Competencias y recursos de ELE: Herramientas literarias como soporte del estudio dialectal. Caribe hispano, México y Argentina

Endika Basáñez Barrio
Universidad del País Vasco
Grupo de Investigación Consolidado tipo A [IT706-13]

1. Introducción

El análisis del último informe publicado por el Instituto Cervantes, bajo el epígrafe *El español: una lengua viva. Informe 2015*, pone de manifiesto la gran relevancia de la que goza la lengua española en el tiempo actual al constatar que casi 470 millones de personas a lo largo del mundo tienen dicho idioma como lengua materna y la cifra aumenta hasta los casi 559 millones si hablamos de los usuarios potenciales, que se obtienen al sumar los hablantes nativos, los hablantes de competencia limitada y los estudiantes de español como lengua extranjera (Fernández Vítores 2015: 5). El español se convierte así, siempre según dicho informe, en la segunda lengua materna más extendida, tras el chino mandarín, y se estima que, si bien en la actualidad el 6,7% de los habitantes del mundo son hispanohablantes, este número aumente por cuestiones demográficas hasta el 7,5% en 2030 y al 10% en tres o cuatro generaciones (2015: 5). Anecdóticamente, entre los tres países con mayor número de hispanohablantes no se halla el país del que la lengua es originaria y, de hecho, hay que esperar hasta el cuarto puesto en dicho ranquin para encontrar al país ibérico. De esta forma, México (121.005.815), Estados Unidos de América (alrededor de 53 millones y único país de estos tres donde el español no es lengua oficial) y Colombia (48.014.693) cuentan con las cifras de población más elevadas de hablantes de español, seguidas por España (46.771.341). Dichas cifras ponen así de manifiesto la importancia de los países americanos en cuanto a la difusión de la legua romance en el tiempo actual en tanto que es a lo largo del *Nuevo Mundo* donde se concentran los tres países con mayor número de hablantes de español, alcanzando la suma de dichos países más de los 200 millones de individuos del total de los casi 559 millones de usuarios potenciales. Resulta, por tanto, ciertamente esperable que el profesor de ELE que ejerce desde España sitúe entre sus objetivos docentes una primera aproximación de sus alumnos de niveles intermedios y superiores a las diversas variedades dialectales del español propias del continente americano de forma que la enseñanza de la lengua no quede únicamente limitada en ningún caso a un único país hispanohablante sino que el estudiante pueda comenzar a familiarizarse también con las formas americanas dada la difusión y el alcance de estas en el presente panorama lingüístico mundial. Evidentemente, no se pretende que el profesor centre sus competencias docentes en la dialectología española, sino que este sea consciente de la relevancia de las formas dialectales del otro lado del Atlántico y por ello opte por aproximar *tímidamente* a sus alumnos con las mismas a través de un primer contacto léxico (y quizá también -o *a posteriori*- con el morfosintáctico); de ahí a la extensión de variedades diatópicas

por países que será tratada a lo largo de este artículo, si bien para cualquier hispanista "hablar de dialectos significa la imposibilidad de delimitarlos con precisión" (Goetz 2007: 7). En este sentido, la (siempre heterogénea) literatura de ficción hispanoamericana bien puede actuar como soporte para el contacto didáctico del alumno con las variantes dialectales del español americano mientras permite, a su vez, que el estudiante amplíe su acervo cultural y literario a través de la lectura de los textos artísticos. De esta forma, la literatura escrita por autores hispanoamericanos puede cumplir con la máxima latina *docere et delectare* ya que, en efecto, el alumno puede disfrutar sumergiéndose en el relato que encierra el texto mientras comienza a aproximarse a otras formas en las que puede expresarse la gramática española, conoce nuevos autores que escriben en español, así como diferentes obras literarias producidas en dicha lengua latina y, con todo ello, pueda acercarse a la lingüística y cultura de otros países hispanohablantes.

