Carmen Llamas Saíz y Concha Martínez Pasamar

LA DIVERSIDAD ESTILÍSTICA: UNA PROPUESTA PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA DE ELE

1··· Como es sabido, en los últimos años se viene prestando atención en el ámbito de la enseñanza de ELE a la cuestión de las variedades existentes en el seno de la lengua española; resulta significativo en este sentido que precisamente sea *Norma y variación lingüística* el tema propuesto para este XI Congreso de ASELE.

Tal vez el aspecto de las variedades diatópicas del español, que cada vez tienen más cabida en los manuales, sea el que más se haya tenido en cuenta hasta ahora al presentar a los estudiantes cuestiones concernientes a la pluralidad. Esto probablemente se deba a que es el que más claramente perciben como diferencial y sujeto a variación tanto los nativos de la comunidad hispanohablante como los aprendices de nuestra lengua[1].

De otro lado, desde hace ya tiempo se busca desarrollar en la enseñanza de lenguas extranjeras la competencia atingente al empleo de los diferentes registros o estilos de habla, es decir, a las variedades dependientes de la situación[2]. De hecho, las características propias del español coloquial son objeto de atención de numerosas y recientes aportaciones en el campo de la enseñanza de ELE[3].

Lo cierto, sin embargo, es que, pese a todos estos avances, las variedades internas de la lengua española no siempre reciben el tratamiento más adecuado en el aula, y esto por varias razones. Por una parte, desde el punto de vista metodológico, no existe hoy por hoy una propuesta uniforme y verdaderamente elaborada sobre esta cuestión para su planteamiento en la enseñanza de ELE; esto es, los profesionales no vinculados a la institución universitaria, los no relacionados con foros de investigación, muchos de los que carecen de una formación lingüística –es decir, un gran número de profesores de español– no cuentan con formación teórica[4] ni con información práctica acerca del tratamiento que puede y, según entendemos, debe hacerse de las variedades del español[5]. Así, no resulta extraño que, con frecuencia, la atención que se preste en el aula a estas cuestiones acabe dependiendo únicamente de la iniciativa, intuición y conocimientos del profesor, factores, como se ve, diversos y poco susceptibles, en su combinación, de ofrecer resultados uniformes. Es más, muchos de los docentes, como es natural, transmiten a los alumnos, desde esta desinformación, sus propios prejuicios lingüísticos, en ocasiones profundamente arraigados, que conducen a la transmisión del modelo que injustamente se juzga más prestigioso y al olvido, igualmente injusto, de otras variedades cultas, sean la propia o ajenas.

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

Por otro lado –y esto es consecuencia de lo hasta ahora comentado–, aunque existen ya intentos de llevar a los textos o al aula la realidad de la lengua española abordando aspectos determinados de su diversidad, el tratamiento que esta cuestión recibe no es siempre el más adecuado[6]. No debemos omitir, sin embargo, que ya ciertos libros de texto y, por supuesto, muchos profesionales consiguen mostrar una visión más acorde con la realidad plural de la lengua española, impulsados por la cada vez más evidente necesidad de abordarla.

2··· Ahora bien, y centrándonos ya en el objeto de esta comunicación, si existen deficiencias en la presentación de las variedades diatópicas del español –y esto cuando son las que ya más y mejor descritas han sido para nuestra lengua–, más difícil aún resulta el tratamiento sistemático de las variedades diafásicas, dependientes de la siempre cambiante situación comunicativa, condicionada por múltiples factores. Tal vez sea precisamente la amplitud de estos factores una de las causas de que incluso los nativos de español sean menos conscientes, aunque los empleen, de la existencia de distintos estilos de habla, pero hay otras: el hecho de que los registros constituyan un *continuum* y no una serie cerrada, la vinculación de estos con elementos de orden externo, sujetos a su vez a variación y, además, el hecho de que su tratamiento por parte de las ciencias del lenguaje y, por lo tanto, de la lingüística aplicada, resulta relativamente reciente.

