

El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE

Enrique García Fernández. DNI 6581700C

UNED, 2009-2010.

El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE

0. Introducción

1. Conceptos lingüísticos aplicados a la enseñanza de segundas lenguas: El español

1.1. El español como macrolengua y sus implicaciones para EL2/ELE

1.2. La aplicación de conceptos lingüísticos a la enseñanza de lenguas: *estándar, norma y variedades*

1.2.1. El *estándar* y la *norma*

1.2.2. El español de los medios de comunicación

1.2.3. ¿Qué español enseñar?

1.2.4. Las variedades del español

1.3. El *estándar*, la *norma* y las *variedades* en los manuales analizados

1.4. Las orientaciones del Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes

2. El tratamiento de la fonética en los manuales de EL2/LE analizados

2.1. La enseñanza de la fonética

2.2. El modelo fonético

2.3. Análisis crítico de la presencia de rasgos fonéticos en los manuales de EL2/ELE.

2.3.1. El seseo

2.3.2. El yeísmo

2.3.3. Las realizaciones de la /s/

2.3.4. La realización de /x/

3. El tratamiento de la morfosintaxis en los manuales de EL2/LE

3.1. Análisis crítico de los principales rasgos lingüísticos de las variedades americanas en los manuales de EL2/ELE analizados

3.1.1 Los pronombres *vosotros* y *ustedes*

3.1.2. El voseo

3.1.3. El uso del pretérito indefinido/perfecto

4. La variación léxica en los manuales de EL2/LE analizados.

4.1. La presencia del léxico americano en los manuales.

4.2. Análisis del tratamiento de las palabras relacionadas con un campo léxico-semántico en manuales de EL2/LE: la ropa.

5. Conclusiones

6. Bibliografía

0. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el tratamiento de las variedades del español en los diferentes niveles de la lengua en algunos manuales de EL2/LE. Con nuestro estudio, pretendemos analizar si todas son tratadas por igual o si, por el contrario, hay desequilibrio en su tratamiento, en qué grado y si alguna variedad goza de un mayor predominio sobre otras.

En los primeros manuales de español para extranjeros publicados en España la variedad centro-norte peninsular (castellana) era tomada como referencia casi exclusiva, evitando alusiones a otras variedades, a pesar de que algunas de ellas contaban con más hablantes. Sin embargo, en los últimos años se evidencia una atención cada vez mayor a otras variedades por parte de los autores de manuales y así, se dosifican muestras de rasgos dialectales en los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos de los manuales.

En ese muestreo, que va de lo tímido a lo abundante, con diferente criterio de selección y rigor en la descripción, intentamos observar si esta presencia supera lo anecdótico o si, por el contrario, se queda tan solo en una mención pasajera.

Resulta curioso comprobar cómo muchos manuales de EL2/LE dedican unas páginas a informar al alumno sobre las lenguas que conviven con el español, tanto en España como en América y, sin embargo, no suelen reservar una sola línea a mencionar las diferencias lingüísticas que tiene el español en los países hispanohablantes. Parece obvio y evidente que el alumno debe conocer que el español es una lengua hermana del catalán, o que convive con el guaraní en Paraguay, pero también debe saber que en España y en América nuestra lengua presenta diferentes variedades, cada una de ella con sus propios rasgos fonéticos, gramaticales, léxicos o pragmáticos.

El trabajo que aquí presentamos está organizado en varios capítulos. En primer lugar, ofrecemos un análisis sobre la importancia del español como macrolengua y las implicaciones que esta circunstancia tiene en la clase de EL2/LE. Dada la extensión geográfica de nuestro idioma, es comprensible y esperable que existan variedades, con sus propias variantes internas. Y de todas las variedades posibles, hemos de seleccionar una que sirva como modelo para nuestro curso de español. En el primer capítulo analizamos los posibles modelos de los que disponemos para un curso de EL2/LE. Como primera conclusión, podemos adelantar que todas las variedades pueden ser tomadas como modelo en un curso de EL2/LE, sobre todo en su norma culta. Se hace necesario, por lo tanto, mencionar cuáles son las variedades de español que existen en el ámbito

hispanohablante. A ello hemos dedicado el apartado 1.2.4. También en el primer capítulo analizamos los conceptos de *norma*, *estándar* y *variedad*, de importancia fundamental en nuestro trabajo.

Una vez sentadas las bases en las que construiremos nuestro análisis, analizaremos la presencia de rasgos de las variedades americanas en algunos manuales empleados para la enseñanza de EL2/LE. Para nuestro estudio, hemos intentado utilizar manuales publicados recientemente y que, además, se estén utilizando en alguno de los más de 70 centros que el Instituto Cervantes tiene repartidos por el mundo, lo que nos asegura la actualidad de los resultados derivados de esta investigación.

Aunque existen otros trabajos que analizan la presencia de las variedades en los manuales de EL2/LE, la mayoría de ellos se han ido quedando antiguos, ya que los libros sobre los que se trabajaba ya han sido sustituidos por nuevas ediciones o, simplemente, han dejado de utilizarse. Nuestro objetivo, por lo tanto, es hacer un análisis actual de la cuestión.

La mayoría de los libros que hemos considerado en nuestro estudio han sido elaborados por autores españoles y publicados en España, pero también hemos utilizado algunos manuales de EL2/LE de autoría y procedencia hispanoamericanas. Podemos adelantar que la variedad más predominante en los manuales editados en España suele ser la centro-norte peninsular, aunque también vamos a detectar en ellos la presencia de algunos rasgos típicos del español de América. Si embargo, la inclusión de un determinado rasgo en las explicaciones gramaticales de un manual no implica, lamentablemente, que se haga desde la corrección, lo cual nos ha llevado a encontrar numerosos argumentos inexactos sobre un determinado fenómeno del español de América.

En el capítulo segundo analizaremos la enseñanza de la fonética en los diferentes manuales y, más concretamente, veremos de qué manera se trabajan rasgos fonéticos diferentes a los que marca la variedad de referencia de un determinado manual. No cabe duda de que las diferencias entre las variedades se hacen más evidentes en el nivel fonético y que, por ello, los resultados que podemos obtener en este apartado serán considerables.

Sin embargo, podemos advertir que, aunque la mayoría de los manuales incluyen audiciones en las que aparecen hablantes de español de diversos orígenes, son muy pocos los que destacan los rasgos fonéticos más característicos que se oyen en estas muestras del español de América. Para ver un mayor detalle en las explicaciones sobre

estos fenómenos fonéticos hemos recurrido a materiales específicos de fonética que, por razones específicas de nuestro interés, están dedicados a estudiantes brasileños de español. De esta manera, pretendemos rastrear la presencia de fenómenos como el seseo (presente en todas las variedades americanas) o el žeísmo. Aunque estos materiales nos ofrecen un mayor detalle que el que encontraremos en los manuales, por lo general percibimos cierta confusión a la hora de adscribir un determinado rasgo a un área.

En el tercer capítulo nos centraremos en el nivel morfosintáctico. Intentaremos analizar la conveniencia de trabajar en el aula de EL2/LE fenómenos restringidos a algunas variedades como el voseo, el uso del pronombre personal *vosotros* o la preferencia por los tiempos simples frente a los compuestos, centrándonos en este caso en el contraste entre el pretérito indefinido y el perfecto. También estudiaremos las explicaciones que se hacen en los manuales de EL2/LE de estos rasgos lingüísticos y analizaremos, en cada caso, su adecuación.

Finalmente, analizaremos el vocabulario que presentan los manuales de EL2/LE y su variación. Para ello, hemos seleccionado un campo léxico-semántico, el de la ropa, con la seguridad de que todos ellos lo incluyen en la programación de un curso inicial. Nuestro objetivo es ver si las palabras incluidas son de uso general en todo el ámbito panhispánico o si, por el contrario, son exclusivas de una(s) variedad(es). Para este estudio léxico, hemos analizado cinco manuales publicados en España (*Gente 1*, *Aula Internacional 1*, *Nuevo ELE 1*, *En acción 1* y *Prisma 1*), dos publicados en Brasil (*Mucho y Vale*) y otro destinado a la enseñanza de español para profesionales brasileños (*Conexión*) publicado en España. Para analizar la difusión de cada una de las palabras incluidas en los manuales hemos recurrido a corpus panhispánicos como el CORDE o el CREA, ambos gestionadas por la Real Academia Española, y también a los datos que nos ofrece el Proyecto Varilex, del que hablaremos más adelante. Veremos cómo cambia la variedad de referencia dependiendo del origen del manual o de sus autores, e intentaremos explicar qué determina esta elección.

Nuestro estudio, por lo tanto, se organizará en estos tres niveles y con él trataremos de aproximarnos al tratamiento que dan los manuales de EL2/LE a las variedades del español.

1. Conceptos lingüísticos aplicados a la enseñanza de segundas lenguas: El español

1.1. El español como macrolengua y sus implicaciones para EL2/ELE

Según los datos que ofrece el Instituto Cervantes en la *Enciclopedia de español en el mundo*, al menos 14 millones de alumnos estudian este idioma en todo el globo. A pesar de ser, según reconoce esta misma institución, un cálculo aproximado, esta cifra evidencia que el español es una lengua que goza de una fuerte demanda por parte de no nativos en los cinco continentes. Cada vez hay más personas que se inclinan por aprender nuestra lengua, de la misma forma que aumenta la cifra de hablantes que tienen el español como lengua materna.

El español es hablado por más de 400 millones de hablantes nativos en los cinco continentes y se calcula que en el año 2030 la cifra puede elevarse hasta 535 millones (López Morales, 2006). Sea cual fuere la razón que mueve a los estudiantes a acercarse al español, nuestra responsabilidad como profesionales de EL2/LE es ofrecerles una enseñanza de calidad que responda a sus necesidades y a la realidad de la propia lengua.

Una premisa que hay que tener presente es que "el español es una lengua que mantiene su unidad idiomática fundamental, dentro, naturalmente, de las múltiples variedades que se dan en cualquier lengua histórica" (J. J. Montes Giraldo, en Moreno y Otero, 2007: 33).

Aunque en el pasado se llegó a pensar que la existencia de variedades podía desembocar en una fragmentación de la lengua, hoy en día "se vive un fenómeno muy interesante de aproximación entre variedades hispánicas, cada vez más intenso, que de manera inconsciente hace que los hablantes de la lengua española nos sintamos más cerca de variedades lejanas en el espacio y, a la vez, sigamos manteniendo nuestros rasgos característicos" (Blecua, 2001).

Por lo tanto, la unidad dentro de la diversidad del español, junto a su gran difusión, le permiten "llegar a ser una importante lengua mundial" (Moreno, 2007: 30). Esta importancia como lengua de primer nivel se basa, según Moreno (2007: 33), en seis aspectos:

- 1.- El español es un idioma homogéneo.
- 2.- El español es una lengua de cultura de primer orden.
- 3.- El español es una lengua internacional; tiene un carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo.
- 4.- El español es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los hispanohablantes ocupa territorios contiguos.

5.- El español es una lengua en expansión.

6.- El territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad bajo o mínimo.

Sobre este último punto, Moreno aclara (2007: 30) que "se habla de comunicatividad alta cuando en una comunidad plurilingüe existe una lengua concreta que sirve de medio de comunicación de toda la sociedad". Por otro lado, la diversidad alude "a la probabilidad de encontrar a dos hablantes, elegidos al azar, que hablen dos lenguas diferentes".

El español, por lo tanto, es una lengua que atrae la atención de millones de personas en todo el mundo. No es uniforme, como hemos apuntado, ni podría serlo puesto que ninguna lengua lo es. Pero las diferentes variedades comparten un mismo núcleo, una médula común, que resulta de gran importancia para la enseñanza de EL2/LE. A continuación, veremos hasta qué punto es importante este concepto a la hora de diseñar un curso de español para extranjeros.

1.2. La aplicación de conceptos lingüísticos a la enseñanza de lenguas: *estándar, norma y variedades*

1.2.1. El *estándar* y la *norma*

Una de las principales preocupaciones que tienen los profesores de EL2/LE suele ser la de qué modelo de español han de llevar a clase. Habitualmente, los manuales más utilizados para la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera han seguido la norma centro-norte peninsular, pero esta no es, ni mucho menos, la única.

Antes de tomar la decisión de cuál es la norma que debemos seguir en un curso de español se hace preciso reflexionar sobre algunos conceptos relacionados con el modelo de lengua que podemos llevar a la clase. Son los conceptos de *estándar, norma y variedades* de una lengua. Para nuestro trabajo, estableceremos estos tres niveles de concreción y analizaremos la visión que sobre ellos tienen diversos autores.

A la hora de enseñar una determinada lengua, es necesario analizar los diferentes niveles que componen una lengua y discriminar sus rasgos principales. Este ejercicio resulta necesario, puesto que resulta imposible enseñar *toda una lengua*. En primer lugar, tendremos que quedarnos con un primer nivel de concreción, en el que entrarían los aspectos más comunes de la lengua. A ese primer nivel lo llamaremos *estándar*.

Andión (2008: 146) define el *estándar* como el:

Modelo lingüístico que cumple una serie de 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).

El *estándar*, entonces, sería algo así como "la médula, meollo o corola de la lengua". (Andión, 2008: 147). Ese conjunto común es el que permitiría, en palabras de Alvar (1996: 17), que "un aragonés converse con un tejano sin que necesite para nada de intérpretes". La razón, según Alvar, radicaría en el hecho de que "sobre modalidades lingüísticas separadas por miles y miles de kilómetros, por motivaciones culturales muy distintas o por causas históricas que en nada se parecen, está ese código abstracto que se llama lengua en el que caben esas dos (y otras mil) modalidades sin que el sistema se haya roto" (1996: 17).

Dentro de este "meollo" común a todos los hablantes, entrarían usos normativos y otros considerados como ajenos a la norma pero que, a pesar de ello, están extendidos entre todos los hablantes de un idioma. Quedarían fuera del *estándar* determinados usos locales, característicos de alguna variedad, como los pronombres *vos* o *vosotros*, "por no ser ni comunes ni neutros" (Andión, 2008: 148).

Después del *estándar*, habría un segundo paso, denominado *norma* por autores como Andión (2008: 146), y que se correspondería con el "conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables". La *norma*, supondría, por lo tanto, un segundo nivel de concreción de la lengua, en el que se incluirían solo los usos aceptados como correctos.

Sin embargo, muchos autores denominan también *estándar* a este segundo nivel de concreción compuesto por los usos más prestigiosos. Hernández Alonso (2001) afirma que "por encima de las variedades y de las normas diversas está la norma general, la *supernorma* que denominó Müller, un hecho sociolingüístico que afecta a la vida de toda la comunidad que habla una lengua. Ella es la que sirve de *koiné* a todos los hablantes y coincide con lo que hoy se llama *lengua o norma estándar*".

Pero después, este mismo autor aclara que "la lengua estándar se caracteriza asimismo por el rasgo de *prestigio* sobre las restantes variedades entre los que la hablan, lo que queda manifiesto al ser la norma que se impone en la escuela, en la prensa, en los tribunales, en la investigación, en la administración, en las transacciones comerciales, en la liturgia, en la prosa científica, en los manuales de estudio y libros de alta divulgación, etc.". Sin embargo, y siguiendo a otros autores, todas estas características vinculadas al prestigio no las tendría para nosotros el *estándar*, sino la *norma*.

En su artículo "La norma lingüística", Manuel Alvar (1982: 54) apuntaba que "hay una

norma digamos general dentro de la que se incluyen otras particulares. La norma general [...] sería el «conjunto de hábitos lingüísticos considerados como correctos por una amplia comunidad». Se habla de la norma sevillana o de la norma castellana, y se puede hablar de la norma de los hispanohablantes cultos".

La *norma*, por lo tanto, estaría avalada por las voces más autorizadas de una determinada lengua, lo que supondría cierto prestigio social para los hablantes que la utilizaran. Esa norma prestigiosa la marcan las ciudades más importantes de cada región, y desde ahí se extienden a sus zonas de influencia. La norma prestigiosa de la parte centro-norte peninsular de España, por ejemplo, la marcaría Madrid, ya que es en esta ciudad donde se concentran el gobierno y los medios de comunicación, además de otros organismos expresamente dedicados a la regulación de la lengua, como la Real Academia Española. Por su parte, Sevilla marcaría el referente para la zona sur peninsular, de la misma manera que Las Palmas o Tenerife marcan el modelo de la norma canaria.

Este prestigio innato que arrastra la *norma* es el que lleva a Andión (2008: 147) a afirmar que "la norma es la apuesta segura -pragmáticamente hablando- para conseguir la aceptación de un hablante adoptivo en una comunidad nativa".

Pero como apuntábamos antes, para algunos autores el prestigio no lo ofrece la *norma* sino el *estándar*. Violeta Demonte (2001) apunta que "el *estándar* es, además de la supravariante de prestigio (abstracta y subjetiva como toda superestructura), el conjunto *borroso* de rasgos y procesos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos que se describirían en parte en algunas gramáticas normativas, en las lenguas que las formulan". Para esta autora, el estándar, además de ser garante de prestigio, no podría incluir ningún rasgo local: "un *acento* sería por lo tanto impropio de un estándar, puesto que hay una fuerte correlación entre acento y variedad regional" (Demonte, 2001). Por lo tanto, para Demonte el estándar estaría vacío de rasgos locales pero, a la vez, sería el modelo prestigioso.

Sin embargo, podríamos ver cualquier gramática de español, que según estos autores sigue el modelo estándar, y sin duda nos encontraríamos con numerosos rasgos locales. Por ejemplo, no hay ninguna gramática de español que no incluya el pronombre *vosotros* o los posesivos *vuestro/a*. Y sin embargo, estos son rasgos locales, propios de la variedad centro-norte peninsular, pero desusados en América. ¿Entonces, las gramáticas transmiten lo que nosotros denominamos *estándar*? Sin duda alguna, no. Las gramáticas se guían por ese segundo nivel de concreción, que nosotros hemos preferido denominar,

al igual que Andi3n y otros autores, *norma*.

Se hace preciso establecer un concepto que abarque lo com3n, todo aquello que comparte la lengua de un mexicano, un argentino y un espa3ol, por ejemplo. Eso ser3a el *est3andar*. Pero a partir de ah3, seguir3amos a un segundo nivel, a la *norma*, donde ya cabr3an los rasgos m3s locales y el prestigio.

El tercer nivel de concreci3n lo marcar3an las *variedades*, que podr3amos definir como "el conjunto de rasgos ling3isticos propios de una comunidad con validez geogr3fica determinada y que marcan el acento de sus hablantes" (Andi3n, 2008: 150). La existencia de las variedades, como apunt3bamos m3s arriba, es un fen3meno normal en todas las lenguas. Para Moreno y Otero (2007: 33), "como toda lengua natural, especialmente cuando el dominio geogr3fico es muy extenso, el espa3ol presenta variedades internas que permiten identificar a los hablantes de diferentes regiones por su pronunciaci3n, su vocabulario y sus construcciones gramaticales y discursivas". Por lo tanto, podemos encontrar variantes en todos los niveles de la lengua. Trataremos con m3s detalle las diferentes variedades del espa3ol, tanto en Am3rica como en Espa3a, a lo largo de los cap3tulos siguientes.

1.2.2. El espa3ol de los medios de comunicaci3n

En el apartado anterior, intent3bamos definir las diferencias entre el *est3andar* y la *norma* y conclu3amos en que el modelo de prestigio lo impondr3a la *norma* y no el *est3andar*. Como podr3amos apreciar, los conceptos se entremezclan y se confunden, dependiendo de los autores. Para nosotros, el *est3andar* ser3a el primer nivel de concreci3n, en el que se concentran los usos comunes a todas las variedades de espa3ol. La *norma*, por su parte, ser3a el siguiente paso: el modelo prestigioso.

Sin embargo, autores como Moreno Fern3ndez (2000: 81), prefieren denominar a ese primer nivel de concreci3n de la lengua *espa3ol general*, que ser3a "un modelo lo m3s general posible, una norma hisp3nica abarcadora", que "podr3a estar en ese espa3ol de las pel3culas de Walt Disney o de la CNN que, siendo de muchos lugares, en todos se entiende sin que las diferencias se aprecien como extra3as". Para Moreno, este modelo general presentar3a un sistema fonol3gico con seseo y ye3simo y "prescindir3a de los usos discursivos m3s localistas y coloquiales".

Aunque resulta elogiabile el intento por buscar un ejemplo concreto en el que se pueda ver ese espa3ol *general* o *est3andar*, entendemos que el concepto va m3s all3 del espa3ol que se habla en una determinada cadena. Pero tanto los presentadores de la CNN en

español como los actores de doblaje de las películas de Walt Disney no pueden ocultar completamente su variedad y —aunque modulen ciertos rasgos en su locución— será esa la que finalmente se imponga. Bien es cierto que será una variedad retocada, sin los rasgos locales más evidentes, pero el hecho de dejar de usar algunas palabras que consideramos locales no quiere decir que estemos utilizando un español común y general. No es tan fácil hacer una selección de las palabras generales a todas las variedades guiándose solo por la intuición aunque es cierto que, al trabajar en estos medios grupos de diferentes países, ellos mismos van discriminando lo que usa/entiende la mayoría. Por lo general, para disgregar cuáles de las palabras que utilizamos habitualmente son generales y cuáles son propias o exclusivas de nuestra zona, se requiere un estudio concienzudo. Solo así podremos descubrir que una palabra como *jersey*, habitual en el léxico de la ropa de la norma centro-norte peninsular, es poco usada en los países hispanoamericanos. Como herramientas de consulta nos pueden servir estudios lexicológicos como el proyecto Varilex, del que hablaremos más tarde, o corpus como CREA o CORDE. En definitiva, un hablante medio no dispone de los elementos suficientes para descubrir qué palabras de las que habitualmente utiliza son generales y cuáles son locales y, además, la intuición comúnmente puede confundirnos.

En cualquier caso, ese español de los medios de comunicación ha sido utilizado por más de un autor para ejemplificar un supuesto *español general*. Tejera (2001) utiliza el concepto de *tercera norma* para definir a este *español neutro*, que se correspondería también con el español que se emplea en la cadena multinacional de noticias CNN. Se trataría, por lo tanto, de una norma exógena, creada fuera del ámbito de los países hispanohablantes. Tejera puntualiza que este español "se parece mucho al español general, solo que este español no es una entelequia sino una realidad difundida por los medios a todos los lugares".

El concepto aportado por Tejera supone, por lo tanto, un paso más al que daba Moreno. Es un pequeño paso, pero significativo: Por un lado, estaría la abstracción del español general, al que nosotros hemos denominado *estándar* y después estaría la llamada *tercera norma*, que sería una especie de realización perceptible del español general.

Este español utilizado en los medios de comunicación ha sido denominado también *español neutro*. Para L. Petrella (1997), "el fin principal del español neutro [...] es comercial. Se procura que el producto sea exportable a la mayor cantidad de sectores del mercado y por eso se busca una lengua que prescindiera de las peculiaridades nacionales".

La importancia de utilizar un español fácilmente comprensible en otros lugares ha

alcanzado incluso el rango de ley en Argentina, aprobaba en mayo de 1986. El artículo uno de dicha ley establece que "el doblaje deberá ser realizado en idioma castellano neutro, según su uso corriente en nuestro país, pero comprensible para todo el público de la América hispanohablante". Este concepto de 'español neutro' se definía en una enmienda posterior de la ley, que establecía que "se entenderá por idioma castellano neutro al hablar puro, fonética, sintáctica y semánticamente, conocido y aceptado por todo el público hispanohablante, libre de modismos y expresiones idiomáticas de sectores". A propósito de estas definiciones, Petrella recuerda que a la hora de redactar los artículos los políticos no consultaron a ningún especialista en materia de lingüística. No debe sorprender, por lo tanto, que se identifique el español neutro con ese concepto tan extraño y a la vez tan imposible, de *hablar puro*. Sea como fuere, el hecho de que exista una ley que regule la utilización de un español lo más general posible, nos da una idea de la importancia que tiene este concepto.

Sin embargo, para algunos autores esta neutralización de rasgos conlleva también ciertos peligros. López Morales (2006) advierte del peligro que supone caer en peligrosos reduccionismos, ya que a veces "se piensa que la búsqueda neutralidad se consigue simplificando la lengua y reduciendo el vocabulario a mínimos insospechados". Pero a menudo español de los medios de comunicación es criticado y, tal y como destaca López Morales (2006), hay personas que temen que la difusión de este modelo "pudiera llegar a afianzar el empleo inadecuado e incorrecto de nuestra lengua de que hacen gala —según estos estudiosos— los medios de comunicación de hoy".

No obstante, a la luz de los datos de riqueza léxica parece que el léxico empleado en los medios no es tan pobre como pueden pensar los críticos. Raúl Ávila (2001) apunta que "en el caso de programas informativos o noticieros de difusión internacional, la densidad iba de un mínimo de 67,6 (ECO) a un máximo de 69,6 (CNN), con un promedio, para los cinco noticieros analizados, de 68,6 palabras diferentes por cada segmento de 100 palabras gráficas", lo cual resulta un nivel similar a programas similares de difusión nacional.

Además, el léxico empleado en este español de los medios de comunicación es bastante uniforme y apenas presenta variedad léxica. Después de analizar cinco publicaciones *on line* en español, la profesora Andión apunta (2008: 137) que la variación léxica entre ellas apenas alcanza el 1,19%, lo que confirma que los medios de Internet apuestan por un léxico común, por encima de las variedades.

Para nosotros, en definitiva, es importante tener en cuenta la existencia de este modelo

de español, ya que como todas las variedades cultas, es susceptible de ser utilizada como variedad preferente en un curso de EL2/LE.

1.2.3. ¿Qué español enseñar?

Como ya hemos advertido, una de las principales dudas que pueden tener los docentes a la hora de programar un curso de EL2/LE puede ser la de qué variedad de español han de elegir como modelo. Esta variedad de referencia es denominada *variedad preferente* por Andi3n (2008: 150), que la define como "aquel geolecto del est3andar, ponderado dentro del programa de un curso de EL2/ELE al cual le estamos dise1ando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producci3n de los aprendices". Por lo tanto, esta variedad ser3 la predominante en relaci3n a las muestras de lengua (oral y escrita) que ofrezcamos a nuestros alumnos. No obstante, el hecho de haber elegido una determinada variedad como preferente, no significa que las dem3s variedades sean ignoradas. A estas otras variedades Andi3n las denomina *variedades perif3ricas* y las define (2008: 151) como "geolectos del est3andar diferentes a la variedad central del curso". Los rasgos de las otras variedades pueden tambi3n ser presentados en el curso, aunque siempre de manera controlada ya que deben responder, segün Andi3n (2008: 152), a los siguientes criterios:

- El rasgo tiene que ser "suficientemente *perceptible* para el aprendiz"; lo que significa que para detectar esta variante, el estudiante no necesita tener excesivos conocimientos filológicos.

- Debe ser *rentable*; es decir, que el "hecho de no identificarlo pueda suponer al aprendiz no entender una muestra de lengua (oral o escrita) porque difiere del modelo aprendido (general o de la variedad modelo)".

- El rasgo de la variedad perif3rica que queremos ense1ar debe tener "un *3rea de validez y vigencia* lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que ser3 sometido el aprendiz".

Como podemos apreciar, las otras variedades pueden aparecer en la programaci3n de un curso de español, pero no deben hacerlo de forma descontrolada, ya que en nuestro af3n para que los estudiantes conozcan rasgos de otras variedades podemos llegar a provocar dudas y problemas que compliquen el aprendizaje. Antes de hablar a los estudiantes sobre un determinado fen3meno propio de una zona concreta, es mejor hacer una valoraci3n sobre su trascendencia y sobre si realmente va a crear m3s dudas que soluciones a los alumnos.

Los argumentos para elegir una determinada variedad como preferente son numerosos. Si el curso se realiza en una situación de inmersión, en un país hispanohablante, podemos pensar que lo recomendable es que la norma preferente sea la del propio país. Los motivos que justificarían esta elección serían meramente prácticos ya que a la hora de desenvolverse en el día a día, al alumno le resultaría mucho más rentable conocer la variedad del contexto en el que vive. Andión (2008: 149) llama la atención sobre un hecho que puede hacernos optar por otra variedad que no sea la de la zona en la que estamos ofreciendo el curso de español: cuando un grupo de alumnos tenga especial interés por conocer otra variedad de otra región porque va a trabajar o visitar otro país hispanohablante. En ese caso, deberíamos tener en cuenta las necesidades de nuestros alumnos.

En su artículo "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua", E. Martín Peris detalla la influencia que tiene la variedad preferente en los diferentes componentes de un curso de EL2/LE. Según este autor (2001: 4), el modelo escogido tiene particular importancia a la hora de establecer:

- qué unidades lingüísticas (léxicas, fonológicas, morfológicas, sintácticas...) incluir en el programa,
- qué textos (orales y escritos) incluir en los materiales, o mejor aún, qué tipo de textos,
- con qué criterios guiar la selección de esos textos: textos para su comprensión, textos para su imitación, textos para la ejemplificación de estructuras, reglas y usos lingüísticos".

Respecto a la actitud que debemos tomar con las variedades periféricas, Martín Peris (2001: 31) señala también que "en cuanto a las variedades geográficas, parece recomendable facilitar desde el principio el acceso a la comprensión de la mayor parte posible de ellas, si bien es conveniente ceñirse a una como hilo conductor del curso". Ese *hilo conductor* del curso lo mantendrá la variedad "que resulte más próxima al estudiante, bien por sus intereses personales (intención de viajar a una determinada zona), bien por su situación de hecho (contacto directo con dicha zona)".

Sin embargo, y según un estudio realizado en la Open University de Reino Unido por la profesora T. Beaven (1999), "uno de los problemas que resulta evidente [...] es que existe una falta de información sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes en lo que se refiere a la variedad de español que desean aprender, ya que parece que ninguno de los profesores lo pregunta sistemáticamente". La idea de conocer las necesidades de los alumnos de un determinado curso de EL2/LE es altamente apreciable, pero sin embargo, en la práctica los profesores apenas tienen tiempo ni herramientas para pulsar los objetivos de los estudiantes.

