)
- España ¿qué pasa?
- Argentina ¿qué tal?
- República Dominicana ¿y qué?

¡Avancemos! 3, 2007: 71.

Tras este recorrido cronológico y territorial, se destaca la contraposición que existe entre los dos dominios editoriales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, es reseñable la falta de atención al léxico que se perciben en los manuales, donde el trato se restringe a una exposición del término y a una aclaración de su significado y ámbito de uso. No existe una intención didáctica de que dicho léxico forme parte de los conocimientos activos del alumnado. Este hecho provocará que la competencia comunicativa que los usuarios de estos manuales quieran adquirir no sea completa y ni funcional para todos los ámbitos comunicativos de la lengua española. El conocimiento de dichas zonas dialectales se restringe al conocimiento de aspectos culturales y artísticos, pero éstos no son suficientes para saber comunicarse en estos territorios.

El problema parece agravarse cuando los manuales poseen diferentes niveles. El desarrollo de los contenidos es mayor y abarca una temporalidad amplia, por lo que no supondría ningún inconveniente implementar las variedades hispanoamericanas a lo largo de los niveles, esto no perturbaría el tratamiento del resto de contenidos ya que el tiempo es suficiente para atender todos estos aspectos.

Por otra parte, es comprensible que los manuales y materiales que se orientan a cursos específicos o intensivos no incluyan la diversidad diatópica ya que suelen desarrollarse en espacios temporales cortos. Aun así podría estar presente si los usuarios de dichos cursos lo solicitasen ya que resultarían útiles según la finalidad del curso (comercial en zonas hispanoamericanas).

4.2. Modelos de enseñanza y aprendizaje de la variedades léxicas

No solo existe una falta de presencia y tratamiento de estas variedades en los manuales, sino que también se atisba la necesidad de un cambio en el modelo de enseñanza de E/LE. En la actualidad, la globalización hace patente la diversidad lingüística del español y, por consiguiente, su implementación en el aula de segundas lenguas. El modelo del “castellano” se encuentra descatalogado, tanto a nivel lingüístico como académico, en los diferentes estudios pedagógicos, por lo que es preciso un cambio orientado a la diversidad y donde se tenga presente la variedad léxica, elemento esencial para la comunicación entre geolectos.

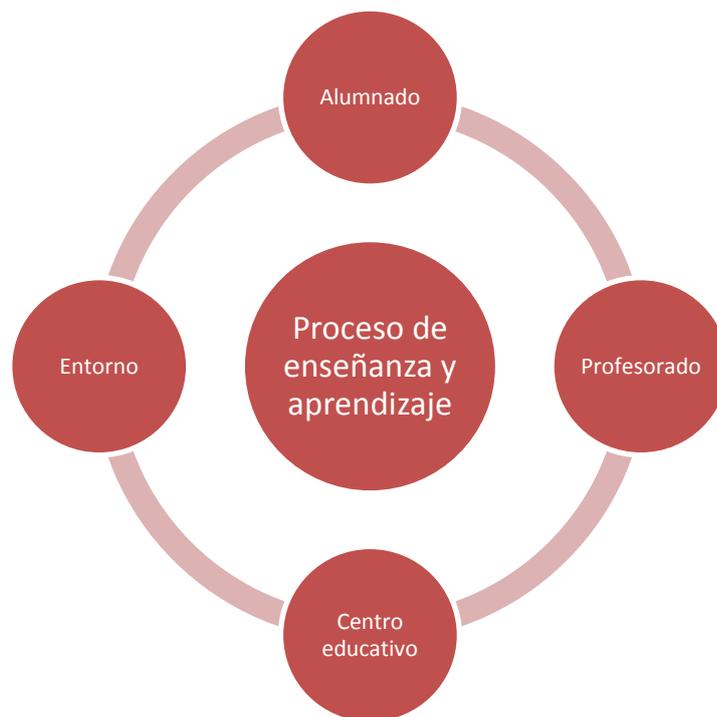
Según Moreno Fernández (2000: 64), el término *modelo* puede hacer referencia a dos realidades. Un “modelo como tipo ideal” que destacaría por ser la abstracción y simplificación de una lengua con la finalidad de convertirla en ejemplar. Dicho modelo puede ser creado artificialmente o seleccionado a través de las variedades que la lengua presenta. O un “modelo como mecanismo oculto”, es decir, un conglomerado abstracto y teórico de todos los elementos que forman la lengua y que se manifiestan a través del habla.

En concreto, el modelo que se busca en la enseñanza de una segunda lengua es aquel que capacite al alumnado a participar en situaciones comunicativas y que sea capaz de hacerse entender y que comprenda. Por lo que sería un modelo del tipo ideal, que se pueda utilizar en los contextos naturales de habla.

En este ámbito de enseñanza de segundas lenguas se proponen diferentes modelos pero en este trabajo se han seleccionado aquellos que tengan en cuenta la variedad intraindiomática del español y con los que se puedan enseñar los geolectos. Anteriormente, ya se ha justificado la necesidad de prestar atención a la diversidad, pero, además, se debe hacer con especial hincapié en léxico por ser el aspecto lingüístico que más variabilidad presenta.

4.2.1. Factores a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Para la creación de un modelo de enseñanza se deben tener en cuenta una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, de alguna manera, regulan ese modelo.



4.2.1.1. El alumnado

El alumno es el sujeto de todo proceso de enseñanza y aprendizaje y, sin duda alguna, el punto clave sobre lo que todo gira. Para que dicho proceso didáctico puede llevarse a cabo se deben tener en cuenta los intereses del alumno y el nivel motivacional.

En relación con este sujeto surge la duda de si debe ser él quien elija la variedad que quiere estudiar. Tita Beaven y Cecilia Garrido (2000: 183) llevan a cabo un estudio que determina que la mayoría de los alumnos están de acuerdo con que se presenten variedades del español en el aula y que es mejor enseñar esta diversidad. Sin embargo, se detectan casos que prefieren aprender la variedad “castellana” por el prestigio social que tiene, de todas formas éstos se relacionan con nativos de diferentes zonas. La selección única de esa variedad no los capacitaría para comunicarse con todas las variedades y entenderse. Por lo que parece que el interés de un alumno por uno u otro modelo debe ser estudiado y no siempre debe ser un argumento clave a la hora de selección de un modelo.

Este hecho debe exceptuarse en los cursos intensivos de la lengua o cursos específicos ya que son, en este caso, los intereses del alumnado los que marcan el modelo. Sin embargo, en aquellos casos en los que se desarrolle un curso académico de un año, es necesario tener en cuenta la premisa anterior.

Además, atendiendo a la motivación del alumnado es necesario plasmar una máxima y es que, tal y como se recoge en la obra anteriormente citada (Beaven y Garrido 2000: 187), es imposible que un aprendiz acabe hablando y dominando la lengua como un nativo. Es un aspecto que debe transmitirse a los alumnos para que no se desmotiven y entiendan un enfoque diferente en esta enseñanza del que, por ejemplo, se lleva a cabo para la lengua materna.