En relación con esta complejidad, puede pensarse, por ejemplo, para el caso de nuestra lengua, en los profundos cambios que ha sufrido en las décadas más recientes y sigue experimentando hoy la sociedad española; cambios que influyen en el hecho de que los patrones de comportamiento y, por lo tanto, los comunicativos, se hayan modificado y tal vez no hayan llegado –y esto último es sólo una intuición que debería ser contrastada con estudios sociológicos y antropológicos– a estabilizarse. El carácter evolutivo es, en efecto, una constante de todos los aspectos de la vida humana, pero, frente a la actual, otras épocas u otras sociedades con relaciones sociales menos complejas y variadas o con estructuras más jerarquizadas probablemente contaban en el pasado o cuentan hoy con estilos de habla más definidos. Tal vez tenga esto algo que ver con el hecho de que muchos españoles de hoy vacilen constantemente en la elección del registro; así, los estudiantes encuentran dificultades en percibir las normas de adecuación lingüística y social[7].

No es de extrañar en este sentido que en los últimos años se hayan publicado diversos manuales dirigidos tanto a nativos como a estudiantes de español lengua extranjera de nivel avanzado que, mediante la reflexión acerca de cuestiones lingüísticas y más específicamente textuales, tratan de ayudar al alumno en la elección de un estilo de lengua que le permita elaborar textos correctos, adecuados y eficaces[8].

En efecto, uno de los errores más frecuentes que advierte el docente que persigue mejorar la competencia comunicativa –oral y escrita– de sus estudiantes de español es la mezcla de diversos registros en un mismo texto. Y esto puede observarse tanto en las pro-

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

ducciones textuales de hablantes nativos como en las de alumnos de ELE, aunque las causas de estos desajustes tengan un origen diverso. Así, en el caso de los nativos, la creación de nuevos patrones comunicativos que, como ya se ha mencionado, reflejan la complejidad de unas relaciones sociales poco jerarquizadas justificaría la aparición de estructuras propias de lo coloquial en contextos académicos, donde los rasgos propios de la informalidad conversacional resultan poco pertinentes. De otro lado, los estudiantes de ELE encuentran quizá dificultades para perfeccionar su competencia comunicativa porque en el aula el enfoque comunicativo corre el riesgo de llevarse hasta el extremo de limitar el manejo de la lengua exclusivamente a situaciones de carácter informal en las que existe un predominio de aquellos recursos lingüísticos propios de lo coloquial, con el consiguiente olvido del registro formal[9].

3 · · Ciertamente, el componente pragmático es difícil de transmitir a extranjeros. ¿Cómo no, si la competencia pragmática presenta problemas para los nativos? Esto no quiere decir que debamos desistir en la tarea; más bien al contrario, es una invitación a buscar situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo del "saber expresivo", más difícil de transmitir cuando el contexto de enseñanza no es el de la lengua meta. El profesor no ha de dejarse intimidar por la magnitud de la tarea: la competencia pragmática, según demuestran los estudios sobre el tema, también puede parcelarse y, en concreto, con respecto al registro, "pese a lo que se podría esperar, ante la multiplicidad de gentes y situaciones, en cada texto se muestran unas características que están lejos de ser arbitrarias" (Calsamiglia y Tusón 1999: 330). Nuestro objetivo práctico, pues, es ayudar a estos alumnos extranjeros a manejar lo que de convencional exista en cuanto a la elección de un determinado estilo.

Partimos de la idea, ya expuesta en otros lugares (Martínez Pasamar, 1997; González Ruiz y Martínez Pasamar, 1998 a y b), de que la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje –especialmente en estudiantes adultos– puede favorecerlo. Así pues, consideramos primordial hacer consciente al aprendiz de una lengua extranjera de las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa, es decir, de los aspectos que como hablante de su lengua materna domina –o debería dominar– de manera intuitiva, que son también los que entran en juego para comunicarse con eficacia en la lengua meta. Entre estos, destaca la capacidad de seleccionar el registro adecuado y de dominar las piezas lingüísticas y los modos de organización del discurso a través de los que aquél se plasma en los textos concretos, orales o escritos.

