LA FORMACIÓN PANHISPÁNICA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL

Enrique Balmaseda Maestu

Universidad de La Rioja

Resumen

Con la presente comunicación intento destacar la necesidad de un conocimiento múltiple e integrador de las posibilidades y variedades geográficas del español como base de la formación lingüística del profesor de ELE-L2. Mencionaré aspectos como la diversidad y unidad del español, sus normas y proyección *panhispánica* o la elección de un modelo territorial culto para su enseñanza[1], pero precisando que el principal objeto de este trabajo es hilvanar algunas notas ilustrativas sobre la exigencia ineludible de que el profesor de español esté formado de la manera más completa y rigurosa posible en el conocimiento de las variedades geográficas de la lengua que enseña, de sus diferentes dimensiones normativas y, naturalmente, de sus diversas implicaciones comunicativas y culturales.

[1] Para un análisis sobre el concepto de norma lingüística y sus diferentes aspectos, así como para una amplia información de quienes se han ocupado del asunto, en lo teórico o en relación con la enseñanza, remitimos al artículo de Mangado (2007) y a la bibliografía recogida en él, en la que se incluyen también trabajos en torno a la diversidad y unidad del español, bastantes procedentes del *II Congreso Internacional de la lengua española* (Valladolid 2001), que dedicó una sección monográfica al tema. Sobre el interés despertado por éste y su vinculación con modelos o enfoques didácticos, son de cita ineludible los trabajos de Moreno (1997, 2000) o las Actas del XI Congreso de ASELE, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (2001, ed. de M.ª A. Martín y C. Díez), donde se tratan múltiples aspectos relativos a la pluralidad y categorización de las normas del español. En sucesivas Actas de ASELE, otros trabajos lo retoman en relación con el mestizaje lingüístico (2002), los medios de comunicación (2004), la gramática y la lexicología (2005), la pragmática (2006), las destrezas orales (2007) o la evaluación (2008).

Centro Virtual Cervantes

1. CUESTIONES GENERALES

Para situar de manera práctica la reflexión parto de dos "percepciones": que, se sostenga lo que se sostenga teóricamente, más en las aspiraciones que en su aplicación, el *modelo* de español que cada docente usa y enseña en sus clases está, lógicamente, determinado por la variedad lingüística de su lugar de procedencia (geolectal) –en el caso de que sea nativo–, o por el país donde lo haya aprendido –en el caso de no serlo– y que, al mismo tiempo, viene mediatizado por su propia preparación científica y cultural en el conocimiento de dicha lengua. Pues bien, ambos aspectos están imbricados, o deberían estarlo. Lamentablemente, la falta de "información" y de "formación" filológica, incluso humanística, viene siendo, por razones diversas, una carencia académica de muchos profesores de español L2, como se ha denunciado en varias ocasiones (Moreno Fernández 1997: 12; 2000: 9; Blanco 2001: 209; 2001: 214; Llamas y Martínez 2001: 481 y 489; Bugel 2001: 239). Por el contrario, el profesor de español debe conocer las variedades geolectales del español, y no tanto porque deba dar cuenta de todas ellas a los estudiantes, sino porque su preparación amplia, abierta, le permitirá orientarlos adecuadamente, según niveles y necesidades, para que puedan adquirir destrezas y actitudes para una aplicación oportuna de la lengua aprendida en cualquier contexto social cuya comunicación se desarrolle en español, atendiendo al significado cultural y lingüístico de nombres y variantes léxicas y expresivas (cf. Moreno Fernández 2000: 11; Flórez 2001: 313; Beaven y Garrido 2001: 185; Blanco 2001: 211-213; Moreno García 2001: 527-539; Mangado 2007: 51).

Si, por un lado, una formación en este sentido es perentoria para combatir falsas valorizaciones, visiones simplistas, tópicos o prejuicios de las modalidades lingüísticas (cf. Tusón 1997; Llamas y Martínez 2001: 481; Bugel 2001: 244), por otro lado, es también imprescindible para entender, y poder transmitirlas, las implicaciones culturales e idiosincrásicas que conllevan las diversas variantes lingüísticas, especialmente las léxicas y fraseológicas (cf. Moreno García 2001: 535). Las visiones erróneas sobre el *buen/mejor/peor* español pueden ser explicables –que no admisibles– entre voceros de un público profano o poco preparado, pero hay que erradicarlas por completo de cualquier profesional del español, ya que todas las variedades de la lengua son igualmente legítimas desde el punto de vista científico, comunicativo, histórico y cultural, aunque no siempre tengan una equiparable consideración normativa. Por otro lado, conocer, aceptar y disfrutar de la riqueza de variantes del español no debe incidir negativamente en la conciencia de la *comunidad lingüística del español*, de este diasistema único que, sea cual

Centro Virtual Cervantes

sea la variante territorial hablada, permite a un hablante con cultura media una comunicación normal en cualquier ámbito geográfico del español sin obstáculos dignos de consideración. Por ello, conviene precisar las diferencias geográficas del español, más específicas que exclusivas la mayoría de las veces, pero no exagerarlas en menoscabo de sus similitudes y equivalencias.

Dentro de este contexto y de los estudios conducentes a la especialidad de profesor de español L2-LE, deben tener una consideración significativa los contenidos relativos a la materia que nos ocupa desde una perspectiva dialectológica y sociolingüística, disciplinas lingüísticas que, como señalaba Carmen Blanco, "darán luz sobre las variedades diatópicas del español, en el caso de la primera; y sobre las normas cultas en el caso de la segunda" (2001: 214)[2]. Afortunadamente, hay ya numerosos estudios teóricos y descriptivos, y de calidad, sobre las variedades diatópicas del español[3], pero la adaptación metodológica de tales estudios y su aplicación a la elaboración de materiales concretos para la enseñanza del español L2 dista todavía de ser satisfactoria u operativa (cf. Moreno Fernández 2000: 89; Blanco 2001: 214), a pesar de que poco a poco van apareciendo algunos específicos que atienden a la diversidad lingüística de español. Aparte de esos materiales, o antes que ellos, y dentro de una formación continua, están los documentos reales, que reflejan y hacen la lengua viva cada momento, y a los que se tiene fácil acceso en nuestro tiempo: textos literarios y no literarios, prensa, lenguaje publicitario, canciones, películas del mundo hispánico y, por supuesto, internet, recurso de recursos. El acercamiento a estas fuentes primarias y a los textos (del tipo que sean: hablados, cantados, escritos, audiovisuales…), trabajando con ellos y comentándolos críticamente, constituyen un medio imprescindible para observar las tendencias de las manifestaciones lingüísticas de cada día y para aprehender la(s) cultura(s) que expresan evitando estereotipos y lugares comunes.

No es el momento ni el lugar de desarrollar un programa sobre los contenidos concretos que se deberían tener en cuenta para una preparación con garantías científicas y de base didáctica sobre la materia, pero, sin duda, un capítulo importante es una introducción a la dialectología hispánica. La zonificación dialectal, controvertida y compleja, hay que tenerla como marco general para situar la repartición equiparable y/o desigual de diferentes o similares fenómenos lingüísticos que se extienden por la geografía del español.

---

[2] Por supuesto, el estudio y la enseñanza de las variedades diatópicas no pueden desligarse de la variable diafásica ni, especialmente, del factor diastrático, que "sirve para la explicación de lo prototípico de algunas de estas variedades" (Llamas y Martínez 2001: 482).

[3] Mención particular requiere el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD).

Centro Virtual Cervantes

La sintetizada por Moreno Fernández resulta esclarecedora y práctica para el propósito aquí seguido[4]. Que tales zonas con sus rasgos característicos sean conocidas por el profesor de español, le permitirán enfocar de una manera inteligente su enseñanza, facilitándole situar su modelo lingüístico dentro de la realidad variada y plurinormativa del español y destacando aquellos elementos preferibles para el aprendizaje de un español más general y con dimensión comunicativa de mayor alcance, o contextualizada en su ámbito hispánico.

Los rasgos lingüísticos que revelan dichas variedades, con diferencias más cuantitativas –de frecuencia– que cualitativas, resultan constatables en los niveles fonético-fonológico y morfológico. Apenas son relevantes en la morfosintaxis, si descontamos el caso del voseo. La disparidad puede resultar más llamativa, en parte y según los contextos, en el léxico, especialmente en el específico, regional y rural, o en el nomenclátor, disparidad que, sin embargo, convive con un léxico fundamental, común y generalizado en todas las áreas hispánicas (cf. Lope 2001; Moreno de Alba 2006: 177-178). Veámoslo con más detalle.

2. ASPECTOS FONÉTICOS

Desde el punto de vista fonético[5], se conviene en que el seseo y yeísmo son rasgos cultos y generales, mayoritarios y tan legítimos como las distinciones de *s/z* y *ll/y*; estas minoritarias, con menos de un 10% de usuarios en el conjunto de hispanohablantes, pero prestigiosas por razones históricas y por ajustarse a la escritura. Sin embargo, la norma culta más general no acaba de aceptar la pérdida de la *-s* implosiva, sobre todo a final de palabra (por el debilitamiento de la marca de plural y morfema verbal de segunda persona y la metafonía que origina), y a pesar de su arraigo y extensión, probablemente bastante mayor que el cierre antihiático de *pior, lion cuete, almuada, acordión*, que resulta más aceptable, pues, como recoge el *DPD*, "en algunos países de América, particularmente en México […] se da también en el nivel culto". Asimismo, algo equivalente sucede con la consideración de la pronunciación variable de hiatos o diptongos en palabras como

[4] Además de la clasificación que separa regiones lingüísticamente conservadoras de regiones innovadoras, Moreno Fernández proporciona la siguiente, precisa y resumida en sus rasgos principales e ilustrativos: Español castellano; Andalucía; Canarias; Caribe; México y Centroamérica; los Andes; La Plata y el Chaco; Chile (2000: 39-46).

[5] Sobre estas cuestiones véase Carmen Saralegui (1998), Flórez (2001), Balmaseda (2000) y Carbó *et al.* (2003).

Centro Virtual Cervantes

tru-hán/truhan, *ri-áis/riais, dia-rio/di-a-rio* o *guion/gui-ón*[6]. Por el contrario, el žeísmo o rehilamiento de la palatal central /y/ suele ser rechazado desde una perspectiva más purista, especialmente el ensordecido (*cashe*, *cabasho*, *posho*), propio sólo del Río de la Plata, así como la eliminación de /d/ en la terminación *-ado* (*soldao*, *cansao*), bastante general en España pero rechazada mayoritariamente en el mundo hispánico.

3. ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS. *VOS* Y *USTEDES, TÚ* Y *VOSOTROS*

Dentro de los aspectos relativos al plano morfológico o morfosintáctico, destaca la variabilidad de los pronombres personales, especialmente en relación con el caso del *voseo*, cuestión gramatical sobre la que se dan muchos prejuicios y cuyo desconocimiento científico entre numerosos profesores, con frecuencia también voseantes, urge remediar. No es suficiente con decir simplemente que el *voseo* consiste en el uso del pronombre *vos* en lugar del *tú* (empleo del *tuteo*) –no se trata de una *suplencia*–, sino que se deben tener al menos unas nociones básicas sobre su origen y evolución histórica, su persistencia en amplias zonas en paralelo al proceso de naturalización del *tú*, su extensa dispersión geográfica, los diferentes tipos gramaticales que presenta[7] y las reacciones que ha originado en el sistema pronominal, de los posesivos y en la morfología de las personas verbales y, en fin, las desiguales valoraciones normativas de que es objeto.

Cuestiones todas ellas sumamente interesantes en las que no podemos detenernos aquí. Pero, al menos, recordemos que, paradójicamente, el uso de *vos-ustedes*, en contraste con el de *tú-vosotros/ustedes*, no es una rareza. Por el contrario, el voseo persiste en casi todas las lenguas románicas (*vous, voi, você, vos-vostes-vosté*, etc.), con la excepción, hasta cierto punto, del español peninsular. El uso del voseo, que se remonta al siglo IV como tratamiento para dirigirse a los emperadores de oriente y occidente, acabará siendo con el paso de los siglos una mera fórmula de respeto. Pero desde el siglo XVI, en competencia con *vuestra merced* –evolucionando hacia *usted*– y con *tú*

---

[6] Se lee en el *DPD* que la articulación *guion* "con diptongo es la normal en amplias zonas de Hispanoamérica, especialmente en México y en el área centroamericana; por el contrario, en otros países americanos, como la Argentina, el Ecuador, Colombia y Venezuela, al igual que en España, esta palabra se articula con hiato y resulta, pues, bisílaba".

[7] Esquemáticamente: Pronominal-verbal (*vos cantás, tenés, partís / cantáis, tenéis, partís / cantaís, tenís, partís / cantastes, tuvistes, partistes*; elisión de la *-d* en el imperativo (*cantá, tené, vení vos*); pronominal (*vos cantas, tienes, partes / ve(te) vos*); verbal (*tú cantás, tenés-tenís, partís*).

Centro Virtual Cervantes

–en progresiva valorización y extensión–, se irá desprestigiando en España hasta llegar a desaparecer. Por el contrario, en América, y como rasgo específico de muchas de sus hablas, se mantuvo vivo ininterrumpidamente, aunque de manera desigual, por diferentes circunstancias geográficas, sociológicas y culturales, llegando a ofrecer un mapa complejo donde compite actualmente con la presencia del *tú* en uso y consideración normativa[8].

Desde el punto de vista sociolingüístico se corresponde con un registro familiar y, aunque estigmatizado en algunos países, no se trata de un fenómeno en regresión. Por el contrario, quizá en parte por la irradiación de su prestigio en los países del Río de la Plata, tanto en la lengua escrita como en la oral, hasta ser explícitamente reconocido por la Academia Argentina de Letras, y por la proyección que lo rioplatense tiene en los medios de comunicación y productos culturales (como el cine), se trata de un uso cada vez más normal y natural. También históricamente ha sufrido vaivenes en su consideración sociolingüística[9], pero ya parece asentada la idea de que se trata de un caso de conservación tan legítimo como el tuteo y de que, por tanto, responde a una dualidad normativa. Lo que se ha de tener muy en cuenta, sin olvidar que no alcanza la validez panhispánica del *tuteo*, por la extensión geográfica de éste y su número de usuarios y, en particular, por su carácter más académico, articulado con el paradigma de las seis personas verbales[10].

Llegados a este punto, y obligados por espacio a dejar fuera la consideración de otras cuestiones gramaticales o tendencias de las hablas americanas, en relación o en divergencia con las españolas, que debería conocer el profesor de español[11], podemos resumir gran parte del conjunto de aspectos

---

[8] Predomina en Centroamérica (menos Panamá), Llanos de Colombia y Venezuela, y la Plata; alterna con el *tú* en Colombia, Ecuador, Chile, sur de Bolivia, norte y sur de Perú, occidente de Venezuela, Chiapas y Panamá; y es rechazado, en favor del *tú*, en las regiones más comunicadas con la metrópoli: México (sin Chiapas), Perú, Santo Domingo, Cuba y Puerto Rico (hasta 1898).

[9] Por ejemplo, Bello en 1854 y Cuervo en 1956 lo consideraban vulgar y poco culto.

[10] La desaparición del *vosotros* en el paradigma voseante originó el uso de *ustedes* con un valor plural equivalente (aparte de su empleo cortés), lo que en paralelo, y a diferencia del *ustedeo* andaluz o canario, ha determinado la reducción de las personas verbales a cinco desinencias, ya que la segunda y la tercera persona del plural se neutralizan: *cant-o, (vos-tú) cant-áis/ás/as, cant-a, cant-amos, (ustedes-ellos) cant-an*.

[11] Como las relativas a los matices temporales y aspectuales del pasado simple y del compuesto (por ejemplo, en Puerto Rico, México o España), la frecuencia de las formas perifrásticas, el uso de infinitivos con sujeto propio tras *para* (*lo hice para ella aprender*), la preferencia americana por las formas reflexivas del verbo (*enfermarse, recordarse, tardarse, robarse, demorarse, amanecerse*), particularismos del tipo *Me gusta ir pero no me*

Centro Virtual Cervantes

anteriores en relación con su consideración normativa actual en el siguiente cuadro:

Dualidad normativa	Norma restringida	Rasgos *antinormativos*
s-z / seseo-ceceo ll-y / yeísmo vosotros-ustedes / ustedes leísmo / le-lo canté-he cantado / canté tú / vos	Tendencia antihiática Asibilación r-, -rr-, -r Debilitamiento -d-	-s implosiva, žeísmo, hasta, se los dije

4. EL LÉXICO

Más difícil resulta una sistematización del vocabulario, por tratarse de una clase abierta, y dadas la extensa geografía del español, su riqueza de fuentes y variedad dialectal. Pero no se trata de reducir las posibilidades léxicas, sino de ampliar el campo de conocimiento, también para ordenar nuestra visión y ponderar dicha variedad con una comprensión más documentada o fundamentada. En tal sentido, aunque de sobra conocido, convendría recordar que partimos de la garantía de un vocabulario fundamental, ya de por sí general, en todos los ámbitos del español, y que para la singularidad de las diversas hablas americanas, su léxico proviene de cuatro fuentes principales: español patrimonial, indoamericanismos, afrocriollismos y de algunas lenguas modernas (galicismos, italianismos, anglicismos y lusismos, sobre todo).

Como ilustración de lo que quiero sugerir, sería de gran utilidad para el profesor de español saber que, por ejemplo, americanismos característicos y bastante generales responden a la vitalidad en América de numerosos términos de procedencia patrimonial que, por haber caído en desuso en España hace tiempo, son considerados, desde este punto de vista *técnico* (desde la perspectiva española), *arcaísmos* de expresión o semánticos. Es el

---

late nada quedarme allí (México), fórmulas fosilizadas como *Diz que* 'dicen que' 'se dice', adjetivos tan extendidos como *mero* y *puro*, adverbios y fórmulas adverbiales (*acá, allá, más nadie, más nada, no más, recién, canta lindo*) o interjectivas (*malaya, amalaya, cómo no, mecón, che*), tratamientos afectivos (*tata, taita, m'amigo, amigayo, m'hijo, viejo-a, niña* 'mujer', *ño-a, misia/á* 'mi señora'), etc. A todo ello habría que añadir otras cuestiones relativas al nivel suprasegmental y realizaciones discursivas, como las diferencias en las marcas de cortesía, apelativos y tratamientos o la variedad en las curvas entonativas (de tipo más cariñoso y normalmente más dulces y suaves en las hablas hispanoamericanas) (cf. Andión 2002: 130-140).

Centro Virtual Cervantes

caso de voces, entre otras muchas, como *aguaitar*, *balde, bravo, cascorvo*, *canilla*, *cobija*, *chancho*, *durazno, escobilla, frazada*, *frijol*, *lindo*, *pollera*, *prieto*, *recibirse*, *valija, carpeta* 'tapete de mesa', *catar* 'mirar' ('probar' en España), *coger* 'fornicar' ('agarrar, asir, tomar'), *cuero* 'piel de las personas' ('piel curtida de los animales'), *masas* 'pasteles' ('pasta'), *pararse* 'estar o ponerse de pie' ('detenerse'), *plata* 'dinero' ('tipo de metal precioso'), *recordar* 'despertar' ('traer a la memoria'), *retar* 'reprender' ('provocar para medirse con alguien'), *saber* 'soler' ('conocer'), *vidriera* 'escaparate' ('bastidor de cristal').

En una línea similar hay que considerar otros americanismos de origen dialectal español, como, por ejemplo, los occidentalismos *chifle*, *furnia*, *renco*, *fierro*, *peje*, *buraco* y *piola*; los lusismos *changador* y *pedregullo*; los andalucismos *candela*, *estancia*, *juma* o *jumera*; los canarismos *botarate*, *parejero* y *mordida*; o marinerismos, a veces coincidentes con los anteriores, como *flete*, *guindar(se)*, *pasajero*, *rancho*, *amarrar*, *botar*, *abarrote* o *chinchorro*, etc. En el mismo conjunto hay que recordar los neologismos que, por derivación, composición o adaptación semántica, se fueron originando en América a partir del léxico patrimonial o de sus mecanismos formativos y de lexicalización: *acriollarse*, *ajibarse*, *garuar*, *cauchar*, *sesionar*, *rumbar-rumbear*, *emponcharse*, *voltiar*, *hociquiar*, *guitarriar*, *yapar*, *criollada*, *indiaje*, *molestoso*, *demoroso*, *labioso*, *rotoso*, *chacarero*, *matero*, *tinterillo*, *volantín*, *conventillo*, *vereda*, *piña*, *frutilla*, *limoncillo*, *naranjillo*, etc. Respecto a las relaciones entre las variantes americanas y la variante históricamente originaria procedentes del español peninsular, Blanco (2005a: 178) señala con acierto que los mecanismos o procesos lingüísticos –cambios de significado, derivados léxicos y agrupaciones sintagmáticas– por los que las voces españolas fueron adquiriendo significados propiamente americanos implican precisamente modos comunes de proceder en cuanto a la formación de palabras y, por tanto, la existencia de una comunidad real de habla en todo el ámbito hispánico que favorece la comprensión mutua.

También en este contexto, particular interés ofrecen los eufemismos (*tomar*, *transpirar*, *moreno*, *trigueño*, *papá* y *mamá*, *ultimar*, *perjudicar*, etc.), disfemismos y palabras tabúes (*coger*, *pico*, *bicho*, *concha*, *venirse*, *acabar, bollo, polla*, etc.). Es un punto en que el profesor de español ha de estar particularmente avisado por las implicaciones sociales y culturales de tales voces y la necesidad de transmitirlas a los estudiantes (cf. Andión 2002: 130-140).

Ciertamente que el léxico del español ofrece una variedad y un reparto geográfico que conllevan dificultades para su enseñanza, empeño que puede parecer una tarea casi inabarcable si a la lista anterior añadimos la

Centro Virtual Cervantes

larga serie de indoamericanismos[12], los afrocriollismos[13], más reducidos en número e implantación territorial pero muy dignos de tenerse en cuenta, y los préstamos del francés[14], italiano[15] e inglés[16], principalmente. En efecto, el léxico es el plano donde más diversidad se observa, aunque en el uso medio y culto las divergencias no supongan ningún abismo comunicativo[17]. Por un

---

[12] Algunos ejemplos de las voces más conocidas: Arahuacas y taínas: *canoa, hamaca, huracán, sabana, enaguas, cacique, caoba, yuca, maíz, ceiba, tiburón, iguana, miraguano, barbacoa, liana, batata, ají, guayaba, maní, bohío, hutía, carey, areito, jíbaro, guajiro, baquiano, macana, cazabe, guacamayo*; caribes: *caníbal, piragua, tiburón, butaca, guateque, guasa, mico, loro, colibrí, caimán, manatí, mangle, jején, papaya, catire*; mayas: *henequén, cenote;* nahuas*: chocolate, jícara, aguacate, tomate, cacahuate-uete, chicle, chile, güipil, hule, petaca, petate, tiza, coyote, mapache, ocelote, quetzal, zopilote, guajolote, cuate, tequila, pulquería, mitote, milpa*; aimaras: *china, quena, pampa, choclo, poroto, coca, cholo, pongo*; quechuas: *quipo-quipus, mate, curaca, inca, cóndor, puma, vicuña, llama, quina, guano, chirimoya, papa, porongo, zapallo, puma, soroche, cancha, yapa, coya, guagua, payador-pallador, aillo, alpaca, guanaco, puna, chacra, yuyo, palta, yaraví, vizcacha, chinchilla*; tupí-guaraníes: *gaucho, bucanero, mucama, jaguar-yaguar, tucán, piraña, cobaya, ñandú, yacaré, maracaná, tapir, zarigüeya, maraca-á, catinga, petunia, tapioca, mandioca, ananá(s)*; chibchas: *chicha, chaquira*; mapuches: *malón-maloca, gaucho, poncho, poto, potazo, guata, guatón, pololo*; etcétera.

[13] A los más difundidos, y conocidos, como *banana, mambo, bembo-a, rumba, mandingo, mango*, hay que añadir otros de uso más regional, como *bembé, burundanga, chambola, guarapo, guineo, bongó, congo, garandumba, machango, motete, batuque, batucada, changa, chango, chiringa, gongolí, monga*, etcétera.

[14] Debemos distinguir los anglicismos internacionales, como *banal, buqué, cabaret, masacre, elit(e), primar, rol, chofer*, etc., de los propiamente (pan)americanos, como *cocota, coqueluche, cocoliche, fuete, gurrupié, petiso, presumirse, usina*, etcétera.

[15] Hemos de separar los italianismos internacionales, como *pizza, salami, diletante, primadona* o *capuchino*, de los generales, como *bacán, cucheta, farabute, pichicato, chao / chau / chausito*, y de otros más locales, como *sottovoce* (México), *grapa, mina* o *pibe* (Argentina).

[16] Aparte de los internacionales (*bate, béisbol, club, cheque, emergencia, out*, etc.), los propiamente americanos, generales o más regionales, ofrecen una tipología diversa: anglicismos puros (*cake, film, snob, blue jeans, suéter, home, home run*, etc.); barbarismos (*guachimán, marqueta, overol, chompa, cloche, ron salón*); formaciones sobre base inglesa (*parquear, chopear*); adaptaciones (*crucial, ancestro, salvaguardar, computadora*); parónimos con otras acepciones (*apología* 'excusa', *retribución* 'desquite', *aplicación* 'solicitud', *librería* 'biblioteca', *orden* 'pedido', *agenda* 'programa', *conversación* 'reunión', *chanza* 'oportunidad', *argumento* 'discusión'); calcos semánticos (*pluma de bolita*) y resemantizaciones (*carro* 'coche', *elevador* 'ascensor', *congratulación* 'felicitación); sintagmas con sintaxis anglicada (*estar siendo, acción a tomar, viajar por avión, extender cortesías, operar un negocio*).

[17] Así lo veían hace ya cuatro decenios el español Dámaso Alonso (1964: 266) o el venezolano Rosenblat, quien contrastaba divertidamente la "visión del turista" con la del "purista" (1984: 41). Menos tiempo hace que el mexicano Moreno de Alba ha escrito: "Abundantes diferencias en el léxico regional y rural" y "Pocas diferencias en el léxico fundamental" (2006: 177-178).

Centro Virtual Cervantes

lado, porque un buen número de ellos pertenecen ya al patrimonio léxico común del español, con un carácter panhispánico o, al menos, panamericano. Por otro, porque han de tenerse en cuenta algunos aspectos *metodológicos*: que aun teniendo un carácter más regional, no suponen mayores problemas para entenderlos dentro del contexto adecuado; que, especialmente entre los indigenismos y afrocriollismos, se debe distinguir su conocimiento pasivo y presencia en obras literarias o diccionarios de su uso cotidiano (léxico activo), así como los más generales y presentes en las hablas cultas y urbanas de los más regionales y característicos de zonas rurales o de territorios con lenguas indígenas.

No obstante, debemos tener en cuenta que la variedad de vocabulario y su distribución de uso presentan dificultades de sistematización[18] (cf. Moreno Fernández 2000: 47), pero a la vez ser conscientes de factores que convergen en la consolidación de un español general o propiciatorio para una comunicación supranacional, y no sólo por la homogeneización de un léxico común, sino también por un progresivo y muto conocimiento del léxico específico más importante de países que no son el propio, si bien hay que puntualizar que no todos los países hispanos alcanzan, a los efectos que aquí nos interesan, la misma proyección internacional.

Partimos de la comunidad de lengua, de su sistema y estructuras fundamentales que son "el elemento nivelador por excelencia, la fuente profunda de la igualdad lingüística" (Tusón 1997: 27-28), dentro de las cuales el campo léxico ofrece, según variables sociolingüísticas, diversas posibilidades de realización. Además, tanto para el estudioso como para el docente y el hablante, no sólo deben importar las divergencias, sino también las convergencias (cf. Alba 1998: 315). En cuanto a las divergencias, debemos considerarlas en la enseñanza por su idoneidad pragmática. Puntualiza Carmen Blanco: "es tan justo enseñar a un alumno que en España 'el billete del autobús ha subido debido al aumento de precios de la gasolina' como que en Argentina 'el boleto del colectivo subió debido al encarecimiento de la nafta" (2005a: 176). La misma autora analiza una amplia lista de voces y expresiones muy frecuentes –y útiles para la docencia– recogidas en diccionarios o en manuales y materiales de español como L2, contrastado las de uso más español con las americanas y distribuyéndolas por ámbitos comunicativos (cf. 2005a: 176;

[18] Discontinuidad léxica en las áreas hispánicas con afinidades –pero con coincidencias progresivas–; formas características de España registradas en América –no tan frecuentemente a la inversa–; denominaciones variadas para objetos dentro de una misma ciudad –pero coincidencias entre varias ciudades y con índice de uso menor para los términos más divergentes–.

Centro Virtual Cervantes

2005b: 309-332). En la mayor parte de las voces se trata de casos de preferencias léxicas, que raramente originan dudas de interpretación (si exceptuamos la presencia de términos en inglés), que en su mayor parte se pueden despejar por contexto o con una información básica que depende del *conocimiento del mundo*, como en las asimetrías que se producen en los términos para el horario de comidas.

Por otra parte, obviando las particulares características o los reducidos ámbitos de hablas muy coloquiales o jergas de grupo[19] (que por su intensa dependencia del contexto y de la interacción comunicativa ofrecen una consideración muy particular tanto desde el punto de vista descriptivo y del docente), en lo referido a la lengua general de cada zona hispana no se dan normalmente voces en exclusiva o expresiones privativas, sin correspondencias o variantes (cf. Moreno Fernández 2000: 35)[20]. Por el contrario, desde hace años, importantes proyectos de investigación dialectal y léxica, como *ALFAL*, el *Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico* (coordinado por Lope Blanch), el *Proyecto Varilex* (dirigido por Ueda, <http://varilex.call.sophia.ac.jp>) y *el Proyecto panhispánico de léxico disponible* (coordinado por López Morales), al que se suman otros estudios como los de Ávila (2001, 2003) o Moreno de Alba (1992, 2001, 2006), vienen sentando bases empíricas para saber con más seguridad las variantes léxicas y su frecuencia en los medios cultos del mundo hispano[21]. Además, y éste es otro factor que tener en cuenta, otras investigaciones (Cruz y Sitman 1999; Morala 2004; Bastardín 2004; Blanco 2004) muestran un proceso de selección de voces en los medios de comunicación –de empresas multinacionales en español–, noticieros, telenovelas e internet, tendente a la convergencia léxica en todo el mundo hispano, con una coincidencia de términos entre el 92% y casi el 100%[22],

[19] Véanse, por ejemplo, el muestrario de expresiones coloquiales correspondientes a diferentes países hispanos, y su "traducción", recogidas por Moreno García (2001: 527-539).

[20] Aspecto que conviene tener en cuenta también para ser cautelosos a la hora de encontrarse con informaciones, o incluso con materiales didácticos, carentes de rigor científico, que suelen circular por la red: *Conjugar es fácil*; *Diccionario de modismos chilenos*, <http://www.atmosfera4>; <cl/diccionariomodismos/diccionario.asp>; *Jerga de Venezuela*, <http://es.dir.yahoo.com/Zonas_geografícas/Países/Venezuela/Materiales de consulta/Diccionarios/>.

[21] Así, por ejemplo, podemos comprobar las denominaciones para automóvil (*carro, coche, auto, máquina*), de sus elementos (*volante, timón, dirección, manubrio, guía, manivela; placa, matrícula, chapa, patente, tablilla*).

[22] López Morales (2006: 169-178) da estos porcentajes: CNN, 99,75% de términos generales; Televisa, 99,50%, más o menos como en las telenovelas; CNI, 98,80% y ECO, 99,50%. En la radio la coincidencia sería del 91,80%, en televisión del 91,40% y en la prensa del

Centro Virtual Cervantes

con la particularidad de que las voces diferentes, con porcentaje mínimo, no producen problemas de comprensión.

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que en dicho proceso, a la vez que progresivamente se están naturalizando en el léxico general la presencia de términos americanos (*egresar*, *estadía, planteo, elevador, ubicar, extrañar, computadora, platicar, auto, chance, chingar, pibe*, etc.) (cf. Bastardín 2004: 225-236), se pueden producir neutralizaciones de variantes en favor del término que, en un plano panhispánico, se considera más común o aglutinador[23]. En paralelo, gracias a productos culturales tan influyentes como el cine o ciertas series televisivas, con una capacidad de penetración en el gran público muy superior a la de la literatura, y con la ventaja sobre ésta de que reflejan formas de hablar más vivas, cotidianas y *habladas*, cada día es mayor el conocimiento recíproco entre todos los hispanohablantes de sus diversas modalidades de español, si bien algunas de éstas, por circunstancias de tipo socioeconómico y/o cultural, se ven privilegiadas sobre las otras (como las de España, Argentina, México, Venezuela, Colombia o Cuba), lo que, sin duda está contribuyendo a "un mestizaje, un enriquecimiento a través de la diversidad que gira en torno a la palabra" (Díaz Nosty 2001). En fin, todo ello estaría acentuando una nivelación entre las distintas variedades del español de manera que, sin renunciar a los rasgos característicos de cada lugar, se vendría fortaleciendo la configuración de una lengua ejemplar cada vez más panhispánica (cf. Blecua 2001; Narbona 2001).

5. CONCLUSIONES

El profesor de lengua debe considerar en conjunto el aprendizaje y desarrollo de la competencia idiomática del estudiante en sus diferentes niveles lingüísticos, junto con otras capacidades pragmáticas y comunicativas. Un aspecto importante dentro de este conjunto es el referido a sus diferencias

92,3%. Comparando Madrid y México la coincidencia del vocabulario común alcanzaría el 99,90%.

[23] Por ejemplo, con esta perspectiva, *camión, micro, colectivo, guagua, bus, ómnibus*, se neutralizarían en *autobús*; *banqueta, bordillo, vereda, senda, andén*, en *acera*; *carro, coche, máquina*, en *auto* o *automóvil*; *el guía, manubrio, manivela, timón*, en *volante* o *dirección*; *dormitorio, recámara, alcoba, pieza, cuarto*, en *habitación*; *pavo* se preferiría a *guanajo* y *oportunidades* a *chances* (cf. López Morales 2006). Por otro lado, neutralizaciones de este tipo no están, o no deberían estar, en contradicción con la ventaja "de disponer de información sobre la variación léxica para evitar los malentendidos del significado de cada forma" y la oportunidad deseable de un *Manual de estilo del español internacional* en el que poder consultar la correspondencia de variantes (cf. Narbona 2001).

Centro Virtual Cervantes

diatópicas y a sus valoraciones normativas. Dado el gran complejo dialectal del español, en el que el 90% son hispanohablantes americanos, el profesor de español L2-LE debe estar preparado en el conocimiento, tanto de sus variantes fundamentales como de sus elementos comunes y más generales, teniendo siempre presente que "unidad y diversidad" o "unidad en la diversidad" son dos rasgos que lo definen, como garantía de que el diasistema del español es único, al mismo tiempo que variado con las múltiples manifestaciones lingüísticas de las naciones y regiones donde se habla.

Teniendo que reflejar –enseñar– esta unidad junto con la riqueza de variantes en su labor docente, debe estar también formado en la norma que enseña, hacerlo de manera coherente y contrastarla con las demás variedades cultas del español. La norma culta que enseñe será en la que enseñe y estará, para resultar natural, en función de su procedencia geolectal y, para ser eficaz, en función de los intereses de los estudiantes y de la comunidad hispánica del país donde desarrolle su labor, adaptándose con ponderación si la norma geolectal es otra a la propia o a la del país en que tengan que desenvolverse los estudiantes. El conocimiento de normas lingüísticas y culturales de los países de habla hispana y de sus variedades no debe perseguir el objeto de presentar a todos y siempre *todo* el español, tarea por lo demás imposible, sino que constituye la base para tomar las oportunas decisiones docentes a fin de desarrollar la competencia sociolingüística de los estudiantes: seleccionar los contenidos lingüísticos dependiendo de las circunstancias de enseñanza y niveles, proporcionar la información a los estudiantes sobre la pluralidad de normas y las variantes lingüísticas, preferiblemente de manera gradual, pero poniéndolas en contacto lo antes posible con las posibilidades normativas del español.

En cuanto al vocabulario, para abarcar una visión general, especialmente ante la improbabilidad de memorizar todo, será de gran ayuda conocer sus variantes léxicas más importantes y pertinentes para la enseñanza y cotejarlas con el léxico general o más frecuente en una dimensión panhispánica, manejando conceptos como la nómina activa y la pasiva o la representatividad de vocablos neutralizadores. En este sentido, no se trata de elegirlos aleatoriamente o privilegiar el uso de un término sobre otro, sino de disponer de la información necesaria para potenciar la adecuación pragmática y, por supuesto, evitando malentendidos.