El supuesto hecho de convertirse en un hablante nativo supondría tener que adentrarse en ese idioma por completo desechando sus conocimientos de su lengua materna y de los contenidos socioculturales que ha aprendido al formar parte de la comunidad de hablantes de ésta, algo totalmente imposible. Por consiguiente, el objetivo de este tipo de enseñanza sería que el alumno «desarrolle la capacidad de analizar y comparar la cultura nueva con la suya propia para establecer relaciones entre su propio sistema de valores y otros» (Ibid). Además, esa capacidad se desarrollará ampliamente a través de las variedades diatópicas de la lengua española. La razón por la que muchos estudiantes no quieren aprender en la diversidad es porque los nativos no lo hacen, ellos dominan una variedad entre muchas otras. Pero se debe tener en cuenta que no se pueden comparar con dichos sujetos ya que forman parte de un proceso y un

modelo de enseñanza diferente (modelo de tipo ideal frente al modelo como mecanismo oculto).

Asimismo, en relación con la motivación María Soler (2008: 342) determina que muchas veces los alumnos se frustran ante las situaciones comunicativas no por la falta de recursos gramaticales, sino léxicos. Por ello, el aprendizaje del léxico y por extensión del hispanoamericano, dotaría al alumnado de una capacidad comunicativa excelente para desenvolverse en cualquier situación. Dicha situación, provocaría una motivación extra en el alumnado que se transformaría en una mayor participación por parte de éste en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los elementos claves desde la perspectiva del alumnado es la nivelación. El MCER recoge que los niveles en los que se debe tener en cuenta la variedad diatópica son los niveles B1 o B2. Sin embargo, como se puede comprobar en las ediciones americanas se introduce desde los primeros niveles. Beaven y Garrido (2000: 187) destacan que si un alumno comienza el aprendizaje de la lengua a través de un “castellano” estándar y después se adentra en otra variedad, siempre va a estudiar la nueva variedad contrastándola con la anterior, lo que supondrá darle más valor a la primera que a la segunda. Ambas teorías pueden tenerse presente en la enseñanza, siempre atendiendo al modelo con el que más se ajusten y las necesidades que solicite el alumnado.

4.2.1.2. El profesorado

Una de las premisas que deberá tener presente el docente a la hora de desarrollar una enseñanza de segundas lenguas es la de «crear hablantes reales, adecuados, adaptables y plurales» (Bravo, 2004: 197). Para ello deberá crear un modelo de enseñanza adecuado que capacite al alumno como un agente comunicativo en una comunidad de hablantes y dentro de la diversidad.

Lo más destacable en relación con el papel del profesorado y el diseño de un modelo de enseñanza y aprendizaje es la *norma*. Cada profesor tiene una norma propia que ha adquirido como usuario de la lengua y será característica de un territorio y el modelo de lengua más directo que tendrá el alumnado.

Sin embargo, la norma del docente no será el único modelo que recibirá el alumno. El profesor tendrá que ser consciente de su forma de hablar y deberá ofrecer

muestras del resto de normas atendiendo a las variedades diatópicas del español, sobre todo, las que corresponde con Hispanoamérica.

En ningún caso, el profesor deberá adoptar una norma que no le corresponda ya que las muestras de lengua serían artificiales. Sí podrá imitar algunos de los elementos lingüísticos de la variedad en las explicaciones de los mismos y para ello necesitaría tener pleno conocimiento. Hoy en día, con el soporte digital puede ofrecer al alumnado la variedad diatópica, además, este hecho puede ser una manera motivadora de adquirir e interiorizar la diversidad lingüística. Asimismo, será una herramienta imprescindible para la enseñanza a distancia de las lenguas.

Otro aspecto que se debe considerar es que los docentes tienen que centrarse en la enseñanza de una lengua, según su norma culta. Pero, asimismo, deberán atender a todos los niveles de registro de la lengua para que los alumnos sean capaces de distinguirlos. Entre los registros informales se distribuirán los rasgos más coloquiales de la variedad, incluyendo el componente léxico, como podrían ser las palabras tabúes.

4.2.1.3. El centro educativo

Toda enseñanza se desarrolla en un centro educativo, o la mayor parte. Y cada centro tiene su propia política que regula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, existe una identidad que lo determina y puede que ésta beba directamente de los modelos más tradicionales de la enseñanza.

En muchas ocasiones el proceso de enseñanza y aprendizaje lo regula la política del centro y el profesorado tendrá que adoptarlo. Lo mismo ocurrirá con el manual que el centro tenga seleccionado para dicho aprendizaje. Y como ya se ha observado, algunos de ellos no tienen en cuenta las variedades diatópicas hispanoamericanas.

Si el modelo de lengua que se enseña depende de la norma castellana, deberá adoptarlo. Aunque una vez dentro del aula, podrá afrontar la enseñanza de las variedades desde una perspectiva centralizada en el modelo, como muestras diversas de la lengua que dependen del territorio donde se utilizan. En ningún caso sería aconsejable que no se hiciera mención alguna a la variedad lingüística ya que los alumnos estarían aprendiendo desde enfoque erróneo de la configuración de la lengua. Este hecho causaría que el alumnado no adquiriese las competencias comunicativas

necesarias para desenvolverse en todos los ámbitos de comunicación. Y, por consiguiente, el objetivo de su aprendizaje no se cumpliera.

4.2.1.4. El entorno de enseñanza

El contexto de aprendizaje también es muy importante a la hora de desarrollar un proceso de enseñanza. No será lo mismo si el alumno está inmerso en la comunidad de habla de la lengua que aprende o no.

Moreno Fernández (2010: 137) identifica dos entornos en relación con la idea anterior. Los entornos heteroglosicos serían aquellos donde se aprende la lengua fuera de la comunidad de hablantes. En este caso, el modelo de lengua más directo será únicamente el docente pero éste no ha de olvidar las otras variedades, que podrá ofrecer al alumnado a través de los soportes digitales.

Por otra parte, los entornos en los que se enseña la lengua en su lugar de habla, son entornos homoglosicos. Dicha situación proporciona al alumnado la posibilidad de tener muestras reales de su lengua en el entorno. Pero no hay que olvidarse de que, en la mayoría de los casos, recibirán muestras de una sola variedad, por lo que sería pertinente que el docente proporcionase otras. Haciendo, sobre todo, hincapié en las variedades léxicas que aportan gran autonomía al alumno para poder desenvolverse en otros ámbitos comunicativos con soltura y comprensión.

La selección de dicho entorno puede llevarse a cabo por el alumno pero en la mayoría de los casos no está incentivada por la búsqueda de un buen entorno de habla, que recoja las mejores variedades lingüísticas, como por ejemplo España, sino que las razones, tal y como afirma Graciela Vázquez (2008), varían desde los motivos económicos (un cambio de moneda conveniente), al turismo o a los convenios entre las instituciones educativas y el reconocimiento de créditos, este último uno de los más destacables.

4.2.2. Tipos de modelos de enseñanza de las variedades diatópicas hispanoamericanas

Son muchos los modelos de enseñanza que se plantean para el español como segunda lengua, pero muy pocos los que tienen presentes las variedades diatópicas hispanoamericanas. El fin de este trabajo es defenderlas e implementarlas en la

educación porque suponen un área importante a la hora de adquirir una buena competencia comunicativa en la lengua extranjera. Además, se hace hincapié en la importancia de promover la adquisición del léxico que es un ámbito bastante olvidado en dicha enseñanza. Pero, también, sería imprescindible implementar el conocimiento del léxico hispanoamericano con la finalidad de desarrollar destrezas que permitan al alumno comprender y hablar atendiendo a la modalidad diatópica en la que se vea inmerso.