Para lograr el desarrollo de esta destreza en los estudiantes –y esto vale también para los hablantes nativos–, habrá que intentar proceder de manera relativamente sistemática, persiguiendo los siguientes objetivos:

a) hacer conscientes a los estudiantes de los factores de situación que más claramente condicionan la elección de una determinada variedad funcional o registro,

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

b) proporcionarles los elementos verbales y de organización textual a través de los que se manifiesta dicho registro,

c) enfrentarlos a diversas situaciones comunicativas que los lleven a crear textos de un registro determinado y, a la inversa, aportar modelos textuales en un determinado registro que creen situaciones comunicativas concretas.

Ahora bien, queremos aclarar desde un primer momento que todo esto se orientará, en la presente propuesta y por las razones ya expuestas más arriba, al dominio de ciertos registros mediante la elaboración de textos a los que podrían más bien corresponder los rasgos (+formal), (+cuidado), (+elaborado), (+neutro), (+planificado).

3.1 ··En relación con el apartado a), cabría distinguir entre los conocimientos e información especializada con que puede contar el profesor de ELE y aquellos más susceptibles de transmisión en el aula. El criterio que entendemos debe adoptarse es el de buscar la mayor sencillez y claridad en la exposición con un máximo rendimiento práctico. Es decir: aunque conceptos como *campo*, *tenor* y *modo* resulten adecuados y útiles al profesional, parece preferible seleccionar algunos de los elementos relativos a cada uno de ellos para la reflexión con los alumnos. Estimamos que algunos de los que cumplen las condiciones expuestas podrían ser los siguientes[10]:

- Factores relativos al *campo* son el tema o temas tratados y el ámbito –profesional, de actividad, de relaciones personales– en que se da el discurso.
- El grado de implicación personal en el mensaje, la relación –jerárquica o de igualdad– entre los interlocutores y la finalidad comunicativa, así como las secuencias textuales predominantes –narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación– son factores relacionados con el *tenor*.
- El *modo* se vincula al canal empleado en la comunicación y al género discursivo –carta, informe, examen, trabajo académico, etc.–[11]

A través de variados ejemplos y del comentario de diversas situaciones en que profesor y alumno han podido comprobar la existencia de reglas de adecuación, puede hacerse ver a la clase el papel desempeñado por los factores citados, relacionados con las convenciones sociales que rigen una determinada comunidad lingüística[12]. No es difícil encontrar en nuestra propia experiencia como aprendices o profesores de una lengua extranjera un repertorio variado de muestras de desajuste, y los estudiantes siempre aportan casos interesantes en los que se puede atender a estos factores.

3.2 ··En cuanto a los elementos relativos a la macro y microestructura textuales, se trata de hacer ver que el desajuste a la situación, es decir, la inadecuación, se expresa y es siempre percibida a través de las piezas lingüísticas que, por aparecer de manera constante y convencional en situaciones determinadas, se consideran rasgos formadores de un registro y sorprenden fuera del contexto que les es propio. Así, ejemplos como los que siguen,

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

producciones de alumnos de ELE, contrapuestos a muestras de textos que cumplen con el criterio de adecuación, son válidos para el trabajo en la clase. Para las versiones "correctas" ofrecemos dos posibilidades: una más ajustada a la original –es decir, más parecida a la que podrían construir los mismos estudiantes– y otra en que se ha mejorado el estilo[13].

a. Cuando se define "lo coloquial", podemos decir "lo oral", porque son casi iguales. Pero también hay que tener en cuenta que no son perfectamente clavados.
   a.1. Cuando se define "lo coloquial", puede decirse "lo oral", porque son semejantes. Pero también hay que tener en cuenta que no son absolutamente iguales.
   a.2. Al definir "lo coloquial", cabe identificarlo con "lo oral". En efecto, el discurso coloquial y el oral presentan similitudes; sin embargo, no son absolutamente idénticos.

b. También puedes decir que en un país con tantas lenguas hay influencias entre todas.
   b.1. Además, puede decirse que en un país con tantas lenguas existen influencias entre todas.
   b.2. Cabe señalar, además, que en un país donde coexisten varias lenguas todas ellas se influyen mutuamente.