Sin duda, todo lo anterior implica un empeño difícil y ambicioso. Pero, si el proceso de enseñanza no acaba nunca, aún menos el de aprendizaje. Para perfeccionarse en el tema, el profesor puede recurrir a la bibliografía de calidad y a cursos específicos de formación que deben incluir siempre

Centro Virtual Cervantes

módulos sobre variedades geográficas del español, al mismo tiempo que puede utilizar el material primario –abundante– en que se contextualizan y reflejan de manera bien actual: cine, literatura, medios de comunicación social… Por este camino, no sólo estaremos enseñando y aprendiendo las posibilidades del español desde la perspectiva de sus variedades geográficas de manera rica y ponderada, sino también *viviéndolo*, y por tanto, transmitiéndolo con más calidad y eficacia.

BIBLIOGRAFÍA[24]

ALBA, O. de (1998): "Variable léxica y dialectología hispánica", *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico,* 111, págs. 299-316.

ANDIÓN, M.ª A. (2002): "El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés", en M. Pérez y J. Coloma (eds.) (2000): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: CD, págs. 130-140.

ÁVILA, R. (2001): "Los medios e comunicación masiva y el español internacional" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm>).

ÁVILA, R. (2003): "La lengua española y sus variantes en los medios de comunicación masiva", en G. Wotjak (coord.): *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*. Madrid: Iberoamericana, págs. 11-25.

BALMASEDA, E. (2000): "Norma panhispánica y enseñanza del español", en S. Saz (ed.): *Retos para un nuevo milenio: lengua, cultura y sociedad*. Fort Collins: Colorado State University, págs. 109-127.

BASTARDÍN, T. (2004): "Variantes dialectales y medios de comunicación", cf. H. Perdiguero y A. Álvarez, págs. 225-236.

BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2001): "El español tuyo, el mío, el de aquel… ¿Cuál para nuestros estudiantes?", cf. M.ª A. Martín y C. Díez, págs. 181-190.

BLANCO, C. (2001): "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE", cf. M.ª A. Martín y C. Díez, págs. 209-216.

BLANCO, C. (2004): "Prensa diaria en internet: acercamiento a la unidad y diversidad del español", cf. H. Perdiguero y A. Álvarez, págs. 1.036-1.050.

BLANCO, C. (2005a): "El factor diatópico en los diccionarios para la enseñanza del español: logros y retos", cf. M.ª A. Castillo *et al.*, págs. 173-179.

BLANCO, C. (2005b): *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*. Pamplona: EUNSA.

[24] Este trabajo es deudor de una extensa bibliografía que, por razones de espacio, no puede figurar aquí. Señalo aquí la que por una u otra razón se cita explícitamente en el cuerpo del texto.

Centro Virtual Cervantes

BLECUA, J. M. (2001): "Unidad, variedad y enseñanza" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm>).

BUGEL, T. (2001): "Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil", cf. M.ª A. Martín y C. Díez, págs. 239-246.

CARBÓ, C. *et al.* (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, págs. 161-180 (disponible en <http://liceu.uab.es/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf>).

CASTILLO, M.ª A. *et al.* (coords.) (2005): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla-ASELE.

CRUZ, M. y SITMAN, R. (1999): "Tu español y mi español se encuentran en la red. Consideraciones sobre la prensa hispana en-línea en el marco de la enseñanza de E/LE", en A. Caicedo (ed.): *Documentos de Español Actual*, 1. Turku: Universidad de Turku, págs. 89-103.

DÍAZ NOSTY, B. (2001): "La radio y la lengua" (disponible en <http://cvc/ponencias/el_espanol_en_la_sociedad/2_la_radio_en_espanol/diaz_b.htm>).

FLÓREZ, Ó. A. (2001): "¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano?", cf. M.ª A. Martín y C. Díez, págs. 311-316.

LLAMAS, C. y MARTÍNEZ, C. (2001): "La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE", cf. M.ª A. Martín y C. Díez, págs. 481-491.

LOPE BLANCH, J. M. (2001): "La norma lingüística hispánica" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_lanorma_hispanica/lope_j.htm>).

LÓPEZ, H. (2006): *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa-Calpe.

MANGADO, J. J. (2007): "Norma idiomática y lengua oral", en E. Balsameda (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Universidad de La Rioja-ASELE, págs. 39-64.

MARTIN, M.ª A. y DÍEZ, C. (eds.) (2001): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-ASELE.

MORALA, J. R. (2004): "Variantes del español en la red", cf. H. Perdiguero y A. Álvarez, págs. 73-87.

MORENO DE ALBA, J. G. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: Mapfre.

MORENO DE ALBA, J. G. (2001): "Unidad y diversidad del español: el léxico" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/mesas_redondas/moreno_j.htm>).

MORENO DE ALBA, J. G. (2006): "Unidad y diversidad del español: el léxico", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LIV, 1, págs. 175-189.

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

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

MORENO GARCÍA, C. (2000): "Normas para ser ric@ y seguir comunicándose", cf. M.ª A. Martín y C. Díez, págs. 527-539.

NARBONA, A. (2001): "Movimientos *centrífugos* y *centrípetos* en la(s) norma(s) del español" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm>).

PERDIGUERO, H. y ÁLVAREZ, A. (eds.) (2004): *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Burgos: Universidad de Burgos-ASELE.

ROSENBLAT, Á. (1970): *El castellano de España y el castellano de América*. Madrid: Taurus.

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

TUSÓN, J. (1997): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

Centro Virtual Cervantes