A pesar de que, como hemos señalado, numerosos autores coinciden en la necesidad de establecer una variedad preferente, hay otros, como C. Garrido (1999) que consideran que "enfocar la enseñanza del español partiendo de una variedad particular, aparte de ofrecer al estudiante una experiencia empobrecida y empobrecedora, sugiere que una variedad es mejor que otra y que es fácil aislar sus características de las que son comunes a otras variedades". Sea como fuere, en el presente trabajo consideramos que es necesario establecer una variedad concreta sobre la que asentar la programación de un curso. Ello no significa, como ya hemos comentado, que debamos obviar las otras variedades; más bien al contrario. Todas las variedades de español son susceptibles de aparecer a lo largo de un curso de español. Solo hay que saber en qué momento deben ser presentadas.

Una buena elección de la variedad preferente, como vemos, resulta decisiva porque sobre ella se levantan buena parte de los contenidos de un curso de EL2/LE. Sin embargo, en la práctica rara vez el profesor tiene en su mano la posibilidad de escoger la variedad preferente de un curso de español, pues la mayoría de las veces ésta viene impuesta por un manual o por la rigidez de un programa que no considera las necesidades de sus alumnos. No es raro encontrarse con que un profesor argentino en Brasil tiene que enseñar a sus alumnos la variedad castellana (en teoría mucho menos rentable que cualquiera de las normas de los países hispanoamericanos que limitan con este país). En estos casos, Andi6n (2008: 151) recomienda que el profesor neutralice "aquellos rasgos que sean especialmente disonantes con la variedad preferente (los que crean problemas de significado o no pertenecen a la norma culta del profesor)". Moreno, por su parte, advierte (2000: 88) de que "en ocasiones el profesor puede sentir la tentaci6n de sustituir la norma propia por otra. [...] En tales casos, sin embargo, debe ser consciente de que no es tan f6cil *escapar* de lo propio y de que a veces basta atenuar la intensidad de algunas características (fon6ticas, por ejemplo) para evitar las desviaciones m6s importantes respecto de la norma culta pretendida".

Como decimos, en ocasiones la variedad preferente se impone en un curso de español sin que medie reflexi6n previa, filtr6ndose a trav6s del manual, lo que inevitablemente condiciona la gran mayoría de los contenidos de un curso. Uno de los objetivos de este trabajo ser6 ver cu6l es la norma que transmiten los manuales de español con m6s difusi6n y cu6l es el lugar que tienen en cada manual las diferentes variedades.

Una vez analizados los problemas a los que podemos enfrentarnos a la hora de escoger la variedad preferente de un curso de español, se hace necesario establecer entre qué modelos podemos elegir. Para Moreno, el abanico se reduce principalmente a tres opciones (2000: 79): "El modelo de español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos". Moreno (2000: 80), justifica la elección de la variedad castellana porque "este modelo ofrece la ventaja de concordar con la norma académica tradicional y con los usos de buena parte de las autoridades hispánicas". No obstante, no hay que olvidar que en todas las normas cultas americanas hay numerosos rasgos que no se dan en la norma castellana, como el uso exclusivo de *ustedes* o la inexistencia del sonido /θ/. Por lo tanto, la norma castellana tiene numerosos rasgos que se escapan del estándar y esto también hay que tenerlo en cuenta.

La norma culta centro-norte peninsular es también la que ha seguido el Instituto Cervantes en su nuevo *Plan Curricular* (2006) para seleccionar el material lingüístico que aparece en los diferentes inventarios. Esta institución justifica su preferencia (2006: 59) por "los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico", y por "su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica". A esto, además, se añade el hecho de que el Instituto Cervantes es una institución con sede en España y gestionada por el Gobierno de este país. Sin embargo, a pesar de reconocer su vinculación con una determinada variedad, el Instituto Cervantes advierte que el español cuenta con una gran diversidad de normas cultas, adscritas cada una de ellas a una determinada zona geográfica y que el modelo centro-norte peninsular solo es uno más. Consecuentemente, en los exámenes oficiales de español (DELE), expedidos por el Instituto Cervantes, todas las variedades son aceptadas, tal y como se especifica en su página web¹: "Para la obtención de los diplomas de español, además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente por el candidato".

El abanico de opciones es, como vemos, tan amplio como variedades de español hay. En la actualidad, como apunta Andión "ya es inaceptable que un manual español se plantee la enseñanza de ELE restringiéndose al español de España" (1998a: 125). Esta misma apreciación la encontramos también en otros autores. Moreno (2000: 80), por ejemplo, advierte de que "el castellano no es ni mucho menos el único modelo

1. <http://diplomas.cervantes.es/adicional/faq.jsp#Pregunta10>

disponible".

Por lo tanto, resulta exigible que el profesor de español no se limite a una variedad castellana puesto que, si bien ésta ha marcado históricamente la pauta de la corrección, no deja de ser hoy en día un modelo minoritario dentro de una lengua de más de 400 millones de personas. Ya Andrés Bello (1853: VII) llamaba la atención sobre el innegable hecho de que "Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón o Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada".

Un segundo modelo susceptible de ser llevado a clase sería el que Moreno (2000: 80) llama "español de mi tierra", esto es, "el español de la región hispánica propia, de la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad". Cabría preguntarse, entonces, si bastaría solo con llevar a clase el español cotidiano que utilizamos todos los días o un modelo algo más cuidado. La recomendación en la que coinciden todos los autores es clara: Es perfectamente adecuado que un profesor, sea del lugar que sea, lleve a clase su propio modelo, pero siempre "un modelo culto, basado en una norma prestigiosa" (Moreno, 2000: 88) ya que, dentro de la diversidad que existe entre las diferentes variedades, las normas cultas presentan una apreciable proximidad. Para Lope Blanch (2001), "las diferencias nacionales de carácter gramatical entre las hablas cultas de los diversos países hispanohablantes son pocas, muy pocas".

La semejanza entre los diferentes modelos cultos ha llevado a diversos lingüistas a hablar de una norma común a todas ellas, que también sería susceptible de llevar al aula. Es la que Moreno (2000: 81) denominaba "modelo de los usos panhispánicos" o *español general*. Lope Blanch (2001), por su parte, habla de una "normal ideal hispánica", que estaría constituida "por la totalidad de los hechos lingüísticos comunes a todas las normas nacionales cultas, de reconocido prestigio". De igual manera, Hernández Alonso (2001) apuntaba que sobre las variedades locales, regionales, nacionales y aun supranacionales de la lengua española, "existe una norma general que permite comunicarse a todos los hispanohablantes de cualquier lugar". Este modelo de español común a las diferentes variedades podría percibirse, como ya apuntábamos, en medios de comunicación de alcance multinacional como la CNN o en series realizadas para su consumo en diferentes países.

La elección de una variedad determinada como preferente en un curso de español dependerá, por lo tanto, de muchos factores que deben ser tenidos en cuenta por los docentes. La responsabilidad hacia nuestros alumnos empieza mucho antes de que

comience el curso, con la elección de un manual y un programa que responda a sus necesidades. Como hemos visto, cada variedad tiene sus propios rasgos diferenciadores y, sin embargo, todas ellas tienen un núcleo común al que adscribirse. Todas ellas, además, gozan de un modelo culto que, como ya apuntábamos, comparte rasgos con los modelos cultos de las otras variedades. Este concepto de *modelo culto* está íntimamente relacionado con el concepto de *norma*, que definíamos como el "conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables" (Andión, 2008: 146).

El *estándar* resulta de especial importancia sobre todo "en un país cuya lengua oficial y vernácula no es el español" (Andión, 2008: 149). Una de las ventajas del *estándar* es que "es sistemático y básico, poco variable y fácil de aprender" (Andión, id.). Hernández Alonso (2001) comparte esta misma opinión y afirma que "la enseñanza, tanto como primera o como segunda lengua, debe realizarse en español estándar y básicamente del español estándar". Las ventajas de emplear el estándar son claras, ya que "permitirá a los aprendices acceder implícitamente a otras normas a través de los rasgos comunes que éstas comparten" (Andión, id.).

Una vez señaladas las tres principales opciones que pueden considerarse a la hora de diseñar un curso de español, se hace preciso analizar cuántas variedades de español existen.

1.2.4. Las variedades del español

El debate sobre las variedades del español de América, lejos de ser un problema resuelto, aún permanece abierto y son numerosas las teorías que se han lanzado para tratar de establecer una división adecuada. Para I. Pérez Guerra (2001), el debate comienza en 1921, con un artículo de Pedro Henríquez Ureña² en el que se divide el español de América en cinco grandes zonas, cada una de ellas influida por la presencia de una lengua indígena. Sánchez Lobato (1994) resume aquella primera división de la siguiente manera:

- I) México, Nuevo México y América Central, determinada por la influencia de la lengua náhuatl;
- II) Antillas, Venezuela y la costa caribeña de Colombia, influenciado por el arahuaco;
- III) Ecuador, Perú, Bolivia y zona norte de Chile, influida por la lengua quechua;
- IV) Centro y sur de Chile, influida por el araucano,
- V) Argentina y Paraguay, determinada por el guaraní.

2. Henríquez Ureña, P.: *Observaciones sobre el español de América*, Revista de Filología Española VIII (1921).

Como podemos apreciar, Henríquez Ureña vinculaba cada región a una lengua indígena y defendía la influencia de estas lenguas en el español de América, al tiempo que dudaba de que las diferencias entre el español de uno y otro lado del Atlántico se pudieran explicar solo desde el *andalucismo* del español de América.

Esta clasificación ha sido criticada por autores como Lipski (2004: 18), que afirma que "los defectos de este sistema son dobles. En primer lugar, varias de las zonas presentan tanta diversidad como unidad. [...] De las cinco zonas propuestas por Henríquez Ureña, solo el Caribe y Chile presentan más unidad inherente que diversidad".

Desde aquel artículo publicado en 1921, se han sucedido otras propuestas sobre la zonificación de las variedades del español de América (Cahúzac, Zamora y Guitart, Moreno de Alba...). Para García Moutón (2001), no obstante, estamos aún lejos de encontrar una clasificación que satisfaga por igual a todos los lingüistas:

En una de las últimas revisiones del tema, Orlando Alba escribía, en 1992, que «el establecimiento de fronteras que definan con aceptable precisión las "zonas dialectales" de Hispanoamérica parece, sobre todo en la actualidad, una tarea vana e imposible», porque del examen de los intentos anteriores se podía concluir que, por distintas razones, eran «a todas luces insatisfactorios». Y no le faltaba razón.

Conscientes de esta polémica, nuestra obligación es seguir una división de las variedades del español que nos oriente mejor en nuestro ámbito de trabajo: la enseñanza de EL2/LE.

Moreno (2000: 38) habla de ocho variedades geolectales: tres en España (la castellana, la andaluza y la canaria) y cinco en América (la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena). A grandes rasgos, esta división del español de América es similar a la que establecía Henríquez Ureña en 1921. Moreno establece cinco principales variedades en América y tres en España, y aclara (2000: 38) que "estas ocho áreas tendrían numerosísimos elementos en común, sobre todo en sus usos más cultos, pero en ella se localizan rasgos diferenciadores, que son una realidad lingüística y que se han incorporado a las creencias de los hablantes".

En el *Atlas de la lengua española en el mundo*, elaborado por Moreno y J. Otero (2007), encontramos también la misma clasificación de las variedades de español y se añade (2007: 33), además, que

"En líneas generales, existen dos tipos de modalidades que se encuentran tanto en España como en los territorios americanos: una modalidad más conservadora, como la del español de Castilla, el interior de México o de los Andes, y una modalidad innovadora, como la del español de Andalucía y Canarias, del caribe o del Río de la Plata".

Ante la dificultad de establecer unas fronteras claras entre las variedades, en algunos

libros sobre el español de América como el coordinado por Manuel Alvar (*Manual de dialectología hispánica. El español de América*), o el de Lipski (*El español de América*), se ha optado por dividir el estudio por países y no por amplias regiones. Esa división, no obstante, tampoco resulta exacta, pues no siempre coinciden las fronteras nacionales con las dialectales. Consciente de esta limitación, A. Palacios Alcaine (2006) apunta que "se suele aceptar la existencia de algunas áreas dialectales, como la [...] andina, el español caribeño (Antillas y costa atlántica de México, Centroamérica, Venezuela y Colombia) o el español del Río de la Plata (Argentina, Paraguay y Uruguay), que, a excepción de la andina, se suelen basar en rasgos casi exclusivamente fonéticos". Así las cosas, y a pesar de las dificultades, concluiremos en que es posible reconocer ciertas zonas dialectales en América que son las que seguiremos en nuestro trabajo.

Una vez apuntadas las variedades del español de América, queda por ver cuáles son las variedades que existen en España. Moreno y Otero (2007: 60), establecen que "prácticamente los dos tercios norteños de la Península corresponden a las hablas castellanas y el tercio meridional, a las andaluzas. Entre unas y otras existe una zona de transición, hacia el sur de la Mancha [...]. En las áreas oriental y occidental se encontrarían las hablas de tránsito murciana (en Murcia y parte de Albacete) y extremeña (Cáceres, Badajoz y Oeste de Toledo)". Además de las dos grandes variedades de la Península, hay que considerar también la existencia de la variedad canaria.

Andión (2008: 162 y ss.), por su parte, habla de una variedad castellana, otra andaluza, y otra canaria, además de las variedades de transición murciana y extremeña.

Así las cosas, en nuestro trabajo aceptaremos esta división sobre las variedades geográficas del español, aunque somos conscientes de que existe más de una y de la polémica que rodea a cualquier intento por clasificar las variedades, sobre todo en América.

1.3. El estándar, la norma y las variedades como conceptos de los manuales analizados

Una vez apuntadas las diferentes variedades del español, tendremos que conocer qué criterios condicionan la elección de un modelo sobre otro en un determinado curso de español. Apuntábamos antes que el modelo castellano centro-norte peninsular ha marcado históricamente la tendencia sobre la corrección, no solo en los manuales de EL2/LE sino también en las gramáticas y en los medios de comunicación. Lo correcto, hasta hace poco tiempo, se consideraba que era lo que más se acercaba al modelo castellano. Y aunque en muchos lugares aún se considera que esta variedad marca la

norma de corrección, lo cierto es que a partir del siglo XX esta idea empezó a cambiar. Se comenzó a dar la importancia que merecía a las otras variedades y la norma culta del español, de ser solo una, pasó a ser múltiple. Para buscar lo correcto no era ya necesario referirse a la norma castellana, sino que bastaba con tener como referencia los usos cultos de lugares mucho más cercanos. Cuesta creer que esta conclusión, aparentemente sencilla, se haya alcanzado después de varios siglos compartiendo el mismo idioma.

Siguiendo a Moreno Fernández (2000: 76 y ss.), apuntábamos más arriba las tres opciones que tiene un profesor de español a la hora de escoger la variedad preferente en un curso: el castellano, la variedad propia y el estándar. Son muy pocos los manuales que declaran abiertamente en sus introducciones cuál es la variedad preferente, y los que lo hacen son siempre los que utilizan una norma diferente a la centro-norte peninsular, como si tuvieran que justificar su decisión.

Así, en el manual *Voces del sur*, publicado en Argentina, los autores apuntan en el prólogo que:

"Este libro surge como un intento de contribuir a la difusión de uno de los modos de hablar español en América Latina. El énfasis en el Río de la Plata, no obstante, tiene otra razón de ser. Se trata de un área relevante en la esfera artística, cultural y turística de América Latina. La difusión de los modos de hablar español de esta área es parte integral del deseo mayor de difundir el quehacer cultural en general de este rincón del Sur, y de fomentar el interés por un mayor y mejor conocimiento de la región".

Como vemos, los autores declaran qué variedad va a ser la preferente y, lo que es aún más apreciable, por qué, aunque puedan ser razones tan subjetivas como para haber seleccionado otras muchas. En una página anterior, también se declara que se ha intentado evitar rasgos neutros:

"No se inventaron diálogos o ejemplos en busca de un español neutro inexistente. Aquí se encuentran los modos de hablar de gente concreta, que en este "aquí y ahora" suelen ser argentinos del Río de la Plata, con algunas especificidades (el uso del voseo, por ejemplo), tal y como aparecen en cualquier uso efectivo de la lengua".

No obstante, los autores se muestran flexibles con otras variedades y, también en la introducción, aclaran que "una lectura cuidadosa de *Voces del sur* permitirá observar que se ha hecho una constante incorporación de materiales y consignas de trabajo que ponen en uso modos de hablar español de varios países de América Latina".

Esta declaración previa de los autores sobre la norma seguida resulta apreciable, sobre todo por lo raro que supone encontrarlo en otros manuales.

También hemos encontrado una velada alusión a la variedad preferente en el manual *Aula Latina*, donde se incluye una introducción en la que, destacado en un tipo de letra

más grande que el resto del texto, leemos que "*Aula Latina* nace como respuesta a la necesidad creciente de materiales didácticos adecuados a la enseñanza del español como lengua extranjera en México³". En este preámbulo, los autores denuncian que "la gran mayoría de los materiales al alcance de los docentes mexicanos está elaborada por especialistas extranjeros y se dirige a un público con características diferentes", lo que parece una clara alusión a la gran cantidad de manuales diseñados en España y que siguen la norma centro-norte peninsular sin apenas mencionar los rasgos más destacados de otras variedades. Para los autores de *Aula Latina*, la mayoría de los manuales "no reflejan fielmente nuestro uso de la lengua ni los rasgos de nuestra cultura", afirmación en la que podemos intuir la intención de los autores por seguir la norma centroamericana como variedad preferente. Sin embargo, tras un pequeño repaso al manual, detectamos que los autores de *Aula Latina* tampoco mencionan algunos usos característicos de la variedad del español centroamericano, como el voseo, quizá porque en esa zona está considerado como un rasgo no prestigioso.

En la presentación de *Mensajes 1*, curso pensado para jóvenes y adolescentes que estudian español en Brasil, también se alude a las variedades y se apunta que "los países de América Latina⁴, junto con España, están presente de manera muy especial en este manual: en las audiciones se muestran diferentes variantes del español, tanto de España como de América Latina y los textos e imágenes reflejan múltiples facetas de los países en los que se habla español". Por lo tanto, podemos suponer que todas las variedades van a estar presentes en el manual, aunque no se declara abiertamente cuál de ellas va a ser la preferente.

Como vemos, los únicos manuales que declaran abiertamente la variedad preferente son los que se escapan de la norma centro-norte peninsular. Al contrario, los manuales que siguen la norma castellana no aclaran nunca el porqué de esta elección, de lo que podríamos deducir una tácita presunción de la superioridad de la misma sobre las demás variedades.

En nuestra opinión, sería conveniente que todos los manuales explicaran qué variedad es la preferente y por qué y no dar por hecho que la única variedad posible es la centro-norte peninsular. La época en la que solo había una norma culta posible ya pasó y esta realidad ha de manifestarse también en los manuales de EL2/LE.

3. Sobre la enseñanza de ELE en México, véase:

http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/pulido_g.htm

4. Sobre el uso de diferentes términos para referirse al conjunto de países americanos que hablan español, véase: Andión Herrero, M. A (1996): "Hispanohablantes americanos en los materiales E/LE", en *Cuadernos Cervantes*, septiembre-octubre 1996, pp. 38-42.

1.4. Las orientaciones del nuevo *Plan Curricular* del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes fue creado en 1991, según leemos en su página web, "para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana". De acuerdo con el *Anuario 2007/2008* publicado por esta institución, durante este curso se registraron 119.165 matrículas de español en los más de 70 centros que componen la red del Instituto en todo el mundo. Por lo tanto, se trata de una institución de referencia internacional en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

En el año 2006 se publicó la actualización del *Plan curricular* del Instituto Cervantes, documento con el que pretende adaptar su currículum a las recomendaciones incluidas en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), publicado por el Consejo de Europa en 2001. Este nuevo *Plan curricular* supone una profunda revisión del antiguo documento, que orientaba la actividad académica del Instituto Cervantes desde 1994.

En lo que afecta a nuestro trabajo, en el nuevo plan se incluye una interesante reflexión sobre las variedades dentro del capítulo titulado "Norma lingüística y variedades del español" (pág. 59). El Instituto Cervantes reconoce que, a la hora de desarrollar los inventarios que componen su nuevo *Plan Curricular*, se ha tenido en cuenta la "complejidad a la hora de describir la norma común y la comunidad cultural hispánica". Una vez asumidos estos condicionantes, el Instituto Cervantes se ha decantado por incluir material lingüístico que corresponde "preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española". Esta decisión se justifica "por los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica". Pero, además de estos razonamientos, el Cervantes incluye otra justificación, que tiene que ver con la "adscripción de la institución" a una determinada realidad lingüística, la española —y, dentro de ella, la centro-norte peninsular—, que le es más próxima.

Sin embargo, la vinculación del Instituto Cervantes con una determinada norma no invalida, ni mucho menos, a las demás. Dentro de este mismo capítulo, se destaca que la norma centro-norte peninsular "es solo una" de las muchas normas con las que cuenta el español. En numerosas ocasiones, la norma descrita en los inventarios no coincide con la de otras normas cultas, y por ello, a lo largo del nuevo *Plan curricular*, se incluyen numerosas apostillas que informan sobre los usos habituales en otras variedades del español.

Estas especificaciones, según leemos, "están en relación con rasgos que le sirven de referencia y que son particulares —entiéndase, casi exclusivos— de la variedad elegida y que por tanto no se comparten con otras variedades del español". Pero, fundamentalmente, estas "realizaciones no coincidentes" responden a una serie de características, también señaladas en el capítulo que nos ocupa: "Son suficientemente generales y de fácil percepción para el aprendiente, además de tener un área de uso y validez amplia. [...] Son actuales y aportan una información útil para su competencia comunicativa". Vemos, entonces, cómo a la hora de incluir rasgos que se diferencian de los de la variedad preferente, el Instituto Cervantes continua con la idea que apuntábamos más arriba (Andión Herrero, 2008: 152).

A lo largo de los tres volúmenes que componen el nuevo *Plan curricular* —uno por cada nivel del MCER—, encontramos numerosos ejemplos de estas precisiones. En la presentación de los pronombres de persona del nivel A1 (p. 120), por ejemplo, aparecen tres apostillas en las que se menciona el fenómeno del voseo o el uso exclusivo de *ustedes* en toda Hispanoamérica.

El compromiso del Instituto Cervantes por la presencia de otras variedades además de la centro-norte peninsular en la enseñanza de EL2/LE se puede apreciar también en su Aula Virtual de Español (AVE). En la página de presentación del curso, encontramos un documento titulado "Tratamiento de las variedades lingüísticas del español", en el que se aclara que "la variedad utilizada como base del AVE (Aula Virtual de Español) parte, en los primeros niveles, del español peninsular central, neutralizado en los rasgos que son marcadamente exclusivos o propios". A medida que se avanza en dificultad, van apareciendo nuevos rasgos propios de otras zonas: "Las diferentes variedades del español consideradas se introducen y aumentan su presencia a medida que se avanza en los niveles de dominio de la lengua, equilibrando la representación de los diferentes modelos lingüísticos".

Quizá la principal diferencia que podemos percibir con respecto a la política seguida por el Cervantes en su *Plan curricular* es que en los primeros niveles del AVE no se introduce ningún rasgo diferente a los de la norma "del español peninsular central". Sin embargo, en el *Plan curricular* sí que se mencionaban en niveles iniciales fenómenos americanos como el voseo o el uso exclusivo del pronombre *ustedes*.

Por último, la aceptación de todas las variedades que propugna el Instituto Cervantes también se refleja en los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), como ya apuntábamos más arriba. En la información sobre las variedades permitidas en estos

exámenes, encontrábamos⁵ que: "además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente por el candidato".

Como podemos ver, el Instituto Cervantes defiende la inclusión de rasgos de otras variedades diferentes a la norma centro-norte peninsular siempre que estos cumplan una serie de condiciones. Uno de los objetivos de nuestro trabajo será comprobar si los manuales, en los que, en teoría, se plasman los contenidos recomendados por el Instituto Cervantes para cada nivel, siguen también esta idea.

2. El tratamiento de la fonética en los manuales de EL2/LE analizados

2.1. La enseñanza de la fonética

El dominio del nivel fonético resulta fundamental cuando se está aprendiendo una lengua. Para Poch Olivé (2004), "no se puede considerar que un estudiante ha llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación debido a que los hablantes nativos de la lengua que estudia no pueden llegar a entenderle cuando habla dicha lengua". Una mala pronunciación, como vemos, afecta a la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, lo que demuestra la importancia de trabajar con atención los sonidos del español en el aula de EL2/LE.

El componente fonético resulta de tal importancia que —erróneamente, en algunos casos— se puede hacer depender el hecho de *hablar bien* una lengua con dominar su sistema fonético. A este respecto, F. Moreno (2000: 66) advierte de que "el profesor debe ser consciente de que la similitud con un prototipo modular determinado (la fonética, por ejemplo), puede dar una falsa impresión de dominio de la lengua, impresión que se ha de manejar adecuadamente". Por lo tanto, el dominio de la fonética por sí solo no asegura una comunicación exitosa, y ha de equilibrarse también con el de los otros niveles de la lengua.

La enseñanza de la fonética ha de empezar con el reconocimiento, por parte de los alumnos, de los sonidos de un idioma. Para Poch Olivé, (1999: 68), "lo importante es percibir, auditivamente, las diferencias existentes y ello solo puede realizarse mediante ejercicios sistemáticos. Parece evidente que no es posible lanzarse a realizar los sonidos de la lengua extranjera si no se sabe, en primer lugar, distinguirlos". Por ello, resulta fundamental incluir en la programación del curso de EL2/LE una serie de ejercicios

5. <http://diplomas.cervantes.es/adicional/faq.jsp#Pregunta10>

orientados a familiarizarse con los sonidos del español que pueden resultar más extraños. J. Gil (2007: 164), por su parte, destaca la necesidad de reeducar el oído mediante una técnica que "consiste, básicamente, en enseñar a los discentes a escuchar las muestras de la segunda lengua que les presentemos del mismo modo que oyen los sonidos del mundo real, esto es, de una forma no viciada por el sistema fónico de su idioma materno".

Para J. Gil (2007: 166), tras ese primer contacto con los nuevos sonidos de la lengua que se está aprendiendo, debe venir una fase de reproducción de los modelos, aunque advierte que:

"Al hablar de imitación o reproducción de modelos no estoy pensando en la infinita repetición mecánica (¡y aburrida!) de modelos grabados previamente que se presentan fuera de contexto [...] sino en un procedimiento en el que el profesor debe estar preparado, en todo momento, para experimentar y reorganizar las formas fónicas manipulando las muestras. Éstas, siempre que sea posible, recogerán habla real (no necesariamente grabada "de la vida real", pero con visos de autenticidad) emitida por él mismo o por otras personas de diversa condición, y respetarán los contextos naturales".

Resulta fundamental apoyar los ejemplos fonéticos —sobre todo en lo que a variedades se refiere— con audiciones y no quedarse solo en una explicación mediante símbolos fonéticos. Para Andi6n (1997: 131), los ejercicios "necesitan un soporte sonoro: en ning6n momento el autor del manual debe contar con que el profesor los reproduzca". Seg6n esta autora, las actividades auditivas deben seguir un cuidadoso orden: "Las actividades auditivas pueden realizarse de manera solitaria, para «hacerle oídos» al estudiante; segundo, se le debe presentar un texto transliterado, con rigurosa ortografía de la muestra de habla que ha escuchado; tercero: podr6 volver a escuchar la cinta e ir señalando los fenómenos que se le indiquen".

No podemos dar por supuesto que la enseñanza de la fonética es algo que se puede despachar en las primeras lecciones y, sin embargo, en los manuales de EL2/LE a menudo nos encontramos con que en los niveles superiores apenas hay ejercicios de fonética. Esto deja entrever cierta presunción, por parte de los autores de los manuales, de que los sonidos del español son fácilmente identificables por de los alumnos y que, por lo tanto, basta una alusión en los primeros temas para dar el tema por resuelto. Sin embargo, tal y como hemos visto, el aprendizaje de la fonética debe ser algo sistemático, a lo que debemos prestar atención a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no solo en las primeras lecciones. No en vano, el Instituto Cervantes advierte en su nuevo *Plan curricular* de que "la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un

profesor de ELE" (PCIC, 2006: 164).

En el capítulo dedicado a la "Pronunciación y prosodia" del *Nuevo Plan curricular* del Instituto Cervantes, leemos que la enseñanza de la fonética se debe organizar de una manera progresiva: "Más que hablar de niveles deberíamos hablar de fases, de etapas globales que progresan desde un primer contacto, previsiblemente titubeante e inseguro, del alumno con un sistema fónico nuevo, hasta el estadio en el que el estudiante ya se siente seguro al expresarse en el nuevo idioma, porque su pronunciación ha ido perfeccionándose gradualmente" (NPCIC, 2006: 168).

Habría, entonces, tres fases fundamentales en la enseñanza de la fonética: Una fase de aproximación, otra de profundización y otra de perfeccionamiento, que se corresponderían con los niveles A, B y C del MCER. Según apunta el Instituto Cervantes en el *Nuevo Plan curricular*, en la fase de perfeccionamiento "se intentarán pulir los matices de pronunciación de manera que el emisor se asemeje propiamente a un nativo" (NPCIC, 2006: 168), no solo en lo referente a la pronunciación, sino también respecto a la entonación. Sin embargo, el tratamiento que dan los manuales de nivel superior a la pronunciación es, como apuntamos, escaso o directamente nulo.

2.2. El modelo fonético

Como ya hemos ido apuntando a lo largo de este trabajo, las variedades del español no presentan entre sí la misma intensidad de diferencias en los diferentes niveles de la lengua. Esto, evidentemente, afecta también al modelo fonético. Existen fenómenos fonéticos como el *žeísmo* que se registran sólo en algunas variedades, mientras que otros, como el *yeísmo*, aparecen en todo el mundo hispanohablante. Se hace necesario, por lo tanto, reflexionar sobre el modelo fonético que debemos ofrecer a nuestros alumnos y sobre los rasgos que deben conocer.