c. Pero esto es una cosa del hablando coloquial. Puedes decir cosas que no son correctas en la gramática, pero todos van a entender.
   c.1. Pero esta es una característica del lenguaje coloquial: pueden cometerse incorrecciones gramaticales y, sin embargo, todo el mundo entiende lo que se dice.
   c.2. Pero este es un fenómeno que se produce en el habla coloquial, en la que la comprensión del mensaje no suele verse afectada por los errores gramaticales.

d. Los japoneses usan menos el estilo "tú" porque tienen que respetar a la gente no sólo por el grado de intimidad sino por el nivel social y la edad. Otra cosa, los japoneses tienen las formas especiales para mostrar el respeto.
   d.1. Los japoneses emplean menos el estilo de confianza (tuteo) porque en el trato con la gente tienen que respetar no sólo el grado de intimidad, sino también el nivel social y la edad. Además, cuentan con formas especiales para mostrar respeto.
   d.2. Los japoneses emplean menos el estilo informal o de confianza que puede corresponder al tuteo, ya que en las relaciones personales han de tenerse en cuenta, además del grado de intimidad, otros factores, como la posición social y la edad. Así, el japonés cuenta con algunas formas especiales para expresar la cortesía.

e. Por otra parte tenemos el gallego. Se habla el gallego en Galicia. El gallego tiene parecidos con portugués. El gallego aparece en la Edad Media y era la lengua de la literatura en esa época.
   e.1. Por otra parte, el gallego, la lengua hablada en Galicia, es parecida al portugués. Ya en la Edad Media era lengua literaria.

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

e.2. Por otro lado, el gallego, que es la lengua hablada en Galicia, posee, naturalmente, semejanzas con el portugués, que en realidad procede de ella. El dialecto más occidental era ya en la Edad Media lengua literaria.

3.3 ··Abordamos ahora el objetivo señalado en c), esto es, el empleo por parte de los estudiantes de los elementos lingüísticos en que el registro se manifiesta en las situaciones comunicativas correspondientes. Puesto que el aula es un espacio donde muchas de las situaciones pueden simularse, y así se viene haciendo para la práctica de las distintas destrezas –especialmente para la expresión oral–, se trata de aumentar el abanico de posibilidades, buscando, como ya hemos señalado, aquellas a las que convenga un registro elaborado y formal[14].

4 ··· Proponemos a continuación y sin afán de exhaustividad, algunos ejercicios que sirvan como muestra y posible modelo para que los interesados en llevar a la práctica la cuestión tratada en estas páginas elaboren otros más ajustados tal vez a sus circunstancias docentes. La falta de espacio nos obliga a sugerir simplemente varias posibilidades, de las que únicamente desarrollaremos parcialmente una.

4.1 ··Además de los ejercicios de capacitación que pueden centrarse en algunos aspectos concretos (elección del vocabulario, aspectos morfosintácticos, conectores y organizadores discursivos adecuados al contexto), son de gran utilidad ejercicios de "transgenerización", en los que el estudiante debe relacionar las piezas lingüísticas con los factores situacionales determinantes del registro. En todos ellos conviene proporcionar al alumno el mayor número posible de datos situacionales. Dependiendo del nivel de competencia idiomática –puramente lingüística–, puede contar, además, con ayuda de diccionarios, listas de conectores, etc.

4.2 ··Asimismo, este tipo de práctica puede agilizarse mediante el recurso a la variedad: unas veces se trabaja sobre un texto informal que hay que transformar; en otras ocasiones, se invitará a los alumnos a crear textos que versen sobre un mismo tema pero dirigidos a diferentes interlocutores en situaciones diversas, o bien que transmitan la misma información a través de géneros diferentes. Existe también la posibilidad de emplear las variedades oral y escrita del lenguaje, directamente o a través de la transcripción.