Por consiguiente, se han seleccionado una serie de modelos didácticos que tienen presentes las variedades diatópicas en la enseñanza del español como segunda lengua. Pero, además, que permitan trabajar el léxico hispanoamericano de manera que se cumplan los objetivos que se plantean en dicho trabajo.

4.2.2.1. Modelo de la Open University

Tita Beaven (1999 y 2000, en este último con Garrido) ha publicado numerosos artículos que resumen dicho modelo de enseñanza y ha analizado las diferentes repercusiones que ha tenido tanto en alumnos como en profesores. Es un modelo de enseñanza del español como lengua extranjera en el que existe el propósito de enseñar la lengua atendiendo a las variedades, a lo que denominan *lengua mundial*.

Desde 1996 aplican este método en la Open University, la universidad a distancia del Reino Unido. Este centro tomó la decisión de presentar el español como una lengua mundial ya que la mayoría de hablantes nativos comparten otras variedades diferentes a la “castellana” y, además, la televisión e Internet ponen a disposición de la enseñanza la diversidad, pudiendo sacar el mayor provecho en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha tendencia es una opción política propia del centro, hecho que ya se ha constatado anteriormente como factor a tener en cuenta en el proceso educativo.

Este programa de enseñanza del español se compone de tres cursos en los que no solo se incluye la lengua, sino también la cultura. Estos cursos se denominan *En rumbo*, *Viento en popa* y *A buen puerto*. Son un total de 1000 horas de estudio a través de materiales a distancia donde están muy presentes las variedades del español.

	L140 En rumbo	L204 Viento en popa	L314 A buen puerto
Nivel	Post principiantes	Intermedio bajo/ Intermedio	Intermedio alto/ avanzado
Nº de créditos	30	60	60
Horas de estudio	220 horas/año	440 horas/año	440 horas/año
Tutorías	18 horas/año	21 horas/año	21 horas/año
Escuela de verano	No	1 semana intensiva	1 semana intensiva

A pesar de ser una enseñanza a distancia, los alumnos tienen clases de apoyo presenciales, tutorías telefónicas, etc., donde los profesores llevan una minuciosa valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. En cuanto a la destreza oral, se crean unas actividades con la finalidad de desarrollar dicha habilidad de forma autónoma. Ane Ortega (1999: 502) explica el tipo de algunas de las actividades orales que se llevan a cabo en este centro. Se diseñan actividades orales guiadas en las que se trabajan destrezas particulares que llevan a adquirir habilidades más complejas del discurso. Asimismo, se elaboran tareas de minidiálogos y de rol, con guiones que pautarán la producción del alumno. También, se desarrollan actividades auditivas para facilitar la oralidad, suelen ser de exposición.

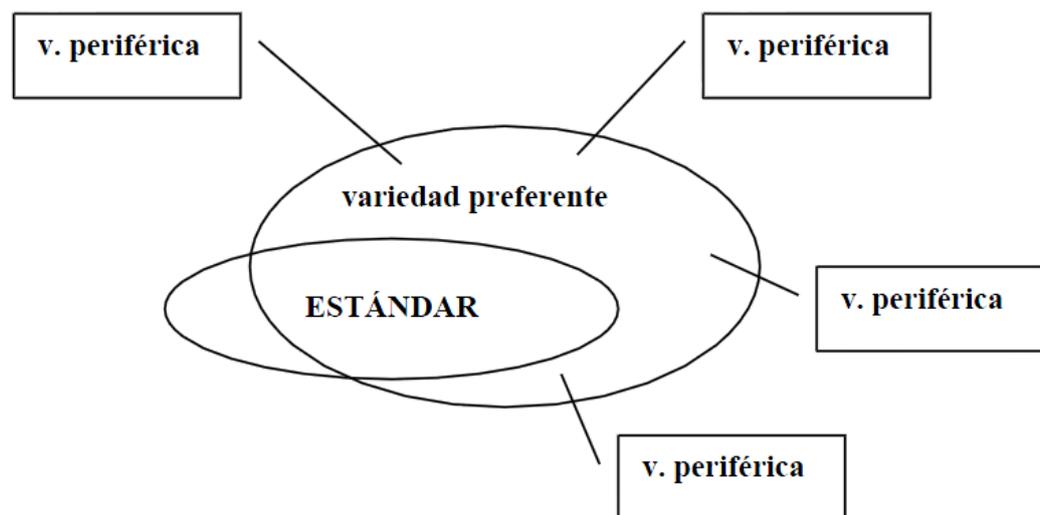
La Open University analiza intensivamente la implementación de este modelo y sus consecuencias. Beaven y Garrido (2000) recogen algunos de estos efectos en los alumnos. Lo más interesante es que después de haber recibido una enseñanza basada en el español como *lengua mundial*, los alumnos tienen un mayor aprecio por las variedades. Además, casi el doble de los alumnos de segundo curso interacciona con nativos hispanoamericanos en relación al primer curso.

Desde otro de los ámbitos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado, estas autoras también seleccionan algunas consideraciones importantes. En relación con este colectivo parece que existen mayores reticencias a la hora de aplicar la variedad diatópica en el aula de español. La mayoría de ellos están a favor de introducir la diversidad lingüística pero en sus prácticas son más conservadores. Asimismo, tienen la concepción de que la variedad se debería implementar en los cursos más avanzados porque pueden confundir a los alumnos, sin embargo estos últimos no tiene dicha apreciación. Por consiguiente, los docentes deberían asimilar los resultados de estos estudios e intentar llevar a cabo una enseñanza de diversidad cultural y lingüística.

No existen estudios minuciosos acerca de cómo se tratan las variedades específicamente en este modelo. El motivo principal es que es un modelo diseñado por el propio centro y, por consiguiente, forma parte de su política interna. Sin embargo, los resultados reflejan que es un modelo adecuado para fomentar la enseñanza de las variedades hispanoamericanas y, por lo tanto, propiciar la adquisición de un léxico diverso y amplio para la adquisición de una buena competencia comunicativa.

4.2.2.2. Modelo de Andión Herrero

Andión Herrero presenta un modelo lingüístico de enseñanza del español teniendo en cuenta tres componentes que el docente deberá adecuar al contexto de docencia, es decir, a los intereses del alumnado y al contexto real de enseñanza, lo que se ha denominado como entorno educativo.



Éste sería el esquema que resumiese el modelo de esta propuesta (Andión Herrero, 2007: 23). Se presenta el estándar y la variedad preferente superpuestos porque beberán uno de la otra y estarán relacionados con el resto de variedades.

El estándar se entenderá tal y como se ha expuesto en apartados anteriores. Será el esqueleto de la lengua en la que se engloban todas las variedades. Éste estará compuesto por los rasgos lingüísticos más generales de la lengua y compartidos por la mayoría de los hablantes de las diferentes variedades. Se añadirá a este esqueleto una variedad que lo amplíe: la variedad preferente.