En un artículo sobre el español de los medios de comunicación, R. Ávila (2003) advertía que "el sistema fonológico castellano es el que se toma más frecuentemente como referencia, o como punto de partida para describir las variantes, lo que [...] no es adecuado". En efecto, parece que la influencia de este modelo no se limita a los *mass media*, sino que también es el que se suele tomar como referencia en la gran mayoría de manuales de EL2/LE cuando se trata de establecer un modelo fonético. Y sin embargo, sabemos que ninguna variedad es, en rigor, mejor que otra y que, efectivamente, "el profesor de español como lengua extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser

considerada correcta" (Poch, 1999: 57). Por ello, "el profesor debería enseñar al alumno extranjero una pronunciación 'rentable' en todas las situaciones de comunicación" (Poch, 2006). Ya mencionábamos antes la importancia de la *rentabilidad* cuando citábamos los tres puntos de vista que, según Andión, debían reunir los rasgos de una variedad para que pudieran ser incluidos en un curso de español con otra variedad como preferente, y de nuevo, observamos cómo es un objetivo que el profesor de EL2/LE debe tener muy presente.

Como veremos más adelante, se hace necesario hacer una criba entre los rasgos característicos de las diferentes variedades de español, ya que no resulta posible ni práctico enseñarle a un estudiante todos los fenómenos que se escapan de la norma. Como primera premisa, parece evidente que en un nivel inicial habría que centrarse en los rasgos fonéticos más generales, antes de profundizar en las diferencias.

Cuando hablábamos antes del *español general*, término utilizado por Moreno Fernández (2000: 82), apuntábamos que era "un modelo lo más general posible, una norma hispánica abarcadora", que estaba compuesto de las palabras de mayor difusión. De la misma forma, este español general presenta un sistema fonológico también común a la mayoría de las variedades, y estaría representado por "cinco elementos vocálicos y 17 consonantes (con seseo y yeísmo), con una fonética y una gramática poco marcadas regionalmente" (Moreno, 2000: 82). Si, por lo tanto, elegimos este español general como variedad preferente de un curso de EL2/ELE, habrá que tener en cuenta que la fonética de la norma centro-norte peninsular se aleja de él.

Sin embargo, apuntábamos más arriba que hasta hace pocos años la tendencia en los manuales de EL2/ELE era incluir únicamente el modelo fonético centro-norte peninsular. Quedaba así excluida del estudio una serie de fenómenos fonéticos ampliamente extendida por el resto de los países hispanohablantes, como el seseo, solo por el hecho de que no se ajustaban a la norma castellana. No obstante, últimamente empieza a detectarse cierto cambio de actitud en los manuales y se presentan con cierta naturalidad algunos rasgos fonéticos típicos de otras variedades, fundamentalmente las americanas. La presencia más evidente se detecta en las audiciones, que suelen recopilar textos de hablantes de español tanto de Hispanoamérica como de España. No obstante, son pocos los libros de EL2/LE que especifican antes de cada audición el origen del hablante, lo cual resultaría de gran ayuda para el alumno, ya que le permitiría identificar un determinado rasgo fonético con una variedad.

Uno de los pocos manuales que declara explícitamente el origen de la persona que interviene en un texto sonoro es el manual *Puesta a punto* (B2). La variedad se especifica tanto en las transcripciones que cierran el manual como en el enunciado que presenta cada audición. En la página 186 del libro, además, leemos que "los textos iniciales de cada unidad, salvo los de las unidades 6 y 11, [son] leídos todos con *acento neutro*"; y después, se señala que "los textos de la segunda etapa de cada unidad [son] leídos con diferentes acentos del español, incluido el neutro". En la primera audición del manual (pág. 7), una serie de personas de diferentes procedencias leen el mismo texto. Antes de que intervenga cada persona, un locutor señala su origen. Tal y como afirman los presentadores de la audición, en primer lugar interviene una persona con *acento andaluz*, después, una con *acento argentino*, otra con *acento catalán*, otra con *acento cubano*, otra con *acento gallego* y, después, una con *acento mexicano*. En penúltimo lugar, aparece una persona que se identifica con un "acento neutro peninsular de la meseta" y acto seguido, una persona con *acento neutro*. La única diferencia entre estas dos últimas personas es que la que se identifica con el *acento neutro* vocaliza más que la anterior y hace la /-s/ final de forma más marcada. Pero ninguna de ellas es seseante, por lo que es evidente que ambas siguen la norma centro-norte peninsular. Por otra parte, no hay ninguna diferencia entre el acento "neutro peninsular de la meseta" y el que solamente es "neutro", ya ambos siguen el mismo modelo fonético.

En nuestra opinión, no parece muy afortunado identificar un pretendido acento *neutro* con el de una determinada norma, sea la que sea. Identificar la variedad centro-norte peninsular con una supuesta neutralidad resulta, en nuestra opinión, equivocado, porque se identifica a esta variedad como preferible frente a otras y lo que es peor, como *más correcta* que las otras. Moreno (2000: 68) definía el acento como "los hábitos fonéticos que permiten identificar la procedencia geográfica o social de una persona". Pero encontrar un supuesto *acento neutro*, del que hablan los autores de *Puesta a punto*, es poco más o menos que una misión imposible. Moreno añade que "es fácil comprobar que todos los hablantes [...] tienen algún acento: una vez podrá precisarse mucho el área geográfica de procedencia (acento bonaerense), otras no será fácil (acento cubano, acento español). De cualquier manera, no puede sostenerse, como se dice en ocasiones, que una persona habla mejor que otra esgrimiendo el argumento de que «no tiene acento»". Por lo tanto, consideramos que los autores de *Puesta a punto* deberían corregir esa identificación del acento centro-norte peninsular con el *acento neutro*.

Aunque se pueden alcanzar de manera buscada ciertos grados de neutralidad eliminando rasgos marcadamente peculiares e identificables, el hecho de distinguir /θ/ y /s/ señala directamente a una de las variedades del español: la castellana.

La presencia de ejemplos fonéticos de las diferentes variedades del español suele reducirse a las audiciones, y muy pocas veces los autores analizan los rasgos fonéticos que aparecen en ellas.

Aunque en las audiciones de *Gente 1* encontramos una apreciable diversidad, en la explicación teórica simplemente se establece que las sílabas *za, ze, ci, zo, zu* se corresponden con el sonido /θ/, lo que supone que se ignora un rasgo fonético común a toda Hispanoamérica y parte de España, como es el seseo. Y así, en la mayoría de manuales, puesto que cuando se explican las realizaciones fonéticas en español (que suelen ser las de la variedad centro-norte peninsular), no se advierte de que ésta solo es una forma de las muchas que hay —la menos extendida, por cierto—, tal y como demuestran las audiciones.

Conexión (Curso de español para profesionales brasileños) incluye desde sus primeras audiciones ejemplos de hablantes de español tanto españoles como hispanoamericanos. Además, al tratarse de un libro enfocado para el mercado brasileño, también incluye algunos ejemplos (pista 2), en los que aparecen brasileños hablando en español. En el primer tema se fuerza un ejemplo en el que los alumnos tienen que detectar la diferente forma de pronunciación que dos hablantes hacen de la palabra *cenicero*. Sin embargo, más allá de esta actividad, no se incluye en el manual ningún análisis sobre el seseo.

En algunos manuales como *En acción 1*, aparecen también desde las primeras audiciones realizadas por estudiantes de EL2/LE que no tienen el español como lengua materna, con sus propias particularidades y dificultades fonéticas. Y aunque esta opción puede resultar criticable, definitivamente resulta mucho más aceptable que incluir audiciones de personas que fingen un acento que le es extraño, como hemos encontrado en una audición de *Nuevo ELE 2* (pág. 134, aud. 39), en la que una persona imita los rasgos fonéticos más característicos de un hablante mexicano, o en *Gente 2* (pág. 31, ejercicio 1, audición 13), donde se puede escuchar a una persona que exagera las características fonéticas más evidentes de la variedad andaluza.

Afortunadamente, estos ejemplos no son más que desafortunadas excepciones entre todas las audiciones que se incluyen en los manuales. Incluso en los manuales arriba citados, *Nuevo ELE 2* y *Gente*, la gran mayoría de audiciones responde a un modelo fonético identificable y están realizadas por personas nativas que no simulan otro acento

que no sea el propio. En este sentido, estamos de acuerdo con Andión (1997: 131) en que "las muestras de habla que se ofrezcan deben ser reales y el emisor debe ser identificado por su nacionalidad".

En nuestra opinión, no resulta acertado ignorar en la explicación gramatical los rasgos de unas variedades que después son perceptibles en las audiciones. Quizá en los niveles iniciales conviene centrarse en una sola variedad y evitar así dificultades en nuestros alumnos, pero en niveles más avanzados resultaría obligatorio especificar expresamente los principales rasgos del resto de las variedades. Y ello habría que hacerlo de manera comprensible, sin recurrir a una simbología fonética que resulta críptica para la mayoría de nuestros alumnos.

2.3. Análisis crítico de la presencia de rasgos fonéticos en los manuales de EL2/ELE analizados

Existen numerosos fenómenos fonéticos destacables en todas las variedades de español, pero se hace necesario discriminar los más importantes a la hora de presentarlos en una clase de EL2/LE. Andión Herrero ha seleccionado los siguientes rasgos fonéticos americanos que, por su extensión y rentabilidad, deben ser incluidos en un curso que tenga el español centro-norte peninsular como variedad de referencia: Seseo, yeísmo, realización de /x/, realizaciones de la /s/ en posición implosiva, neutralización //-/r/ y realizaciones de la /n/ implosiva. De todos ellos, esta autora recomienda trabajar los tres primeros fenómenos a partir del nivel intermedio, dada su sencillez, mientras que los tres últimos deberían trabajarse en un nivel avanzado.

Una vez apuntados los rasgos fonéticos del español de América que pueden ser tratados en un curso con la norma centro-norte peninsular como variedad preferente, veamos el tratamiento que tienen estos fenómenos en los manuales de EL2/LE.

2.3.1. El seseo

La RAE define el seseo en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* como "pronunciar las letras c (ante e, i) y z con el sonido que corresponde a la letra s" y añade que "es general en toda Hispanoamérica y, en España, lo es en Canarias y en parte de Andalucía, y se da en algunos puntos de Murcia y Badajoz. [...] El seseo meridional español (andaluz y canario) y el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta". Esta última apreciación resulta importante para nuestro trabajo ya que, como sabemos, ha de ser fundamentalmente la norma culta la que defina nuestro modelo lingüístico. Ello supone

que el seseo es perfectamente presentable en un curso de EL2/LE.

Se trata, además, de "uno de los poquísimos rasgos generales [de Hispanoamérica], aunque no exclusivo, pues lo comparten con Hispanoamérica la mayoría de los dialectos meridionales de la Península Ibérica y las Islas Canarias" (M. Vaquero, 1998a: 34).

Los autores de *Abanico* (nivel B2) dedican un apartado (pág. 174) para hablar de rasgos fonéticos del español de América, entre los que incluyen el seseo y el yeísmo. Del primero, apuntan que "no se diferencia s y z, las dos se pronuncian [s]. Cereza= [seresa], cerveza [servera], paciencia = [pasiensia]". Aunque resulta apreciable esta mención del seseo, se echa en falta en *Abanico* alguna información sobre la extensión geográfica del fenómeno.

El seseo, como vemos, ha sido incluido en un manual de B2, lo que coincide con la opinión de Andión Herrero (1998a: 130), de introducir este fenómeno a partir de un nivel intermedio. No obstante, el Instituto Cervantes ya cita el seseo dentro del nivel A1 (NPCIC, 2006: 179). Efectivamente, algunos libros de nivel inicial como *Aula 1* incluyen una breve mención a este fenómeno. Así, en el resumen gramatical que cierra este manual encontramos que: "en toda Latinoamérica, en el sur de España y en Canarias la c se pronuncia [s] en estos casos [delante de e e i]". Un poco más adelante, encontramos que "en toda Latinoamérica, en el sur de España y en Canarias la z se pronuncia [s]". Cabría corregir, no obstante, la denominación de Latinoamérica para aludir a los países americanos que hablan español ya que el término *Latinoamérica* incluye a todos los países americanos de herencia latina.

En la *Gramática básica del estudiante de español* (niveles A1-B1), también se habla del seseo y se aclara que "la mayoría de los hispanohablantes pronuncian en estos casos [za, ce, ci, zo, zu] el sonido [θ] como [s]: cerrar [serár]; plaza [plása]". En este último caso, se combina una detallada transcripción fonética con una explicación geográfica algo más descuidada que la que aparecía en manuales como *Aula 1* o *Abanico*. La afirmación de que el seseo es propio de "la mayoría de los hispanohablantes" no resulta informativa ni resuelve posibles dudas, porque el estudiante puede preguntarse qué zonas de España y América están incluidas en esa afirmación. Por contra, se trabaja con detalle la transcripción fonética, utilizando representaciones que, generalmente, son desconocidas para cualquier estudiante de español. Y no olvidemos que ésta no es una gramática dedicada a lingüistas, sino que está especialmente destinada para el alumno de EL2/LE, según se reconoce en el propio título de la obra.

En la colección *Cuadernos de gramática española. Nivel A1* se señala que "en

Hispanoamérica, en el sur de España y en las Islas Canarias la serie *za, ce, ci, zo, zu* se pronuncia [s]. Aunque después se utilizan transcripciones fonéticas que pueden despistar al alumno no familiarizado con estos símbolos, al menos en este manual el ámbito del fenómeno del seseo está convenientemente acotado.

En *Español en marcha. Nivel básico (A1+A2)* (pág. 21), cuando se trabajan los sonidos del español también se señala la existencia del seseo. Sobre el sonido /θ/, los autores apuntan que "muchos hablantes de español de España (en Canarias y Andalucía) y de Hispanoamérica no suelen realizar este sonido, lo pronuncian como s. A este fenómeno se le llama seseo". Sobre este párrafo, puede despistar la afirmación de que muchos hablantes "no suelen realizar este sonido". Si pretendemos dar informaciones absolutas, no parece conveniente utilizar explicaciones tan ambiguas como esta. La connotación que aporta aquí el verbo *soler* es que se trata de un fenómeno voluntario o que depende del contexto, en el peor de los casos, lo que no se corresponde con la naturaleza del seseo. Además, la alusión a "muchos hablantes" puede servir para España, pero es muy tímida para referirse a un fenómeno general americano. Respecto a la geografía de este uso, *Español en marcha* ofrece una información muy general y poco clara.

Eco 1. A1+ A2 (pág. 28) primero advierte de que "la letra z siempre se pronuncia [θ]" para algo después señalar que "en algunas zonas de España y en toda América Latina, el sonido [θ] no existe. Por eso, *za, ce, ci, zo, zu* se pronuncian siempre [s]. A este fenómeno se le llama seseo". Una vez más, encontramos una información incompleta sobre la geografía del seseo, ya que no se especifica en qué zonas de España existe este fenómeno, ni tampoco si es la parte norte o sur de la Península o las islas.

Una acotación geográfica aún más imprecisa la podemos leer en el apéndice gramatical de *En acción 1* (pág. 156), donde leemos que la letra z "se pronuncia /θ/ en el centro y norte de España. En otros lugares se pronuncia /s/: *Cádiz, aprendizaje*". No solo resulta insuficiente localizar el seseo en "otros lugares", sino que también resulta poco eficaz ejemplificar este fenómeno fonético simplemente resaltando en negrita las zetas en las grafías de dos palabras. Ya hemos apuntado anteriormente que la única manera de que el alumno perciba las realizaciones fonéticas es a través de audiciones reales.

La inexactitud a la hora de acotar este fenómeno, como vemos, es un error bastante extendido, y no solo en los manuales de EL2/LE. La encontramos también en el DRAE, que en su vigésima segunda edición explica que 'sesear' es "pronunciar la z, o la c ante e, i, como s. Es uso general en Andalucía, Canarias y otras regiones españolas, y en América". En esta definición apreciamos cómo la Academia refleja con cierta vaguedad

que, además de en Andalucía y Canarias, el seseo también se registra en "otras regiones" pero no especifica cuáles; ¿La Rioja? ¿Asturias? ¿La Mancha? También la Academia habla de América cuando debería decir Hispanoamérica. Como vemos, las imprecisiones son constantes incluso en los foros más prestigiosos. Realmente, la mayoría de las veces esa información a medias solo es la consecuencia de cierta pereza por aclarar y desarrollar un poco más las explicaciones. Estos descuidos en las exposiciones se detectan también, como hemos podido comprobar en este apartado, en los textos dedicados a la enseñanza de español.

En *Gente 1*, uno de los manuales más utilizados en la enseñanza de EL2/LE, tenemos que recurrir al libro de ejercicios para encontrar alguna alusión al fenómeno del seseo, ya que no se ha incluido ningún comentario en el libro del alumno. Así, en la página 69 del libro de trabajo encontramos una audición en la que se presentan tres muestras de hablantes nativos originarios de diferentes lugares. Entre los fenómenos a los que el estudiante debe prestar atención, se destaca el hecho de que "en general, los hispanoamericanos no pronuncian el sonido que la *ce/zeta* tienen en España: lo pronuncian todo ese". De nuevo detectamos en esta explicación cierto desdén y falta de precisión, ya que el seseo es un fenómeno común a toda Hispanoamérica y la apreciación "en general" despistaría a los estudiantes, que podrían interpretar que hay algunas excepciones a este uso. Por otro lado, en la explicación de *Gente 1* no se mencionan las zonas seseantes de España.

Finalmente, cabe apuntar que estos últimos manuales mencionados (*Cuadernos de gramática española. Nivel A1, Español en marcha. Nivel básico (A1+A2), Eco 1. A1+ A2, En acción 1 y Gente 1*) el fenómeno de seseo se presenta ya en los primeros niveles, lo que coincide con las recomendaciones apuntadas por el Instituto Cervantes en su *Nuevo Plan curricular*.

Hasta ahora, nuestro análisis se ha centrado en manuales de EL2/LE. A continuación, revisaremos el tratamiento del fenómeno del seseo en tres materiales que trabajan específicamente la fonética y que están destinados a lusohablantes.

Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños (2000) le dedica un apartado al seseo y sitúa el fenómeno "en algunas regiones de España, (Andalucía, Extremadura, Islas Canarias) y en casi toda la América hispánica". Recordemos que estamos analizando materiales específicos, especializados en fonética, y que por lo tanto cabe exigirles la exactitud y el detalle que no encontrábamos en los manuales de EL2/LE. No es preciso situar el seseo "en casi toda la América hispánica" si

después no relacionamos qué países serían seseantes y cuáles no. Además, insinuar que algunas zonas de Hispanoamérica no registran este rasgo tampoco es afortunado puesto que, como ya hemos apuntado, el español de América "es un conjunto de modalidades seseantes" (M. Vaquero, 1998a: 25).

En *Fonología y ortografía españolas. Curso integrado para brasileños* (Ediciones Bagaço, 2001), la geografía del seseo se establece "en el sur de España y en los demás países de habla española", definición que resulta algo escasa y que sería conveniente completar, estableciendo expresamente, por ejemplo, que las Islas Canarias también son seseantes, ya que en la definición apuntada no queda claro.

Por último, en *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués* (Madrid, 1999), leemos (pág. 34) que "en casi toda Hispanoamérica, en Canarias, en gran parte de Andalucía y en áreas del sur de España no existe la oposición entre los fonemas /s/ y /θ/", explicación que también puede resultar confusa, sobre todo en cuanto a la extensión del fenómeno en Hispanoamérica y por la innecesaria reiteración ("en áreas del sur de España"), habiéndose citado antes Canarias y Andalucía. En cualquier caso, en este manual encontramos un apreciable apunte sociolingüístico sobre el seseo, ya que se establece que "es igualmente correcta la pronunciación con seseo que sin él". Aunque sabemos que se refieren a la distinción /θ/ - /s/, sería más correcto hacerlo explícito, ya que también el ceceo es otra opción posible frente al *no seseo*.

Una vez apuntado el tratamiento que los diferentes manuales consultados dan al seseo, podemos resumir en una tabla la diferente extensión del fenómeno:

Manual	Extensión del seseo
<i>Abanico</i>	No se menciona.
<i>Aula 1</i>	En toda Latinoamérica, en el sur de España y en Canarias.
<i>Español en marcha. Nivel básico (A1+A2)</i>	Muchos hablantes de español de España (en Canarias y Andalucía) y de Hispanoamérica.
<i>Cuadernos de gramática española. Nivel A1</i>	En Hispanoamérica, en el sur de España y en las Islas Canarias.
<i>Eco 1. A1+ A2</i>	En algunas zonas de España y en toda América Latina.
<i>Gramática básica del estudiante de español</i>	La mayoría de los hispanohablantes.
<i>DRAE</i>	Uso general en Andalucía, Canarias y otras regiones españolas, y en América.
<i>NPCIC</i>	Hispanoamérica, suroeste de España y Canarias.

Los manuales que mencionan el seseo son, como podemos apreciar, muy pocos. La gran mayoría de los manuales consultados para la elaboración de este trabajo evitan referirse al seseo, a pesar de su extensión, y reducen el sonido de las secuencias *za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu* al fonema [θ].

En *Nuevo ELE inicial 1* (pág. 147), por ejemplo, encontramos un cuadro en el que no se menciona la existencia del seseo: "Se escribe: *za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu*. Se pronuncia: /θa/, /θe/, /θi/, /θo/, /θu/".

En *Socios 1* (pág. 10), se equiparan las letras *c/z* y se ofrecen los siguientes ejemplos: "Tele Cinco, Zoo de Barcelona, Zara, Zumosol".

Por su parte, *En acción 1* aclara que "c se pronuncia /k/ delante de *a*, *o* y *u*; se pronuncia /θ/ delante de *e* y de *i*: *casa*, *Ceuta*", pero tampoco se menciona el seseo en las unidades generales y solo se perfila una explicación, con las inexactitudes apuntadas más arriba, en las páginas finales de repaso gramatical.

Como vemos, son también muchos los libros que no hablan del seseo, a pesar de que el Instituto Cervantes recomienda en su Nuevo Plan Curricular (2006: 189) presentarlo ya en un nivel inicial A1. Podemos esperar, por lo tanto, que los manuales que se publiquen a partir de ahora recojan este fenómeno siguiendo las orientaciones de una institución tan representativa como el Instituto Cervantes. Sería también exigible que los manuales que ya trabajan este rasgo lo hicieran de forma clara, señalando con exactitud su extensión y evitando ofrecer informaciones confusas o ambiguas ya que, por lo general, se limitan a mencionar sin mucho detalle los lugares donde se registra.

Después de comprobar cómo algunos manuales ignoran la existencia del seseo, llama la atención el tratamiento que hacen de este fenómeno los manuales de EL2/LE redactados fuera de España.

En *Voces del sur* (p. 100), por ejemplo, encontramos que el sonido /s/ se identifica con las sílabas *za*, *ze/ce*, *zi/ci*, *zo* y *zu*. La excepción, por lo tanto, la marca aquí la norma centro-norte peninsular, por lo que los autores advierten que "en muchas partes de España la pronunciación varía: *ce*, *ci* y *z* es /θ/". Aunque es bastante considerado que los autores del manual citen la pronunciación castellana, siendo un rasgo tan minoritario en comparación con la extensión del seseo, sí que se puede echar en falta un mayor detalle a la hora de acotar el fenómeno en la Península. Al hablar de que el fenómeno varía "en muchas partes de España", el alumno puede preguntarse cuáles son esas zonas y sería conveniente citarlo.

Por su parte, *Aula latina 1* (pág. 126) señala que "la z corresponde al sonido [s]. Aparece siempre que este sonido va seguido de a, de o, de u, o al final de una sílaba (*zapato, zona, zurdo, paz*) y únicamente en estos casos". Algunos párrafos después, se aclara que "en España, excepto en el sur y en Canarias, en estos casos la z se pronuncia [θ]".

La excepción en estos libros, por lo tanto, es la norma castellana. Sin embargo, quizá la lectura más importante que podemos extraer del tratamiento del fenómeno en estos dos manuales publicados fuera de España es que el seseo, como rasgo característico de tantas variedades, se abre un hueco en los manuales de EL2/LE y se enseña sin problemas como un fenómeno normativo y usual.

2.3.2. El yeísmo

El *DRAE* define el yeísmo como la "pronunciación de la *elle* como *ye*; p. ej., diciendo *gayina*, por *gallina*; *poyo*, por *pollo*". El *Diccionario de dudas* de la RAE añade que "el yeísmo está extendido en amplias zonas de España y de América y, aunque quedan lugares en que pervive la distinción en la pronunciación de *ll* e *y*, es prácticamente general entre los jóvenes, incluso entre los de regiones tradicionalmente distinguidoras". Finalmente, en la definición incluida en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* encontramos una importante apreciación: "Su presencia en amplias zonas, así como su creciente expansión, hacen del yeísmo un fenómeno aceptado en la norma culta". Como vemos, es un fenómeno en extensión que ya se admite en las normas más prestigiosas y que, por lo tanto, es susceptible de ser incluido en la programación de un curso de español. Sin embargo, son muy pocos los manuales que hablan de este rasgo fonético.

Abanico (pág. 173) lo incluye dentro de un apartado dedicado a los rasgos del español de América y explica que consiste en que "no se diferencia *ll* e *y*, las dos se pronuncian [y] con algunas variaciones. *Yo no como pollo* = [yo no como poyo]". No obstante, y a pesar de las buenas intenciones de los autores —de hecho, son casi los únicos que tratan el fenómeno—, no todos los alumnos son capaces de diferenciar la realización fonética de *ll* e *y* en *pollo* y *poyo*. Si no se acompaña la explicación de las pertinentes audiciones, ésta se vuelve farragosa e imperceptible para la mayoría de los alumnos.

Puede extrañar que el yeísmo se mencione dentro de un apartado dedicado a presentar los principales rasgos del español de América, cuando el fenómeno, como sabemos, también se registra por toda España. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la nivelación entre /y/ y /ll/ está muy extendida en Hispanoamérica, que tiene mínimas

áreas distinguidoras. Para Vaquero (1998a: 40), "en el español de América y, a grandes rasgos, puede decirse que es mayoría la nivelación yeísta, con articulación más o menos abierta". Vaquero (1998a: 39) sitúa la nivelación de los dos fonemas en "el Caribe, México, Centroamérica, Venezuela, gran parte de Colombia y Perú, occidente de Ecuador, Chile, casi toda Argentina y Uruguay". Por otro lado, la distinción entre estos dos fonemas se limitaría a "Paraguay, zonas centrales del continente (que incluye parte de Perú y de Bolivia, y el norte de Chile y Argentina), más el oriente de Ecuador y una franja central de Colombia" (Vaquero, 1998a: 39).

Primer plano 1 también alude al yeísmo (pág. 6) y establece que "la // y la y tienen sonidos distintos, pero en muchos sitios se pronuncian igual". A diferencia de lo que apreciábamos antes con *Abanico* (nivel B2), el fenómeno es ahora presentado en un manual de nivel inicial. Con estos datos, podemos preguntarnos cuándo puede introducirse este rasgo en un curso de EL2/LE.

El Instituto Cervantes (2006: 178) incluye ya el yeísmo entre los contenidos de "Pronunciación y prosodia" del nivel A1-A2, y habla de un "yeísmo generalizado" en Hispanoamérica, aunque también detalla profusamente las zonas distinguidoras de América: "Colombia (cordillera oriental de los Andes, Boyacá, El Cauca), Ecuador (Loja, Azuay, Cañar), Perú (excepto Lima), Bolivia (excepto Tarija), Paraguay, Chile, (excepto Chiloé), Uruguay (partes) Argentina (Corrientes, Misiones, La Rioja, Santiago del Estero)". Hay que tener en cuenta que este material no está dirigido específicamente a los alumnos de EL2/LE, ya que no parece recomendable ser tan detallista en la clase de EL2/LE, y menos aún en un nivel inicial.

Siguiendo con los manuales para principiantes, *Aula 1* (pág. 144) menciona de manera tangencial el fenómeno y señala que "la // tiene diferentes pronunciaciones según las regiones, pero casi todos los hablantes de español la producen de manera semejante a la y de *you* en inglés". Esta misma explicación la encontramos en *Aula latina 1* (pág. 126), versión del manual anterior con la variedad centroamericana como preferente. Cuando antes hablábamos de *Aula Latina 1*, destacábamos el celo que habían tenido sus autores por reflejar "fielmente nuestro uso de la lengua" y "los rasgos de nuestra cultura", tal y como declaraban en el prólogo. Sin embargo, la alusión a la diferencia entre /ɲ/ e /y/ puede interpretarse solamente como un gesto hacia otras variedades, puesto que ni en México ni en América Central hay zonas distinguidoras. A este respecto, Lope Blanch argumenta (en Alvar, 1996: 81) que en el español de México existe "un generalizado yeísmo, sin que exista zona alguna distinguidora de /ɲ/ frente a /y/". Por otro lado,

Quesada Pacheco (en Alvar, 1996: 106) afirma que "en ninguna región de América Central se registra la consonante palatal lateral /ɲ/, aunque hay indicios de que se empleó, al menos en algunas regiones, en la época colonial".

El manual *Gente 1*, también de nivel A1, no dedica especial atención a las diferencias fonéticas existentes entre las variedades. Como apuntábamos en el apartado dedicado al seseo, en el libro de trabajo de *Gente 1* (pág. 69) hay una pequeña tarea en la que los estudiantes tienen que detectar determinados fenómenos fonéticos después de escuchar tres muestras de lengua. Los autores apuntan que "los argentinos pronuncian la *elle* y la *i griega* de una forma muy curiosa, como la *ge* francesa o inglesa (como en George)". Como podemos deducir, más que al yeísmo los autores aluden al fenómeno conocido como žeísmo, tan característico del español rioplatense. Sin embargo, han optado por utilizar un lenguaje demasiado cotidiano y que quizá resulta algo inexacto. Solo así podemos comprender que se refieran a esta forma de pronunciación como algo "curioso", calificativo muy poco o nada preciso en términos lingüísticos.