Por ejemplo, el estudiante puede transformar una argumentación informal oral en la carta a un periódico, explicar la dedicación profesional de un colega a un lego en la materia o a otro compañero, narrar un accidente de tráfico al llegar a casa y completar un parte de accidente, contar el argumento de un libro informalmente y redactar una breve reseña para una revista, convencer de la necesidad de realizar un viaje a los propios padres o a dos jubilados en una agencia de viajes, etc. En todos los casos se trata de presentar a los aprendices variaciones en los factores condicionantes del registro, ya sea en

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

aspectos relativos al campo, al tenor o al modo, precisando en función de los elementos que queramos trabajar y de los resultados que esperemos obtener en cada caso.

4.3 ··Cerramos esta comunicación con un ejercicio sobre un texto que, como puede verse, es un correo electrónico. En él, una persona cuenta a varios de sus compañeros –y amigos– su experiencia del primer día en un curso celebrado en la sede del Ministerio de Educación y Ciencia. El ejercicio global consiste en transformar este mensaje de correo electrónico en una carta que informe al director del centro de trabajo, que ha financiado el curso; puede introducirse más información determinante acerca de la relación meramente laboral entre estas dos personas, su marcada diferencia de edad, etc.

Ofrecemos a continuación de la muestra –que en esta ocasión es un texto real en su versión original, pero podría modificarse– una de las posibles transformaciones[15]. La versión es nuestra; salvo en alumnos con alto grado de competencia en español, en la práctica docente habremos de realizar correcciones, además de sobre el registro, sobre el nivel idiomático.

Asunto: Mi mañana son recuerdos...
Fecha: Mon, 03 Jul 2000 13:35:11 GMT
De:
A:

Hola hermosos!

Chicos, que aunque vamos a empezar dentro de diez minutillos aprovecho para escribir un par de líneas más para contaros que bueno, he llegado tres o cuatro minutillos tarde tras caminar por la acera de los impares cuando el número era el 58 (esto es como lo de adelante y adetrás) Pero na, nos han dau una carpetilla y unas fotocopias y con eso andamos. No es que haya aprendido nada nuevo, vamos que soy una genio por mí misma yo conmigo, porque en fin, sólo me da tiempo a fijarme en lo pobre que es el MEC porque en esta sedecilla TODO tiene más de treinta años, incluido el aire acondicionado (léase, apertura de ventana) y las paredes que, originariamente debieron ser de blanco celestial ahoritamismo tienen un colorzuelo tipo camisa de Pepe en invierno. Sólo son nuevos los ordenadores (que no es poco) y el expendedor de papel higiénico (que no el papel, que también es marronáceo). Me he tomau por la mañana café y bollo (porque me moría de jambre) y ps, 125 ptas (?????) viva! Madrid, tío, qué cosas suceden en este país. He tardado casi una hora y media en llegar –qué estrés– y tengo mi piececito derecho cuasi destrozado por zapatín nuevo –snif–, de tal modo que creo que por la tarde voy a hacer uso de mi condición de paralímpica para poder sentarme en el metro, en el metro (son dos) y en el autobús, que no será poco.

Por otra parte, mi cabecita parece que quiere empezar a doler, pero Carmensita la farmacéutica se ha traído el botiquín y nihil nouum sub sole: ibuprofeno al canto. En fin, que nada, que tampoco me da mucho más para contar nada más que lo de siempre de que parece que vengo a bajar la media de edad y a codearme con el resto de profesores (por cierto, de inglés)

T'a mañana, besos mil,
Carmensita

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

Madrid, 3 de julio de 2000

Estimado Prof. X:

Aunque las clases propiamente no han empezado todavía, le envío estas líneas para informarle de que ya me he incorporado al curso del MEC, en el que, por cierto, soy, según me ha parecido, la más joven y la única profesora de español (la mayoría de los participantes se dedican a la enseñanza del inglés).

No parece que vayan a proporcionarnos ningún manual; por ahora he recibido una carpeta con algunas fotocopias como único material. Por lo que he visto al hojearlas, estoy familiarizada ya con parte de la materia que se nos impartirá, pero estoy segura de que nuestro centro sacará partido a las novedades relativas a las nuevas tecnologías: hay un par de puntos del programa que estimo imprescindible dominar si queremos explotar al máximo los recursos de que disponemos.