La variedad preferente atenderá a una norma concreta, es decir, los rasgos que se consideran correctos por una comunidad de hablantes y no tienen por qué ser compartidos por el resto de hablantes. En la selección de dicha variedad influirán los factores del interés del alumnado y de la norma propia del docente. Según la autora, la variedad preferente sería

La variedad que se ha decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices. Su selección justifica la presencia de determinados rasgos que no están en el estándar (ej.: la forma *vos* si nuestra variedad preferente es el español rioplatense; o la forma *vosotros* si es la variedad castellana). (Andión, 2007: 24).

Esta variedad será aquella que aporte las muestras (orales y escritas) de lengua más constantes en el aula, a través de la que se ejemplificarán los contenidos lingüísticos, la que se aplicará en la elaboración de los enunciados de los materiales utilizados en el aula...

En este modelo se han tenido presentes los dos entornos de enseñanza que se han expuesto con anterioridad. En aquellas situaciones en las que exista un entorno homogélico, lo más adecuado sería escoger como variedad preferente la de ese entorno. Y si el entorno es heterogélico la modalidad dependería, especialmente, de los intereses del alumnado pero también de cercanía de alguna de las fronteras lingüísticas con una zona hispana. De todas maneras, el docente no debe preocuparse si su variedad no corresponde con la que se ha seleccionado como preferente. Debe conocer en profundidad la variedad preferente y ser capaz de ejemplificar rasgos propios de ella. Pero en el resto de sus producciones lingüísticas podrá utilizar su variedad, intentando neutralizar aquellos rasgos que sean muy característicos de la misma. Para que este hecho no contrarreste las muestras de la variedad preferente, el docente tendrá que hacerse con recursos que subsanen dicha carencia.

Finalmente, a este esquema tendrían que añadirse las variedades periféricas para caracterizar ese rasgo de diversidad presente en el español. Éstas son «geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso» (Andión, 2007: 25). El tratamiento de estas variedades cumplirá los siguientes objetivos del proceso de enseñanza, según Andión Herrero (Ibid.):

- Representar la validez del estándar para la comprensión-producción de la lengua meta en sus diferentes realizaciones geográficas, sobre todo en el nivel culto.
- Mostrar la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua y completar su conocimiento real.
- Desarrollar estrategias de comunicación (buscar información no explícita, desambiguar frases, preguntar por lo que no se conoce, etc.).
- Educar en la tolerancia y la interculturalidad.

La presencia de las variedades periféricas no puede suponer que el curso se convierta en una clase de dialectología. Por ello, parece más oportuno seleccionar las variedades según un criterio lingüístico, es decir, eligiendo aquellas que interesan especialmente o todas y presentar sus rasgos en los diferentes niveles lingüísticos.

Sin embargo, no todos los rasgos deben formar parte de la clase, se seleccionarán aquellos que resulten más pertinentes. En concreto, los rasgos léxicos de las diferentes variedades también deberán presentar las siguientes características. Según Andión Herrero (2007: 26), los rasgos deben:

- Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. El estudiante deberá reconocer los rasgos con las herramientas de conocimiento que tiene adquiridas y no podrán suponerle un esfuerzo mayor.
- Ser rentables para que sean pertinentes en la adquisición, tanto sea pasiva como activa. Deberá prestarse especial atención a aquellos rasgos que salven los problemas comunicativos que puedan existir entre diferentes variedades.
- Tener un área de validez y vigencia amplia que pueda justificar su pertinencia en el proceso de adquisición de una lengua y formar parte del input del alumno.

Este proceso de selección de variedades preferentes y periféricas deberá desarrollarse al conocer los intereses del alumnado, premisa que debería saberse antes del comienzo del curso, a través de una encuesta en la prescripción del curso, por ejemplo. Estos datos serían necesarios para que el docente adecuase de manera más precisa el modelo de enseñanza.

4.2.2.3. Modelo de Eva Bravo

El modelo que propone Eva Bravo (2004: 195) se caracteriza por estar aplicado a las variedades hispanoamericanas en exclusiva. En concreto propone tener presente dicha diversidad junto a una variedad que vertebró la enseñanza, lo que Andión Herrero cataloga como *variedad preferente*.

Este modelo se basa en la categorización de los rasgos hispanoamericanos según un criterio de conveniencia, es decir, presentar los rasgos según el nivel de tratamiento que deberán tener en el aula.

En el *rango 1* se incluirán aquellas características que son generales y comunes a la mayoría de las variedades hispanoamericanas. Para seleccionarlas se tendrá presente la correspondencia con otros rasgos propios de la Península y Canarias. En relación con el léxico, a este apartado se ceñirá el léxico que anteriormente se ha denominado como común. Se tratarán los americanismos generales que se agruparán en andalucismos, voces canarias, occidentalismos, marinerismos, divergencias léxicas y arcaísmos léxicos.

El siguiente nivel, *rango 2*, aquellas divergencias serán más específicas de cada variedad. En este rango se atenderán, sobre todo, al nivel oral de la lengua y sus registros más informales. Eso sí, sin caer en estereotipos y prejuicios, prestando especial atención a aquellos rasgos que pueden acarrear un problema de comunicación. Respecto a los rasgos léxicos que ocupan este trabajo, serán tratados aquellos que se denominaron como léxico propio de las variedades. Siempre se deberá tener en cuenta la funcionalidad de dichos vocablos, evitando que la clase de lenguas se convierta en una de dialectología. Asimismo, al centrar la atención en el uso oral de la lengua, se presentarán, en este apartado, los términos tabús y eufemismos.

Como división última, se presenta el *rango 3* donde se incrementa el nivel de especificidad de la lengua en el sentido regional. En concreto, se tratarán los rasgos más coloquiales de las variedades. Con respecto al léxico, se presentará los vocablos especializados de alguna jerga y aquellos que forman parte de las regiones de las variedades. Parece necesario aclarar que dicho nivel, formará parte del curso de manera anecdótica, dando preeminencia a los rangos superiores, por ofrecer una mayor

adquisición de destrezas necesarias para que el alumno se convierta en un agente comunicativo en la lengua estudiada.

Características del español americano. Modelo de Eva Bravo (2004: 196)			
	Rango 1	Rango 2	Rango 3
Pronunciación	Seso y distinción. Yeísmo. Relajación /x/ Consonantes implosivas tensión/relajación.	Rehilamiento. Debilitamiento de las consonantes -s, -l, -r, -d.	Ceceo. Pérdida de la consonante implosiva. Variante fricativa de ch.
Morfosintaxis	Ustedes (confianza). Alternancia tú/vos. Uso del Pret. Indefinido.	Paradigma verbal del voseo. Omisión o repetición del CD o CI.	Variantes en el significado de las preposiciones. Valores específicos de tiempos verbales. Falsas concordancias en los complementos.
Léxico – semántica	Americanismos. Indigenismos generales. Arcaísmos.	Variantes léxicas por país. Eufemismos / disfemismos. Indigenismos más extendidos.	Designaciones regionales. Léxico especializado.

4.2.2.4. Modelo del español internacional

En los últimos años se ha ido gestando la idea de crear un nuevo estándar que sea más global y recoja diferentes variedades. Un español creado artificialmente a través de recursos de planificación lingüística (Moreno Fernández, 2010: 121), proponiendo soluciones poco naturales con algunas de las situaciones lingüísticas (temporales, situacionales...) del español.

Los ejemplos más destacables se encuentran en los diferentes usos de la lengua por parte de las multinacionales, donde se intenta producir textos con un alto grado de generalidad, con la finalidad de conseguir que los receptores sean cualquier comunidad de hablantes de las variedades del español. Otro de los ejemplos es el lenguaje utilizado en las películas de Walt Disney, donde todos los hablantes de las variedades diatópicas del español ven reflejados sus usos lingüísticos más generales. Así como los culebrones o telenovelas que sustituyen rasgos léxico particulares por otros más universales.

En relación con el léxico, que es el tema que ocupa este trabajo, Moreno Fernández (2010: 123) recoge algunos de los factores que harían que el léxico se convirtiese en general y globalizado:

- Una tendencia a la homogeneización, hacia lo común y lo más frecuente.
- La fuerza centrípeta de la incorporación de neologismos: *catering*, *sex symbol*, *chárter* o *tique* (mejor que *entrada* en España y *boleto* en América).
- La extensión a otras zonas de algunas formas dialectales como por ejemplo *pibe*, *chamarra*, *lindo* o *ligar*...
- La coincidencia de los procesos léxico-semánticos de recategorización, por ejemplo: *la policía ha muerto a tiros a un terrorista* o *dimitieron al director general*.
- Los paralelismos en el empleo y normalización de algunas desinencias derivacionales: la tendencia a los sufijos *-al* e *-ivo*.

Eva Bravo (*Apud* Moreno Fernández, 2010: 125) expone que el español internacional

Puede ser poco apreciado por los métodos comunicativos, que gustan de la diversidad de situaciones, pero sí será ayuda eficaz en la enseñanza del español con fines específicos, por su alto rendimiento en lenguajes sectoriales o de especialidad.

Sin embargo, a la hora de plantear una enseñanza con fines específicos del español no se puede olvidar la matización léxica. Ya que se deben tener muy presente los contrastes que existen entre términos en las diferentes áreas, como por ejemplo la dualidad *coche* y *carro*; y que pueden formar parte de un curso específico para un sector comercial.

4.2.2.5. Modelo de Moreno Fernández

Según Moreno Fernández (2010: 153) el entorno de enseñanza determina en gran medida la configuración de un modelo lingüístico. Al igual que en la mayoría de modelos anteriores, en este se recoge la idea de una variedad superpuesta al resto. Pero, en este caso, dicha variedad estará determinada por el contexto educativo: los entornos homoglósicos y heteroglósicos.

Este autor propone que la variedad de referencia en entornos homoglósicos sea la que presente el entorno educativo, en ella estarán basados los manuales y materiales, la resolución de dudas y el planteamiento de la adquisición de la lengua. De todas formas, dicha situación didáctica no supondrá la elisión de otras variedades dentro del modelo. Asimismo, el docente deberá introducir ese entorno como parte de la formación del alumnado, convirtiéndolo en un material más de enseñanza.

Por lo contrario, para los entornos heteroglósicos el autor recoge la posibilidad de aplicar uno de los tres modelos más recurrentes de la enseñanza del español: el modelo castellano que según las premisas de este trabajo no es nada aconsejable; el modelo de lengua española más cercano a ese lugar; o el modelo general, bien creado artificialmente (modelo internacional), bien el que surge de combinar diferentes variedades de la lengua (español como lengua mundial).

4.3. Cómo enseñar las variedades léxicas

Cualquiera de los modelos anteriores permite trabajar las variedades dialectales en el aula de E/LE y en concreto el léxico diatópico. A través de uno de los modelos que seleccione el docente, se deberá aplicar una enseñanza de las variedades léxicas que permita a los alumnos adquirir una competencia comunicativa adecuada para defenderse en cualquier situación comunicativa de cualquier territorio hispano.

Por ello, parece necesario ahondar en cómo tratar dicho léxico en el aula desde una perspectiva didáctica. Existe una dificultad añadida a la hora de aprender el vocabulario: la asimilación del input léxico. Andión Herrero (1997: 34) expone que en un estudio de la Universidad de Alcalá de Henares se determinó que para que una palabra sea adquirida por el alumno, éste debe exponerse al mínimo seis veces a dicho vocablo. Por consiguiente, es necesario que el docente tenga en cuenta esta premisa y exponga a sus alumnos a múltiples usos de las palabras para que éstos puedan adquirirlas y que pasen a formar parte de su lexicón.

A lo largo de décadas el léxico ha tenido un tratamiento diferente según los modelos de enseñanza de segundas lenguas, concediéndosele mayor importancia en unos que en otros. Tradicionalmente, se le otorgaba mucho valor al vocabulario pero el enfoque educativo no era favorable para que el léxico se interiorizase, éste era el modelo de traducción y memorización. A principios del siglo XX, surge el método

directo que fomenta la adquisición del léxico a través de asociación con imágenes. Dicho método apenas tuvo vigencia cuando se comenzaron a implementar los métodos estructurales y su centralidad en los aspectos gramaticales. Y éstos tampoco llegaron a buen puerto. Posteriormente se desarrolló el Método Natural de Krashen y Terrell, donde el léxico era de gran importancia ya que sin comprensión no había motivación y la comprensión estaba muy ligada a la adquisición de vocabulario. Finalmente, a través del método comunicativo se continúa proyectando importancia al léxico, trabajado con campos semánticos y asociaciones (Soler, 2008: 345).

Esta situación de vaivenes ha supuesto que sea un aspecto lingüístico que muchos profesores pasan a un segundo plano para centrarse en otros aspectos. Y por consiguiente, el léxico hispanoamericano no tiene cabida. Asimismo, la elección de un manual u otro también determinará cómo se trabaje el vocabulario en el aula. Por ello, hay que prestar especial atención a su selección y al método al que suscribe, así como a las actividades a través de las que se trabajará.

En relación a qué léxico hispanoamericano enseñar, cabe destacar que se atenderán a aquellos términos no gramaticales, es decir, vocabulario abierto o clases abiertas de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios; con especial atención a los tres primeros) y expresiones hechas (fórmulas de interacción social y de cortesía, unidades fraseológicas, expresiones idiomáticas, estructuras fijas iniciadoras de frase...) (McCarthy *apud* Gómez Molina, 2004a: 790).

Otra de las premisas clave es la manera en qué se quiere que el alumno interiorice dichos términos dialectales. En concreto, se podría clasificar en vocabulario receptivo o productivo (Gómez Molina, 2004a: 793). El conocimiento activo del léxico supone que el alumno lo utilice de manera espontánea en un acto comunicativo mientras que el conocimiento pasivo será aquel que pueda comprender cuando otros lo utilicen. Al igual que piensa Andión (2003: 120), los objetivos a conseguir a través del trabajo de este léxico diatópico serán el reconocimiento y comprensión de dicho vocabulario, es decir, formará parte del conocimiento pasivo en el lexicón del alumno (a no ser que el grupo, por diferentes razones, quiera saber utilizarlo). El fin de este trabajo es que los alumnos sean capaces de defenderse en situaciones comunicativas de diversidad dialectal y para ello, no será necesario que sepan utilizar el término pero sí reconocerlo.