2. La práctica del taller literario: tres relatos de ficción, tres variedades dialectales

Con el fin de poner en práctica los beneficios teóricos que puede conllevar al alumno de ELE el uso del *corpus* textual hispanoamericano en cuanto a su valor como soporte para el contacto con la dialectología española, el XXVI Congreso Internacional de ASELE ha acogido en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada el taller de nombre homónimo al del presente artículo. A lo largo del mismo se han trabajado tres variedades dialectales hispanoamericanas correspondientes al Caribe hispano (si bien, por delimitaciones horarias, centrado en la isla cubana), México y Argentina a través de tres textos de ficción escritos por autores procedentes de dichos países cuyas obras reflejan la diversidad de la gramática española a través de sus variantes diatópicas. Así, pues, la elección de las textos escogidos ha residido, fundamentalmente, en la idoneidad de la expresión lingüística presente en los relatos, representativa en términos gramaticales del lugar de origen de los autores, dado el fin que se pretende conseguir con su lectura en horas de clase. De esta forma, *Antes que anochezca* (1992), autobiografía póstuma del autor cubano Reinaldo Arenas, *La frontera de cristal. Una novela en nueve cuentos* (1995), del escritor mexicano Carlos Fuentes y *La Nona* (1977), del argentino Roberto Cossa, han sido las obras escogidas para poner en práctica a lo largo del taller la propuesta teórica de la que partía la comunicación. En el primer caso apuntado, la simple lectura de la obra del escritor de Holguín (Cuba) permite la aproximación del alumno con la forma dialectal isleña, pero, además, al tratarse de un relato biográfico, permite acercarse al mismo a la vida y costumbres que tienen lugar en la isla hispano-caribeña. Dadas las limitaciones temporales del taller (extrapolables a las horas docentes, de igual modo), el estudio de la obra se ha centrado en el capítulo "La escuela" (págs. 27-29) y, de manera más precisa, en el primer párrafo del mismo. En efecto, la lectura del fragmento seleccionado, compartida por parte de los docentes participantes del taller, pone de manifiesto la constancia de hallarnos frente a la gramática propia de la lengua española dadas las características de su nivel más profundo, la sintaxis presente en el texto, pero varios elementos léxicos, aunque reconocidos como castellanos dada su fonotaxis, nos son desconocidos como profesores (y hablantes) del español peninsular:

> A los seis años comencé a ir a la escuela; era la escuela rural número noventa y uno del barrio de Perronales, donde nosotros vivíamos. Aquel barrio lo formaban unas sabanas y unas lomas bastante despobladas; todo él era atravesado por un camino real que no era más que una explanada de tierra que iba a desembocar al pueblo de Holguín, situado a unas cuatro o cinco leguas de distancia. Perronales estaba entre Holguín y Gibara, un pueblo que era puerto de mar y que yo todavía no había visitado. La escuela estaba lejos de la casa y yo tenía que ir a caballo. La primera vez que fui me llevó mi madre. La escuela era una casa grande de yaguas con techo de guano, igual que el bohío en que nosotros vivíamos. La maestra era de Holguín. Tenía que tomar un ómnibus o una guagua, como se dice en Cuba, y luego caminar varios kilómetros a pie (Arenas 2011: 27).

De esta forma, practicada ya la lectura, se selecciona el léxico cuyo significado nos es extraño como hablantes de español ibérico y se pasa a comprobar si, en efecto, se trata de elementos léxicos pertenecientes al dialecto cubano para lo que se accede al repertorio lexicográfico español por antonomasia, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), se verifica la procedencia del étimo y se trabajan sus diversas acepciones. En efecto, los elementos seleccionados tras la primera lectura aluden, según el DRAE en su versión electrónica, a una etimología u origen caribeño o bien se trata de lemas que presentan determinadas acepciones usuales en el Caribe hispano u Antillas homónimas, a saber:

1. *Sabana*: (de or. caribe) Llanura, en especial si es muy dilatada, sin vegetación arbórea.

2. *Yagua*: (de or. caribe) 1. Antillas: Tejido fibroso que rodea la parte superior y más tierna del tronco de la palma real, del cual se desprende naturalmente todas las lunaciones, y sirve para varios usos y especialmente para envolver tabaco en rama. 2. Venezuela: Palma que sirve de hortaliza, y con la cual se techan las chozas de los indios y se hacen cestos, sombreros y cabuyas. En la estación de invierno da aceite, que sirve para el alumbrado.