Y hablando de recursos, me ha sorprendido el estado de la sede del ministerio, donde todo tiene un aspecto bastante abandonado; sin embargo, los ordenadores son modelos muy nuevos –nunca se puede decir que sean los últimos, dada la velocidad con que se producen los cambios en este sector.

En cuanto a mi alojamiento, le diré que mi desconocimiento de la capital me ha llevado a escoger un hostal bastante alejado del centro: los gastos de desplazamiento aumentarán, pero se compensarán con el resto de las dietas, pues mi primera impresión es que Madrid es bastante más barato que nuestra ciudad o, al menos cuenta, como toda capital, con más posibilidades de elección.

Como imaginará, no puedo dar noticia de más por ahora. Sepa, simplemente, que todo va según lo previsto. Redactaré un informe completo a la vuelta; hasta entonces, reciba un cordial saludo,

Carmen

Esencialmente, el tema, la esfera de actividad y las secuencias textuales básicas son los mismos; sin embargo, algunos factores situacionales influirán, por ejemplo, en la presencia o ausencia de temas secundarios o en la aparición de otro tipo de secuencias (como las descripciones de la muestra). Se obliga a los estudiantes a trabajar cuestiones de coherencia y macroestructura: género, selección y distribución de la información, cohesión, etc.; pero además, debe jugarse con la morfosintaxis y vocabulario correspondientes a un determinado registro. Hay que atender a cambios en la relación entre los interlocutores (se pasa de la proximidad vivencial en igualdad a la jerarquía sin relación personal); la implicación personal será menor, es decir, habrá más neutralidad en el producto que en la muestra; el canal influye en cuestiones de pura plasmación material, pero también en convenciones genéricas; por último, la finalidad comunicativa no es la misma en los dos casos: en el primero se trata de la práctica social de mantener las relaciones personales, mientras que en el segundo se cumple con uno de los requisitos de la vida laboral de un determinado ámbito.

5 ··· Lamentablemente, carecemos en esta ocasión de espacio suficiente para un análisis detallado de la explotación de este ejercicio. Sirvan, pues, estas páginas al menos como llamada de atención sobre la posibilidad de tratar en el aula las variedades diafásicas del español, y de hacerlo de manera reflexiva, de tal modo que el profesor aplique y difunda, a través de la práctica docente, los avances que desde diferentes perspectivas se vienen realizando en la teoría lingüística.

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

NOTAS

[1] Los profesionales de la enseñanza del español somos cada vez más conscientes de la necesidad de presentar las diferencias principales que en los distintos niveles lingüísticos ofrece el español desde el punto de vista geográfico, siquiera por evitar sorpresas en los estudiantes a quienes presentamos como norma nuestra propia variedad o dialecto y que pueden entrar en contacto con otros dialectos hispánicos, algo muy posible y frecuente en un mundo cada vez más comunicado. Ahora bien, que estas variedades geográficas se tengan en cuenta no significa que deban *enseñarse*; evidentemente, el profesor habrá de optar por transmitir uno de los modelos que constituyen la realidad multinormativa del español, contando con la ventaja que supone la existencia de una estandarización monocéntrica para nuestra lengua (Moreno 1997:10-11), es decir, primando aquellos elementos preferibles para una comunicación virtualmente panhispánica. En el plano fonético Saralegui (1998) ha ofrecido ya pautas sobre el modelo lingüístico para la enseñanza de la pronunciación a partir de las discrepancias fonéticas más significativas entre las diversas normas cultas del español.

[2] No olvidamos las otras variedades centradas, como las diatópicas, en el individuo; sin embargo, creemos que lo diastrático merece un tratamiento distinto en la enseñanza de segundas lenguas. Resulta evidente que la división entre las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas no es radical: las centradas en el individuo han de influir necesariamente en el dominio y elección de los registros; sin embargo, en la enseñanza de un modelo lingüístico –tanto si se trata de la lengua materna como de una lengua extranjera–, el estudio de lo diastrático sirve para la explicación de lo prototípico de algunas de estas variedades, como, por ejemplo, en el caso de los rasgos del español vulgar, precisamente para justificar aquello que "no se debe decir". Evidentemente, los estudios sobre las variedades diastráticas resultan imprescindibles en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, pues sólo desde la perspectiva de la sociolingüística podremos determinar el modelo de lengua que haya de llevarse a las aulas. No entraremos, por otra parte, en la cuestión de las variedades por grupos biológicos, que en opinión de algunos formarían parte de lo diastrático, mientras que otros las incluyen entre los estilos de habla o lenguajes condicionados por la situación.