Gómez Molina (2004b: 30) presenta algunas consideraciones a tener en cuenta para el diseño de las actividades. Esta selección se propone para el léxico en general, pero parece que encaja perfectamente en el trato del léxico hispanoamericano:

- El aprendizaje de las unidades lingüísticas pasará por distintas fases:
 - Exposición a la lengua (percepción y comprensión).
 - Práctica contextualizada y retención (memoria a corto plazo).
 - Uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo y reutilización).
- Un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y comunicación, por ello es necesario presentar una variedad amplia de actividades.
- Para captar la atención del alumnado por el léxico lo más oportuno sería la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el diseño de actividades que fomentaran ese elemento lingüístico y la motivación de los alumnos.
- Según el nivel, las unidades léxicas se trabajarán de diferente manera. En los primeros niveles con procedimientos lúdicos (sopas de letras, crucigramas, describir imágenes...) y técnicas asociativas (mapas mentales, asociación imagen y palabra...). Sin embargo en los niveles más avanzados, el procesamiento verbal es la técnica más adecuada (asociaciones gramaticales y lingüísticas, buscar e interpretar los significados...).

Aunque Gómez Molina (2004b: 34) propone en los niveles avanzados buscar voces equivalentes en otra áreas del español. Parece necesario introducir el léxico hispanoamericano no solo a través de contrastes. Por ello, se tomarán modelos de actividades que presenta este autor para tratar el léxico, y en este trabajo se utilizará para trabajar específicamente el léxico hispanoamericano, tanto en niveles intermedios como en avanzados.

Gómez Molina (2004a: 805) recoge la siguiente tipología de actividades que podrían adecuarse a la enseñanza del léxico hispanoamericano:

- Lluvia de ideas, a partir de una palabra central se van aportando unidades léxicas con las que se relaciona dicho vocablo.
- Correspondencias imagen y palabra.

- Actividades de clasificación y categorización de unidades léxicas. Se trabajan las asociaciones conceptuales o funcionales. En este apartado se incluye la elaboración de mapas mentales, descubrir el intruso de una serie de elementos, completar cuadros o parrillas...
- Actividades con tarjetas o cartones.
- Actividades que trabajan las relaciones asociativas por el significante (composición, derivación y flexión). En estas actividades puede incluirse el trabajo del léxico y la formación de palabras hispanoamericanas presente en Aleza y Enguita (2010: 309).
- Actividades de relaciones asociativas por el significado y el sentido, como sinonimia, antonimia, polisemia, hiponimia... En este apartado podrían incluirse la asociación entre el léxico que se ha catalogado como *divergencias léxicas*.
- Ejercicios para completar huecos de un texto.
- Producción de historias breves.
- Actividades de búsqueda en el diccionario. Por ejemplo, en el *Diccionario de Americanismos* o en el *Diccionario Panhispánico de Dudas*.
- Actividades sobre colocaciones y expresiones idiomáticas, para niveles avanzados.
- Actividades individuales para valorar el grado de retención del vocabulario aprendido. Podría entenderse como un examen, en el que podrían incluirse actividades lúdicas, ejercicios de elección múltiple para completar frases, explicar diferencias del significado según el contexto, eliminar el intruso, elaboración de textos o definiciones...

4.4. Posibles aplicaciones didácticas

Toda unidad didáctica se elabora atendiendo a un grupo y a un curso concreto. En este trabajo se propone como curso de ejemplificación el ofertado en la Casa de las Lenguas de Oviedo (centro en el que se realizaron parte de las prácticas del Máster), “Lengua y Cultura españolas”. Éste se basa en la elección por parte de los alumnos de unas asignaturas lingüísticas y otras literarias o artísticas. En este caso, el desarrollo de la aplicación didáctica se basará en la asignatura de “Vocabulario”. Ésta tiene como

finés específicos el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico, hecho que proporciona el ambiente propicio para el tratamiento del aspecto dialectal de la lengua española. El nivel seleccionado será “Avanzado I” que corresponde con el C1 del MCER. El curso podrá ser trimestral (octubre, noviembre y diciembre) o semestral (enero, febrero, marzo, abril y mayo), a modo de ejemplo se ha seleccionado este último con un total de 55 horas lectivas aproximadamente, lo que proporciona un espacio temporal adecuado para tratar dicho léxico. Cada clase tendrá una duración de una hora y serán tres horas semanales.

El Ministerio de Educación y Ciencia español ha propuesto una serie de áreas temáticas en las que agrupar el léxico, siguiendo las orientaciones del Consejo de Europa (Gómez Molina, 2004a: 795):

- Identificación personal.
- Casa y alojamiento.
- Trabajo, estudios y ocupación.
- Tiempo libre.
- Viajes y transporte.
- Relaciones sociales.
- Salud y estado físico.
- Compras.
- Comidas y bebidas.
- Edificios de servicios públicos.
- Tiempo y clima.
- Problemas de comunicación.

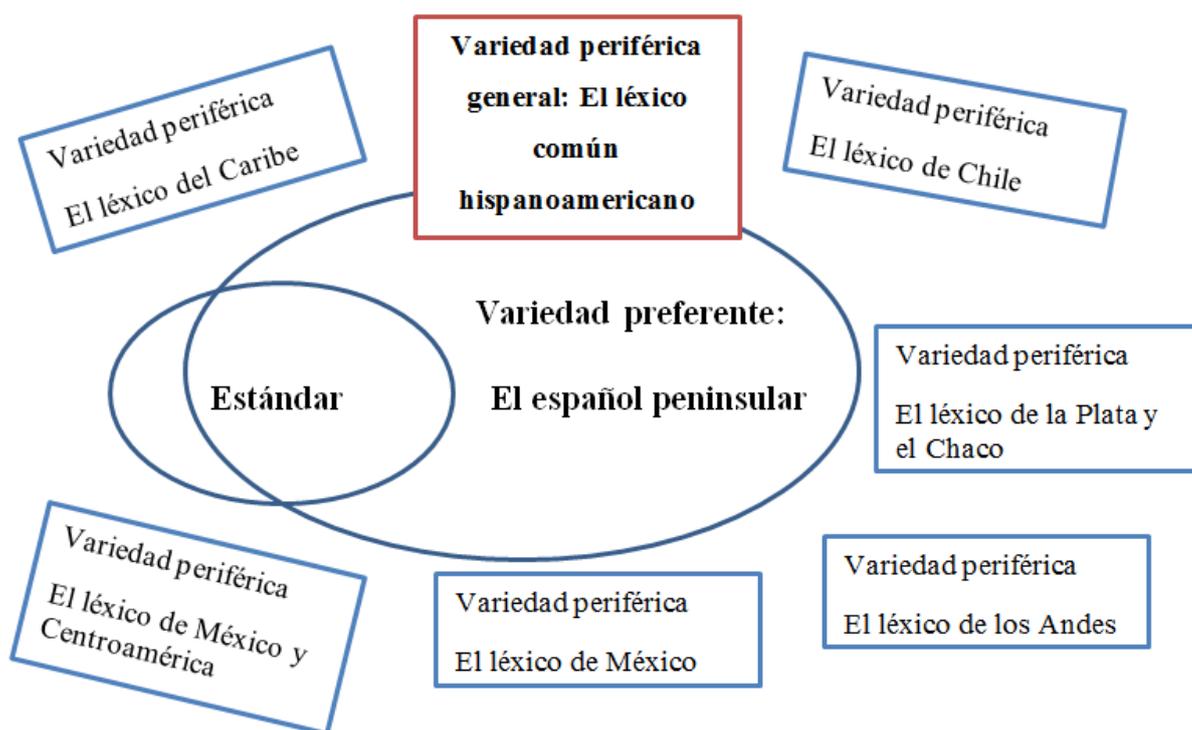
Éstos podrían ser los ítems en los que se dividiesen las unidades didácticas diseñadas para dicho curso. Aunque la decisión formaría parte del ideal de trabajo del profesor.

Antes de nada, es necesario identificar cuál va a ser el modelo de enseñanza donde se introducirán estas variedades léxicas. Para ello, se creará un modelo ecléctico con dos de los que se han presentado anteriormente: el Modelo de Andión Herrero y de Eva Bravo.

Este modelo estará compuesto de un estándar del español, una variedad preferente que será la peninsular y unas variedades periféricas. Atendiendo a estas últimas, se diseñará una variedad periférica llamada “general”, donde se tratarán aquellos rasgos léxicos acogidos en el *Rango 1* del modelo de Eva Bravo. Será una variedad en la que se tratará el léxico compartido por la mayoría de zonas dialectales hispanoamericanas.

Posteriormente, se irán introduciendo el resto de variedades que serán ya, aquellos rasgos que se engloban en el *Rango 2*. Estas variedades recibirán el nombre de las cinco zonas dialectales seleccionadas en apartados anteriores: el Caribe, México y Centroamérica, los Andes, la Plata y el Chaco y Chile. Además, también se trabajará como elemento común, los usos tabúes del dialecto hispanoamericano.

El modelo quedaría de esta manera:



En cada unidad didáctica, diseñada según la división temática anterior, existirá un apartado en el que se tratará la variedad periférica principal (El léxico común hispanoamericano) y el docente intentará seleccionar aquellos términos que, por temática, podrían figurar en cada unidad. Se debe aclarar que serán términos pertinentes

que tenga valor para presentarse en el aula, sobre todo valor de recurrencia en los actos comunicativos.

Posteriormente, en momentos diferentes del curso (que el profesor deberá meditar) se expondrán el resto de variedades periféricas. El tiempo dedicado a éstas no deberá ser menor de dos horas aunque éstas no tendrán porqué ser completas, podrían dividirse en 30 minutos durante cuatro clases, por ejemplo.

El planteamiento de todo este léxico deberá ocupar, aproximadamente, la mitad de horas lectivas del curso, es decir, 28. El resto de horas las ocupará el léxico propio de la variedad preferente.

1. Actividades para tratar la variedad periférica: el léxico común hispanoamericano.

Ejemplo Unidad Didáctica: **Compras. Ropa.**

- a. Identificad la imagen con la definición y buscad el grupo de términos hispanoamericanos a los que hace referencia. Si necesitas ayuda, consulta el *Diccionario de americanismos* (2010).

IMAGEN	DEFINICIÓN	LÉXICO HISPANOAMERICANO
	Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo.	Americana Saco Vestón Gabán Capa



	<p>Prenda de lana con botones.</p>	<p>Rebeca Chompa Chamarreta</p>
	<p>Chaqueta fuerte y cómoda que se lleva para hacer actividades fuera de casa.</p>	<p>Chamarra Chumpa Casaca Campera Anorak</p>
	<p>Prenda de vestir cuadrada con una abertura en el centro por la que se mete la cabeza.</p>	<p>Poncho Jorongo Mañanera Ruana Estola</p>
	<p>Prenda de vestir femenina que cubre de la cintura para abajo.</p>	<p>Saya Pollera Enagua</p>

	<p>Prenda para hacer deporte.</p>	<p>Buzo Mono Calentador Sudador Enterito Conjunto deportivo</p>
	<p>Pieza de adorno usada por el hombre, con dos extremos cruzados.</p>	<p>Lazo Corbatín Continental Lacito Humita</p>
	<p>Zapatos ligeros y cómodos de tela sin cordones, que se utilizan para estar en casa.</p>	<p>Chinelas Pantuflas Cutalas Cholas</p>
	<p>Prenda interior femenina que recubre la parte inferior de la cintura.</p>	<p>Calzón Pantaleta Calzoncillos Calzones Trusa</p>
	<p>Objeto que se apoya en la nariz y en las orejas y sirve para ver bien.</p>	<p>Lentes Anteojos Espejuelos</p>

- b. Buscad en el *Varilex*, la distribución geográfica de cada término. Agrupad los términos según las zonas dialectales. Después, individualmente, cread un pequeño diálogo de compras, tiene que suceder en una ciudad hispanoamericana y tendréis que utilizar las palabras que sean propias de esta zona. Podéis incluir otros rasgos lingüísticos (voseo, seseo...).

2. Actividades para tratar el resto de variedades periféricas.

Para dichas variedades dialectales se especificarán diferentes tipos de actividades. La primera correspondería con el visionado por parte del alumno de algunos fragmentos de una serie de películas que se identificasen con las diferentes áreas hispanoamericanas. Según, se visionaban las películas, el alumno debería seleccionar al menos cinco términos que no comprendiese y buscarlos en el *Diccionario de americanismos* (2010). Además tendría que formar una frase con ellos.

Palabra	Definición	Frase

Selección de películas:

- El Caribe:
 - **Guantanamera**, 1995.
Duración: 96 min.
Director: Tomás G. Alea (AKA Tomás Gutiérrez Alea), Juan Carlos Tabío.
Género: comedia.
- México y Centroamérica:
 - **El crimen del padre Amaro**, 2002.
Duración: 118 min.
Director: Carlos Carrera.
Género: drama.
- Los Andes (Colombia):
 - **María, llena eres de gracia**, 2004.
Duración: 101 min.

Director: Joshua Marston.

Género: drama.

- La Plata y el Chaco (Argentina):

▪ **El secreto de sus ojos**, 2005.

Duración: 126 min.

Director: Juan José Campanella.

Género: intriga.

- Chile:

▪ **El chacotero sentimental**, 1999.

Duración: 94 min.

Director: Cristián Galaz.

Género: comedia-drama.

Si la actividad anterior resultase dificultosa para el alumnado podría proponerse la misma dinámica a través del *Catálogo de voces hispánicas* (http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/), del Centro Virtual Cervantes. En concreto, se recogen muestras de estas grandes zonas dialectales:

AMÉRICA

GENERAL

Argentina
BUENOS AIRES
EL BOLSÓN
MENDOZA
SAN ANTONIO DE ARECO
USHUAIA

Bolivia
LA PAZ
POTOSÍ

Chile
SANTIAGO
VALPARAÍSO – VALLE DE CASABLANCA

Colombia
BOGOTÁ
CARTAGENA DE INDIAS
MEDELLÍN

Costa Rica
SAN JOSÉ

Cuba
LA HABANA

Ecuador
GUAYAQUIL

El Salvador
JOYA DE CERÉN

Guatemala
ANTIGUA

Honduras
TEGUCIGALPA

México
GUADALAJARA
MÉRIDA
MÉXICO D. F.
TEOTITLÁN DEL VALLE

Panamá
PORTOBELO

Paraguay
ASUNCIÓN

Perú
CUZCO
LIMA

Puerto Rico
SAN JUAN

República Dominicana
SANTO DOMINGO

Uruguay
MONTEVIDEO

Venezuela
CARACAS
MARACAIBO

Cada registro oral presenta un resumen de las características lingüísticas en relación con el plano fónico, gramatical y léxico. Asimismo, también se recoge una transcripción del texto. Este último aspecto ofrece la posibilidad de trabajar la comprensión auditiva del léxico, también. Por ejemplo, a través de la elisión de algunos término que el alumno deberá rellenar cuando escuche la grabación.

Otros soportes interesantes a través de los que se podrían trabajar el léxico hispanoamericano de la misma manera serían:

Carlos-Eduardo Piñeros: Dialectoteca del español.

(<http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects/>)

Terrel A. Morgan: Dialectos – The Sounds of Spanish.

[\(http://dialectos.osu.edu/\)](http://dialectos.osu.edu/)

Orlando R. Kelm: transcripciones fonéticas del español.

<http://www.laits.utexas.edu/orkelm/phonetic/transcript.html>

Una vez que el alumnado que el alumno vaya asimilando las palabras, se hará un juego de rol. Durante el transcurso de las clases, el profesor seleccionará aleatoriamente un alumno y una zona dialectal. El discente deberá construir al menos una frase con un término que recuerde propio de la zona. Si los alumnos son capaces, podrían elaborar un texto oral y hasta podrían incluir otros rasgos que conociesen de la zona. Además, esta tarea también se podría llevar a cabo de manera escrita.

5. Conclusiones

El desarrollo de este trabajo se ha vertebrado a través de la premisa de la necesidad de enmarcar la enseñanza del español en su diversidad para facilitar al alumnado la adquisición de una competencia comunicativa real y válida para todas las interacciones del español.

El trabajo ha servido para analizar globalmente el tratamiento de la variedad dialectal en el aula de E/LE. Se ha podido comprobar que este aspecto tiene muy poca consideración en este ámbito educativo, reduciéndose al tratamiento de elementos culturales. Sin embargo, factores claves como el léxico y la pragmática dialectal son apenas introducidos en las clases.

Las conclusiones de estos análisis han permitido proponer diferentes modelos didácticos y actividades para implementar el léxico hispanoamericano en este ámbito educativo. Se destaca, sobre todo, la presentación de estas unidades léxicas a través de unos usos contextualizados en las diferentes zonas dialectales.

El léxico forma parte de uno de los aspectos claves de esa competencia y su aprendizaje proporciona al discente un estado de motivación propicio para la enseñanza. La adquisición de un lexicón general y amplio capacita al alumno para producir textos orales y escritos con mayor facilidad y soltura. Este hecho desencadena una actitud motivadora y de satisfacción que hará que se implique en el proceso de aprendizaje de forma continua.

6. Bibliografía

6.1. Obras académicas

ALEZA IZQUIERDO, M. y J. M. ENGUITA UTRILLA (coords.) (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (1997). “Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones”, en A. Martínez González et al. (eds.) *Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Actas de las V Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Granada: Universidad de Granada, Grupo de Lingüística Aplicada, 27-36.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2003). “El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones”, en *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales*, Vol. I, Madrid: Arco/Libros, 105-126.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2007). “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, en *Estudios de Lingüística* (ELUA), 21, Alicante, 21-33.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2008). “Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE”, en *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 21, Asociación Española de Lingüística Aplicada, Castelló: Universitat Jaume I, 9-25.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.

BEAVEN, T. (1999). “¡Pero si no se dice así!”: un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como “lengua mundial”, en *Actas del X Congreso de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz, 115 – 122.

BEAVEN, T. y C. GARRIDO (2000). “El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”, en *Actas del XI Congreso de ASELE ¿Qué Español*

Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros, Zaragoza 181 – 190.

BORRERO BARRERA, M. J. y R. CALA CARVAJAL (2000). “Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE. ¿Qué lengua enseñan?”, en *Actas del XI Congreso de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, 217 – 226.

BRAVO GARCÍA, E. (2004). “La variedad americana en la enseñanza del español como L2”, en *Actas del XV Congreso de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla, 193 – 198).

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.

FLÓRES MÁRQUEZ, O. A. (2000). “¿Qué español enseñar? O ¿Cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano”, en *Actas del XI Congreso de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, 311 – 316.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a). “Los contenidos léxico-semánticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santón Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 789 – 810.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b). “Las unidades léxicas en español”, en *Carabela*, 56, 27 -50.

GRANDE ALIJA, F. J. (2000). “La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?”, en *Actas del XI Congreso de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, 393 – 402.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.

- LIPSKI M. J. (1996). *El español de América*. Madrid. Madrid: Cátedra.
- MARTÍN PERIS, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.
- MORENO CABRERA, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- ORTEGA, A. (1999). “La enseñanza de español a distancia: la experiencia de la *Open University* británica”, en *Actas del X Congreso de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz, 499 – 504.
- ROJO SÁNCHEZ, G. (1986). “El lenguaje, las lenguas y la lingüística”, en *Lalía*, 1, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1994). “El español en América” en *Actas del IV Congreso de ASELE Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, 553 – 570.
- SOLER ALBIÑANA, M. (2008). “Aspectos relacionados con la enseñanza del léxico de E/LE”, en *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC, 339 – 350.
- UEDA, H. (2003). *Varilex. Variación léxica en el mundo*. Universidad de Tokio. Disponible en: <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/> (Última consulta: 19/06/2015).

VÁZQUEZ, G. (2008). “¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes”, en teleconferencia en el *I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

6.2. Manuales didácticos

ALONSO CUENCA, M. y R. PRIETO PRIETO (2013). *Embarque. Nivel 3*. Madrid: Edelsa.

- (2014). *Embarque. Nivel 4*. Madrid: Edelsa.

CASTRO VIÚDEZ, F., I. RODERO DÍEZ y C. SARDINERO FRANCO (2006). *Español en marcha 3. Cursos de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F., M. ÁLVAREZ PIÑEIRO, I. RODERO DÍEZ y C. SARDINERO FRANCO (2007). *Español en marcha 4. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

CORPAS, J., E. GARCÍA, A. GARMENDIA, C. SORIANO, y N. SANS (2004). *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.

- (2005). *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.

- (2006). *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión.

- (2007). *Aula Internacional 4*. Barcelona: Difusión.

CORPAS, J., E. GARCÍA, A. GARMENDIA, C. SORIANO, y N. SANS (2013). *Aula Internacional Nueva edición 1*. Barcelona: Difusión.

CHAMORRO, M. D., G. LOZANO, P. MARTÍNEZ, B. MUNOZ, F. ROSALES, J. P. RUIZ CAMPILLO y G RUIZ, (2010). *Abanico. Nueva edición*. Barcelona: Edinumen.

EQUIPO NUEVO PRISMA (2012). *Nuevo Prisma C2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

MELERO, P., E. SACRISTÁN, y B. GAUDIOSO (2010). *Protagonistas BI*.
Madrid: SM.

VV.AA (2007). *¡Avancemos! 1, 2, 3*. Boston: MCDUGAL LITTEL.