También *En acción 1* habla del žeísmo en su apéndice gramatical, aunque lo hace de manera inexacta. En la página 156 de este manual, leemos que la secuencia *ll* "se pronuncia /ɲ/ en algunas zonas del norte y centro de España. Se pronuncia /ž/ en el cono sur americano. En otros lugares se pronuncia /y/". Lo que más llama la atención es que el žeísmo se sitúe al "cono sur americano", definición que puede resultar difícilmente comprensible para el alumno. Si entendemos que el "cono sur" incluye a los países del sur del continente americano, esa división incluiría a Chile y Paraguay, que son zonas en las que no hay žeísmo. Es más, según Vaquero (1998a: 39), este fenómeno se limita al "Río de la Plata, Uruguay y [una] pequeña zona interior colombiana".

Por lo tanto, no resulta acertado generalizar este rasgo a todos los países de la zona sur del continente. Tampoco parece afortunado resolver el yeísmo circunscribiéndolo simplemente a "otros lugares", como han hecho los autores de *En acción 1*. Es inexacto, además, limitar la distinción de ambos fonemas únicamente al norte y centro de España, pues ya hemos apuntado que, aunque mínimas, también hay zonas distinguidoras en América.

Apuntado el žeísmo, puede resultar interesante observar cómo trata el fenómeno un manual de EL2/LE publicado en Argentina como *Voces del sur*. Este manual habla de la nivelación /ɲ/ e /y/ en su apéndice gramatical (pág. 100) y establece que "las letras *y* (*ye*) y *ll* (*elle*) tienen, en muchas zonas, el mismo sonido. Según la región, este sonido varía". A pesar de incluir este apunte, la explicación resulta ambigua y excesivamente general.

Tampoco hay una mención clara al *žeísmo*, siendo un rasgo tan característico de la variedad rioplatense.

Al igual que *Voces del sur*, a mayoría de los manuales mencionan el yeísmo de forma muy general y poco detallada. Otros ni siquiera mencionan el fenómeno y simplemente igualan las realizaciones fonéticas de *ll* e *y* sin mayores comentarios.

Para encontrar un mayor análisis de este rasgo tenemos que recurrir a materiales específicos de fonética. *Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños* establece (pág. 88) que "en amplias zonas de habla española, el fonema palatal lateral /*λ*/ fue sustituido, por razones de fonética histórica, por el palatal central /*ɲ*/. [...] Este fenómeno, que se admite también como norma correcta de pronunciación, se ha nombrado *yeísmo* en español".

Algunas líneas después, leemos que "en Castilla, León, Asturias, Aragón y Navarra y en las regiones españolas bilingües, se encuentra más la distinción entre [*λ*] y [*ɲ*], aunque en casi toda España se extiende el yeísmo. Las regiones más yeístas de España son Madrid, Toledo, Ciudad Real, Extremadura, Murcia, Andalucía y las Islas Canarias". No nos convence del todo esta clasificación sobre unas regiones más yeístas que otras, más aún cuando consideramos que el yeísmo es un fenómeno en expansión. No obstante, la división que se hace en el manual coincide con la que hacía E. Alarcos (1991), que afirmaba que "la mitad sur de la Península es yeísta, como América, mientras que la mitad norte de España (salvo la gran mayoría de las ciudades y sus zonas de influencia) conservan la distinción /*ɲ*/-/*ly*/".

Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños puntualiza la difusión del fenómeno en Hispanoamérica y afirma que "casi toda [...] es yeísta, aunque hay conservación de [*λ*] en algunas provincias de Argentina, Bolivia, Paraguay, Chile, Perú, Ecuador y Colombia". Quizá, en esta última explicación se podría echar en falta el mismo detalle con el que se han desglosado la geografía del fenómeno en España.

Por otra parte, en el libro *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués* (pág. 40) leemos que "muchos hispanohablantes han eliminado la oposición entre los fonemas /*y*/ (el que hay en *poyo*) y /*λ*/ (el que hay en *pollo*) y en ambos casos hacen /*y*/, como si estuviese escrito *poyo*. Este fenómeno, conocido como yeísmo, es cada vez más frecuente y está aceptado por la norma culta". Resultan fundamentales, en nuestra opinión, las alusiones que se hacen a la aceptación del *yeísmo* en la norma culta, por la influencia que ésta tiene en la programación de un curso de español. No obstante, puede parecer vaga la adscripción del yeísmo a "muchos hispanohablantes", sin definir la

geografía. Por otro lado, en este mismo libro podemos leer que "en el área del Río de la Plata (Argentina y Uruguay) también se produce *yeísmo*, pero el sonido resultante, tan característico de la zona, está más próximo al que en portugués se representa con la letra «j»". No nos parece afortunada esta identificación del yeísmo con lo que en realidad se conoce como *žeísmo*. Aunque los dos surgen como resultado de la nivelación de los fonemas /ɲ/ e /y/ en uno solo, son fenómenos diferentes, ya que el yeísmo supone una nivelación "más o menos abierta" (M. Vaquero, 1998a: 39) y el žeísmo tiene "una realización rehilada" (id.).

En definitiva, el yeísmo es un fenómeno que no merece demasiada atención por parte de los autores de manuales. Muy pocos lo mencionan y la tendencia habitual es igualar la pronunciación entre // e y, sin mayores explicaciones. No obstante, el Instituto Cervantes destacaba este rasgo ya en un nivel A1, por lo que no estaría de más que los manuales dedicaran algunas líneas a hablar del fenómeno, dada su extensión en el territorio hispanohablante y su aceptación en los registros más cultos.

2.3.3. Las realizaciones de la /s/

Apuntábamos más arriba la dificultad que supone utilizar signos fonéticos en el aula de EL2/LE, ya que la mayoría de los alumnos no conoce el significado de los mismos. Conscientes de esta limitación, los autores de los manuales suelen inclinarse por representar los sonidos de una forma más sencilla y perceptible para el alumno. *Rápido, rápido* (pág. 69), por ejemplo, explica de esta manera la aspiración de las /s/ finales: "En Andalucía, en la costa argentina o venezolana o en Chile, se aspiran o desaparecen. Una expresión como "los hombres", por ejemplo, se pronuncia en algunas regiones "loombre" o "lohombreh". No obstante, a propósito de esta última transcripción, hay que precisar que los alumnos no tienen por qué saber que tanto la *h* intercalada como la *h* final que aparecen en el ejemplo suponen una aspiración. Tampoco la zonificación que han dado los autores del fenómeno resulta muy convincente, ya que han olvidado mencionar el Caribe. A este respecto, Vaquero (1998a: 35) apunta que "el debilitamiento de la /-s/ final de sílaba [...] es un proceso en marcha, de gran extensión, que los dialectos caribeños comparten con muchas variedades hispánicas".

También los autores de *Abanico* han optado por simplificar la transcripción para explicar este fenómeno y afirman que en español continental-interior "la /-s/ final se mantiene. *Dame las tijeras* se pronuncia [*dame las tijeras*"]". Con la etiqueta de español continental-interior, los autores aclaran que se refieren al centro y norte de España y a las tierras altas

y zonas interiores de América. Seguidamente, hablan del "español andaluzado o costero-insular", marchamo bajo el que agrupan el español del sur del España y Canarias y, en América, "el español del Caribe insular, las costas y las riberas de los ríos", agrupación que resulta extraña y confusa, al ser más de dialectólogos que de aprendices de una lengua.

Sea como fuere, los autores afirman que en este español *andaluzado*, "la /-s/ final se aspira o se pierde y se pronuncia abierta la vocal anterior. *Dame las tijeras* se pronuncia [dame lah tijerah] o [dame lạ tijerạ]". Pasando por alto el detalle de que los autores han obviado en la transcripción anterior la posible aspiración de la /x/ en *tijeras*, la presencia en la segunda transcripción de una *a* con virgulilla puede resultar difícilmente interpretable para los alumnos.

En el *Libro de ejercicios de Gente 1* (pág. 69) encontramos un pequeño comentario relativo a la realización de /s/ final y leemos que "los cubanos no pronuncian las eses al final de sílaba y generalmente hacen las jotas y las ges con aspiración, con un sonido parecido al de la hache en inglés". No nos parece afortunado limitar la desaparición de -s final a Cuba, cuando sabemos que es un fenómeno bastante extendido en muchas áreas hispanohablantes, como queda apuntado más arriba. Quizá los autores han pretendido simplificar la explicación para hacerla más comprensible a los alumnos de nivel inicial, pero en su pretensión han caído en un desafortunado reduccionismo.

En cualquier caso, la diferente realización de /s/ no es un fenómeno que se trabaje mayoritariamente en los manuales de EL2/LE. Para encontrar una alusión a este rasgo, tenemos que recurrir a los materiales específicos de fonética y, aún así, las menciones no son muy numerosas.

Encontramos una breve alusión en *Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños* (2000: 73), donde se apunta que "cuando el fonema /s/ precede al fonema /r/, éste se pierde en la pronunciación coloquial. Esta pérdida es cada vez más generalizada en todos los niveles de la lengua española y se debe a una disminución del esfuerzo articulatorio [la réxas] (= las rejas)". No obstante, no es el único caso en el que la /-s/ final se pierde. Algo más adelante (2000: 74) encontramos que "en algunas regiones de España e Hispanoamérica, principalmente en las del sistema meridional, se suele sustituir la [s] implosiva por una aspiración sorda [h] o sonora [ʔ], según su contorno". Y se ofrecen los siguientes ejemplos: [káhkara] = *cáscara*; [eʔβélto] = *esbelto*.

En definitiva, los manuales de EL2/LE apenas se detienen a tratar las diferentes realizaciones de la /s/. El Instituto Cervantes, dentro del capítulo de "Pronunciación y

prosodia" de su *Nuevo Plan Curricular*, analiza con detalle la realización de las consonantes alveolares a partir del nivel B1-B2. En la página se alude al "debilitamiento extendido de la s implosiva o final de sílaba (aspiración, asimilación y elisión)" en Hispanoamérica y se sitúa en "el Caribe, Centroamérica, Venezuela, costas de Colombia, costa caribeña y áreas contiguas de Ecuador, costas de México, costa norte del Perú, Chile, región porteña y parte del interior de Argentina y Paraguay". Además, se informa de que "el sonido se debilita hasta elidirse en Panamá, costas de Colombia y Venezuela, centro y oriente de Cuba, Puerto Rico y República Dominicana". También se citan algunos lugares en Hispanoamérica en los que la s implosiva o final se conserva, como algunas zonas de México (Jalisco, Yucatán, Guanajuato), Costa Rica (centro), Ecuador (costa este, Sierra, Quito).

Este mismo esquema se repite y amplía en el nivel C1-C2 (2006: 142). A los apartados sobre debilitamiento y conservación de s que aparecían en el nivel B1-B2, se añade uno nuevo, centrado en la articulación de la s: Predorsal o dorsoalveolar, apicoalveolar y apicodental. También se citan las "variantes ciceantes aisladas" que se registran en algunos países centroamericanos, el norte de Venezuela y algunas localidades de México, Colombia y Puerto Rico. Como vemos, el detalle que dedica el Instituto Cervantes a las diferentes realizaciones de /s/ no se traslada después a los manuales de EL2/LE, que apenas trabajan este fenómeno. De cualquier forma, la comprensión de las sutiles diferencias entre todas las posibles realizaciones de /s/ que incluye el nuevo *Plan Curricular* del Instituto Cervantes queda casi reservada a especialistas, y ya hemos apuntado que nuestros estudiantes no tienen por qué ser expertos en fonética. Además, establecíamos que dos de los criterios que teníamos que considerar a la hora de incluir en nuestro currículo rasgos de otra variedad era su extensión y perceptibilidad y, algunos de los ejemplos que aparecen en el nuevo *Plan curricular* del Instituto Cervantes no cumplen ninguno de estos requisitos, ya que son demasiado locales y difícilmente perceptibles para un alumno no especializado.

2.3.4. La realización de /x/

María Vaquero (1998a: 43) explica que el fonema /x/ tiene principalmente dos alófonos: "Un alófono linguovelar sordo [x], presente en el español de España (dialectos del norte peninsular) y en varias regiones de Hispanoamérica y un alófono [h] aspirado, faríngeo o laríngeo, muy extendido en zonas andaluzas, canarias e hispanoamericanas". No obstante, los manuales de español como lengua extranjera no suelen profundizar tanto y

apenas mencionan la existencia de este segundo alófono. Por ejemplo, *Aula Internacional 1* (pág. 144) señala que "la *j* corresponde siempre al sonido [x]. Aparece siempre que este sonido va seguido de *a*, *o* y *u*: *jamón*, *joven*, *juego*. Y, a veces, va seguido de *e* e *i*: *jefe*, *jinete*".

En los manuales apenas aparece la aspiración de /x/. Ni siquiera encontramos una alusión a este fenómeno en aquellos que sí se preocupaban de otros fenómenos fonéticos, como en *Gramática básica del estudiante de español* o *Cuadernos de gramática española A1*.

En lo relativo a la pronunciación de la *j*, el nuevo *Plan Curricular* del Instituto Cervantes recoge este fenómeno en el volumen dedicado a los niveles B1-B2 y señala (pág. 146) que es "la más posterior de las articulaciones españolas" y que se realiza "sin aspiración". En el volumen dedicado a los niveles C1-C2 se amplía esta explicación (pág. 145) y se menciona una posible "pronunciación relajada: reducción a una ligera aspiración *li[h]ero*" o a un posible "debilitamiento o desaparición" a final de palabra, como en *reló* por *reloj*.

También hay en el nivel C1-C2 una alusión a las diferentes realizaciones de /x/ en Hispanoamérica, donde puede registrarse una "realización aspirada [h] (las Antillas, México [menos la altiplanicie], El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, costa de Ecuador, Venezuela y Colombia; España: Andalucía y Canarias)", o una "realización velar, semejante al sonido peninsular [x] pero más suave (altiplanicie mexicana, Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia y Paraguay)". De nuevo, el detalle que observamos en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes no tiene correspondencia en los manuales de nivel superior, que prácticamente no incluyen ningún ejercicio de fonética.

En definitiva, el fenómeno de la aspiración de /x/ no merece especial atención en los manuales de EL2/LE, y las únicas menciones que encontramos son pequeños apuntes que le dan la importancia de una simple anécdota. Es el caso, por ejemplo, del *Libro de trabajo de Gente 1*, donde encontramos una pequeña alusión a este fenómeno, apuntada cuando hablábamos de las diferentes realizaciones de /s/. En la página 69 leíamos que "los cubanos [...] generalmente hacen las jotas y las ges con aspiración, con un sonido parecido al de la hache en inglés". Ya advertíamos antes de la imprecisión que suponía reducir estos fenómenos fonéticos solamente a Cuba pero, en relación con la aspiración de /x/, detectamos una nueva inexactitud cuando leemos que solo se produce "generalmente", término poco claro que debería precisarse mucho más, ya que transmite una idea de voluntariedad que no se corresponde con la naturaleza del rasgo.

Tampoco encontramos especiales advertencias sobre la aspiración de /x/ en materiales

de fonética. En *Prácticas de fonéticas española para hablantes de portugués*, leemos (1999: 37) que el fonema /x/ "es muy importante realizarlo correctamente pues puede provocar confusiones", pero no hay ninguna mención a la aspiración.

A lo largo de este análisis de rasgos fonéticos típicos del español de América apreciamos que en los manuales de EL2/LE apenas hay referencias a ningún fenómeno que suponga algún tipo de variación respecto a la norma. El que recibe más atención es el seseo, pero de los otros rasgos que hemos destacado apenas hay una pequeña mención en dos o tres manuales. Estos fenómenos, no obstante, sí reciben una cuidadosa y detallada atención en el *Nuevo Plan curricular* del Instituto Cervantes, aunque el contenidos no se desarrolla después en los manuales.

3. El tratamiento de la morfosintaxis en los manuales de ELE

La mayoría de los manuales de EL2/LE analizados son elaborados en España, por autores que siguen la norma culta centro-norte peninsular como variedad preferente. Estos autores se suelen inclinar por esta variedad en detrimento de otras normas cultas, susceptibles también de ser utilizadas en un curso de español. Pero ¿qué sucede con los rasgos de otras normas? ¿Han sido incluidos en el currículo?

Nuestro objetivo en este apartado es valorar el tratamiento que se hace en los manuales de EL2/LE de algunos rasgos lingüísticos propios de la lengua culta de las variedades hispanoamericanas. ¿Es conveniente hablar del voseo a estudiantes que estudian español en España? ¿Debemos explicar cómo se utiliza el pretérito perfecto en Hispanoamérica? Estas dos preguntas están relacionadas con usos aparentemente cultos de unas variedades que no son la centro-norte peninsular, pero igualmente son tan válidas como ésta para ser enseñadas en un curso de español.

Apuntábamos más arriba que todas las variedades del español "son susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de ELE o ESL" (Andión, 2003). Pero la elección de una determinada variedad no significa olvidarse de las otras, ni tampoco mencionar sin criterio algunos de sus rasgos más significativos.

Ya hemos hablado de la tradicional preferencia de muchos manuales por la variedad centro-norte peninsular, pero no hay que olvidar que ésta a veces se escapa de una pretendida norma común. No es habitual, por ejemplo, el uso de *vosotros* en Hispanoamérica y, sin embargo, en pocos manuales se advierte de ello.

Moreno Fernández (2000: 89) apuntaba que uno de los factores a tener en cuenta a la hora de elegir una variedad de español sobre otra dependía de "la comunidad hispánica

en la que se vaya a mover el estudiante". Por lo tanto, resultará exigible incluir el fenómeno del voseo en la programación de un curso de personas que se van a desenvolver en Argentina o Uruguay o zonas de Brasil que colindan con zonas andinas o rioplatenses. Y en ese caso, ¿servirían todos los manuales de EL2/LE o habría que completarlos? Este sociolingüista advertía convenientemente que "el problema puede surgir cuando los materiales no se ajustan a la norma que el profesor ha decidido utilizar como modelo" (id.). Después de haber analizado varios manuales de español elaborados en España, podríamos añadir también que un segundo problema puede aparecer cuando esos mismos materiales incluyen explicaciones inexactas sobre rasgos lingüísticos de una determinada norma hispanoamericana.

Nuestro objetivo, por lo tanto, es analizar el tratamiento de algunos de los rasgos lingüísticos que aparecen en las normas hispanoamericanas y ver si la información que aparece sobre ellos en los manuales es suficiente y adecuada.

3.1. Análisis crítico de los principales rasgos lingüísticos de las variedades americanas en los manuales de EL2/ELE analizados

Para el presente trabajo, hemos acotado nuestro análisis al tratamiento que hacen los manuales de español de algunos aspectos lingüísticos que suponen mayor diferencia entre las variedades de español a uno y otro lado del Atlántico. Como hemos apuntado a lo largo de nuestro estudio, no existe un solo español de América, aunque sí que hay algunos aspectos que se repiten en diversas zonas y que pueden orientarnos a la hora de buscar los aspectos más generales del español al otro lado del Atlántico.

A propósito del contraste entre tiempos simples y tiempos compuestos, López Morales (en Alvar, 1996: 25-26) destacaba que en América existen "dos amplias zonas: la que se une a los comportamientos verbales de los dialectos españoles más conservadores — toda la zona andina, desde el sur colombiano hasta Bolivia— y el resto del continente que, a semejanza de Canarias y de Andalucía, neutraliza estas oposiciones en favor de las formas simples con suma frecuencia". Además de este contraste, López Morales (id.) destacaba también en su exposición de los rasgos generales del español de América "la supuesta regresión de ciertos usos de subjuntivo, [...] la abundancia notable de perífrasis verbales [...] en detrimento de formas paradigmáticas, [...] el progreso de la presencia de sujeto en construcciones de infinitivo, [...] y la reestructuración del sistema de clíticos, que parece avanzar desde el cono Sur".

Sin embargo, la relación que da este autor alude a los fenómenos que están

evolucionando, y no a los que ya están asentados desde hace siglos en el español de América. Una relación más adecuada a nuestros intereses nos la ofrece Andión (1999: 1384), que apunta una serie de fenómenos que "aparecen en la bibliografía como (cuasi) generales" en el español de América. Para esta autora, estos rasgos compartidos por casi todas las variedades americanas serían los siguientes:

- a) voseo,
- b) pérdida de *vosotros*,
- c) uso de pronombres átonos,
- d) cambio en el género de algunos nombres,
- e) (de)queísmo,
- f) otros usos de preposiciones,
- g) valores diferentes de formas verbales (escaso uso de futuro simple en América, menos uso del condicional en América que en España)...
- h) uso del verbo en plural aunque el sujeto de la acción sea singular (*cantamos con él* por *yo canté con él*),
- i) sufijos sustantivos *-ada, -ida...* de gran productividad en América (*platicada, nadada...*),
- j) derivación verbal bastante frecuente en América,
- k) frecuente adverbialización de adjetivos y de adjetivización de adverbios en el español de América,
- l) uso de interjecciones y expresiones (*¡cómo no!*, con el valor de 'naturalmente', *¡ni modo!*, con valor negativo...),
- m) *le* enfático (sobre todo Chile y México): *¡ándale!*,
- n) tendencia a usar en forma reflexiva ciertos verbos: *venirse, bajarse...*
- o) personalización del verbo *haber* (*habían cajas, hubieron gentes...*) Personalización del verbo *hacer* en determinados casos (hacen dos días que estoy aquí),
- p) locuciones verbales propias del español de América: (*voy y lo tomo, pasó a nadar...*),
- q) uso del plural para ciertas partes del cuerpo (*nos hemos mojado las cabezas, ponerse de pies...*),
- r) Inversión del orden sintáctico de formas como *nada más, nadie más y nunca más* en *más nada, más nadie, más nunca*,
- s) anteposición del posesivo cuando acompaña a vocativos: *no me asuste, mi doctor*,
- t) anteposición del pronombre sujeto al verbo (Antillas, Venezuela, Panamá, Río de la Plata) *¿Qué tú dices?*

Como vemos, hay una serie de fenómenos lingüísticos que se registran con frecuencia en las variedades del español de Hispanoamérica. Sin embargo, no todos son susceptibles de ser llevados a clase de EL2/LE, ya que algunos de ellos son propios de un registro popular y, a veces, vulgar. Como ya hemos mencionado, una primera orientación sobre los elementos que podemos llevar a clase de EL2/LE nos la puede proporcionar el registro en el que se usan, ya que, como apuntaba Moreno (2000: 88), "el modelo lingüístico que se impone en la enseñanza de español ha de ser un modelo culto". Por lo tanto, todos aquellos elementos que sean propios de registros bajos no deberían

ser considerados a la hora de establecer una programación para un curso de EL2/LE, salvo que las necesidades concretas de un grupo de alumnos nos indiquen lo contrario.

Una vez realizada la primera criba que nos marcan los usos más prestigiosos de una determinada variedad, nos quedaríamos con una serie de rasgos, comunes a las diferentes variedades del español de América que sí podríamos presentar en un curso de EL2/LE, aunque la variedad preferente fuera otra. Además de la orientación que nos da el modelo prestigioso, también tendríamos que tener en cuenta los criterios sobre rentabilidad, perceptibilidad y difusión que debían reunir los rasgos de otras variedades para poder ser incluidas en la programación de un curso de español con otra variedad preferente (Andión, 2008).

Una vez considerados todos estos criterios, en este trabajo nos centraremos en la presencia en los manuales de enseñanza de EL2/LE de tres fenómenos gramaticales que entendemos suficientemente significativos en una o más variedades del español: el uso de los pronombres *vosotros* y *ustedes*, el voseo y el uso de los pasados indefinido e imperfecto.

3.1.1 Los pronombres *vosotros* y *ustedes*

María Vaquero (1998: 22) apunta que "el pronombre *vosotros* ha desaparecido del español de América". En su lugar se utiliza siempre *ustedes*. Se trata, según Andión Herrero (1999: 56) del "único rasgo hispanoamericano general, o sea, que es válido para todos los hispanohablantes de América, sea cual sea su origen".

Nuestro objetivo en este trabajo es estudiar cómo se ha presentado este fenómeno en los diferentes manuales de EL2/LE, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos han sido confeccionados por autores que siguen la norma centro-norte peninsular, ya que se trata de manuales españoles.

Empezaremos nuestro análisis por el manual *Rápido, rápido*, pues es uno de los que más atención presta a este rasgo. La primera mención la encontramos en la página 21, donde se incluye un gráfico explicativo del paradigma del presente de indicativo en el que podemos leer que "en algunos países de Latinoamérica⁶ no se usa la forma *vosotros/as*. En su lugar se usa *ustedes*". Esta explicación, como ya hemos apuntado anteriormente, no resulta demasiado afortunada, ya que la afirmación de que no se utiliza "en algunos lugares de Hispanoamérica" es inexacta. Ante esta afirmación, la primera pregunta que podrían hacerse los estudiantes sería cuáles son esos lugares de Hispanoamérica donde,

6. Como ya hemos apuntado, resulta inexacto denominar *Latinoamérica* al conjunto de países que habla español en América, pues este término incluye también a países como Brasil o Haití, por ejemplo.

efectivamente, se utiliza el pronombre.

Afortunadamente, algunas páginas después (pág. 48) podemos leer un texto, titulado "Tú y usted", en el que hay una explicación más adecuada: "En Latinoamérica no se usa la forma *vosotros*, se usa *ustedes*". El tratamiento de los pronombres *vosotros* y *ustedes* continúa en los siguientes capítulos, donde encontramos (pág. 69) un texto titulado "El español de España y el español de América: Una lengua, muchas lenguas", en el que se repasan las principales diferencias entre el español a uno y otro lado del Atlántico y donde leemos que "existen algunas diferencias en la gramática. Un buen ejemplo es la segunda persona el plural de los verbos y de los pronombres (*vosotros*) que no se usa en la lengua hablada de *muchos países*. En su lugar se usa *ustedes*". Más allá de la conveniencia o no del título del texto, encontramos en él una nueva situación geográfica del uso de *vosotros* en América ("no se usa en *muchos países*"). En la explicación, además, se incluye una frase ambigua ("no se usa en la lengua hablada"), que inevitablemente, nos lleva a hacernos una pregunta: ¿Acaso en la lengua escrita de estos países se emplea el pronombre *vosotros*? Son, como vemos, contradicciones que pueden confundir a los alumnos. Los autores han optado por resumir la regla y en esta simplificación —sin duda intentando adaptarse al nivel inicial de los alumnos— provocan confusión y desinformación, a partes iguales, en el estudiante de EL2/LE.

No obstante, en la audición que sigue al texto "El español de España y el español de América: Una lengua, muchas lenguas", aparecen tres personas nativas de tres países diferentes que señalan con claridad que *vosotros* es una forma que no se usa en sus respectivos países, y que en su lugar se emplea *ustedes*.

En estos tres textos que aparecen en *Rápido, rápido* hemos visto cómo hay tres explicaciones diferentes sobre el uso de *vosotros* en Hispanoamérica. Primero (pág. 21), se apuntaba que el pronombre *vosotros* no se usa "en algunos países de Latinoamérica", después (pág. 48) se matizaba que "en Latinoamérica no se usa la forma *vosotros*" y más adelante (pág. 69) podemos leer que *vosotros* "no se usa en muchos países" de Hispanoamérica. Sin duda, son demasiadas versiones para que el alumno pueda tener una idea sobre la extensión precisa del fenómeno. De cualquier forma, y a pesar de los errores que hemos señalado, hay que valorar la atención que *Rápido, rápido* presta a este rasgo.

En la edición para el mercado brasileño de *Rápido, rápido*, titulada *Mensajes*, se ha corregido la presentación del gráfico explicativo del paradigma de presente (pág. 19) y se

señala que "en Latinoamérica no se usa la forma *vosotros/as*. En su lugar se usa *ustedes*", afirmación mucho más acertada que la que se incluía en el mismo apartado en *Rápido, rápido*. El texto "Tú y usted", que también aparece en *Mensajes 1*, vuelve a repetir que "en Latinoamérica no se usa la forma *vosotros*, se usa *ustedes*". Sin embargo, en *Mensajes 2* (pág. 21) también aparece el texto titulado "El español de España y el español de América: Una lengua, muchas lenguas" que, a diferencia de la presentación del paradigma del presente incluida en los dos manuales, no ha sido corregido, por lo que leemos de nuevo que "la segunda persona el plural de los verbos y de los pronombres (*vosotros*) que no se usa en la lengua hablada de *muchos países*. En su lugar se usa *ustedes*", afirmación inexacta en cuanto al tipo de canal (lengua hablada, lengua escrita) que ya hemos comentado más arriba.

El ejemplo de *Mensajes* nos sirve para darnos cuenta de la importancia que tiene ser coherentes —e inexcusablemente rigurosos— al ofrecer una explicación sobre un determinado fenómeno. En caso contrario, nos arriesgamos a crear confusión en el estudiante.

Algunos manuales optan por simplificar la explicación sobre el uso de *vosotros* en América. *Uso Junior* (p. 42) ofrece un comentario sobre el paradigma del presente en la que marca con dos asteriscos la forma *vosotros* y después advierte: "*Vosotros= Ustedes* en toda Hispanoamérica". Además de la brevedad de la explicación, percibimos un cambio en la denominación geográfica de los países hispanohablantes respecto a la que encontrábamos en *Rápido, rápido*. Mientras que este manual empleaba la forma *Latinoamérica* para referirse a los países que hablan español en este continente, *Uso Junior* utiliza *Hispanoamérica*, término sin duda alguna mucho más exacto que el primero. No olvidemos que *Latinoamérica*, en puridad, también incluye a Brasil y a otros de origen latino.

Por su parte, el manual *Es español 1* apunta en su apéndice gramatical (pág. 219) que "en algunas provincias españolas y en amplias zonas de América, para referirse a la 2.^a persona del plural solo se usa *ustedes* con la forma verbal de 3.^a persona del plural". Esta explicación resulta inexacta, ya que no se aclara qué provincias españolas utilizan *ustedes* con valor de segunda persona de plural. Tampoco es afortunado referirse a Hispanoamérica como *América*, denominación mucho más amplia que también incluye a países como Brasil, Canadá o los Estados Unidos.

Así me gusta 1 (pág. 113) señala que "en algunos lugares de Iberoamérica *usted/ustedes* se emplea tanto para el tratamiento formal como informal. En la mayoría de

los países de Iberoamérica la forma *vosotros* se ha sustituido por *ustedes*". De nuevo nos encontramos con una explicación que en lugar de aclarar, puede confundir a los estudiantes. Afirmar que en algunos lugares de Hispanoamérica solo se emplea *usted* para segunda persona de singular, tanto en registros formales como informales es confuso e inexacto, ya que se hace necesario aclarar que también se utilizan otros pronombres como *tú* o *vos*. Por otro lado, *ustedes* ha sustituido a *vosotros* en toda la América hispanohablante y no solo en "la mayoría de los países".

Respecto al uso que este manual hace del término *Iberoamérica*, cabe precisar que, en puridad, éste alude —según el *Diccionario de dudas* de la RAE—, al “conjunto de países americanos que formaron parte de los reinos de España y Portugal“, por lo que también incluiría países como Brasil, por ejemplo.

Los manuales *Aula Internacional 1* (pág. 149) y *Aula Internacional 2* (pág. 174) son mucho más precisos y señalan que "en Latinoamérica no se usa nunca *vosotros*; la forma de segunda persona del plural es *ustedes*". Solo cabría corregir en este caso la denominación de los países que hablan español en América, ya que Latinoamérica también se refiere a países como Brasil.

En *Aula Internacional 2* (pág. 40) aparece una actividad en la que un argentino, una mexicana, un cubano y una española hablan sobre el uso de *vosotros* y *ustedes* en sus respectivos países. El hablante argentino aclara que "nosotros utilizamos más *vos*. Y en plural, decimos *ustedes*". La hablante mexicana, por su parte, apunta que "en México usamos *tú*, y para demostrar respeto *usted*. Lo que no usamos es *vosotros*. Decimos *ustedes*". El cubano, por su parte, explica que "en Cuba usamos *tú* [...]. Y para el plural usamos *ustedes*. *Vosotros* lo entendemos y lo estudiamos en la escuela, pero nadie lo utiliza". Hasta aquí, aparecen una serie de hablantes americanos que coinciden con lo que se apuntaba en la explicación gramatical del libro: que *vosotros* no se emplea en Hispanoamérica. Después aparece una hablante española que explica que "en España se usa *tú* y *vosotros*. Pero yo soy de Sevilla, de un pueblo que se llama Coria del Río y allí no usamos *vosotros*, decimos *ustedes*. Creo que en Canarias también dicen *ustedes* en vez de *vosotros*. Por ejemplo, yo puedo decirle a un grupo de amigos: «*Ustedes* tienen que venir conmigo»". El hecho de que la explicación sobre el uso de *ustedes* se presente como la opinión de una persona permite ciertas vaguedades ("Creo que en Canarias...") que de otro modo no serían aceptables. Quizá lo conveniente hubiera sido presentar la información de manera clara, sin incluir conjeturas personales, para evitar así que los alumnos tuvieran dudas sobre la veracidad o no de lo que dice la joven española. De

todos modos, es de apreciar la inclusión de este ejercicio sobre las variedades, a pesar de algunas posibles inexactitudes. Se puede echar de menos alguna acotación sobre el uso de *ustedes* por *vosotros* en el sur de España, para que el alumno sepa que es un fenómeno limitado a la Andalucía occidental (Alvar, 1996: 247, fig. 2).

En *acción 1* (pág. 163), dentro del resumen de gramática que cierra el manual, se señala que "en gran parte de Hispanoamérica no se usa la forma de 2.^a persona del plural (*vosotros, vosotras*) y se utiliza la forma *ustedes* para la 2.^a y 3.^a persona del plural". De nuevo, apreciamos en este manual la confusión a la que se puede inducir al alumno con la información inexacta de que *ustedes* solo se utiliza "en gran parte" de Hispanoamérica. Por otro lado, habría que precisar que *ustedes* sustituye a *vosotros* para la segunda persona del plural. Una cosa son las personas gramaticales y otra las personas de la conversación.

En *Eco A1+A2* (pág. 30) encontramos que *ustedes* es el "plural de *tú, vos* y *usted* en América Latina". Aunque la información sobre el uso de *ustedes* es precisa, de nuevo apreciamos cierta confusión en la denominación de Hispanoamérica.

Primer plano 1 establece cuando presenta el paradigma del presente (pág. 20) que "en Hispanoamérica no se emplea la forma *vosotros*. En su lugar se dice *ustedes*", afirmación que resume de una manera adecuada el fenómeno.

El denominado *Libro de referencia gramatical de Planeta E.L.E. 1* también recoge el uso de *ustedes* (pág. 6) y señala que "en Hispanoamérica y parcialmente en algunas regiones de España *vosotros/vosotras* ha desaparecido. Solo se usa *ustedes*". A lo largo de todo el manual y cada vez que se presenta alguna forma verbal, se señala con un asterisco la forma *ustedes* y en una tabla aparte se especifica que *vosotros/as* es informal "en casi toda España", mientras que *ustedes* es formal. Aunque se detecta que los autores se han preocupado por presentar y trabajar la diferencia de uso entre *ustedes* y *vosotros*, se echa de menos una mayor aclaración sobre cuáles son los lugares de España en los que esa diferencia no existe.

En otros manuales de nivel inicial, como *Gente 1*, el uso exclusivo de *ustedes* en el español de América ni siquiera se menciona. Simplemente, cuando se presenta el paradigma del presente de indicativo se incluye una tabla en la que aparece *vosotros* en la segunda persona del plural y *ustedes* en la tercera, pero no hay más anotaciones sobre los usos de estos pronombres en España o en América.

Hasta ahora, nos hemos centrado en libros de nivel inicial. Pero a continuación comprobaremos cómo en manuales de nivel intermedio continúa una cierta confusión.

Abanico (pág. 173) incluye un ejercicio titulado "Trescientos millones", en el que se repasan algunas de las diferencias del español de América respecto a la variedad centro-norte peninsular. Dentro de un apartado dedicado al voseo, se señala que "en gran parte de Hispanoamérica no se usa el pronombre *vosotros*. En su lugar se usa *ustedes*". Aquí ya no cabe escudarse en un supuesto nivel inicial de los alumnos, ya que *Abanico* es un manual destinado a estudiantes de nivel B2 de español. Los autores mencionan el uso de *ustedes* "en gran parte de Hispanoamérica", pero no concretan dónde. De nuevo se tiende a la ambigüedad cuando lo fácil sería mencionar que el pronombre *vosotros* no se utiliza en Hispanoamérica.

En el manual para nivel superior *A fondo 2* (2004: 36), se incluye un ejercicio en el que aparecen varias parejas de frases, a partir de las cuales el alumno tiene que deducir las diferencias entre el español de América y el de España. Respecto al contraste *vosotros/ustedes*, se ofrece la siguiente pareja:

a) *Para eso estoy, muchachos. Tendrán su camino vecinal, se lo prometo.*

b) *Para eso estoy, chicos. Tendréis vuestro camino vecinal, os lo prometo.*

En la primera frase, extraída de la novela *La muerte de Artemio Cruz*, del escritor mexicano Carlos Fuentes, el empleo de apelativos podría servir como ejemplo del uso de *ustedes* con valor exclusivo de segunda persona de plural. Los autores del manual no han incluido un cuadro aparte en el que se recojan explícitamente las diferencias del uso de *vosotros/ustedes*, y es el propio alumno quien tiene que deducirlas.

Pero quizá lo más destacado no sean las parejas de frases para detectar diferencias, sino la advertencia que aparece al pie de la página de este mismo manual, y en la que los autores señalan que:

"A pesar de este ejercicio, recuerda: No hay un solo "español de América". No hay un solo "español de España". Algunos usos gramaticales están muy extendidos en América, pero también en algunas zonas de España (por ejemplo, el mayor uso del pretérito indefinido -estuve- en lugar del perfecto -he estado- es propio de América, pero también del norte de España" (*A fondo 2*. pág. 36).

Hasta ahora, hemos visto cómo se trataba este fenómeno en manuales publicados en España, pero sería adecuado analizar algún libro editado en algún otro país hispanohablante. En el prólogo de *Voces del sur 1*, publicado en Argentina, se especifica que "este libro surge como un intento de contribuir a la difusión de uno de los modos de hablar español en América Latina" y que su énfasis en la variedad rioplatense se justifica por ser "un área relevante en la esfera artística, cultural y turística de América Latina". Más adelante (pág. 105), se señala que "la segunda persona del plural no diferencia

formas de tratamiento; en toda Latinoamérica se usa *ustedes* para informal/formal. En España *vosotros* es informal y *ustedes* es formal".

Aula Latina 1, manual publicado en España pero con el español de México como variedad preferente, explica (pág. 21) que "*usted y ustedes* van con las formas verbales de tercera persona. En Latinoamérica, en lugar de *vosotros* se usa *ustedes*". Al igual que sucedía con *Aula Internacional*, aunque la aclaración es correcta, el uso del término *Latinoamerica* es inexacto, ya que, como hemos comentado, el concepto se refiere a todos los países americanos con herencia de países latinos como España, pero también Portugal o Francia.

El manual *Vale* (publicado en Brasil), incluye siempre *vosotros* cuando presenta el paradigma de los tiempos verbales y en ningún caso se menciona que este pronombre no se utiliza en Hispanoamérica, lo cual resulta especialmente sorprendente para un manual que esta diseñado para un público brasileño.

Lo mismo sucede en los manuales *Mucho 1* y *Mucho 2*, elaborados por las mismas autoras que *Vale* y también diseñados para alumnos brasileños. Siempre que se presenta el paradigma de los verbos se incluye *vosotros* como pronombre de segunda persona y *ustedes* como el de tercera persona y tampoco se menciona el uso exclusivo de *ustedes* en Hispanoamérica. La única diferencia de uso entre uno y otro parece depender únicamente de la situación, informal en el caso de *vosotros* y formal para *ustedes*. Dicho de otra manera, a pesar de estar pensado para estudiantes brasileños, este manual tiene como variedad de referencia la centro-norte peninsular e ignora, al menos en un nivel gramatical, a las variedades americanas.

Conexión. Curso de español para profesionales brasileños (publicado en España), incluye en sus últimas páginas un resumen gramatical en el que se advierte de que "en el sur de España y en Iberoamérica [*ustedes*] se usa indistintamente como tratamiento formal e informal" (pág. 163). Lo cierto es que no todo el sur de España utiliza *ustedes* en situaciones formales e informales, aunque sí es cierto que este pronombre es exclusivo en América. También es matizable el uso de *Iberoamérica* para referirse al conjunto de países americanos hispanohablantes, ya que, como queda apuntado más arriba, el término se refiere también a países americanos con herencia portuguesa.

A lo largo del presente estudio hemos visto que el uso de *ustedes* en Hispanoamérica es tratado tanto por manuales tanto de nivel inicial como avanzado. La pregunta que podríamos hacernos es si conviene —y en caso afirmativo, cuándo convendría— mencionarle al alumno este rasgo lingüístico si estamos tomando como variedad de

referencia para el curso la centro-norte peninsular.

Recordemos que Andi3n Herrero (2008: 152) establecía tres requisitos que debían cumplir los rasgos de otras variedades para incorporarse en el programa de un determinado curso. Así, estos rasgos que se desviaban de la norma debían ser perceptibles, rentables y también tenían que registrarse en un área suficientemente amplia como para justificar su aprendizaje. Desde luego, en el caso del uso del pronombre *ustedes* este último aspecto es indiscutible, ya que los hablantes que utilizan *ustedes* para la segunda persona del plural son mucho más numerosos que los que utilizan la forma *vosotros*.

El Instituto Cervantes incluye en su Plan Curricular este uso exclusivo del pronombre *ustedes* en Hispanoamérica dentro del nivel inicial A1. En el apartado dedicado a los pronombres (NPCIC, 2006: 120, vol. A1-A2) se incluye un punto que destaca: "La forma *usted/ustedes*. [Hispanoamérica, España: variedades meridionales y Canarias]. Uso exclusivo de la forma *ustedes* para la 2ª persona del plural. Ausencia de las formas *vosotros/as*". Como vemos, el Instituto Cervantes destaca el hecho de que este rasgo no es particular del español de América, sino que también se registra en las variedades meridionales de la Península y en el español de Canarias. Por otra parte, considera que el uso de *ustedes* en América es lo suficientemente importante como para incluirlo dentro de la programación de los niveles iniciales.

En este breve repaso a los manuales de español, observamos que con bastante frecuencia, en lugar de aclarar dificultades, los autores suelen incluir frases inexactas que no se corresponden con la realidad. Echemos la vista atrás y recordemos diferentes explicaciones sobre el uso de *ustedes* en Hispanoamérica:

Manual	Uso de ustedes en segunda persona del plural
<i>Rápido, rápido</i>	En <i>algunos países</i> de Latinoamérica.
<i>Mensajes</i>	En Latinoamérica.
<i>Uso Junior</i>	En <i>toda</i> Hispanoamérica.
<i>Abanico</i>	En <i>gran parte</i> de Hispanoamérica.
<i>Conexión</i>	En el sur de España y en Iberoamérica.
<i>Es español 1</i>	En algunas provincias españolas y en <i>amplias zonas</i> de América.
<i>Así me gusta 1</i>	En <i>la mayoría</i> de los países de Iberoamérica.
<i>Aula Internacional 1 y 2</i>	En Latinoamérica.

<i>En acción 1</i>	En <i>gran parte</i> de Hispanoamérica.
<i>Eco 1</i>	En América Latina.
<i>Primer plano 1</i>	En Hispanoamérica no se usa la forma <i>vosotros</i> .
<i>Planeta ELE (libro de referencia gramatical)</i>	En Hispanoamérica y parcialmente en algunas regiones de España.
<i>Voces del sur</i>	En <i>toda</i> Latinoamérica se usa <i>ustedes</i> para informal/formal.

De los trece manuales analizados, solo ocho (*Mensajes, Uso Junior, Conexión, Aula Internacional, Eco 1, Primer plano 1, Planeta ELE* y *Voces del sur*) aciertan con su explicación sobre el uso de *ustedes* en Hispanoamérica. Por otro lado, la mayoría de ellos emplean erróneamente términos como Latinoamérica o Iberoamérica para referirse al conjunto de países americanos que hablan español. solo *Uso Junior, Abanico, En acción 1, Primer plano* y *Planeta ELE* utilizan el término Hispanoamérica. No son cifras tranquilizadoras.

Si los propios manuales no son precisos en estos pequeños detalles, la tarea del profesor se amplía: además de sus funciones como docente de español, tendrá que tener una formación dialectológica extra para identificar y corregir los pequeños errores que estos contienen y que pueden desinformar al estudiante.

De cualquier manera, este pequeño estudio pone en evidencia cierto desinterés o desconocimiento por parte de los autores de manuales sobre la realidad del idioma que están enseñando. Y eso, quizá, es la peor consecuencia de este análisis. Son, como vemos, demasiadas informaciones contradictorias sobre un tema que no debería resultar tan problemático; bastaría con una frase que explicara que *ustedes* es un pronombre utilizado en toda Hispanoamérica y que la forma *vosotros* no se usa. Es evidente que los autores tienen un desconocimiento que, como poco, siembra desconfianza en los usuarios.

Además de estos manuales que citan este contraste *vosotros/ustedes*, deberíamos recordar que otros libros consultados no se detienen a mencionar el uso exclusivo de *ustedes* en Hispanoamérica. Hemos visto cómo, en el caso de *Mucho 1 y 2* y *Vale*, los autores han preferido obviar este uso y, al menos en un nivel morfosintáctico, han seguido la variedad centro-norte peninsular, a pesar de ser libros dedicados a un público brasileño.

Como consecuencia de la pérdida de *vosotros* en Hispanoamérica, tampoco existen los posesivos *vuestro/a/os/as* o el pronombre asociado *os*. Sin embargo, cuesta encontrar en

los manuales una alusión a este hecho.

En acción 1 (pág. 162), por ejemplo, presenta en su apéndice gramatical los posesivos incluyendo *vuestro/a*, sin advertir que en Hispanoamérica no se emplean, y a pesar de reconocer en la página siguiente el uso de *ustedes* "en algunas zonas de Hispanoamérica".

Incluso en los pocos manuales que tienen como referente una norma diferente a la centro-norte peninsular, la desaparición en Hispanoamérica de los posesivos *vosotros/as* ni siquiera se menciona. En *Aula latina 1*, por ejemplo, se presenta toda la tabla de posesivos sin destacar que *vosotros/as* es una forma limitada a algunas zonas de España.

En su apéndice gramatical, *Voces del sur* (Argentina) (p. 105), divide los posesivos en dos grupos: los que tienen "forma corta" (*mi/s, tu/s, su/s, nuestro/s, vuestro/s* y *su/s*) y "forma larga" (*mío/s, tuyo/s, suyo/s, nuestro/s* y *suyo/s*). Como vemos, en los posesivos denominados por los autores "de forma larga", *vuestro/a* ha desaparecido, pero no se explica explícitamente por qué. Aún así, *Voces del sur* es uno de los pocos manuales que presta atención a la pérdida de los posesivos relacionados con el pronombre *vosotros/as*, aunque ya vemos que es contradictorio.

3.1.2. El voseo

A propósito del fenómeno del voseo, Moreno se preguntaba en su libro *¿Qué español enseñar?* la conveniencia de enseñarlo en cursos de español como lengua extranjera. Para este autor (2000: 92), la enseñanza de este rasgo "puede hacerse con alumnos que van a desarrollar su actividad comunicativa en zonas donde el voseo es prestigioso". Además, añade que "cualquier alumno de nivel avanzado debería conocer y reconocer la existencia el voseo". Este rasgo, por lo tanto, sería perfectamente presentable en un curso de español aunque la variedad rioplatense no fuera la preferente y todos los alumnos de un nivel alto deberían conocer su existencia.

De acuerdo con los criterios de Moreno, resulta necesario incluir el voseo dentro de la programación de un curso de español como segunda lengua en Buenos Aires, por ejemplo, y también en un grupo de alumnos de ELE que pretende trabajar en una zona voseante. Sin embargo, cabría hacer una pequeña precisión a esta premisa, ya que muchos alumnos se inician en el aprendizaje de español sin tener clara la aplicación que le darán a estos conocimientos; lo hacen por hobby, por curiosidad... pero no tienen un objetivo claro. Mucho menos saben si el español que están aprendiendo van a utilizarlo algún día en la comunicación con centroamericanos, andinos o rioplatenses. Por lo tanto,

condicionar la enseñanza del voseo a las necesidades de los alumnos tiene el riesgo de que nos encontremos con que los alumnos no conozcan a priori cuáles son sus propias necesidades. Se plantea, entonces, una nueva precisión: Si los propios alumnos no saben para qué van a necesitar el español que van aprendiendo, tendrán que ser los docentes los que se planteen la conveniencia de enseñar determinados rasgos y, sobre todo, a partir de qué nivel.

Moreno apuntaba en su argumentación (2000:92) que todos los alumnos de nivel avanzado deberían conocer la existencia de este fenómeno. Para Andi6n (1998: 58), "el voseo debe aparecer en el segundo nivel o intermedio, donde los rasgos morfosint6ticos han aumentado su complejidad".

Por su parte, el nuevo *Plan Curricular* del Instituto Cervantes recoge el fen6meno del voseo dentro del cap6tulo de "Gram6tica" del nivel A1. As6, consigna "la existencia de la forma *vos* para 2ª persona del singular. Coexistencia del tuteo con mayor o menor alternancia de formas con el voseo". En el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006: 129) tambi6n encontramos un cuidado desglose de los lugares donde se registra el fen6meno del voseo en el que, adem6s de precisarse los pa6ses, se especifican las diferentes regiones en las que est6 presente este rasgo.

Aunque popularmente se considera un rasgo t6pico de la variedad rioplatense, lo cierto es que el voseo se registra en muchas otras regiones americanas. Lipski (2004: 159), establece que "vos se utiliza casi exclusivamente en toda Am6rica Central, as6 como en Argentina, Uruguay y Paraguay. Se emplea tambi6n en centros urbanos de Colombia, Venezuela, Ecuador y Bolivia que gozan de prestigio social y, en cambio, solo en zonas marginadas de M6xico, Panam6, Per6 y Chile".

Sobre el voseo en Am6rica Central, Mar6a Vaquero (1998b: 26) establece que "los pa6ses de Centroam6rica, junto con los estados mexicanos del sur, Chiapas y Tabasco, son voseantes" aunque precisa que en Panam6 "el voseo est6 fuertemente estigmatizado". Sobre el voseo en Centroam6rica, Quesada Pacheco (en Alvar, 2000: 107), aclara que el fen6meno "se extiende desde Guatemala hasta la parte oeste de Panam6, en la zona fronteriza con Costa Rica". A prop6sito del desprestigio que tiene el fen6meno en algunas zonas mesoamericanas, este autor se6ala que "el sistema normativo escolar lo desconoce y reprueba, lo cual ha contribuido a su poca aceptaci6n en la lengua escrita y en la oral en los medios de difusi6n. Esto ha contribuido, en cierta medida, a su estigmatizaci6n a favor del tuteo" (en Alvar, 2000: 107).

El voseo, por lo tanto, no es un rasgo exclusivo de normas cultas y prestigiosas, sino que también resulta marginado y propio de niveles socioculturales bajos en determinadas zonas.

El objetivo de este trabajo será comprobar de qué manera presentan el voseo los manuales de EL2/ELE, ver si profundizan en su complicada geografía y en su diferente aceptación social o si, por el contrario, se conforman con una presentación general del fenómeno, sin muchas profundizaciones.

Tanto en *Rápido, rápido* (pág. 21), como en su edición para el mercado brasileño, denominada *Mensajes* (vol. 1, pág. 19), encontramos el siguiente párrafo, en el que los autores tratan de aclarar la geografía del voseo: "En Argentina, Uruguay, y en zonas de otros países de Latinoamérica, no se usa *tú* sino *vos*, con formas verbales diferentes, por ejemplo: *hablás, aprendés, vivís*". Lo primero que podríamos pensar a tenor de la información recogida en ambos manuales —diseñados para un nivel inicial—, es si resulta adecuado presentar las desinencias verbales del voseo en los primeros niveles de un curso de español. Para algunos, esa confusión de pronombres puede resultar excesivamente complicada y, en determinados casos, poco práctica. No debemos olvidar que nuestros estudiantes no son lingüistas y que todas las informaciones que les transmitamos han de ser coherentes con su nivel.

Mensajes 1 y *Rápido, rápido* registraban el voseo "en Argentina, Uruguay y en zonas de otros países de Latinoamérica", afirmación que resulta poco clara. Bien es cierto que en esta sentencia se resume la geografía del voseo, pero sin duda alguna no resulta útil, porque en ningún caso se nos informa del grado de uso del voseo en esas otras zonas, aparte de Argentina y Uruguay, ni si su uso está considerado culto o vulgar. Nos movemos, entonces, en un terreno especialmente delicado, en el que es difícil encontrar la respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos. Además, las formas verbales no son ésas en todas las regiones voseantes.

Tan problemática resulta la explicación incluida en *Rápido, rápido* y en *Mensajes* como la que encontramos en *Uso Junior*. En este libro también se menciona el uso de *vos* por *tú* "en Argentina, Uruguay, Paraguay y otros lugares de Hispanoamérica". De nuevo nos encontramos con una especie de verdad a medias, tan inexacta como la que se incluía en *Rápido, rápido* y en *Mensajes*.

Cualquier alumno que empleara estos tres libros para aprender español, podría preguntarse por qué en los primeros solo se menciona explícitamente Argentina y

Uruguay como regiones voseantes y en el último también aparece Paraguay. Estos datos confundirían a nuestro alumno de nivel inicial, que podría llegar a dominar la morfología de las desinencias verbales de un tipo de voseo, pero acumularía una serie de dudas sobre dónde podría llegar a utilizarlo y sobre si su uso sería aceptable en niveles cultos.

Uso Junior no es el único material específicamente gramatical que menciona el voseo. En *Planeta ELE. Libro de referencia gramatical* también se trabaja profusamente el fenómeno. Ya en la página 6 se señala con un asterisco el pronombre *tú* y al margen se apunta que "en Argentina, Uruguay, Paraguay y otros lugares de Hispanoamérica: *vos*". Ante esta información, habría que precisar que el tuteo no desaparece en zonas voseantes, sino que queda como forma de tratamiento intermedia.

Siempre que se presenta el paradigma del presente en *Planeta ELE*, se incluye una tabla en la que se establecen las desinencias típicas del voseo pronominal-verbal. Así, en la página 10 se incluye al margen una tabla como la siguiente:

En Argentina, Uruguay, Paraguay y otros lugares de Hispanoamérica:			
(Vos)	trabajás	bebés	escribís

Y esta tabla se repite cada vez que hay una referencia al presente, ya sean verbos regulares o irregulares. Cuando se presenta el paradigma del verbo *gustar*, se incluye esta misma tabla y se apunta que "en Argentina, Uruguay, Paraguay y otros lugares de Hispanoamérica: A vos te *gustá*". Sin embargo, esa tilde resulta extraña, y no aparece en otros manuales que también mencionan el voseo. Por ejemplo, en el manual *Voces del Sur* (p. 30), del que hablaremos más adelante cuando analicemos los manuales publicados fuera de España, encontramos que la forma habitual del voseo con el verbo *gustar* es "a vos te gusta", sin tilde.

Aunque resulta apreciable la inclusión del voseo en los manuales, hay que tener cuidado con la información que aparece, ya que puede caerse en peligrosas generalizaciones o en explicaciones equivocadas.

Apuntábamos más arriba que tanto *Rápido, rápido* como *Planeta ELE. Libro de referencia gramatical* destacan unas desinencias verbales que suelen acompañar al uso del pronombre *vos*. No obstante, no es el único tipo de voseo.

M. Vaquero (1998b: 23) define tres clases de voseo:

a) Pronominal-verbal, en el pronombre y en las desinencias verbales: *vos cantás, tenés, partís*.

b) Solo pronominal, con pronombre *vos* y desinencias de tuteo: *vos cantas, partes*.

c) Solo verbal: voseo en las desinencias verbales, con pronombre *tú*: *tú cantás, tenés, partís*.

Como apuntábamos antes, al referirse al paradigma del presente, *Planeta ELE. Libro de referencia gramatical* apuntaba que las formas *trabajás, bebés y escribís* se daban en Argentina, Uruguay, Paraguay y otros lugares de Hispanoamérica. Lo cual no es del todo exacto, porque no todos los lugares de la América hispana registran un único tipo de voseo. Ni siquiera toda Argentina es uniforme ya que, tal y como apunta Vaquero (1998b: 24), "es país voseante, con voseo general en el pronombre sujeto y muchas vacilaciones en las desinencias verbales".

Aunque las explicaciones sobre el voseo que ofrece *Planeta ELE. Libro de referencia gramatical* demuestran una preocupación por presentar el fenómeno, no resultan exactas, ya que reducen el fenómeno del voseo a un solo tipo, el pronominal-verbal.

Aula Internacional 1 (pág. 149) y *Aula Internacional 2* (pág. 174) mencionan que el voseo se registra "en algunas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica)" pero les falta por apuntar que el fenómeno también se registra en países andinos y Chile. En la página 20 de *Aula Internacional 2* encontramos una actividad titulada "¿Vos sos española?", en la que un argentino, una mexicana, un cubano y una española hablan sobre el uso de los pronombres personales. En la ficha destinada al hablante argentino, este informa de que "nosotros utilizamos más vos. Y en plural decimos *ustedes*". Sobre las formas verbales que acompañan al pronombre *vos*, leemos que "en realidad es muy fácil, solo hay que quitar la *i* de vosotros. Por ejemplo, de *coméis, comés*". Con la inclusión de este tipo de intervenciones, los autores de *Aula Internacional* han querido que los estudiantes conozcan la existencia de variedades en español. Y, en ese sentido, es una actividad apreciable. Se echa en falta, sin embargo, una mención a los otros tipos de voseo, ya que solo se apunta el pronominal-verbal.

En acción 1 habla del voseo fuera de las unidades generales y solo aparece un breve comentario sobre este tema en el apéndice gramatical (pág. 163). Los autores limitan la amplitud del fenómeno a "algunas zonas de Hispanoamérica", explicación que es insuficiente e imprecisa.

Eco 1. A1+ A2 (pág. 30) incluye una explicación del rasgo en las primeras unidades y localiza el fenómeno en "Argentina, Uruguay, Paraguay y otros países de América Latina", explicación que confunde en su última parte, no solo por la duda que puede generar sobre qué otros países de Hispanoamérica pueden ser también voseantes, sino también por la

imprecisión que supone denominar América Latina a lo que es Hispanoamérica.

Este manual también incluye una serie de ejercicios sobre el voseo. En el primero, los estudiantes han de escuchar y repetir parejas de frases como "tú eres/ vos sos" o "tú hablas/ vos hablás". En el segundo ejercicio, el estudiante tiene que clasificar una serie de frases en tres columnas, según sea la situación: Formal en España y en Argentina, informal en España e informal en Argentina. La única frase del ejercicio susceptible de ser colocada en la primera columna sería "¿Puede usted escribirlo?", con lo que implícitamente se señala que el pronombre *usted* también es utilizado en Argentina para situaciones formales. Sin embargo, *Eco A1+A2* solo se detiene en un tipo de voseo, el pronominal-verbal, y en un país concreto, Argentina, ignorando otros lugares donde también se registra el fenómeno.

Así me gusta 1 también habla del voseo en su apéndice gramatical (pág. 113) y establece que "en determinadas zonas de Iberoamérica se utiliza *vos* para el tratamiento de confianza para la segunda persona del singular. Ejemplo: *¿Vos, qué querés?*, en lugar de *¿Tú, qué quieres?*". Como podemos deducir, la explicación es inexacta y además, imprecisa. Es inexacto decir que el voseo solo se emplea "para el tratamiento de confianza", de igual forma que es impreciso e insuficiente para el alumno apuntar que se produce "en determinadas zonas de Iberoamérica", término que también incluiría a Brasil.

Primer plano 1 (A1/A2) introduce el pronombre *vos* junto a *tú* cada vez que presenta el paradigma verbal del presente de indicativo e incluye también sus desinencias verbales correspondientes. Además, en la página 20 se advierte que "en algunos países de Hispanoamérica, como Argentina y Uruguay, no se emplea la forma *tú*. En su lugar se dice *vos*". A propósito de esta información, ya hemos apuntado más arriba que la existencia del voseo no siempre supone la desaparición del tuteo. En esta misma página encontramos también un ejercicio en el que el estudiante debe relacionar distintas formas verbales con sus pronombres correspondientes. Y entre ellas, se incluyen formas verbales como *podés* o *sos*.

A pesar de que el voseo es ampliamente tratado a lo largo de todo el manual, se echa de menos una atención más precisa a su geografía, aunque podría explicarse por el hecho de que se trata de un manual de nivel inicial. En el apéndice gramatical que cierra el libro (pág. 118), se recuerda escuetamente que "en algunos países de Hispanoamérica se emplea el pronombre *vos* en lugar de *tú*". Poco después, cuando se repasa el paradigma del presente, se incluyen las desinencias verbales propias del voseo pronominal-verbal, tanto en verbos regulares (*hablas/hablás, comprendes/comprendés,*

escribes/escríbís), como en algunos irregulares (*puedes/podés, cierras/cerrás, pides/pedís*). No se mencionan otros tipos de voseo.

El detalle de un manual de nivel A1/A2 como *Primer plano* destaca frente a la nula atención que presta a este fenómeno *Gente 1*, uno de los manuales más populares para la enseñanza de EL2/LE. Este manual solo registra el pronombre de segunda persona de singular *tú* y en ningún caso explica de forma expresa la existencia de *vos* ni el funcionamiento de las desinencias verbales con este pronombre.

A pesar de que el Instituto Cervantes ya incluye el voseo en niveles iniciales, muchos de los manuales de EL2/LE que tratan este fenómeno lo hacen a partir de un nivel intermedio o, incluso, superior.

En *Abanico* (nivel B2) encontramos (pág. 174) que "en gran parte de Hispanoamérica no se usa el pronombre *vosotros*. En su lugar se usa *ustedes*. *Tú* se sustituye por *vos* (abreviatura de *vosotros*). Un español diría *tú sabes, vosotros sabéis*. Un argentino, *vos sabés, ustedes saben*". *Abanico* comete el error de no situar la geografía del voseo y reducirlo a un inexacto "gran parte de Hispanoamérica", que resulta aún más criticable si consideramos el nivel del libro. A un manual de nivel avanzado ya deberíamos de exigirle cierta exactitud a la hora de explicar el fenómeno. No es cierto que todos los argentinos voseen, de la misma forma que no todos los españoles utilizan la forma *vosotros*. Por otro lado, resulta discutible e innecesaria la afirmación de que *vos* es una abreviatura de *vosotros*. Se trata de personas diferentes, con desinencias también distintas. Hacer una afirmación así puede confundir al alumno.

Por su parte, *Procesos y recursos* trata la geografía del voseo de forma más detallada que *Abanico* e incluye el siguiente cuadro explicativo (pág. 29): "el voseo es de uso generalizado en Argentina y Uruguay. En cambio, su uso es parcial en: Paraguay, Bolivia, Chile, Ecuador, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Guatemala, Perú, Venezuela, Panamá, Colombia. No hay voseo: México, Cuba, Santo Domingo, Puerto Rico".

El detalle con el que *Procesos y Recursos* trata la extensión de este fenómeno contrasta sobremedida con la brevedad con la que lo hacía *Abanico*. Recordemos que *Procesos y recursos* es, al igual que *Abanico*, un libro destinado a alumnos de nivel avanzado. Podemos preguntarnos si este detalle con el que se ha tratado la extensión del voseo es adecuado o si, por el contrario, un alumno no debería recibir tanta información. En nuestra opinión, los estudiantes de nivel avanzado deben estar familiarizados con la extensión del fenómeno. Esto no quiere decir que tengan que saber de memoria la lista de

países voseantes, ni mucho menos. Tan solo se trata de ofrecerles una referencia donde puedan consultar en qué zonas se vosea y si el rasgo está considerado culto o vulgar. Lo mejor es ofrecer una información correcta, midiendo su grado de extensión. Decir que el voseo se registra en "gran parte de Hispanoamérica", como hacen algunos manuales, es simplificar demasiado la información.

De cualquier forma, y a pesar del detalle sobre la extensión del voseo en América, *Procesos y recursos* cae en el error de no señalar en qué zonas el voseo es prestigioso y en cuáles no. Por lo menos, los autores deberían mencionar que existen diferencias en su uso según zonas. Tal y como está recogida la información en este manual, el alumno puede pensar que es aceptado en las mismas situaciones y registros tanto en Argentina como en Chile, cuando sabemos que no es así. Tampoco parece correcto incluir México en el listado de países en los que no se da el fenómeno, sin aclarar que estados como Chiapas son voseantes.

En *Nuevo ELE intermedio* se incluye una audición (número seis) en el que una argentina habla de las dificultades lingüísticas que se ha encontrado en España. Esta persona afirma que "la diferencia más importante es que en Argentina nosotros no utilizamos *tú*, utilizamos *vos*. Y la forma verbal que utilizamos con *vos* en presente de indicativo es diferente. Aquí en España se dice *tú puedes*, o *tú quieres*, y en Argentina se dice *vos podés* o *vos querés*. Suena extraño, pero los españoles me entienden". Después, el alumno debe completar un cuadro con los contrastes que ha apuntado esta persona y reflexionar sobre las diferencias "léxicas fonéticas y gramaticales" que el alumno ha ido encontrando entre las diferentes variedades a lo largo de su estudio. Se echa de menos un tratamiento algo más amplio del voseo, ya que en el ejercicio se circunscribe a Argentina, y no se comenta que también se registra en otras zonas de Hispanoamérica. Así mismo, los autores deberían aclarar que el tuteo en Argentina no ha desaparecido.

Hasta ahora, hemos analizado una serie de manuales editados en España. Se hace necesario, también, estudiar el tratamiento del fenómeno en otros manuales pensados para un público que estudia en un contexto hispanoamericano.

En su apéndice gramatical, *Conexión. Curso de español para profesionales brasileños*, apunta sobre *vos* que "es un tratamiento informal usado en algunos países de Iberoamérica como Argentina, Uruguay, etc.". Llama la atención el uso poco afortunado de ese *etcétera* que cierra la presentación sobre el voseo, pues resulta demasiado ambiguo e inexacto para poder aparecer en un manual de EL2/LE, y más aún si este está destinado a un público brasileño, tan próximo a países voseantes.

Tampoco resulta demasiado exacto afirmar que el voseo es un "tratamiento informal". Donni de Mirande (en Alvar, 2000: 215) afirma que "el voseo pronominal es prácticamente general en el país [Argentina], en todos los sociolectos urbanos y rurales y en los distintos niveles de estilo".

A propósito del tratamiento del voseo en manuales específicos para un público brasileño, es preciso apuntar una breve reflexión: Si ya es conveniente que los manuales de EL2/LE informen sobre la existencia del voseo, esta exigencia resulta casi una obligación para los manuales dirigidos a un público brasileño, dada su proximidad a países voseantes. Sin embargo, manuales de EL2/LE para estudiantes brasileños, como *Mucho 1 y 2 o Vale*, ni siquiera mencionan el fenómeno, a pesar de que el vocabulario que presentan —según se comenta en otro capítulo de este trabajo— es mayoritariamente rioplatense. Ignorar el voseo y, a la vez, priorizar el léxico rioplatense supone ofrecer al alumno un modelo que no existe. No existe un español dominado por variedades de tuteo en el nivel morfosintáctico y por la variedad rioplatense en el nivel léxico. Habría que tener, por lo tanto, cuidado a la hora de utilizar estos manuales para, al menos, completar estos desequilibrios.

Después de observar el desigual y preocupante tratamiento del fenómeno en manuales diseñados para alumnos brasileños, puede resultar interesante analizar la presentación del voseo en un manual de EL2/ELE realizado en Argentina, como es el caso de *Voces del sur 1*. Cuando se presenta en este manual el paradigma del presente (pág. 12), en la segunda persona se incluyen los pronombres *tú*, *vos* y *usted* y se aclara que "en Buenos Aires y otras provincias argentinas se usa *vos*. (...) La forma *tú* se emplea en Corrientes, Santiago del Estero y otras provincias".

Por primera vez, nos encontramos con un manual en el que se señala que la forma *vos* no es común a toda Argentina. Quizá se puede echar en falta una explicación más detallada de las provincias en las que el voseo o el tuteo es más frecuente, así como una alusión a la geografía del fenómeno en otros países hispanoamericanos. Para encontrarla, tenemos que recurrir a las páginas destinadas a la gramática, al final del libro, donde leemos (pág. 105) que "en la mayor parte de Latinoamérica y en España se usa *tú*; en Argentina, Uruguay, Costa Rica, Colombia, Ecuador se usa *vos*". A pesar de que aparece con una aclaración más amplia del fenómeno del voseo, se tiende a una peligrosa generalización, ya que no todos los hablantes de Colombia y Ecuador son voseantes y también habría que ver los registros en los que se aparece el voseo. Tampoco se señala la existencia del fenómeno en países como Chile o Guatemala, quizá

porque en estas zonas el fenómeno tiene connotaciones sociales.

Aula latina 1 es un manual creado, tal y como leemos en la introducción, "como respuesta a la necesidad creciente de materiales didácticos adecuados a la enseñanza de español como lengua extranjera en México". A pesar de lo que podría indicar el título, en este manual no aparecen otras variedades del español de América más allá de la de México y Centroamérica. Sin embargo, los autores de *Aula Latina 1* no mencionan el fenómeno del voseo, ni en las unidades, ni tampoco en la apostilla gramatical a pesar de que, como hemos visto, estados como Chiapas son voseantes, igual que los países de Centroamérica. Es posible que esta ausencia se deba a poco prestigio que tiene el voseo en estas zonas, según hemos señalado anteriormente, pero en cualquier caso, podría haberse incluido un breve comentario al respecto.

Por lo general, los manuales que se detienen en este fenómeno solo destacan el voseo pronominal-verbal. Es el caso de *Rápido, rápido* (pág. 21), *Mensajes* (pág. 19), *Usos Junior* (pág. 82), *Procesos y recursos* (pág. 29), *Primer plano* y *Planeta E.L.E. Libro de referencia gramatical*. Aunque *Conexión* (pág. 183), *Abanico* (pág. 174) y *A fondo 2* (pág. 36) definen lo que es el voseo, no se detienen en las desinencias verbales. También el manual argentino *Voces del sur*, solo incluye el voseo más general (*estudiás, comés, vivís*), y no se mencionan los otros dos tipos apuntados por Vaquero (1998b: 23) y señalados al principio de este apartado.

En este breve repaso podemos apreciar el diferente tratamiento que tiene la geografía del voseo en los manuales de español. Lejos de encontrar una sola tesis, nos sorprende ver cómo ninguno de los manuales coincide en su planteamiento y la explicación va desde la brevedad de *Abanico* hasta la minuciosidad de *Procesos y recursos*.

En definitiva, el voseo suele ser tratado sin mucho detalle en los manuales de español. En la mayoría de los casos, no pasa de ser una simple mención, una curiosidad, escondida entre los resúmenes gramaticales de las últimas páginas. Y en todos los manuales, los autores incluyen explicaciones inseguras sobre su geografía y su uso sociolectal. Ninguno de los libros analizados habla sobre si el voseo es aceptado como un fenómeno prestigioso o no y se limitan a señalar una discutible geografía del fenómeno. A la hora de trabajar el voseo resultaría obligatorio, por lo tanto, completar las orientaciones que incluyen los manuales para ofrecer un tratamiento adecuado a la importancia de este fenómeno.

3.1.3 El uso del pretérito indefinido/perfecto

Existe la creencia de que el pretérito perfecto no se utiliza en Hispanoamérica pero, sin duda, se trata de una afirmación exagerada y matizable sobre la que cabe hacer algunos comentarios.

Lope Blanch (citado en Gutiérrez Araus, 2001) señala que, en Hispanoamérica, el pretérito perfecto "es frecuente en oraciones exclamativas, implicando siempre un contenido afectivo muy marcado y con un claro poder de actualización". Gutiérrez Araus (2001) ha estudiado la utilización del perfecto en Hispanoamérica y habla de tres funciones principales: Función de antepresente o pasado de anterioridad inmediata, función de perfecto resultativo-continuativo y función enfatizadora en discurso narrativo.

Esta idea es compartida por lingüistas como López Morales (en Alvar, 2000: 25), quien sobre el contraste perfecto/indefinido afirma que "son tres los factores que intervienen en la elección de cada una de estas formas: la temporalidad, la aspectualidad y la clase de acción. De ellas, la más conflictiva de todas es la primera, que opera, al menos en dialectos conservadores, prefiriendo las formas compuestas para el pasado inmediato y las simples para el pasado lejano". López Morales apunta que "los estudios sobre el español americano parecen dejar clara la existencia de dos amplias zonas; la que se une a los comportamientos verbales de los dialectos españoles más conservadores —toda la zona andina, desde el sur colombiano hasta Bolivia— y el resto del continente que, a semejanza de Canarias y Andalucía, neutraliza estas oposiciones a favor de las formas simples con suma frecuencia".

Por su parte, Andiñ Herrero señala que el pretérito perfecto en Hispanoamérica "aparece en acciones durativas e imperfectivas que se han iniciado en el pasado pero que continúan en el presente". María Vaquero (1998b: 29), finalmente, apunta que en los territorios hispanoamericanos hay un "aparente frecuencia de formas simples frente a las compuestas".

Por lo tanto, afirmar en términos absolutos que el pretérito perfecto no se utiliza en Hispanoamérica no resulta correcto, aunque haya variedades que reduzcan mucho su uso, sobre todo en lengua hablada. Es cierto, no obstante, que hay una reducción de los usos del perfecto y que, tal y como hemos apuntado más arriba, presenta unos valores en Hispanoamérica que, en muchas ocasiones, no son coincidentes con los que tiene la variedad castellana en España. Para Lope Blanch, estos usos no son resultado de una "desviación de la norma hispánica ideal", sino de una "simple evolución autónoma a partir de la norma castellana del siglo XVI" (Lope Blanch, en Alvar 1996: 84). Lope Blanch

añade que el pretérito perfecto en México tiene una función "imperfectiva y reiterativa", mientras que la función del indefinido es "perfectiva y puntual, [...] sin que la distancia temporal respecto del *ahora* del hablante tenga verdadera relevancia, como sí sucede en la norma castellana".

Los usos del perfecto en Hispanoamérica están limitados a contextos muy concretos en los que prima el valor aspectual, que generalmente se escapan de la programación de un curso de español, centrada en los usos más habituales de los diferentes tiempos verbales. Como ya hemos podido apreciar en el análisis de otros rasgos, los autores de los manuales de EL2/LE suelen tender a la simplificación y este afán los lleva, en ocasiones, a reducir tanto la información sobre un determinado aspecto que inevitablemente se cometen inexactitudes y ambigüedades. Veamos, entonces, cuál es el tratamiento que hacen los manuales del uso del pretérito perfecto en Hispanoamérica y del contraste indefinido/perfecto.

Así me gusta 1 apunta en su apéndice gramatical (pág. 120) que "en algunas zonas de Iberoamérica no se utiliza el pretérito perfecto. En su lugar se utiliza el pretérito indefinido". Unas páginas después (p. 122) leemos que "el uso del pretérito indefinido está más extendido que el del pretérito perfecto. En muchos lugares de España y de Iberoamérica el pretérito perfecto se sustituye por el indefinido". No es cierto, como hemos apuntado, que el perfecto no se utilice en absoluto en algunas zonas de Hispanoamérica. De igual forma, la afirmación de que el perfecto se sustituye por el indefinido es matizable. Más concretamente, en Hispanoamérica se usa el indefinido para algunos de los usos que tiene el perfecto en el español centro-norte peninsular. Por otro lado, *Así me gusta 1* emplea equivocadamente el término *Iberoamérica* para referirse a los países americanos que hablan español.

En acción 1, por su parte, destaca el uso particular del perfecto en Hispanoamérica en la unidad 11 (pág. 131), y afirma que "en algunas zonas de Hispanoamérica y España el pretérito perfecto se utiliza raras veces y, en su lugar, se utiliza el pretérito indefinido". Igual que lo que sucedía en el manual *Así me gusta 1*, la explicación de los autores de *En acción 1* de que el perfecto se utiliza "raras veces" en algunas zonas de Hispanoamérica y España no parece demasiado satisfactoria, ya que no resuelve nada y es confusa, porque cabría preguntarse cuáles son las zonas en las que no se emplea el tiempo compuesto.

Eco 1 A1+A2 también incluye una información sobre el uso del perfecto (pág. 131) y señala que "en América Latina y en algunas partes de España se utiliza en los dos casos [con *hoy, esta mañana* y con *ayer, el otro día...*] el indefinido".

Mensajes 1, por su parte, recuerda (pág. 53) que "hay que tener en cuenta que en algunas zonas de España y en muchos países de Latinoamérica no se usa el Pretérito Perfecto. En su lugar se utiliza el Pretérito Indefinido". Esta afirmación, de nuevo, resulta demasiado general y poco precisa. El perfecto se utiliza en Hispanoamérica, solo que con usos reducidos o diferentes a los que se dan en el centro-norte de la Península.

En *Mensajes 2* se dedica todo un tema a trabajar el contraste entre el indefinido y el perfecto. En la página 62, encontramos la siguiente advertencia: "Recuerda que, en algunas zonas de España y en gran parte de Latinoamérica no se usa el pretérito perfecto. En su lugar se utiliza siempre el pretérito indefinido". Hemos apuntado antes que este tipo de afirmaciones son inexactas y convendría corregirlas para evitar que los alumnos asuman este tipo de generalidades como correctas. Lo que resulta sorprendente es que, siendo *Mensajes 2* un libro pensado para el mercado brasileño, solo se expliquen los usos que el pretérito perfecto tiene según la norma centro-norte peninsular y que no se mencionen los que tiene este pasado en las variedades americanas. La afirmación anterior de que en lugar del perfecto se usa siempre el indefinido es inexacta, como hemos visto.

Estos tres últimos manuales utilizan los términos *Latinoamérica* o *América Latina* para referirse al conjunto de países hispanohablantes de América. Como ya hemos apuntado a lo largo del presente trabajo, estos términos, aunque muy populares y extendidos, no son exactos, ya que aluden a todos los países americanos de herencia francesa, portuguesa o española.

Abanico (p. 174), manual de nivel intermedio, señala que en Hispanoamérica "se usa más el pretérito indefinido, en lugar del pretérito perfecto". De nuevo, nos encontramos con una afirmación imprecisa, sobre todo si consideramos que este manual está destinado a estudiantes de un nivel B2, que ya conocen los principales usos del perfecto y el indefinido. Conscientes de esa base, puede ser recomendable analizar más a fondo el uso de los pasados en Hispanoamérica, aunque no recomendemos un estudio detallado de cada país.

Por su parte, *A fondo 2* incluye también una referencia sobre el uso del perfecto en el norte de España (pág. 36) y apunta que "algunos usos gramaticales están muy extendidos en América, pero también en algunas zonas de España (por ejemplo, el mayor uso del pretérito indefinido —estuve— en lugar del perfecto —he estado— es propio de América, pero también del norte de España)".

En *Procesos y recursos*, los autores no mencionan expresamente la preferencia de los

tiempos simples en Hispanoamérica. Sin embargo, en el manual se incluye una actividad en la que los alumnos tienen que percibir entre dos frases cuál es propia de España y cuál de México. Y es curioso comprobar cómo se ha incluido una frase representativa del español de México en la que aparece el pretérito perfecto ("*Se ha llenado de drogas*") y que la única diferencia con respecto a la frase del español de España ("*Se ha llenado de deudas*") es léxica, puesto que en ambos casos se emplea el perfecto.

En el apéndice gramatical de *Conexión. Curso de español para profesionales brasileños* (pág. 176) leemos también que "en Iberoamérica es más frecuente el uso del indefinido que el del pretérito perfecto", lo cual también sería matizable, puesto que con esa afirmación no se aclara nada sobre el fenómeno. Respecto a la denominación que ofrece este manual del conjunto de países americanos que habla español, cabe precisar que el término *Iberoamérica* alude también a Brasil, por lo que no es del todo exacto el uso de este término.

En la edición para el mercado centroamericano de *Aula Internacional 1*, denominada *Aula Latina 1*, se denomina simplemente *pretérito* al pretérito indefinido (nomenclatura más cercana a la de Andrés Bello). El pretérito perfecto tan solo se menciona brevísimamente en el apartado que se dedica al participio, dentro del resumen final de gramática, pero no se ofrece ninguna información sobre su uso en Hispanoamérica.

Como vemos, el uso del pretérito perfecto en Hispanoamérica es tratado siempre con mucha brevedad en los diferentes manuales y en la mayoría de los casos, la explicación sobre sus funciones se relega al apéndice gramatical, fuera de las unidades didácticas. A pesar de que se trata de un tema complejo, los autores suelen optar por una breve explicación en la que pretenden simplificar, con resultados más o menos afortunados, el uso del perfecto en Hispanoamérica. Cualquiera que fuera la explicación de este fenómeno, no deberían incluirse inexactitudes como que el pretérito perfecto no se utiliza en América, sobre todo si tomamos en cuenta el hecho de que Hispanoamérica como área lingüística es muy amplia y que no son demasiados los rasgos comunes a todas las variedades. La gran mayoría de los manuales analizados no cae en este error, aunque en algunos como *Así me gusta 1* y *Mensajes 1* la información sobre el uso del perfecto en Hispanoamérica puede resultar ambigua.

El Instituto Cervantes, que sigue la variedad centro-norte peninsular como preferente, aboga por secuenciar la presentación de los usos del perfecto a lo largo de los seis niveles del currículo. Este tiempo se presenta por primera vez en el nivel A2 (2006: 131, nivel A1/A2), sin mencionar sus usos en América y solo apuntando su uso con "marcador

temporal implícito" y con "marcadores temporales incluidos en unidades temporales más amplias que llegan al presente". En el nivel B1 se amplían sus funciones, pero tampoco se mencionan sus usos en las variedades americanas. Para encontrar una primera alusión a los valores del perfecto en Hispanoamérica hay que consultar el apartado dedicado al nivel C1 (2006: 78, nivel C1/C2), donde leemos lo siguiente: "Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales. Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto". Como podemos apreciar, el Instituto Cervantes solo habla de esta sustitución de indefinido por perfecto en los niveles más avanzados y lo hace de forma muy general, sin entrar a detallar cuándo se produce esta sustitución ni en qué zonas concretas.

El uso de indefinido por perfecto es, como vemos, un fenómeno complejo y difícil de tratar, dadas su peculiaridades. También se precisan más estudios —y más detallados— en las propias zonas americanas. Quizá la mejor opción es la que ha tomado el Instituto Cervantes: presentarlo en los niveles más altos, sin entrar en explicaciones más detalladas en los niveles inferiores, que podrían causar demasiados problemas a los estudiantes iniciales.

4. La variación léxica en los manuales de EL2/ELE analizados

4.1. La presencia del léxico americano en los manuales

A la hora de analizar la selección de los términos que aparecen en los manuales de EL2/LE, es preciso tener presente que, a pesar de que existen diferentes variedades, la gran mayoría del léxico del español es compartido por todos los hispanohablantes. En palabras de H. López Morales (citado en M. Sedano, 2001), "una buena parte del léxico usado en nuestros días en las muy diversas zonas del Mundo Hispánico es común a todos los hablantes". Esta tranquilizadora evidencia debería ser tenida en cuenta a la hora de analizar el léxico en la clase de ELE/L2, ya que todas estas palabras comunes en las diferentes variantes van a resultar de una indiscutible rentabilidad para el alumno.

Andión Herrero, por su parte, advierte (2003:109) que "los vocablos se van diferenciando más según nos adentramos en las costumbres, los registros coloquiales, las hablas rurales y las jergas de los países, pero para la enseñanza de ELE no interesa profundizar tanto".

Deducimos entonces que las diferencias léxicas entre las variedades del español

disminuyen cuanto más culta es la norma empleada. Lope Blanch (2001) ha llegado a la conclusión de que "más del 99% del vocabulario culto madrileño coincide con el de la ciudad de México".

Por lo tanto, se hace cada vez más evidente la conveniencia de emplear una norma culta en la clase de ELE, porque de esta manera aseguramos la rentabilidad de las palabras que enseñamos, al ser comunes a más de una variedad. Un modelo más descuidado arrastraría una serie de términos locales que resultarían escasamente rentables para nuestros estudiantes⁷. No obstante, somos conscientes también de que hay una serie de términos locales, propios de una determinada variedad, que serían susceptibles de ser presentados en una clase de ELE/L2, siempre que lo exigieran las necesidades del alumno (estancia en un país determinado de habla española, contacto con personas de un país...). Por ello, resulta fundamental considerar si el alumno está estudiando español como segunda lengua o como lengua extranjera y adaptar los contenidos a cada situación. Retomando las palabras anteriores de Andi6n Herrero, en la ense1anza de espa1ol hay que saber hasta d6nde se debe profundizar y analizar por qu6 y cu1ndo interesa —si, finalmente, interesa— trabajar con palabras m1s coloquiales o de un 1mbito espec1fico.

Conscientes de todo lo anterior, reconocemos que una de las razones m1s evidentes para elegir una palabra frente a otra puede ser su grado de difusi6n en los pa6ses hispanohablantes. Una variante puede ser preferible frente a otra considerando el n1mero de pa6ses en los que es usada, el n1mero de personas que la emplean pero tambi6n, siguiendo los criterios propuestos por R. 1vila (2004) se puede tener en cuenta aspectos meramente econ6micos (PIB de los pa6ses) y culturales (n1mero de publicaciones y de producciones en los medios). Estos criterios son los que llevan a 1vila a preferir el empleo de los t6rminos *pinza* o *gancho* para referirse al `objeto que sirve para sujetar en una cuerda la ropa reci6n lavada', frente a otros m1s locales como *broche*, *cuchito* o *palillo*.

Para Moreno Fern1ndez (2000: 81), el l6xico del *espa1ol general* deber6a nutrirse de "los vocablos cultos de mayor difusi6n panhispan6ica", dada su considerable rentabilidad. Sin embargo, en el l6xico de este *espa1ol general*, perceptible en los medios de comunicaci6n de alcance internacional, a veces se cuelan t6rminos locales que, ayudados por la fuerza de los medios de comunicaci6n, acaban imponi6ndose en otros lugares que antes los desconoc6an.

Tejera (2001) hablaba de una "tercera norma" del espa1ol, que ser6a "el instrumento de

7. Lope Blanch advierte de que el vocabulario entre el habla popular mexicana y el vocabulario hisp1nico general coincidir6a en un 93%.

expresión de los medios internacionales de comunicación de masas", como la CNN o canales comerciales de Miami. Sería, por lo tanto, una norma "exógena", creada "fuera del ámbito natural de la lengua". Esta *tercera norma* influiría en todos los medios de comunicación de masas, incluso en los españoles, y de ahí se extendería a otros ámbitos (traducciones, doblaje de películas, artículos en la prensa...). Para Tejera, el léxico de la llamada "tercera norma" del español, empleada en los grandes medios de comunicación "es el oficialista consagrado en el *Diccionario* de la Real Academia, con algunas excepciones en las que se prefiere en primer lugar, el término americano más expandido y en segundo lugar, el término mexicano".

Por lo tanto, en algunos casos se extenderán términos propios de un lugar que acabarán por convivir —o, en el peor de los casos, sustituir— a los locales, debido a la influencia de los medios. Tejera (2001) ofrece algunos ejemplos:

"En la lengua culta se ha sustituido *velorio* por *velatorio*, de modo que *velorio* ha quedado restringida a las personas menos cultas y a las manifestaciones populares de velorio de cruz o de angelito; el *noticiero* se está sustituyendo por el *noticario*; a las competencias deportivas se les llama *competiciones*; el radio, referido al aparato, que era el término tradicional, se le llama *la radio*; y el *pañó de manos* o *de baño* ahora es *toalla de manos* o *de baño*".

Veíamos antes que, en esta *tercera norma*, el vocabulario americano tiene un papel importante. Aunque —tal y como apuntaba Tejera— se prefiere el vocabulario consagrado por la Academia, también son considerados los términos americanos más extendidos. Y es que conviene tener en cuenta que, en ocasiones, es la palabra castellana la que se aleja del término más general. Podemos ofrecer como ejemplo la voz *ordenador*, que para Lope Blanch (2001), "es un dialectalismo, un españolismo léxico" que ignora la norma hispánica. Efectivamente, esta máquina se denomina *computador* o *computadora* en toda Hispanoamérica y es la voz castellana la que marca la excepción. Sin embargo y a pesar de la extensión del término *computador* o *computadora*, los autores de *Gente 1*, uno de los manuales de EL2/LE más populares, han optado por incluir la voz *ordenador*, mientras que *computador/a* no se menciona.

En la mayoría de los manuales publicados en España, como veremos, se prefiere el dialectalismo que supone el término castellano frente a la voz más extendida. La preferencia por la voz peninsular, aunque sea de uso local, puede detectarse también en otros manuales como *Conexión. curso de español para profesionales brasileños*, donde también se incluye la palabra *ordenador* (pág. 29). En esta ocasión, esta palabra demuestra ser muy poco rentable, pues no cabe duda de que para los profesionales

brasileños que puedan tener contacto con personas de Hispanoamérica, resulta mucho más útil la voz *computador* o *computadora*.

El objetivo de nuestro trabajo es, precisamente, sondear las palabras que se incluyen en los manuales de ELE/L2 y ver si esa elección es justificada.

Para nuestro estudio del léxico hemos consultado la información recogida por el Proyecto Varilex. Esta valiosa herramienta forma parte de un proyecto coordinado por Hioto Ueda, de la Universidad de Tokio, Toshihiro Takagaki, de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio y Antonio Ruiz Tinoco de la Universidad Sophia de Tokio, y tiene como objetivo estudiar la variación léxica en diferentes ciudades del mundo hispanohablante.

Estos datos los hemos comparado con los términos recogidos en los manuales de EL2/LE, para estudiar si las palabras empleadas en ellos son mayoritarias del mundo hispanohablante o si, por el contrario, son exclusivas de una zona determinada.

Para comprobar la difusión de los términos incluidos en los manuales de EL2/LE también hemos recurrido a dos herramientas que pone a nuestra disposición la RAE. Una es el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) y otra el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Este último abarca textos desde 1975 a 2004, mientras que el CORDE incluye textos de todos los períodos anteriores⁸. Gracias a estas herramientas podemos estudiar el uso que ha tenido y tiene un determinado término en la lengua culta que representan los textos periodísticos y literarios que conforman ambos bancos de datos.

Nuestro estudio lo hemos acotado al léxico relacionado con la ropa, ya que es un ámbito habitual en todos los manuales de EL2/LE de nivel inicial y consideramos que el tratamiento del léxico de este tema puede darnos una idea bastante fiable sobre la variedad que se ha elegido como modelo.

Para nuestro trabajo hemos seleccionado cinco manuales de EL2/LE publicados en España (*Gente 1*, *Aula Internacional 1*, *Prisma A1*, *En acción 1* y *Nuevo ELE inicial*), ya que son empleados como libros de referencia en la mayoría de centros del Instituto Cervantes. Además de estos manuales, publicados en España y redactados en la mayoría de los casos por españoles, hemos decidido incluir tres métodos destinados a estudiantes brasileños de EL2/LE: *Conexión*, *Mucho 1 y 2* y *Vale*. El primero de ellos ha sido publicado en España, mientras que los dos últimos manuales han sido redactados por

8. Entre los dos bancos de datos se recogen más de 400 millones de registros, repartidos de la siguiente manera, según la RAE: "El CREA está formado por algo más de 154 millones de formas correspondientes a la parte escrita y algo más de ocho millones en la parte oral. El CORDE alcanza cerca de 250 millones de formas"

autores brasileños. Los hemos elegido ya que, a diferencia de los cinco primeros, son unos manuales enfocados a un público de una nacionalidad concreta lo que, en teoría, debería influir en los contenidos seleccionados.

4.2. Análisis del tratamiento de las palabras relacionadas con un campo semántico de EL2/ELE: la ropa

Gente 1

Todas las palabras que aparecen en el tema que *Gente 1* dedica a la ropa son conocidas en España y bastante habituales en los países hispanohablantes. Claramente, habría que complementar este listado si trabajáramos con alumnos que tuvieran interés en la zona de Perú, Colombia o Uruguay, pues, a la luz de los datos de Varilex, las palabras ofrecidas por los autores son poco utilizadas o desconocidas en estos países. Por ejemplo, en lugar de *vaqueros*, en Perú y Colombia se suele utilizar la palabra *jeans*, mientras que *pollera* es más popular que *falda* en Argentina y Uruguay. El CREA nos confirma esta afirmación:

Tabla 1. Datos de la palabra *vaqueros* en CREA

Vaqueros (589 ocurrencias generales⁹)

País	ESPAÑA	MÉXICO	ARGENT.	CUBA	VENEZUELA	PERÚ	URUGUAY	BOLIVIA	COLOMBIA	Otros
Porcentaje	68,21	17,18	2,74	2,23	2,23	1,03	1,03	0,85	0,85	3,6
Ocurrencias detalladas	397	100	16	13	13	6	6	5	5	21

Tabla 2. Datos de la palabra *jeans* en CREA

Jeans (260 ocurrencias generales)

País	ESPAÑA	ARGENT.	CHILE	PUERTO RICO	NICARAG.	PERÚ	COLOMBIA	MÉXICO	EE. UU.	Otros
Porcentaje	22,08	21,25	14,16	6,66	6,25	5,41	5	4,58	3,75	10,83
Ocurrencias detalladas	53	51	34	16	15	13	12	11	9	26

Los autores de *Gente* suelen optar por la voz más general y, en algunos casos, por la más habitual en el léxico peninsular. *Jersey* ('Prenda de vestir de punto, cerrada y con mangas, que cubre desde el cuello hasta la cintura aproximadamente') es una palabra extraña en Hispanoamérica pero que, sin embargo, se presenta en el manual dado su amplio uso en la Península. Según los datos de Varilex recogidos en la tabla 3, la palabra *jersey* solo se registra en Madrid, Sevilla, México y Nueva York. Los datos del CORDE

9. Utilizamos "ocurrencias" en el sentido del número de veces que aparece recogido el término.

confirman esta tendencia: De las 137 veces que aparece esta palabra en los archivos de la Academia, 129 se han registrado en documentos publicados en España. El CREA ratifica que se trata de una palabra esencialmente del léxico peninsular, ya que de las 554 ocurrencias registradas de la palabra *jersey*, 519 han sido en España.

La duda que podríamos tener es si conviene ofrecer, junto a la palabra minoritaria, otras variantes más extendidas en Hispanoamérica. Como veremos, algunos libros optan por ofrecer la voz local junto a otros sinónimos más generales. Sin embargo, y aunque esta opción pudiera parecer acertada, las palabras no suelen estar acompañadas de una explicación sobre su ámbito geográfico de uso. Ofrecer a los alumnos una serie de palabras del tipo *jersey/suéter/pulóver/buzo*, sin explicar dónde se usa cada una de ellas puede resultar mucho más confuso que ofrecer solo una, aunque sea de uso limitado.

De acuerdo con el estudio de Varilex, la palabra más extendida para referirse al concepto antes citado ('prenda de vestir de tejido de punto con mangas, que cubre aproximadamente hasta la cintura') sería *suéter*, ya que esta palabra se registra en todas las ciudades seleccionadas, excepto en Sevilla. Sin embargo, los manuales españoles suelen optar por *jersey* (poco utilizado en América) o por la minoritaria *sudadera*. Resulta esencial, por lo tanto, que los autores de manuales se esfuercen por recoger los términos más generales en lugar de los locales, por una simple cuestión de rentabilidad para el alumno.

Jersey, por lo tanto, sería uno de esos dialectalismos de los que hablaba Lope Blanch; Palabras con poca extensión que se escapan del léxico común. En este caso, como apuntábamos, *suéter* sería un término más general, tal y como confirman los datos de CREA. De las 202 veces que aparece registrada esta entrada, 75 fueron en documentos de México, 47 de España, 18 de Chile, 17 de Venezuela, 12 de Colombia y 10 de Argentina. Se trata, por lo tanto, de una palabra de un uso mucho más amplio que *jersey* y que, sin embargo, no se presenta en este manual.

Tabla 3. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Gente 1* (Página 45, lección 4)

	Madrid	Sevilla	México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Jersey</i>	X	X	X							X
<i>Camiseta</i>	X	X	X		X	X	X	X	X	X
<i>Vaqueros</i>	X	X	X	X			X	X		
<i>Pantalones</i>	X	X	X	X			X		X	X
<i>Falda</i>	X	<i>Sin datos</i>	X	X	X	X	X		X	<i>Sin datos</i>
<i>Camisa</i> ¹⁰	X		X	X		X			X	<i>Sin datos</i>
<i>Cazadoras</i>	X	X		X	X		X			
<i>Botas</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Zapatos</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Vestido</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Chaqueta</i>	X	X	X	X	X	X	X		X	<i>Sin datos</i>

Aula Internacional 1

Como podemos apreciar en la tabla 5, en este manual predomina el léxico peninsular. Se incluyen dos palabras (*bragas* y *sujetador*) que, según los datos de Varilex, no se registran en las otras ciudades hispanohablantes (excepto *bragas*, también en Buenos Aires). Efectivamente, y de acuerdo con los datos del CREA, de los 476 casos en los que aparece la palabra *bragas*, 424 se han registrado en España, 15 en Argentina y 10 en México. Se trata, como vemos, de un término de uso local, restringido a la Península.

Igual sucede con *sujetador*: De los 186 casos recogidos en CREA, 174 se han obtenido de documentos publicados en España. El ejemplo que nos ofrecen estas dos palabras vuelve a poner de manifiesto la tendencia de algunos autores a incluir palabras de una extensión limitada. Como advertíamos antes, estas palabras son necesarias si el estudiante está estudiando español en inmersión en España o si su objetivo es

10. Definida en Varilex como 'Camisa de manga corta con un cuello abierto con dos o tres botones'.

desenvolverse en este país, pero tendríamos que completar el léxico ofrecido si empleamos este manual con alumnos cuyos intereses están dirigidos a otros países hispanohablantes o si tienen unas expectativas más amplias.

Un buen ejemplo de esa adaptación de los contenidos nos lo ofrece *Aula Latina 1*, edición de *Aula Internacional 1* pensada para la enseñanza de español en México. Aunque para presentar el vocabulario de la ropa se repite el mismo diseño que se utilizaba en *Aula Internacional 1*, en este manual ya no se habla de *bragas* ni de *sujetador*, palabras que, como apuntábamos, son casi exclusivas del vocabulario peninsular. Estos términos se han sustituido por *ropa interior* y *brasier*. Aunque esta última palabra no aparece recogida en el DRAE, sí que se registra en el CREA, donde encontramos 30 casos repartidos de la siguiente manera:

Tabla 4. Ocurrencias particulares de *brasier* en CREA

País	MÉXICO	COLOMBIA	COSTA RICA	HONDURAS	VENEZUELA	GUATEMALA	NICARAGUA
Porcentaje	50	16,6	10	10	6,6	3,3	3,3
Ocurrencias particulares	15	5	3	3	2	1	1

Brasier es, como vemos, un término utilizado en Centroamérica (además de en Venezuela), lo cual no es de extrañar, pues, según leíamos en la introducción de *Aula Latina 1*, este es un manual enfocado en esta área geográfica.

En Varilex no encontramos la palabra *brasier* pero sí que aparecen *brasiel* y *brassiere*. El uso de la primera se extiende, según estos datos, por México, Caribe y algunas partes de Centroamérica, mientras que la segunda se emplea en México, Centroamérica, Estados Unidos, Caribe, Perú, Bolivia y Colombia. También se ha registrado en ciudades como Buenos Aires o Caracas. Sin embargo, los dos términos son desconocidos en España. En definitiva, *Aula latina 1* nos ofrece un interesante ejemplo de cómo cambia el punto de referencia, del léxico peninsular al de otra zona concreta (en este caso México y Centroamérica), dependiendo de las necesidades de los alumnos.

Por contra, podríamos pensar que diseñar un manual para unos alumnos con unas necesidades determinadas impediría que pudiera ser aprovechado en otros lugares y con otros alumnos. Sin embargo, no debemos dejarnos llevar por las apariencias. Tan restrictivo era *Aula Internacional 1* utilizando palabras exclusivas de la Península, como *Aula latina 1* incluyendo términos centroamericanos. Además, en este segundo caso el área lingüística es mayor e incluye más hispanohablantes. Podemos utilizar ambos

manuales en un contexto diferente al que estaban destinados en un principio, pero habría que completarlos con una serie de contenidos que se adapten a las necesidades de nuestros alumnos. Una solución puede ser incluir en el libro del profesor las alternativas para estas palabras más conocidas en el mundo hispanoamericano —que este caso podría ser *pantys* para *bragas* o *blúmer*, y *sostén* para *sujetador*— o las más utilizadas en cada zona. De esta manera, se ofrecería al profesor una herramienta que podría emplear en el caso de utilizar esta lección con alumnos cuyos intereses no estén centrados en el español de España (*Aula Internacional 1*) o el de México (*Aula latina 1*). Definitivamente, siempre es mejor incluir esta alternativa que obviarla. Y siempre es más práctico hacer esta advertencia en el libro del profesor que incrustarla en el ejercicio, ya que solo sería necesario recurrir a ella en el caso apuntado más arriba.

A la luz de los datos que nos ofrece Varilex, muchas de las palabras que se han incluido en *Aula Internacional 1* son desconocidas en lugares como Lima, Bogotá y Montevideo. Por lo tanto, es tarea de los docentes completar este tema de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

Tabla 5. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Aula Internacional 1* (página 35, unidad 4)

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Camisetas</i>	X	X	X		X	X	X	X	X	X
<i>Jersey</i>	X	X	X							X
<i>Pantalones</i>	X	X	X	X			X		X	X
<i>Zapatos</i>	Sin datos en Varilex									
<i>Biquini (bikini)</i>	X	X	X (el)	X (el)	Sin datos	Sin datos	X (el/la)	X (el)	X	X (el)
<i>Bragas</i>	X	X					X			
<i>Sujetador</i>	X	X								
<i>Sandalias</i>	X	X	X	X	X	X	X		X	Sin datos
<i>Toalla de playa</i>	Sin datos en Varilex									

En acción 1

En su selección del léxico relacionada con la ropa, *En acción 1* presenta la palabra *sudadera*, conocida en Madrid pero poco utilizada en Sevilla, de acuerdo con los datos recogidos en Varilex. Un vistazo a los resultados que nos ofrece el CREA demuestra que es un término utilizado en la prensa española de alcance nacional (*Blanco y Negro, El Mundo...*). Por otro lado, con los datos del CREA también podemos deducir que es un término extendido en todo el ámbito hispanohablante:

Tabla 6. Datos de la palabra *sudadera* en CREA

Sudadera (35 ocurrencias generales)

País	COLOMBIA	ESPAÑA	MÉXICO	PUERTO RICO	CHILE	PERÚ	VENEZUELA
Porcentaje	22,85	22,85	14,28	14,28	5,71	5,71	5,71
Ocurrencias particulares	8	8	5	5	2	2	2

Sin embargo, según los resultados que aporta Varilex, la palabra *sudadera* solo aparece en Ciudad de México. Este desajuste entre unos datos y otros se explica si consideramos que en Varilex se ha trabajado con cuatro definiciones diferentes de *sudadera*, de las que solo hemos considerado la que más se ajusta a la prenda que aparece en *En acción 1*. Por el contrario, los datos de CREA no diferencian entre una definición y otra y tan solo demuestran el uso y la extensión de este término, pero no lo que significa en cada caso. Brevemente, resumimos en las siguientes tablas la extensión de la palabra *sudadera*, según su definición en Varilex:

Tabla 6. Primera definición de *sudadera* según Varilex

'Prenda para hacer deportes'

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>sudadera</i>	X		X			X				X

Tabla 7. Segunda definición de *sudadera* según Varilex

'Prenda que se lleva pegada al cuerpo con adornos y leyendas. (No es una prenda interior)'

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>sudadera</i>			X							

Tabla 8. Tercera definición de *sudadera* según Varilex

'Prenda de vestir, algo gruesa, que se usa para hacer deportes'

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>sudadera</i>	X	Sin datos	X			X				Sin datos

Tabla 9. Cuarta definición de *sudadera* según Varilex

'Prenda de vestir de tejido de punto, con mangas que cubre aproximadamente hasta la cintura'.

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>sudadera</i>			X							

En cualquier caso, considerando tanto los datos de CREA y como los de Varilex, podemos llegar a la conclusión de que la palabra, independientemente de su significado, es desconocida en la zona del Río de la Plata.

En la presentación que incluye *En acción 1* encontramos también la palabra *pijama*. Aunque en todas las regiones hispanohablantes la voz —*pijama* o *piyama*— es conocida, no existe, sin embargo, un consenso sobre su género. Desglosamos en la tablas 10 y 11 los lugares en los que la palabra se considera masculina frente a las zonas donde es femenina, de acuerdo con los datos de CREA. Así mismo, en la tabla confeccionada con los datos extraídos de Varilex (tabla número 12) también incluimos entre paréntesis el género de la palabra *pijama*, según el lugar. De cualquier manera y más aún en un nivel inicial, consideramos que no conviene insistir a los alumnos sobre esta diferencia, entre otras cosas porque, siguiendo los criterios citados más arriba, este rasgo concreto no resultaría ni rentable ni fácilmente perceptible para nuestros alumnos.

Tabla 10. Ocurrencias particulares de *la/una pijama* en CREA

la/una pijama (21 ocurrencias generales)

País	MÉXICO	PERÚ	VENEZUELA	COLOMBIA	EL SALVADOR	COSTA RICA	ECUADOR
Porcentaje	33,33	19,04	14,28	9,52	9,52	4,76	4,76
Ocurrencias particulares	7	4	3	2	2	1	1

Tabla 11. Ocurrencias particulares de *el/un pijama* en CREA

el/un pijama (189 ocurrencias generales)

País	ESPAÑA	ARGENTINA	PERÚ	CHILE	MÉXICO	COLOMBIA	CUBA
Porcentaje	78,3	6,35	6,35	5,82	1,58	1,05	0,52
Ocurrencias particulares	148	12	12	11	3	2	1

En definitiva, la mayoría de las palabras que aparecen en el tema de la ropa de *En acción 1* son conocidas en la Península y en países como México o, incluso, Estados Unidos. Sin embargo, hay también palabras que no se registran en otros países hispanohablantes, lo que debería ser considerado por el profesor, llegado el caso, para poder ajustarse a las necesidades de los alumnos.

Tabla 12. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *En acción 1* (página 111-112 unidad 9)

	<i>Madrid</i>	<i>Sevilla</i>	<i>Ciudad de México</i>	<i>La Habana</i>	<i>Lima</i>	<i>Bogotá</i>	<i>Buenos Aires</i>	<i>Montevideo</i>	<i>Santiago de Chile</i>	<i>Nueva York</i>
<i>Chaqueta</i> ¹¹	x	x	x	x	x	x	x		x	<i>sin datos</i>
<i>Jersey</i>	x	x	x							x
<i>Vestido</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Sudadera</i> ¹²	x		x			x				x
<i>Pijama</i>	<i>sin datos</i>	<i>sin datos</i>	<i>La pijama</i>	<i>sin datos</i>	<i>El pijama y la pijama</i>	<i>La pijama</i>	x	<i>sin datos</i>	<i>sin datos</i>	<i>sin datos</i>
<i>Sudadera</i> ¹³			x							

11. 'Chaqueta corta de señora'.

12. 'Prenda para hacer deportes'.

13. 'Prenda de vestir de tejido de punto con mangas, que cubre aproximadamente hasta la cintura'.

Nuevo ELE 2

Causa mucha extrañeza la ausencia en Varilex de datos sobre palabras como *blusa* en ciudades como Madrid o Sevilla, sobre todo cuando en el CREA sí que encontramos abundantes registros de esta palabra (nada menos que 406 documentos) en la prensa española, lo que demuestra que es una palabra conocida en toda la Península. Esta ausencia en Varilex puede explicarse por el hecho de que la definición con la que se ha trabajado, 'chaqueta corta de señora', difiere de lo que en estas ciudades se entiende por *blusa*, más próximo a la descripción que recoge el *DRAE*: 'Prenda abierta de tela fina, similar a la camisa, que usan las mujeres y los niños, y que cubre la parte superior del cuerpo'. Como podemos apreciar, uno de los principales problemas con el que podemos encontrarnos si trabajamos con los datos de Varilex es, precisamente, la falta de correspondencia entre algunas de sus definiciones y lo que significa en realidad una palabra.

Otro ejemplo de esta falta de adecuación en algunos términos nos lo ofrece la palabra *camisa*, que en Varilex aparece como forma no registrada en Sevilla. La definición con la que se ha trabajado ('camisa de manga corta con un cuello abierto con dos o tres botones'), también se aleja de la primera acepción incluida en el *DRAE* para este término ('prenda de vestir de tela que cubre el torso, abotonada por delante, generalmente con cuello y mangas').

Lo mismo sucede con la palabra *traje*, desconocida en España y en la mayoría de los países hispanohablantes según los datos de Varilex. Una vez más, se debe a lo desafortunado de la acepción utilizada, ya que según los datos de CREA, *traje* es una palabra de uso general en los países hispanohablantes:

Tabla 13. Ocurrencias particulares de *un traje* en CREA

Un traje (1125 ocurrencias generales)

País	ESPAÑA	ARGENTINA	MÉXICO	CHILE	VENEZUELA	COLOMBIA	PERÚ
Porcentaje	61,11	9,33	8,14	4,94	3,56	2,56	2,56
Ocurrencias particulares	668	102	89	54	39	28	28

De nuevo, en *ELE 2* se ofrecen dos términos específicamente peninsulares para referirse a la ropa interior (*bragas* y *sujetador*), que no son habituales en los países hispanohablantes. El resto de las palabras suelen ser comunes y, por lo general, todas son conocidas en España. En aquellos casos en los que la palabra no se registra ni en Madrid ni en Sevilla, esto es debido a que la definición que ha servido de referencia en

Varilex varía con respecto a la consignada en el *DRAE*.

Tabla 14. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Nuevo Ele 2* (página 58)

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Vestido</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Medias</i>	X	X	X	X		X	X	X	X	<i>Sin datos</i>
<i>Bragas</i>	X	X					X			
<i>Pantalones¹⁴</i>	X	X	X	X			X		X	X
<i>Vaqueros</i>	X	X	X	X			X	X		
<i>Blusa¹⁵</i>			X	X	X					<i>Sin datos.</i>
<i>Camiseta</i>	X	X	X		X	X	X	X	X	X
<i>Calzoncillos</i>	X	X	X	X		X	X		X	<i>Sin datos</i>
<i>Abrigo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Jersey</i>	X	X	X							X
<i>Botas</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Sujetador</i>	X	x								
<i>Chaqueta</i>	x	x	x	x	x	x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>Zapatos</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Corbata</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Falda</i>	X	<i>Sin datos</i>	X	X	X	X	X		X	<i>Sin datos</i>

14. 'Pantalón del tejido crudo de color azul'.

15. 'Chaqueta corta de señora'.

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Camisa</i> ¹⁶	X		X	X		X			X	<i>Sin datos</i>
<i>Calcetines</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Cazadora</i>	X	x		X	X		X			
<i>Traje</i> ¹⁷			X				X	X		

Prisma 1

Como en los manuales anteriores, la palabra menos general que incluye *Prisma 1* es *jersey*. Al igual que sucedía con *En acción*, también se presenta la palabra *pijama* como masculina, ya que este es el género que tiene en España y no se menciona que en otros lugares pueda ser una palabra femenina. Un caso similar podría ser *biquini*, que también puede ser una palabra femenina en Argentina, según los datos que nos ofrece Varilex.

Detectamos en *Prisma 1* un hecho que podemos percibir en casi todos los manuales que hemos analizado hasta ahora: Además de la consabida preferencia por el léxico peninsular, hay también cierto descuido de vocablos habituales en países como Perú, Chile o Uruguay. A la luz de los datos de Varilex, apreciamos que —al menos en el léxico de la ropa—, la mayoría de las palabras registradas en España aparecen también en México y, en menor medida, en Argentina. Estos mismos términos, no obstante, suelen ser desconocidos en otros países, como Perú, Uruguay o Chile, según los resultados de Varilex.

La preferencia por el léxico peninsular no solo se demuestra en las palabras que aparecen en los manuales, sino también en lo que éstas significan: Aunque una palabra como *bufanda* es conocida tanto en España como en Colombia, debido a la diferencia climática entre los dos países, el término alude a conceptos levemente diferentes. Mientras que en este último país este término suele aludir a una prenda de seda que se envuelve en torno al cuello (similar a un fular), en España esta palabra hace referencia a una prenda de lana. Precisamente, ese significado es el que se recoge en *Prisma 1*, sin

16. 'Camisa de manga corta con un cuello abierto con dos o tres botones'.

17. 'Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. No es de paño con botones dorados'.

que se haga ninguna mención al matiz que esta palabra tiene en Colombia y otros países hispanoamericanos.

Veamos, a continuación, las palabras incluidas en *Prisma 1* en relación con el léxico de la ropa:

Tabla 15. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Prisma 1* (pág. 44)

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>el jersey</i>	X	X	X							X
<i>Los pantalones vaqueros</i>	X	X	X	X			X			
<i>La ropa interior</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>El abrigo</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Los calzoncillos</i>	X	X	X	X		X	X		X	<i>Sin datos</i>
<i>La camisa</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>El pijama</i>	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>	<i>la pijama</i>	<i>Sin datos</i>	<i>el pijama y la pijama</i>	<i>la pijama</i>	X	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>
<i>Los calcetines</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Los zapatos</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									

Tabla 16. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Prisma 1* (Pág. 46)

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Las sandalias</i>	x	x	x	x	x	x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>El bolso¹⁸</i>	x		x	x	x	x	x			<i>Sin datos</i>
<i>Biquini (bikini)</i>	x	x	x (el)	x (el)	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>	x (el/la)	x (el)	x	x (el)
<i>La camiseta</i>	x	x	x		x	x	x	x	x	x
<i>El vestido</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>El cinturón</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Una falda</i>	x	<i>Sin datos</i>	x	x	x	x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>Un pantalón¹⁹</i>	x	x	x	x		x	x	x	x	x
<i>Una corbata</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Un jersey</i>	x	x	x							x
<i>Un traje²⁰</i>			x				x	x		
<i>Unas mochilas</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Unos calzoncillos</i>	x	x	x	x		x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>Una chaqueta</i>	x	x	x	x	x	x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>Una falda</i>	x	<i>Sin datos</i>	x	x	x	x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>Una bufanda</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>Unos calcetines</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>un vestido</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									

18. 'Bolsa de cuero, tela o similar que llevan las mujeres con sus cosas personales cuando salen de casa'.

19. 'Pantalón del tejido crudo de color azul'.

20. 'Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. No es de paño con botones dorados'.

Después de haber visto el tratamiento del léxico en estos manuales publicados en España, podríamos afirmar que en la selección hay una preferencia por el léxico peninsular. En ningún manual se ofrecen palabras equivalentes a las españolas, aunque éstas sean de uso exclusivo en la Península. Sucedió con *jersey*, *bragas* o *sujetador*, palabras todas ellas de uso reducido en Hispanoamérica y que, sin embargo, son las únicas palabras que se les presentan a los alumnos.

A continuación, pasaremos a analizar el tratamiento del vocabulario en otros manuales, esta vez específicos para alumnos brasileños. Nuestro objetivo es comprobar si esa predilección por el léxico peninsular se mantiene o si, por el contrario, se modifica la variedad preferente.

Para nuestro trabajo, analizaremos tres manuales de ELE para brasileños: *Vale*, *Mucho* y *Conexión*. Los dos primeros han sido publicados en Brasil, mientras que el tercero lo ha sido en España, pero está destinado a los alumnos de aquel país.

Vale

Un vistazo rápido a la tabla número 17 adjunta a continuación, en la que recogemos los términos que aparecen en este manual, basta para darnos cuenta de que no hay ya preferencia por el léxico peninsular y que el punto de referencia se desplaza hacia la variedad argentina.

Encontramos en *Vale* palabras como *entero*, *parká*, *remera*, *bombachita* o *musculosa*, desconocidas en España pero habituales en Argentina y Uruguay. Esta presencia de términos rioplatenses puede resultar justificable si consideramos argumentos meramente geográficos, dada la cercanía de Brasil con estos países. Pero por esa misma razón también tendrían que haberse incluido otras palabras de uso en Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia o Venezuela. La explicación geográfica no resulta suficiente para justificar la presencia de argentinismos si, al mismo tiempo, detectamos una alarmante ausencia de voces colombianas, por ejemplo. Por alguna razón que supera el argumento de la vecindad geográfica, por lo tanto, los autores han preferido un léxico sobre otro.

Es posible que esta predilección pueda justificarse mediante algunos de los argumentos mencionados por R. Ávila (2001) y citados más arriba, como aspectos meramente económicos o culturales.

En el caso de *Vale*, los autores suelen optar por ofrecer una serie de sinónimos a una

determinada palabra, como sucede, por ejemplo, con *jersey*, de la que aportan sinónimos como *suéter* o *pulóver*, aunque sin explicar la geografía de cada término. Veamos los datos según el CREA.

Tabla 17. Ocurrencias particulares de *jersey* en CREA

Jersey (554 ocurrencias generales)

País	ESPAÑA	MÉXICO	CHILE	ARGENTINA	PERÚ	COSTA RICA	VENEZUELA
Porcentaje	94,02	1,08	0,9	0,72	0,72	0,54	0,54
Ocurrencias particulares	519	6	5	4	4	3	3

Tabla 18. Ocurrencias particulares de *suéter* en CREA

Suéter (202 ocurrencias generales)

País	MÉXICO	ESPAÑA	CHILE	VENEZUELA	COLOMBIA	ARGENTINA	GUATEMALA
Porcentaje	37,68	23,61	9,04	8,54	6,03	5,02	3,01
Ocurrencias particulares	75	47	18	17	12	10	6

Tabla 19. Ocurrencias particulares de *pulóver* en CREA

Pulóver (53 ocurrencias generales)

País	ARGENTINA	CUBA	COSTA RICA	ESPAÑA	URUGUAY	PARAGUAY	PERÚ
Porcentaje	56,6	24,52	5,66	5,66	3,77	1,88	1,88
Ocurrencias particulares	30	13	3	3	2	1	1

A pesar de ser un manual en el que prevalece el léxico rioplatense, gracias a los datos del CREA apreciamos que han incluido palabras como *jersey*, prácticamente desconocida en Hispanoamérica pero habitual en España. Pero en cualquier caso, se echa en falta una explicación sobre la geografía de los términos, ya que solo con los datos que se ofrecen el estudiante no puede deducir cuál de las dos palabras resulta más rentable en cada caso.

Por otro lado, la RAE recoge la palabra *parka* —con acentuación llana y no aguda, como presenta el libro—, definida como 'prenda de abrigo de material impermeable por fuera y acolchada por dentro'. Tampoco en CREA ni en CORDE encontramos registros de *parká*. En este caso, los autores nos presentan lo que parece una errata, quizá influidos por el portugués, idioma en el que efectivamente, existe esta palabra aguda.

Tabla 20. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Vale* (páginas 32, 77 y 91)

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
Calzoncillos	X	X	X	X		X	X		X	Sin datos
Falda	X	Sin datos	X	X	X	X	X		X	Sin datos
Entero (enterizo en Varilex) ²¹					X		X			
Blusa ²²			X	X	X					Sin datos
Parká (parca ²³ en Varilex)			X				X	X	X ²⁴	
Top	Sin datos en Varilex									
Calcetines	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Chaleco	Sin datos en Varilex									
Chaqueta	X	X	X	X	X	X	X		X	Sin datos
Camisa	X		X	X		X			X	Sin datos
Pantalón ²⁵	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Remera							X	X		
Bombachita (bombacha en Varilex)							X	X	X	
Musculosa							X	X		
Jersey	X	X	X							X
Pulóver	X				X		X	X	X	
Suéter	X		X	X	X	X	X	X	X	X

Mucho 2

21. 'Traje usado por pintores, mecánicos, etc., que consiste en un pantalón con peto y mangas en una sola pieza'.

22. 'Chaqueta corta de señora'.

23. 'Prenda de vestir, a modo de abrigo, generalmente con capucha con tiras en vez de botones, para cerrar los extremos'.

24. 'Chaqueta fuerte y cómoda que se lleva para hacer actividades fuera de casa'.

25. 'Pantalón del tejido crudo de color azul'.

El primer volumen de *Mucho* no incluye ninguna alusión al léxico de ropa, por lo que tenemos que recurrir al segundo volumen, *Mucho 2*, donde encontramos un abundante léxico relacionado con este tema. En el caso de que existan dos o más sinónimos para una palabra, los autores suelen ofrecernos el término equivalente inmediatamente después y separado por una barra. Se echa en falta, de nuevo, una mayor explicación sobre el alcance geográfico de cada palabra. Tampoco puede deducirse cuál es la palabra más local y cuál la más general atendiendo solo a la posición de los términos, pues en algunos casos la palabra local se presenta en primer lugar (*la remera/ la camiseta, el deportivo/la sudadera, la gabardina/el impermeable*) y en otras, el orden se invierte (*los calcetines/las medias*).

En otras ocasiones, el término local se presenta sin su equivalente más general (*musculosa, chándal, pijama...*), por lo que el alumno solo toma contacto con un vocabulario limitado, rentable solo en una zona geográfica determinada. En el país en donde se comprende sin dificultad la palabra *musculosa*, sonará extraño el término *gabardina*, por poner un ejemplo.

Resulta recomendable, por lo tanto, acotar el alcance de cada palabra, sobre todo si ésta es de un uso restringido a un área concreta. De otro modo, ofrecemos a los alumnos una información incompleta y poco práctica.

Un vistazo a los datos de CREA confirma la preferencia de los autores por un léxico argentino. De *remera*, por ejemplo, aparecen 50 ocurrencias en CREA, que se desglosan de la siguiente manera:

Tabla 21. Ocurrencias generales de la palabra *remera* en CREA

Remera (50 ocurrencias generales)

País	Argentina	Paraguay	Uruguay	Chile	España	México
Porcentaje	84	6	4	2	2	2
Ocurrencias particulares	42	3	2	1	1	1

A propósito del uso de estas palabras relacionadas con la ropa, en el manual *Mucho 2* (página 19) encontramos el siguiente diálogo, que se desarrolla en una tienda de ropa:

La joven: ¡Señor!

El dependiente: A sus órdenes, señorita.

La joven: Quiero probarme el saco azul de la vidriera, talla cuarenta y dos.

El dependiente: Sí, señorita. Ya se lo traigo.

Más allá del realismo que pueda tener el anterior fragmento, destaca el uso de dos

palabras que suenan extrañas para un hablante español (*saco* y *vidriera*), pero que son habituales en muchas zonas de Hispanoamérica, tal y como muestran los datos de Varilex:

Tabla 22. Difusión de las palabras *saco* y *vidriera* según datos de Varilex

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
Saco			X	X	X	X	X	X		X
Vidriera			X	X	X		X	X		X

Esta breve conversación puede ejemplificar de una manera bastante gráfica cómo estos manuales abandonan la norma castellana como referencia y utilizan otras variedades hispanoamericanas. Es una muestra de que, en algunos casos, la tradicional preferencia por lo peninsular se ha perdido en beneficio de otras variedades.

Tabla 23. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Mucho 2* (página 160)

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>La boina</i>	<i>Sin datos en Varilex</i>									
<i>La bufanda</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Los guantes</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>El jersey//</i>	X	X	X							X
<i>El suéter</i>	X		X	X	X	X	X	X	X	X
<i>El paraguas</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>La blusa</i> ²⁶			X	X	X					<i>Sin datos</i>
<i>El bolso</i> ²⁷	X	<i>Sin datos</i>	X	X	X	X	X			<i>Sin datos</i>

26. 'Chaqueta corta de señora'.

27. 'Bolsa de cuero, tela o similar que llevan las mujeres con sus cosas personales cuando salen de casa'.

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
La falda	X	Sin datos	X	X	X	X	X		X	Sin datos
Las medias ²⁸	X	X	X	X		X	X	X	X	Sin datos
La camisa	X		X	X		X			X	Sin datos
La corbata	Sin datos en Varilex.									
El traje ²⁹			X				X	X		
El cinturón	Sin datos en Varilex.									
La cazadora ^{///}	X	X		X	X		X			
////La chaqueta	X	X	X	X	X	X	X		X	Sin datos
La remera ^{////}							X	X		
///// La camiseta	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Los vaqueros	X	X	X	X			X	X		
Las botas	Sin datos en Varilex.									
La cartera ³⁰		Sin datos		X	X	X	X	X	X	Sin datos
El pantalón ³¹	X	X	X	X		X	X	X	X	X
La americana ³²	X			X						
Los trajes de fiesta	Sin datos en Varilex.									
Los zapatos	Sin datos en Varilex.									

28. 'Combinación de panty y medias'.

29. 'Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. No es de paño con botones dorados'.

30. 'Bolsa de cuero, tela o similar que llevan las mujeres con sus cosas personales cuando salen de casa'.

31. 'Pantalón del tejido crudo de color azul'.

32. 'Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. No es de paño con botones dorados'.

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
Las zapatillas	X	X			X		X		X	
Los calcetines////	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
//// Las medias ³³			X	X	X	X	X	X	X	X
El chándal	X	X								
El deportivo///	X		X	X					X	Sin datos
La sudadera	X		X			X				X
La gorra////	Sin datos en Varilex.									
//// La visera	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Sin datos
La camiseta///// /	X	X	X		X	X	X	X	X	X
La remera							X	X		
El pantalón corto///	Sin datos en Varilex.									
Las bermudas	Sin datos en Varilex.									
La musculosa							X	X		
El calzoncillo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
El albornoz ³⁴ /// /	X									
//// La bata	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Sin datos
Las pantuflas	X		X	X	X	X	X	X	X	X
El vestido	Sin datos en Varilex.									

33. 'Prenda de punto que recubre el pie'.

34. 'Sobretudo largo y cómodo para estar en casa'.

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Las sandalias</i> ³⁵	X	X	X	X	X	X	X		X	Sin datos
<i>La gabardina</i>	X		X			X				
<i>El camisón</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>El impermeable</i>	X		X	X	X	X	X	X	X	Sin datos
<i>El pijama</i>	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>	<i>la</i>	<i>Sin datos</i>	<i>el/la</i>	<i>el</i>	<i>el</i>	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>

Conexión

Es imposible ofrecerle al alumno todas las palabras, pero sí que puede ser más factible dotarlo de una serie de herramientas para que sea capaz de definir un determinado concepto cuando no encuentre la palabra precisa. Basta con un ligero examen en los manuales para concluir que apenas se presta atención al desarrollo de estas estrategias y solo *Conexión*, del que hablaremos a continuación, ofrece en la página 26 las herramientas lingüísticas necesarias para describir una determinada prenda.

Aunque *Conexión* es un "curso de español para profesionales brasileños", ha sido publicado en España. Quizá por ello, todo el léxico relacionado con la ropa es el habitual en este país.

Todas las palabras que se utilizan son de uso general y la inclusión más discutible podría ser la de *americana*, de uso muy restringido, en lugar de *chaqueta*, mucho más extendida, o incluso *saco*, desconocida en España pero habitual en toda Hispanoamérica.

Tabla 24. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Conexión*

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>una camisa</i>	x		x	x		x			X	Sin datos
<i>una camiseta</i>	x	x	x		x	x	x	x	x	x
<i>una blusa</i> ³⁶			x	x	x					Sin datos

35. 'Calzado compuesto de una suela que se sujeta al pie mediante tiras de cuero, cintas o cordones'.

36. 'Chaqueta corta de señora'.

	Madrid	Sevilla	Ciudad de México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Un jersey</i>	x	x	x							x
<i>Un pantalón³⁷</i>	x	x	x	x		x	x	x	x	x
<i>Una corbata</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Una falda</i>	x	<i>Sin datos</i>	x	x	x	x	x		x	<i>Sin datos</i>
<i>Un vestido</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Un traje</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Una americana</i>	x			x						
<i>Un sombrero</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									

Como conclusión, podemos establecer que en los manuales publicados en España existe preferencia por el léxico peninsular. Pero los autores no suelen informar de la difusión de un término, por lo que queda en manos del profesor ampliar el *input* léxico de acuerdo con las necesidades de sus alumnos.

En los manuales específicamente diseñados para estudiantes brasileños, la referencia se desplaza de la Península al Río de la Plata, excepto en *Conexión*, que ha sido publicado en España y mantiene la variedad castellana como preferente.

Plan curricular del Instituto Cervantes

El nuevo *Plan curricular* del Instituto Cervantes recoge en el punto 12.2 del inventario de "Nociones específicas" las palabras relacionadas con el campo de la ropa que han de trabajarse en el aula de ELE. Tal y como advertíamos más arriba, el *NPCIC* tiene como referencia la norma culta centro-norte peninsular, por lo que no debe extrañar ver en el inventario palabras poco utilizadas en Hispanoamérica pero habituales en España.

37. 'Pantalón del tejido crudo de color azul'.

Tabla 25. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Plan Curricular* del Instituto Cervantes

Nivel A1/A2.

A1	Madrid	Sevilla	México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Jersey</i>	X	X	X							X
<i>Falda</i>	X	Sin datos	X	X	X	X	X		X	Sin datos
<i>Vaqueros</i>	X	X	X	X			X	X		
<i>Pantalones</i>	X	X	X	X			X		X	X
<i>Camisa</i> ³⁸	X		X	X		X			X	Sin datos
<i>Zapatos</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Bolso</i> ³⁹	X		X	X	X	X	X			Sin datos
A2	Madrid	Sevilla	México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Blusa</i> ⁴⁰			X	X	X					Sin datos
<i>Traje</i> ⁴¹			X				X	X		
<i>Pijama</i>	Sin datos	Sin datos	la pijama	Sin datos	el pijama y la pijama	la pijama	X	Sin datos	Sin datos	Sin datos
<i>Cazadora</i>	X	X		X	X		X			
<i>Gorra</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Sombrero</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Pañuelo</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Guantes</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Bufanda</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									

38. 'Camisa de manga corta con un cuello abierto con dos o tres botones'.

39. 'Bolsa de cuero, tela o similar que llevan las mujeres con sus cosas personales cuando salen de casa'.

40. 'Chaqueta corta de señora'.

41. 'Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. No es de paño con botones dorados'.

	Madrid	Sevilla	México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Sujetador</i>	X	X								
<i>Bragas</i>	X	X					X			
<i>Calzoncillo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Medias</i>	X	X	X	X		X	X	X	X	<i>Sin datos</i>
<i>Calcetines</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Bañador⁴²</i>	X	X								
<i>Biquini (bikini)</i>	X	X	X (EL)	X (EL)	<i>Sin datos</i>	<i>Sin datos</i>	X (EL/LA)	X (EL)	X	X (EL)
<i>Botas</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									

Tabla 26. Palabras relacionadas con el ámbito de la ropa en *Plan Curricular* del Instituto Cervantes
Nivel B1/B2

	Madrid	Sevilla	México	La Habana	Lima	Bogotá	Buenos Aires	Montevideo	Santiago de Chile	Nueva York
<i>Conjunto</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>El albornoz⁴³</i>	X									
<i>/// La bata</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	<i>Sin datos</i>
<i>Camisón</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									
<i>Delantal</i>	X	<i>Sin datos</i>	X	X	X	X	X	X	X	<i>Sin datos</i>
<i>Calzador</i>	<i>Sin datos en Varilex.</i>									

42. 'Traje de baño femenino.'.

43. 'Sobretudo largo y cómodo para estar en casa'.

5. Conclusiones

A lo largo de nuestro trabajo, hemos tratado de analizar el tratamiento de las variedades que hacen los manuales de español más difundidos para la enseñanza de EL2/LE. Para ello hemos seguido el comportamiento de algunos rasgos en los niveles fonético, sintáctico y léxico de la lengua.

Una primera conclusión que podemos extraer de nuestro trabajo es que la variedad castellana sigue dominando la programación de muchos de los manuales de EL2/LE, lo que puede deberse a la tradicional corrección que se atribuía, por cuestiones históricas, a esta variedad, así como el propio origen de los autores de los libros. A ello podemos añadirle el hecho de que una institución de referencia en la difusión de la cultura en español como el Instituto Cervantes, es una iniciativa del Estado español. Por lo tanto, los elementos para que la variedad castellana prospere sobre las demás variedades en los manuales son muchos. Sin embargo, son apreciables los pequeños gestos que se empiezan a observar en los libros de EL2/LE, donde los autores van incorporando cada vez más alusiones a las variedades del español de América. No obstante, en muchos de los manuales analizados estas referencias son inexactas o muy generales, lo que demuestra cierto desinterés por presentar con rigor aquellos rasgos que se desvían de la variedad preferente. Una vez percibida esa predisposición para incluir información sobre las demás variedades, solo queda esperar que esta sea correcta y exacta.

FONÉTICA: Respecto al nivel fonético, hemos visto que en la mayoría de los manuales se suelen incluir audiciones reales de hablantes de español de uno y otro lado del Atlántico. Sin embargo, se detecta después cierta incoherencia, ya que se descuida la explicación de los rasgos fonéticos del español de América en las lecciones del manual. Sobre el papel, parecería que el único modelo fonético que existe es el castellano, a pesar de la variedad de las audiciones. Las menciones a las variedades meridionales o americanas suelen ser escasas y, cuando aparecen, en algunos casos son imprecisas o no pasan de ser un comentario anecdótico.

También hemos detectado en los manuales cierto descuido de la fonética, sobre todo a partir de un nivel superior, ya que todos los ejercicios prácticos se concentran en los niveles iniciales y, sobre todo, en las primeras unidades. Los manuales, de esta manera, transmiten la equivocada idea de que la fonética es algo sencillo, que no precisa una profundización más allá de las primeras clases. Hemos visto cómo el Instituto Cervantes gradúa la enseñanza de diferentes rasgos fonéticos a lo largo de todo el currículo de

EL2/LE, si bien los manuales no desarrollan esta orientación. Pensamos que sería recomendable, por lo tanto, que los manuales consideraran la fonética como algo que debe ser trabajado a lo largo de todo el curso de EL2/LE.

Respecto a los rasgos fonéticos analizados, hemos observado en los manuales la misma inseguridad que apreciábamos cuando presentaban otros rasgos americanos del nivel morfosintáctico o léxico. La mayoría de las veces detectamos cierta confusión y dificultad en algo que, de por sí, es sencillo. Hemos visto que, a pesar de que toda Hispanoamérica es seseante, algunos manuales señalan que lo hace "una mayoría", lo cual es erróneo. Por lo tanto, deberíamos exigirles a los manuales exactitud a la hora de señalar uno de los pocos rasgos que es general a todas las variedades americanas (aunque no exclusivo, ya que también se registra en el sur de España y Canarias).

El seseo, como queda dicho, es uno de los pocos rasgos fonéticos que merece atención en los manuales. El yeísmo apenas se menciona y no corren mejor suerte fenómenos como la aspiración de /x/ o la realización de /s/. Aunque en los manuales iniciales se puede comprender esta ausencia, resultaría conveniente dedicarles a estos rasgos algún comentario en niveles más elevados.

Respecto a las audiciones que se incluyen en los manuales, es apreciable que se incluyan ejemplos de hablantes de diferentes países hispanohablantes. Pero salvo en casos excepcionales, por lo general, no se suele identificar un determinado hablante con una zona geográfica, lo que dificulta que el alumno de español pueda familiarizarse con los rasgos fonéticos de una determinada zona.

GRAMÁTICA: Hemos observado que el voseo es incluido con cierta reserva en las páginas de los manuales. Es quizá el rasgo del español de América que mayor atención recibe. La mayoría de los manuales suelen limitarse a mencionar el voseo pronominal-verbal y a situarlo únicamente en Argentina, lo que supone un preocupante reduccionismo, sobre todo en los niveles más altos.

El uso del pretérito perfecto en Hispanoamérica apenas es atendido en los manuales de EL2/LE y cuando lo hacen, se suelen limitar a establecer que este tiempo compuesto "no se usa". En realidad, según queda dicho más arriba, este pretérito se utiliza en Hispanoamérica, aunque con unos usos mucho más restringidos que en España. No es cierto que no se use en absoluto. De cualquier forma, no hemos encontrado ningún manual que profundice sobre los usos de los tiempos compuestos en el español de América y el único contraste temporal que se presenta entre el pasado compuesto y el simple es el que marca la norma castellana.

Hemos detectado también cierto descuido a la hora de presentar el uso de los pronombres *ustedes* y *vosotros*. A pesar de que este último pronombre no se utiliza en Hispanoamérica (es, quizá, uno de los pocos rasgos comunes a todas las variedades americanas), encontramos en algunos manuales afirmaciones como que *vosotros* no se usa en "amplias zonas" o en "gran parte" de Hispanoamérica, lo que resulta inexacto.

LÉXICO: En nuestro trabajo, hemos analizado el léxico relacionado con la ropa que aparecía en varios manuales de EL2/L2, editados en España y en América. Este tema nos ha servido como indicador de la variedad preferente de cada manual y la conclusión que sacamos es que los manuales publicados en España abogan por presentar un léxico fundamentalmente castellano, a pesar de que algunas palabras de las que aparecen suelen ser verdaderos dialectalismos, sin apenas difusión fuera de la Península.

Por contra, en nuestro análisis de manuales publicados fuera de España hemos apreciado que la variedad de referencia cambia. Ya no predominan las palabras españolas y la tendencia se inclina hacia la variedad rioplatense. Como hemos advertido en el capítulo dedicado al análisis del léxico en los manuales, corresponde al profesor detectar los posibles dialectalismos incluidos en los libros de EL2/LE y completar la presentación de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Para ello, necesitamos recurrir a algunas herramientas fácilmente accesibles a través de Internet, como el proyecto Varilex, el CREA o el CORDE, que nos pueden orientar a la hora de saber dónde se utiliza una determinada palabra.

A pesar de algunas diferencias, hemos comprobado que la mayoría de las palabras son compartidas por las variedades, sobre todo si utilizamos como referencia un registro culto.

Por último, hemos detectado en los manuales un uso mayoritario del término *Latinoamérica* para referirse a los países americanos que hablan español, lo cual supone una inexactitud, ya que en puridad, este término —aunque quizá sea el más extendido popularmente—, incluye también a los países americanos con alguna herencia latina, como puede ser el caso de Brasil o la Guayana Francesa. Otros manuales abogan por términos también inexactos, como Iberoamérica o, directamente América, cuando lo fácil sería utilizar *Hispanoamérica*, que no tiene más connotaciones que las que queremos transmitir.

En definitiva, los rasgos americanos comienzan a hacerse presentes en los manuales de español, aunque sea de forma muy tímida y, en ocasiones, imprecisa. Los autores de manuales han de ser conscientes de su responsabilidad, ya que los contenidos que ellos incluyan tendrán una difusión mucho mayor que la que puede tener un profesor en su

clase. Tal y como hemos visto en nuestro análisis, la información que ofrecen los manuales de EL2/LE sobre determinados rasgos del español de América es incompleta o inexacta. No debería ser así. Los autores no pueden justificar determinadas incoherencias amparándose en el nivel inicial de un manual. Es cierto que hay que graduar los contenidos, pero eso no significa que tengan que incluirse falsedades como que *vosotros* se utiliza en "algunos lugares" de América o que el seseo no es un rasgo general del español de América. Es labor de todos los profesionales de EL2/LE tener alguna formación dialectológica, de modo que ofrezcamos a nuestros alumnos una información exacta y adecuada a sus necesidades.

6. Bibliografía

Alarcos, Emilio (1991): *Fonología española*. Madrid, Ed. Gredos.

Alvar, Manuel. (1982) *La lengua como libertad y otros estudios*. Ediciones cultura hispánica del Instituto de cooperación internacional. Madrid.

Alvar, Manuel (dir) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona, Ariel Lingüística.

Alvar, Manuel (dir) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona, Ariel Lingüística.

Andión Herrero, M. A (1996): "Hispanohablantes americanos en los materiales E/LE", en *Cuadernos Cervantes*, septiembre-octubre 1996, pp. 38-42.

Andión Herrero, M. A. y María Luisa Gómez Sacristán (1998a): "Rasgos fonéticos del español de América en la enseñanza de E/LE: ¿Cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?", en *Actas del VIII Congreso Internacional ASELE*, Alcalá de Henares.

Andión Herrero, M. A. (1998b): "¿De tú o de usted?", en *Cuadernos Cervantes*, 21: 56-59.

Andión Herrero, M. A (1998c): "El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera", en *Cuadernos Cervantes*, nº 18, año IV.

Andión Herrero, M. A. (1999): "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio", en *Actas del XI Congreso Internacional de la ALFAL*, Tomo II, pp. 1383-1396.

Andión Herrero, M. A. (2003): "El léxico americano en los manuales españoles de E/LE". Consideraciones, en *Homenaje a Humberto López Morales*. Coordinado por Francisco Moreno Fernández, págs. 105-125.

Andión Herrero, M. A (2003): "El español como lengua extranjera: Relación entre el estándar y las variedades", en *Actas del X Congreso de profesores de español*, Natal, Septiembre de 2003.

Andión Herrero, M. A. (2004) *Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países*. Brasilia, Consejería de educación en Brasil. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Andión Herrero, M. A. (2008): "Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil". En José Alberto Miranda (coord.): *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*. Recife, Edições Bagaço. Págs. 123-200.

Ávila, Raúl (2001): "Los medios de comunicación masiva y el español internacional". Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid, en <http://congresosdelalengua.es/valladolid/>.

Ávila, Raúl (2003) "La pronunciación del español. Los medios de comunicación masiva y norma culta". en *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Año/vol LI, número 1. México D.F., El Colegio de México. pp. 57-79.

Ávila, Raúl (2004) "Lengua, dialecto y medios: unidad internacional y variación local". Conferencia Internacional de la Lengua Española de Rosario. En http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/avila_r.htm.

Beaven, Tita (1999): "¡Pero si no se dice así!: un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza de español como «lengua mundial», *Actas del X Congreso de ASELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm.

Bello, Andrés (1853) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid, Imprenta de la biblioteca económica de educación y enseñanza.

Blecua, J (2001): "Unidad, variedad y enseñanza", Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid, en <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/>.

Demonte, V. (2001): "El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática". Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid, en <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/>.

Dias Martins, M. (2000): *Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños*. Sao Paulo, Unibero.

Fernández Díaz, Rafael (1999): *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid, Arco/Libros.

Garrido, C. (1999) "Yo digo *papa* y tu *patata*: la enseñanza del español como lengua de comunicación global". En *Actas del X Congreso de ASELE*, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm.

García Mouton, P. (2001): "La división dialectal del español de América: reflexiones y propuesta de trabajo". Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid, http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/.

Gil, J. (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros.

Gutiérrez Araus, M. (2001): "Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América". *Actas del Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid*, http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol.

Gutiérrez Araus, M. (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.

Hernández Alonso (2001): "¿Qué norma enseñar?". Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid, en <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/>.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2006): *Enciclopedia del español en el mundo*. Barcelona, Círculo de Lectores, S. A.

López Morales, Humberto. (2000). «Vitalidad del léxico». En Manuel Alvar (dir.), *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel. pp. 523-545.

Lipski, John M. (2004): *El español de América*. Madrid, Cátedra. 3ª ed.

Lope Blanch, J. M. (2001) "La norma lingüística hispánica". Congreso Internacional de Lengua Española de Valladolid, en <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/>.

López Morales H. (2006) "¿Hacia dónde va nuestro idioma?". Discurso de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en <http://www.scribd.com/doc/3612677/Hacia-donde-va-nuestro-idioma-Humberto-Lopez-Morales>.

Masip, V. (2001): *Fonología y ortografía españolas. Curso integrado para brasileños*. Recife, Edições Bagaço.

Martín Peris, E. (2001) "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua", en Alonso, I. (coord.). *Carabela*, 50, pp. 103-136.

Moreno Fernández, F. y Jaime Otero (2007): *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona, Ariel.

Palacios Alcaine, A. (2006): "Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa", en E. de Miguel (ed), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*, Madrid, MEC, 175-196.

Pérez Guerra, I. (2001): "El problema de las zonas dialectales del español de América". *Actas del congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid*, en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/perez_i.htm

Petrella, L. (1997): "El español neutro de los doblajes: intenciones y realidades". Congreso Internacional de la Lengua Española de Zacatecas, en <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/ponencias/television/comunicaciones/petre.htm>.

Poch Olivé, Dolors. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid, Edinumen.

Poch Olivé, Dolors (2004): "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en red ELE 1, <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml>

Poch Olivé, Dolors. (2006) "No sé pronunciar "carretera" ¿Qué puedo hacer?". Dpto. de Filología Española. Universidad Autónoma de Barcelona. En <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/poch.pdf>

Quilis, A. (2002): *La lengua española en el mundo*. Valladolid, Universidad de Valladolid.

Real Academia Española: *Banco de datos (CORDE)* [en línea]. *Corpus diacrónico del*

español. En <http://www.rae.es>

Real Academia Española: *Banco de datos (CREA)* [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. En <http://www.rae.es>

Sánchez Lobato, J. (1994): "El español de América", en *Actas del IC Congreso de ASELE*, pp. 553-570, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf

Sedano, Mercedes (2001): "Normas regionales y socioculturales en el español de Venezuela". Congreso Internacional de la Lengua Española de Zacatecas, en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/sedano_m.htm.

Tejera, María Josefina (2001): "Influencia de la tercera norma en el español de Venezuela". En http://www.analitica.com/Bitblibli/mjtejera/tercera_norma.asp

Vaquero, María (1998a) *El español de América I. Pronunciación*. Madrid, Arco/Libros. 2.^a ed.

Vaquero, María (1998b) *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*. Madrid, Arco/Libros. 2.^a ed.

Manuales de EL2/LE:

Alonso, E. y N. Sans (2004): *Gente Joven 1*. Barcelona, ed. Difusión.

Alonso, R., A. Castañeda, P. Martínez, L. Miquel, J. Ortega y J. P. Ruiz Campillo (2005) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona, ed. Difusión.

Arbonés, C., V. González, E. López, M. Llobera (2003): *Así me gusta 1. Libro de español*. Madrid, ed. Cambridge.

Arévalo, María Elena, Edith Bautista, Jaime Corpas, Eva García, Helena Jiménez y Agustín Garmendia (2007): *Aula Latina 1*. Barcelona, Ed. Difusión

Borobio, V. (2006): *Nuevo ELE inicial 1*. Madrid, Ed. SM.

Borobio, V. y R. Palencia (2006): *Nuevo ELE intermedio*. Madrid, ed. SM.

Castro, F., P. Díaz, I. Rodero y C. Sardinero (2005): *Español en marcha. Nivel básico (A1 y A2)*. Madrid, ed. SGEL.

Cerrolaza, M., O. Cerrolaza y B. Llovet (1998): *Planet@ ELE 1. Libro del alumno*. Madrid, ed. Edelsa.

Cerrolaza, M., O. Cerrolaza y B. Llovet (1998): *Planet@ ELE 1. Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios*. Madrid, ed. Edelsa.

Corpas, J., E. García, A. Garmendia y C. Soriano (2006): *Aula Internacional 1*. Barcelona, ed. Difusión.

- Corpas, J., A. Garmendia y C. Soriano (2005): *Aula Internacional 2*. Barcelona, ed. Difusión.
- Equipo Prisma (2002): *Prisma comienza*. Nivel A1. Madrid, ed. Edinumen.
- García, J., A. Zarzalejos y M. L. Coronado (2004): *A fondo 2*. Madrid. Ed. SGEL.
- Garrido, Gemma, J. Llano Díaz-Valero y S. Nascimento (2001): *Conexión. curso de español para profesionales brasileños. Libro del alumno*. Madrid, Cambridge University Press.
- González, A. y C. Romero (2007): *Eco 1. Libro del alumno. Nivel A1-A2*. Madrid, ed. Edelsa.
- González, A. y C. Romero (1998): *Curso de puesta a punto en español*. Madrid, ed. Edelsa.
- González, M., F. Martín, C. Rodrigo y E. Verdía (2005): *Socios 1. Curso básico de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona, ed. Difusion.
- González Hermoso, A. y C. Romero Dueñas (2005): *Curso de puesta a punto en español*. Madrid, Edelsa.
- López, E., M. Rodríguez y M. Topolewski (2000) *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Madrid, Ed. Edinumen.
- Martín Peris, E. y N. Sans (2004) *Gente 1*. Barcelona, ed. Difusión.
- Mello Alves, A. y Adda-Nari M. Alves (1998) *¡Vale! curso de español para brasileños*. Sao Paulo, Editora Moderna.
- Mello Alves, A. y Adda-Nari M. Alves (2004) *Mucho 1. Español para brasileños. Livro do professor*. Sao Paulo, Editora Moderna.
- Mello Alves, A. y Adda-Nari M. Alves (2004) *Mucho 2. Español para brasileños. Livro do professor*. Sao Paulo, Editora Moderna.
- Miquel, L. y N. Sans (2001): *Mensajes 1*. Barcelona, ed. Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (2001): *Mensajes 2*. Barcelona, ed. Difusión.
- Miquel, L y N. Sans. (2002): *Rápido, Rápido*. Barcelona, Ed. Difusión
- Palencia, R. (2001): *Uso de la gramática española Junior. Nivel elemental*. Madrid, Ed. Edelsa.
- Palomino, M. A. (2003): *Primer plano 1. Libro del alumno*. Madrid, ed. Edelsa.
- VV. AA. (1996): *Abanico*. Barcelona, Ed. Difusión
- VV.AA. (2002): *Es español 1. Nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid, Ed. Espasa.

VV.AA (2004): *Voces del sur*. Argentina, Agencia Latinoamericana de Educación Internacional

VV. AA. (2008): *Cuadernos de gramática española. Nivel A1*. Barcelona, ed. Difusión.

Verdía, E., M. González, F. Martín, I. Molina y C. Rodrigo. (XXXXX): *En acción 1*. Madrid, ed. Enclave ELE.