[3] Sin afán de exhaustividad, un somero repaso a las actas de ASELE o a las publicaciones periódicas de ELE de los años más recientes así lo confirma.

[4] No resulta infrecuente la falta de una formación teórica sólida por parte del profesorado de ELE, que no siempre procede de la licenciatura en Filología Hispánica; por el contrario, a menudo –especialmente en el extranjero– justifica su actividad por el simple conocimiento, a veces imperfecto, del idioma. Entiéndase esta afirmación como simple constatación de una realidad, y en ningún caso como crítica: estos profesionales han difundido y siguen difundiendo nuestra lengua en la manera en que mejor saben hacerlo; en muchos casos con el acierto que asegura el aprendizaje por la experiencia.

[5] Por supuesto, la información teórica sobre variedades del español no sólo es abundante, sino también de calidad. Sin embargo, y esto ya ha sido señalado, entre otros, por F. Moreno (Moreno 1997:12-13) faltan, y es urgente proporcionarlas, indicaciones metodológicas prácticas y precisas que se plasmen en la elaboración de materiales concretos que faciliten, por un lado, la tarea del profesor y, por otro, el aprendizaje del alumno. A esta tarea está encaminada la investigación actual de algunos miembros del Dpto. de Lingüística General y Lengua Española de la Universidad de Navarra.

[6] Así, en muchos manuales aparece exclusivamente una perspectiva geográfica determinada; la elección de la transmisión de un modelo determinado es sin duda necesario, ahora bien, esta elección no ha de repercutir en un ocultamiento de la existencia de otras normas del español. En otros casos se emplean diferentes registros sin indicaciones que ayuden al alumno en la identificación de los factores que determinan en el uso la elección de uno u otro estilo. Finalmente, estimamos que existen algunos desajustes en parte del material disponible entre la información proporcionada al estudiante y el nivel de aprendizaje del idioma en que se halla; es decir, encontramos que, junto a manuales de nivel inicial cuyas primeras lecciones presentan la complejidad del español, otros de nivel intermedio o avanzado obvian absolutamente estas cuestiones: lo primero puede constituir un obstáculo para las primeras fases del aprendizaje y lo segundo es una laguna inexcusable en estadios altos del proceso.

[7] Y esto, si sólo tenemos en cuenta la realidad española, ya que el panorama resultaría muchísimo más complejo si pretendiéramos abarcar toda la realidad de la comunidad hispanohablante. De nuevo aquí, como en el caso de las variedades geográficas, resulta necesario optar normalmente por las reglas de adecuación que el profesor domina; eso sí, indicando que la amplitud geográfica y la diversidad sociocultural de los hispanohablantes necesariamente conlleva variaciones en este sentido; variaciones que generalmente producen desajustes que, cómo máximo, y así lo experimentamos los propios hispanohablantes, conducen a malentendidos que casi siempre se resuelven sin mayores problemas, y a menudo entre risas.

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...
Centro Virtual Cervantes

[8] Asimismo, es significativo en este sentido el hecho de que en los últimos años haya aumentado en el ámbito universitario el número de asignaturas dedicadas a la práctica de la escritura académica.

[9] Es posible que estos estudiantes sufran, además, las mismas deficiencias en el saber expresivo que las ya señaladas para los nativos.

[10] No nos detendremos aquí, pues no es este el lugar más oportuno, en la descripción del funcionamiento de cada uno de estos factores en la determinación del registro elegido. De hecho, esta es una labor que ya ha recibido tratamiento científico en los ámbitos de la pragmática y del análisis del discurso, aunque (nos permitimos insistir en ello) podría exponerse en tono más "divulgativo" para los profesionales no formados específicamente en el campo de la lingüística, que no suelen acceder tan fácilmente a la bibliografía especializada; y no por falta de capacidad sino simplemente de orientación.