3. *Bohío*: (voz de las Antillas) Cabaña de América, hecha de madera y ramas, cañas o pajas y sin más respiradero que la puerta.

4. *Guagua*: (etimología discutida) 1. Cosa baladí. 2. f. Canarias y Antillas: Vehículo automotor que presta servicio urbano o interurbano en un itinerario fijo. 3. Cuba y República Dominicana: Nombre genérico de numerosas especies de insectos hemípteros, pequeños, de color blanco o gris, que atacan a numerosas plantas, especialmente a los cítricos, y llegan a destruirlos.

El fragmento perteneciente al relato del escritor cubano pone de manifiesto así que su lectura y el posterior análisis lexicológico lo avala como soporte de contacto con la variante dialectal isleña permitiendo así familiar al estudiante de ELE con otras formas léxicas propias de la gramática española en su expresión cubana. De igual modo, no resulta en absoluto anecdótico la aparición en el fragmento analizado de la palabra *guagua* que, si bien, como el propio Arenas afirma, como "se dice en Cuba", también se emplea en la variedad dialectal canaria y es que la historia de ambos países se halla fuertemente ligada a través de relaciones migratorias (aspecto

que, anecdóticamente, bien puede ser tratado en el aula para mostrar la influencia de dicha variedad dialectal):

> [...] durante el período antillano se forjó en las islas recién descubiertas un primer estrato de sociedad colonial andaluza, reforzado por oleadas posteriores que no cambiaron su estructuración, a lo que se sumó la migración canaria. Así surgió una especie de puente lingüístico Andalucía occidental-Canarias-Caribe hispánico durante todo el período colonial, que en el caso específico de Cuba se extendió, en cuanto a Canarias, hasta las tres primeras décadas del siglo XX (Valdés Bernal 2007: 46).

Otro aspecto ciertamente importante a destacar reside precisamente en el uso de las herramientas lexicográficas dado que son estas las que permiten confirmar la procedencia etimológica de los elementos léxicos. El trabajo en clase del uso del DRAE, que facilita enormemente su acceso a través de su versión *en línea*, u otros repertorios tangibles que permitan confirmar la etimología de los elementos léxicos aparecidos en los relatos literarios puede ofrecer al alumno la autonomía de confirmación de la procedencia diatópica del léxico que pueda serle desconocido. Así pues el trabajo del uso del repertorio lexicográfico (búsqueda del lema, acepciones asociadas al mismo, voces dialectales) puede suponer una herramienta de gran valor para el alumno de ELE que se enfrenta por primera vez al conocimiento de las variantes dialectales del español a través del soporte literario.

En el caso de la segunda obra escogida, Carlos Fuentes nos aproxima a la variedad dialectal mexicana al emplear en su texto elementos léxicos propios de dicho lugar. Al igual que ocurría con el caso de Arenas, la obra del autor mexicano ofrece diversos cuentos, tal y como explicita su título, por lo que se ha escogido un fragmento perteneciente al cuento "Malintzin de las maquilas" para trabajar el léxico propio de la variedad mexicana:

> Ella se sonó la nariz y dijo que era una manda que solo tenía chiste en la escarcha, no en el summer.
>
> - ¿Se conocen?- dijo Dinorah.
>
> - De lejos - dijo Marina.
>
> - Ésta es Rosa Lupe. No la reconoces cuando se le mete lo santo. Te juro que normalmente es muy diferente. ¿Por qué hiciste manda?
>
> - Por mi famullo.
>
> Les contó que ella llevaba cuatro años en la maquila y su marido -su famullo- seguía sin dar golpe. El pretexto eran los niños, ¿quién los iba a cuidar?- Rosa Lupe miró sin mala intención a Dinorah-. El famullo se quedaba en casa cuidando a los niños pues por lo visto hasta que crecieran.
>
> - ¿Lo mantienes? - dijo Dinorah para vengarse de la alusión de Rosa Lupe.
>
> - Pregunta en la fábrica. La mitad de las que chambeamos allí mantenemos el hogar.

> Somos lo que se llama jefecitas de familia. Pero yo tengo famullo. Por lo menos no soy madre soltera (Fuentes 1996: 144).

Así como ocurría con el fragmento analizado de la obra de Arenas, el relato de Fuentes nos acerca a un número de elementos léxicos desconocidos para el hispanohablante peninsular y, siempre según el DRAE en su versión *en línea*, propios de la variedad mexicana o poseedores de diversas acepciones de diferente frecuencia diatópica:

1. *Manda*: (de mandar).1. Oferta que una persona hace a otra de darle algo. 2. Legado de un testamento. 3. And. y Chile. Voto o promesa hechos a Dios, a la Virgen o a un santo. 4. Testamento de última voluntad.

2. *Famullo*: (de fámulo) Criado, doméstico.

3. *Maquila*: (del ár. hisp. *makíla*, y este del ár. clás. *makīlah*, cosa medida). 1. El Salv., Guat., Hond. y Méx. Producción de manufacturas textiles para su exportación. 2. El Salv., Guat., Hond. y Méx. Fábrica destinada a esta producción.

4. *Chambear*: C. Rica, Guat., Hond. y Méx. C. Rica, Guat., Hond. y Méx. Trabajar, tener una chamba.

En efecto, elementos como *maquila* o *chambear* son extraños a oídos de un ciudadano europeo de habla hispana, pero usuales en el país americano con mayor número de hispanohablantes en el mundo. De esta forma, el relato de Fuentes permite aproximar al estudiante a las formas típicamente mexicanas por lo que, tal y como ocurría con el relato de Arenas, el cuento de Fuentes permite al alumno de ELE familiarizarse con la dialectología hispanoamericana como competencia fundamental de su trabajo en clase, pero permite, además, adquirir otras competencias secundarias como el acercamiento del mismo a la cultura del país homónimo gracias al material narrativo y el aumento de su acervo literario a través de la lectura de la obra del escritor mexicano.

En el último caso dialectal trabajado en el taller, la obra escogida como soporte de dicho estudio se corresponde con *La Nona*, pieza canónica del escritor argentino Roberto Cossa y de la producción artística del país homónimo. A diferencia de los otros dos relatos anteriores, ambos narrativos, esta se encuadra en el género literario teatral para demostrar que, en efecto, el empleo de la literatura como soporte literario no se circunscribe exclusivamente a la narrativa. El teatro, de hecho, permite que la lectura en clase sea más participativa ya que cada uno de los personajes puede ser leído por un estudiante diferente. De esta forma, el fragmento seleccionado de *La Nona*, que se localiza en el primer acto, reúne a tres personajes diversos y, tal y como ocurría con las dos obras previamente empleadas como herramienta artística de contacto dialectal, de nuevo el relato nos ofrece elementos léxicos propios –en este caso– de la variedad argentina:

> María: No me trajiste perejil.
>
> Carmelo: Lo vendí todo.

M: ¡Justo hoy que hice guiso!

Carmelo saca un cuadernito del cajón del aparador.

C: Un perejil, lindo, crespito. Me lo sacaron de la mano.

M: Y los zapallitos no van a alcanzar.

C: ¡Tenés como dos kilos ahí! Ayer traje cinco.

M: (*Con un gesto que significa "no es extraño".*) ¿Y...?

C: Si traigo todo lo que me pedís... para eso cierro el puesto. Le digo al mayorista que me traiga el pedido a casa.

Se hace una pausa.

Anyula: Yo casi ni comí zapallitos ayer.

C: ¡Bah, Anyula...! Si no digo por usted.

A: Es que yo soy una carga.

C: ¡Vamos, tía!

M: Anyula... Hágame un favor. Crúcese hasta lo de Vicente y traiga dos kilos de zapallitos y un poco de perejil.

Le tiende el dinero y Anyula sale.

C: ¡Mirá vos...! ¡En mi casa hay que ir a comprarle al chorro ése!

Carmelo anota las ventas del día en el cuadernito.

M: ¿Cómo anduvo?

C: Bien... Viste lo que quedó. En ese barrio se vende muy bien. ¡Eh... si no nosotros podríamos vivir sin problemas! [...].

C: ¡Qué le parió!

M: ¿Qué pasa?

C: ¿Qué va a pasar? Que no llegamos a fin de mes. ¡Eso pasa! ¿Vos anotaste todos los gastos?

M: Falta lo de hoy.

C: Y bue... (*Le muestra*). Y todavía falta lo de hoy. (*Cierra el cuaderno con fastidio y lo guarda en el aparador.*) No sé... No pagamos alquiler... No nos damos lujos... Yo, ni ropa me compro.

[...]

M: Si tu hermano trabajara...

[...]

C: Uno de estos días la pega y nos vamos todos para arriba. (*María lo mira significativamente.*) Digo yo... con eso puedo ganar mucha plata.

M: ¿Componiendo tangos? ¿Me querés decir quién gana plata hoy componiendo tangos? (Cossa 2009: 27-9).

En efecto, a lo largo de la lectura del fragmento seleccionado comienzan a aparecer diversos elementos léxicos propios de la variedad argentina, de forma que, una vez practicada dicha lectura en grupo gracias a las características formales del género literario teatral, dichos elementos pueden ser analizados como formas dialectales pertenecientes a la variante rioplatense (o, en este caso, argentina por extensión) a través del repertorio lexicográfico del DRAE *en línea*:

1. *Zapallitos*: (del quechua *sapallu*) 1. Arg. Variedad de calabacita redondeada de unos diez centímetros de diámetro y corteza verde.

2. *Chorro*: (sin recoger aún como tal por el DRAE) Ladrón.

3. *Plata*: (del lat. **plattus, *platus*, plano, del gr. *ntλάτος*) 2. Moneda o monedas de plata. *No tengo plata. Pagar en plata*. 3. Dinero en general, riqueza.

A diferencia de las variedades caribeña y mexicana, la argentina se caracteriza por el uso frecuente del voseo en registros familiares y/o de confianza, como puede encontrase en el fragmento analizado, lo que, en efecto, puede levantar dudas en cuanto a su uso para el estudiante de ELE que ha podido familiarizarse previamente con el empleo histórico del voseo. Una breve explicación de la historia de la evolución del voseo en España y en Argentina podría, en cualquier caso, solventar cualquier duda del mismo en ambos lugares hispanohablantes, así como la permanencia en la gramática actual del país americano frente a su desaparición en el español hablado en España:

> Durante los Siglos de Oro, en castellano el pronombre *tú* quedó relegado al uso familiar o al trato con inferiores; también el *vos* se empleaba para trato de confianza, mientras usted era común en el resto de situaciones. *Ustedes* pasó a ser el tratamiento de respeto generalizado y *vosotros* el de confianza. En el español de América, *ustedes* sustituye, en toda situación, a *vosotros*, y el verbo aparece conjugado en tercera persona del plural. Al irse generalizando el uso del *usted*, el pronombre *tú* se fortaleció en el ámbito familiar, mientras el pronombre *vos* perdía terreno. Hoy la mayor parte del territorio americano sólo tutea, pero amplias zonas han generalizado el *vos* en lugar del *tú*, fenómeno que se conoce como voseo. Es región sólo voseante Argentina (Montilla Gil 2000: 108).

De cualquier modo, los rasgos mofosintácticos, como el recientemente apuntado, pueden, al igual que los léxicos, ser trabajados en el aula de ELE de niveles medios y

superiores de conocimiento lingüístico. Evidentemente, la delimitación del contacto estudiante de ELE-variantes dialectales al análisis más superficial de las mismas (es decir, el léxico) o bien la ampliación del contacto a un análisis más profundo (como el morfosintáctico) queda en manos de la disponibilidad del profesor en cuestión y las particularidades de su alumnado y curso en el que se practiquen.

Por último, es evidente pensar ahora que, a pesar de actuar como soporte del contacto dialectal para el estudiante, la literatura, dadas sus características, no satisface la parte gramatical correspondiente a la fonética, aspecto este de vital importancia para el alumno extranjero. No obstante, la elección de un relato que haya sido llevado a la gran pantalla (como el caso de la autobiografía póstuma de Reinaldo Arenas o la obra de teatro de Roberto Cossa) o el uso de plataformas de vídeos que recojan las lecturas que serán llevadas a cabo en el aula (como ocurre con la representación de la pieza de Cossa o los audio-libros) pueden suplir dichas carencias fonéticas, de forma que el alumno pueda trabajar la parte teórica a través del texto de ficción y visualizarlo (o escucharlo) *a posteriori* a través del contenido multimedia que, en última instancia, permita acercarse al mismo a las diversas características gramaticales y reforzar, además, el estudio.

3. Conclusiones finales

Tal y como ha sido abordado a lo largo del taller que da origen al presente artículo, así como en el artículo en sí, la literatura de ficción hispanoamericana (entendiéndose dicho concepto como un pequeño fragmento, un cuento, un pequeño relato o una obra) bien puede actuar como soporte para el contacto entre el estudiante de ELE y las diversas formas diatópicas propias del español, familiarizando así al mismo con otras *formas* de hablar español dada la relevancia en la actualidad de las variantes hispanoamericanas. Si bien en este taller se han escogido tres variedades determinadas (Caribe hispano -Cuba-, México y Argentina), el profesor que pretenda emplear el texto artístico con tal propósito didáctico puede seleccionar en relación a sus intereses y los de su alumnado la variante (o variantes) deseada empleando para ello un texto que respete las características dialectales de dicha variedad. Las posibilidades que ofrece la literatura de ficción al respecto se corresponden, fundamentalmente, con un primer contacto del alumno de ELE con las diferentes formas diatópicas del español, aunque no es menos relevante el contacto del mismo con la cultura del país en cuestión a través de las particularidades del material narrativo del relato y el aumento de su acervo literario gracias al conocimiento de nuevos autores de ficción. Por otro lado, el trabajo en el aula puede ir desde un primer contacto, centrado en el análisis del léxico dialectal aparecido en la obra leída en clase, hasta un acercamiento de mayor profundidad a través del repaso de las formas morfosintácticas (como ocurre en el ejemplo del voseo rioplatense), dependiendo del propósito del profesor y las particularidades del conocimiento de la lengua por parte de su alumnado. De igual modo, el trabajo de las variedades dialectales en horas docentes a través del soporte literario permitirá al profesor enseñar a los alumnos extranjeros el uso de los repertorios lexicográficos hispanófonos con el fin de que estos se familiaricen con el reconocimiento de voces diatópicas gracias a las indicaciones aparecidas en dichos repertorios. Por último, las carencias fonéticas que la literatura presenta bien pueden ser corregidas por el uso de

materiales audiovisuales (como el caso de películas basadas en los textos seleccionados para su trabajo didáctico u otros elementos de naturaleza similar) de forma que la parte netamente fonética pueda ser también analizada y con ello reforzar, además, los conocimientos teóricos adquiridos en el aula.

Referencias Bibliográficas

ARENAS, R. (2011 [1992]): *Antes que anochezca*, Barcelona: Tusquets Editores.

COSSA, R. (2009 [1977]): *La Nona*, Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2015): "Capítulo 1. El español en cifras", *El español: una lengua viva. Informe 2015,* 5-15, http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf [consulta: 25/09/2015].

FUENTES, C. (1996 [1995]): *La frontera de cristal. Una novela en nueve cuentos*, Madrid: Santillana.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae [consulta: 25/09/2015].

GOETZ, R (2007): *La lengua española. Panorama sociohistórico*, Estados Unidos: McFardland.

MONTILLA GIL, L. (2000): *Vamos a conjugar*, Madrid: Editorial Edinumen.

VALDÉS BERNAL, S. (2007): "Las bases lingüísticas del español en Cuba", *La lengua en Cuba. Estudios*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.