[11] Ahora bien, en la práctica docente tal vez convenga reducir esta nómina o ajustar sus contenidos a programaciones diferentes en función de las necesidades del grupo, de la organización de los cursos, etc.

[12] Los grupos homogéneos presentan la ventaja de la contraposición de dos únicos modelos y, por lo tanto, de un tratamiento más cerrado, en el sentido de su practicidad; sin embargo, los grupos heterogéneos cuentan con el atractivo de la mayor diversidad en las posibles situaciones, aunque resulte más difícil para el profesor obtener conocimientos acerca de las convenciones de todas las comunidades lingüísticas de las que los alumnos proceden.

[13] En los textos pueden examinarse errores debidos a la elección del vocabulario y los conectores, al bajo dominio de los recursos cohesivos por recurrencia, a una sintaxis pobre, que combinada con otros elementos produce un estilo excesivamente simple –casi pueril–. La implicación del hablante es a veces excesiva en textos previsiblemente más neutros (empleo de la segunda persona en lugar de otros recursos para la expresión de la impersonalidad, etc.). Otras veces se da mayor importancia en la organización textual a información secundaria o simplemente irrelevante. Todo esto sin contar que no incluimos aquí muestras con inadecuaciones relativas a las formas de tratamiento, a la indirección, o a rasgos de la oralidad coloquial inadmisibles en textos escritos (autocorrecciones, anacolutos, etc.).

[14] De este modo, se intenta llevar al reducido espacio del aula la diversidad de situaciones que el hablante puede encontrar en la realidad con el fin de aumentar su dominio de las variedades funcionales. Si, como señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 330), "la participación en situaciones de comunicación variadas, de las más informales a las más formales, es la clave del aumento del repertorio de registros de un hablante", especialmente en el caso de la enseñanza de ELE en un medio hispanohablante, que es el nuestro, estimamos oportuno insistir en los registros menos coloquiales e informales, puesto que con un registro oral de carácter informal el estudiante tiene más posibilidades de enfrentarse fuera del aula.

[15] La comparación detallada y sistemática entre ambas puede también constituir un buen ejercicio en función de los objetivos señalados en a) y b): reconocer y relacionar los factores situacionales con los elementos verbales y textuales mediante los que el registro se plasma en los textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briz, A. (2000): "La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico", *Carabela*, 47, 37-51.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Fernández Silva, C. (1998): *Aportaciones de la pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

González, R. y C. Martínez (1998a): "Saber hablar y competencia comunicativa: algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de Eugenio Coseriu", *RILCE*, 14/2, 265-288.

González, R. y C. Martínez (1998b): "Competencia lingüística / Competencia comunicativa: Operatividad didáctica de los niveles del lenguaje", en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 393-402.

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...

Centro Virtual Cervantes

Kasper, G. (1997): "Can pragmatic competence be taught?" [HTML document]. Honolulu: University of Hawaii. http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/ NW6/

Martínez, C. (1998): "La clase de ELE: una vía de aproximación a la Lingüística", en *Actas de VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 549-559.

Miquel, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática", *Frecuencia-L*, 6, 3-14.

Moreno Fernández, F. (1997): "¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza del español /LE", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 14, 7-15.

Ortega Olivares, J. (1990): "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, 9-20.

Porroche Ballesteros, M. (1990): "La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera", en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, 255-264.

Porroche Ballesteros, M. (1997): "Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 651-660.

Preston, D. R. y R. Young (2000): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, Madrid, Arco/Libros (trad. y ed. de F. Moreno Fernández).

Saralegui, C. (1998): "A vueltas con la pluralidad de normas del español y el modelo lingüístico para la enseñanza de su pronunciación", *RILCE*, 14/2, 367-386.

ASELE. Actas XI (2000). CARMEN LLAMAS SAÍZ Y CONCHA MARTÍNEZ PASAMAR. La diversidad ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes