



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD de FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:  
ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**¿Qué gramática enseñar? Gramática de altura. La enseñanza de la gramática en la clase de ELE en la zona andina.**

Francisco Javier Rodríguez Arranz

Tutora: María Ángeles Sastre Ruano

Valladolid 2020-2021



*Por letras e por síllabas e  
por las palabras ayuntadas [...]  
se compone la razón.*

*General Estoria. Alfonso X*

*Todo lo miraba Sancho,  
y de ninguna cosa se dolía, antes,  
por cumplir con el refrán que él muy bien sabía  
de “cuando a Roma fueres, haz como vieres”,  
pidió a Ricote la bota y tomó su puntería como  
los demás y no con menos gusto que ellos.*

*Don Quijote de la Mancha. Miguel de Cervantes*



## **RESUMEN**

La vitalidad del español, una de las lenguas más habladas del mundo, ha propiciado que el número de personas que quieren aprender esta lengua haya crecido de manera significativa en los últimos años, lo que a su vez ha provocado una creciente demanda de docentes debidamente formados que puedan cubrir esta necesidad de una manera satisfactoria. Así, podemos encontrar profesores enseñando español a miles de kilómetros de su lugar de nacimiento. Esta tarea presenta una serie de dificultades más allá de las inherentes a la profesión. Por una parte, el español presenta una gran diversidad interna debida en parte a su amplia difusión geográfica. Por otra parte, los diferentes enfoques metodológicos, dependiendo del momento histórico, han pasado de priorizar unos aspectos, como es el caso de la gramática, a prácticamente obviarlos. En este Trabajo de Fin de Máster se propone que el profesor de español como lengua extranjera, sin dejar nunca de lado su propia variedad lingüística, ha de enseñar la variedad del español propia del lugar en el que esté desarrollando su labor docente, utilizando la gramática como un medio, nunca como un fin, que ayude a sus alumnos a alcanzar sus objetivos.

Palabras clave: español, enseñar, gramática, España, América.

## **ABSTRACT**

The vitality of the Spanish language, one of the most spoken languages all over the world, has provoked a significant increase in the amount of people who want to learn it. At the same time, this had triggered a growing demand for well-trained teachers who are able to cover the requirements of their profession. Thus, it is possible to find instructors teaching Spanish miles away from their birthplaces. This task involves a series of difficulties beyond those inherent to the profession. On the one hand, Spanish language presents a great inner diversity. On the other hand, depending on the historical moment, the different methodological approaches have moved from prioritizing some aspects, such as the case of grammar, to almost eliminating them. In this Master's final task, it is proposed that the Spanish as a foreign language teacher has to teach the variety of the Spanish language that is common in the place where he or she is carrying out his or her teaching work, always considering grammar as a mean, not as an aim, that will help his or her students to reach their goals.

Key words: Spanish, teaching, grammar, Spain, America.



## ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. LOS NÚMEROS CANTAN. LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL.....	7
4. EL ESPAÑOL EN AMÉRICA.....	11
5. VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN ESPAÑA.....	27
6. EL CASTELLANO.....	33
7. EL ESPAÑOL DEL ÁREA ANDINA.....	37
8. EL ESPAÑOL EN BOLIVIA.....	43
9. EL CASTELLANO PACEÑO.....	49
10. ¿GRAMÁTICA EN LA CLASE DE ELE?.....	55
11. QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR.....	63
12. CONCLUSIONES.....	69
13. BIBLIOGRAFÍA.....	71



## 1. JUSTIFICACIÓN

Afortunadamente, en un mundo cada día más globalizado y en el que, por mor de los avances tecnológicos y científicos y de los cambios sociales y culturales, aparecen nuevos campos de estudio e investigación que ocupan cada vez más espacio en detrimento de algunas de las materias académicas tradicionales, como podrían ser el Latín, el Griego clásico o la Filosofía, que quedan cada vez más arrinconadas, siendo en muchas ocasiones su presencia meramente testimonial, quedan todavía disciplinas que parecen resistir con entereza los embates del tiempo.

La enseñanza de idiomas es una de esas disciplinas que, a pesar de los cambios, o quizá precisamente debido a ellos, no solo se mantienen con firmeza en los planes de estudio de la mayoría de los países, sino que parecen tener cada día una mayor difusión.

Evidentemente, desde que en Mesopotamia se dieron los primeros pasos en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta hoy, pasando por la Escuela de Traductores de Toledo o por las universidades y las escuelas de gramática impulsadas por el humanismo renacentista, tanto las necesidades de los discentes como los enfoques, las metodologías y los recursos que a su disposición tienen los docentes han cambiado de manera sustancial.

Por diferentes razones, a lo largo de la historia algunas lenguas han trascendido sus límites originarios y se han convertido, en unos casos, en la lengua materna de una vasta comunidad de hablantes y, en otros, en una herramienta necesaria para que millones de personas se desenvuelvan en su vida diaria. En este proceso, estas lenguas han convivido con otras en diferentes espacios geográficos y en diferentes grupos humanos, influenciándose recíprocamente en muchas ocasiones. Esto ha motivado que no exista una uniformidad que permita hablar de, por poner un ejemplo, un solo inglés o un único español, existiendo multitud de variedades y dialectos que, en contra de lo que algunas tesis mantenían en el pasado, contribuyen a enriquecer la lengua.

El proceso de globalización y los cambios a los que nos referíamos anteriormente han propiciado que exista una necesidad creciente por aprender una serie de lenguas en prácticamente todas las partes del planeta, lo que tiene como consecuencia lógica una demanda de profesionales que sepan transmitir de manera adecuada los conocimientos necesarios, atendiendo en todo momento las distintas y múltiples necesidades de los potenciales aprendientes.

El cambiante escenario de la didáctica de segundas lenguas y de lenguas extranjeras y la complejidad del mercado laboral puede motivar que un graduado de la Universidad de Lagos, Nigeria, imparta clases de inglés en una institución docente en Nueva York a un grupo de estudiantes coreanos o que un diplomado en español como lengua extranjera por la Universidad de Santiago de Chile haga lo propio con un grupo de estudiantes canadienses en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla. Estos dos docentes se enfrentarán con toda seguridad a un dilema. ¿Qué variedad de la lengua enseñarán? ¿Optarán por enseñar la variedad de la lengua en la que son nativos o por la variedad que se habla en el lugar en el que están impartiendo sus clases?

En el presente Trabajo de Fin de Máster se propone que el profesor de español como lengua extranjera, independientemente de cuál sea su variedad nativa, deberá, sin renunciar a esta, enseñar la gramática, el léxico y los aspectos culturales de la variedad lingüística propia del lugar donde ejerza su función docente.

Nosotros planteamos el hipotético caso de un profesor nativo de español como lengua extranjera, hablante de la variedad peninsular norteña, una de las más conservadoras, que va a ejercer la función docente en un centro educativo situado en La Paz, Bolivia. ¿Qué español deberá, entonces, enseñar?

## 2. INTRODUCCIÓN

*Pues bien, bajemos y confundamos ahí mismo su lengua,  
de modo que no se entiendan los unos a los otros.  
Génesis 11:7*

Si no tenían un conocimiento previo de su contenido, es más que probable que los primeros truchimanes cristianos que tradujeron la Biblia de sus lenguas originales (hebreo, arameo y griego helenístico) al latín o a cualquier otra lengua recapacitaran acerca de su actividad cuando llegaron al capítulo once del Génesis. La razón es que, según el libro sagrado, Dios condena a toda la humanidad, que hasta ese momento era un solo pueblo y hablaba una misma y única lengua, a hablar diferentes idiomas como respuesta a la soberbia, al atrevimiento y al orgullo de los hombres que osaron construir una ciudad con una torre que llegara hasta el cielo.

Sin embargo, y sin tener en cuenta las ventajas que para las relaciones humanas en todos los ámbitos suponen la existencia de una lengua universal, para la mayoría de los lingüistas, este castigo divino es más una fuente de riqueza que de inconvenientes y se considera que “[l]a diversidad lingüística es uno de los elementos claves del patrimonio de la humanidad” (Sagredo Santos 2007: 421).

Alrededor de las lenguas, las sociedades humanas han construido su identidad, han asentado sus valores, han consolidado sus costumbres; en ellas han atesorado sus conocimientos y el conocimiento de cualquier lengua puede ser la clave para contestar cuestiones esenciales en el futuro (Unesco 2003: 2). Son numerosos los casos que podrían ejemplificar la noción de las lenguas como depósito de conocimientos ancestrales que pueden contribuir a dar respuestas futuras. Un estudio llevado a cabo por miembros del departamento de Biología Evolutiva y Estudios Ambientales de la Universidad de Zúrich concluye que “entre el 73% y el 91% del conocimiento de los servicios medicinales de las plantas (sus propiedades farmacológicas y terapéuticas) de regiones de América del Norte, la Amazonia y Nueva Guinea corre el riesgo de desaparecer” (Limón 2021). La razón no es otra que de este conocimiento solo hay registro en las lenguas de estos pueblos indígenas. El lingüista Enrique Bernárdez nos ofrece otro buen ejemplo de cómo los conocimientos atávicos atesorados en una lengua pueden ayudar a dar soluciones a problemas presentes. En el prólogo a *La revolución del lenguaje* de David Crystal, Bernárdez cuenta que del tsunami provocado por el terremoto Sumatra-Andamán, que

causó aproximadamente 250.000 víctimas cuando en el año 2004 asoló buena parte de las costas del océano Índico, resultaron ilesos la mayoría de los pequeños grupos indígenas de las islas Andamán. Los andamanes, pese a no haber sufrido un tsunami en más de cien años, lograron ponerse a salvo porque su tradición oral relataba e indicaba las pautas de actuación cuando la naturaleza mostraba ciertos signos. En definitiva, su lengua les salvó. Se lamenta también Bernárdez de que los medios de comunicación no hicieran en ningún momento referencia a este hecho, poniendo sin embargo el foco en la supervivencia de las especies animales de una reserva biológica (Crystal 2005: ix).

En un artículo publicado en el diario madrileño *ABC* el veintiocho de febrero del presente año, podía leerse que el físico y lingüista sueco Sverker Johansson pronosticaba que en el plazo de doscientos años la mitad de las lenguas actuales de todo el mundo habrán desaparecido. Sin embargo, hay autores que se muestran aún más pesimistas que Johansson (de Jorge: 2021). Es el caso del también lingüista John H. Mcwhorter, que augura que en aproximadamente cien años solo sobrevivirán el 10% de las lenguas que se hablan hoy en día a lo largo y ancho del globo (Ramos Sanz: 2015). Como puede suponerse, esta previsión no es algo nuevo y ya en el año 2005 David Crystal, en su obra *La revolución del lenguaje*, avisaba que “la mitad de las 6.000 lenguas existentes en el mundo desaparezcan a lo largo del presente siglo, lo que supone la pérdida de una lengua cada dos semanas más o menos, a un ritmo sin precedente en la historia conocida” (2005: 65).

El fenómeno de la desaparición de las lenguas está causado por una serie de motivos que podríamos definir como intrínsecos y extrínsecos a las propias lenguas. Entre estos últimos podemos encontrar causas naturales (un desastre natural que diezme a la comunidad de hablantes), políticas (cuando, debido a un conflicto militar la supervivencia es una cuestión prioritaria, la conservación de una lengua pasa a un plano secundario), culturales (las distintas formas de asimilación cultural que conlleva el desplazamiento de grandes grupos humanos desde las áreas rurales a zonas urbanas o desde las antiguas colonias a la metrópoli), económicas (la sobreexplotación de los recursos de ciertas zonas acarrear en muchas ocasiones la desaparición de pueblos enteros), etc. Entre las causas intrínsecas podemos enumerar la capacidad de adaptación de las lenguas al momento histórico (si son capaces o no de incluir préstamos de otras lenguas), la economía del lenguaje y el pragmatismo (el profesor Daniel Justel, experto en acadio y sumerio, argumenta que el sumerio primigenio se escribía con más de seiscientos ideogramas, lo que dificulta la precisión y la escritura por todos los hablantes (Alemany: 2019), etc.

Sea como fuere, el español, una de las lenguas fuertes según Crystal, no parece correr, hoy por hoy, el riesgo de la desaparición. Todo lo contrario. Según los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes en su informe del año 2020, la cifra de hablantes de español en todo el mundo se aproxima a los seiscientos millones y más de veintidós millones de alumnos estudiaban español como lengua extranjera en ese mismo año. Las estimaciones apuntan a un notable incremento de estas cifras en un futuro inmediato. A este incremento contribuye el hecho de que el español se ha visto fortalecido en su demografía en el proceso de reducción que se ha experimentado en el número de lenguas habladas en el mundo (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006: 6).

Evidentemente, estas cifras plantean nuevos retos, especialmente en el ámbito académico y docente. La ecuación es simple: un mayor incremento de estudiantes de español como segunda lengua o como lengua extranjera indefectiblemente conlleva un aumento en la demanda de profesores debidamente formados en esa materia. Ya en el año 2017, Javier Muñoz-Basols, profesor de la Universidad de Oxford y presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), advertía en el marco de una conferencia con motivo del 50 aniversario del Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) de la Universidad de Navarra del crecimiento del interés por aprender español de manera global, y en particular en zonas geográficas con una menor tradición, como son África, Asia y Oceanía. Según el académico, la internacionalización de esta actividad precisa de una formación específica del profesorado para estas nuevas zonas geográficas (Europa Press, 2017).

La puntualización de Muñoz-Basols nos lleva inmediatamente a plantearnos otras cuestiones. Teniendo en cuenta, por una parte, la amplia distribución geográfica del español y la enorme diversidad de sus hablantes nativos y, por otra, la multiplicidad de necesidades y circunstancias de los potenciales estudiantes de español como segunda lengua o como lengua extranjera, ¿qué tipo de español debe enseñar el docente y aprender el alumno? ¿Se debe incluir la enseñanza de la gramática en las clases de español como lengua extranjera? En caso afirmativo, ¿cuál debe ser el papel de esta?



### 3. LOS NÚMEROS CANTAN. LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL

Resulta difícil determinar con exactitud el número de lenguas que se hablan actualmente en el mundo. Según la UNESCO, estas rondarían las 6.000, mientras que *The Ethnologue*, considerado el catálogo más exhaustivo de lenguas del mundo, estima que en 2021 esta cifra se eleva hasta las 7.139. Algunas de estas lenguas, entre las que se encuentra el español, cuentan con un número de hablantes muy extenso, con lo que se puede afirmar que su futuro no parece correr peligro.

El informe *El español: una lengua viva*, que desde el año 2010 viene publicando el Instituto Cervantes, en su edición de 2020 dice que actualmente en el mundo hablan español más de 585 millones de personas, cifra que comprende a los hablantes nativos y a los que lo tienen como segunda lengua o lengua extranjera. Hay que tener en cuenta que la labor de cuantificar el número de hablantes no es en absoluto fácil, en parte debido a que, en no pocas ocasiones, se realiza apresuradamente y con poca exactitud con el fin de justificar políticas educativas o lingüísticas interesadas o para enaltecer de manera grandilocuente las cualidades de algún grupo humano determinado (Moreno Fernández y Otero Roth 2006: 5).

Si atendemos a las cifras ofrecidas por el informe del año 2020 *El español: una lengua viva*, el español sería la segunda lengua con más hablantes nativos, 489 millones, después del chino mandarín, y la tercera, después del chino mandarín y del inglés, si hacemos un cómputo global que incluya a los hablantes nativos, a aquellos que tienen una competencia limitada de la lengua y a los estudiantes de español como lengua extranjera, ascendiendo estos últimos hasta la nada despreciable cifra de 22.329.275. Es además la segunda lengua de comunicación internacional después del inglés.

Una característica propia de los hablantes de español es que se trata de una comunidad lingüística “de gran vitalidad demográfica y geográficamente concentrada en un área del mundo que es bisagra fundamental de dos hemisferios”. En el último cuarto de siglo, tanto por efecto de los movimientos naturales de la población como por los efectos de la emigración de hispanohablantes fuera de sus países de origen se han producido cambios significativos en la geografía del español (Moreno Fernández y Otero Roth 2006: 4).

Las estimaciones apuntan a que la pujanza del español hará que el número de hablantes de español seguirá creciendo en los próximos cincuenta años, llegando incluso a convertir a los Estados Unidos de América, donde se habla mayoritariamente inglés

pese a no existir una lengua oficial, en el país con mayor parte de hispanohablantes del mundo después de México. Sin embargo, esta aparente buena salud del español puede considerarse relativa si atendemos a la evolución de las cifras que arrojan anteriores informes *El español: una lengua viva*.

	2010	2015	2019	2020
Total hablantes de español <sup>1</sup>	450 millones	559 millones	580 millones	585 millones
Hablantes nativos de español	329 millones.	470 millones.	483 millones.	489 millones
Estudiantes de español L/E	14 millones.	21millones.	21'88 millones.	22'32 millones.

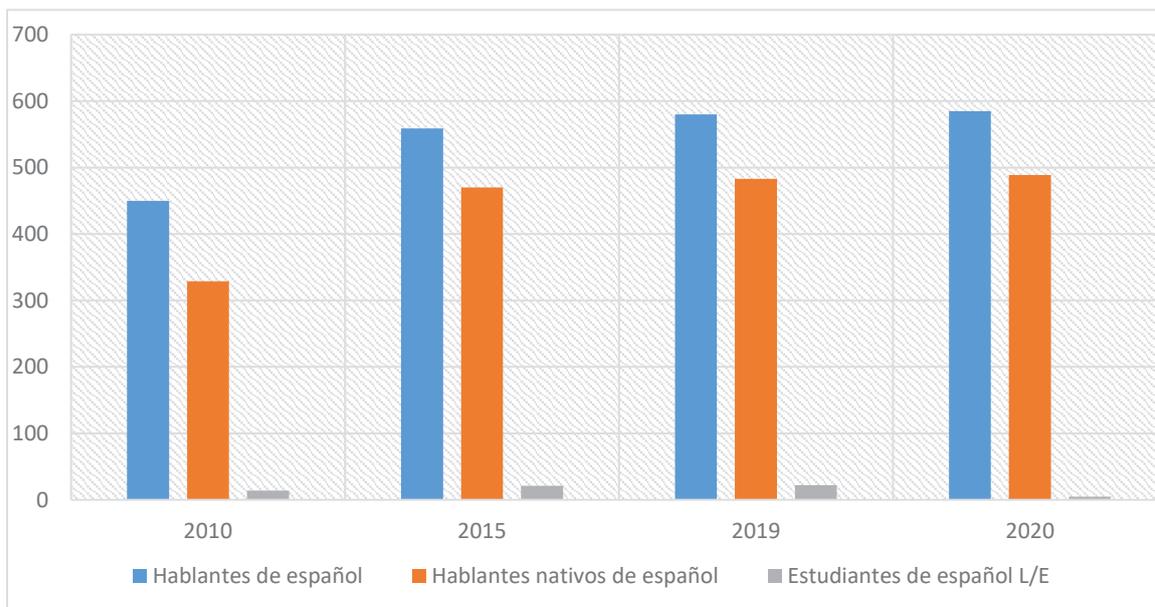
Tabla 1. Evolución demográfica del español. Elaboración propia a partir de los datos publicados en “El español: una lengua viva”.

Observamos que desde el año 2010 hasta el 2020 hay un aumento del 30% en el número total de hablantes de español, lo cual es una cifra bastante elevada. Lo mismo se puede decir del incremento del número de hablantes nativos y el de los estudiantes de español como lengua extranjera, que llegan al 48'63% y al 59'32% respectivamente. Sin embargo, si efectuamos el análisis atendiendo a tramos temporales más cortos, veremos que, en los tres campos, la evolución decrece de manera muy significativa.

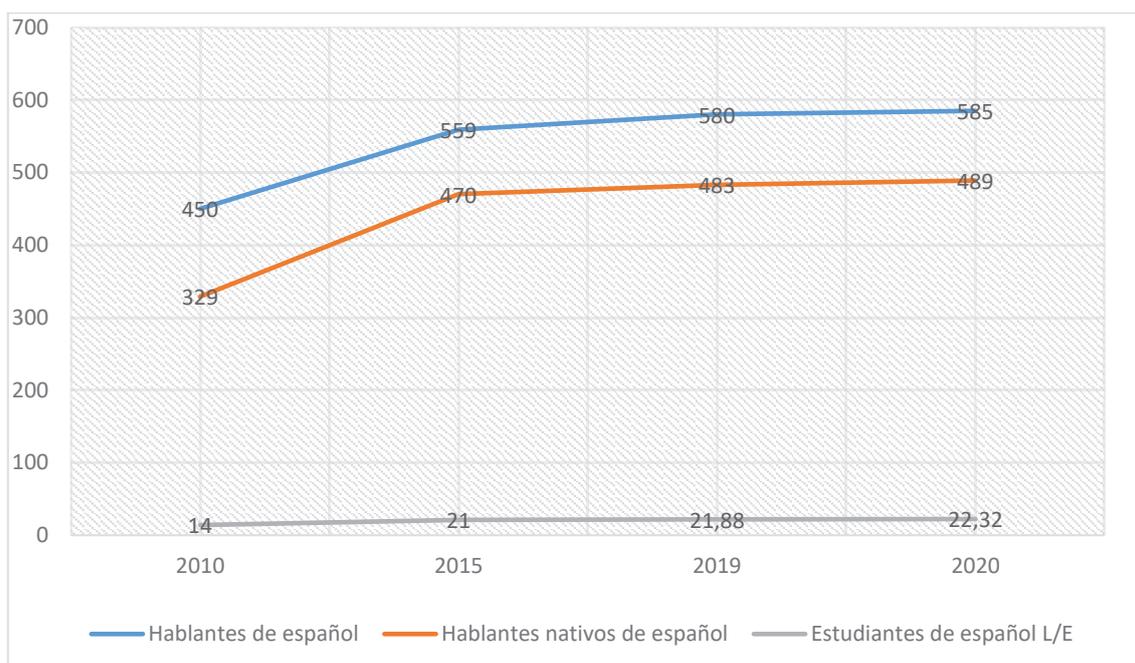
- De 2010 a 2015 el incremento de hablantes de español es del 24'22%.
- De 2015 a 2019 el incremento de hablantes de español es del 3'76%.
- De 2019 a 2020 el incremento de hablantes de español es del 0'86%.
- De 2010 a 2015 el incremento de hablantes nativos de español es del 42'86%.
- De 2015 a 2019 el incremento de hablantes nativos de español es del 2'77%.
- De 2019 a 2020 el incremento de hablantes nativos de español es del 1'24%.
- De 2010 a 2015 el incremento de estudiantes de español es del 50%.
- De 2015 a 2019 el incremento de estudiantes de español es del 4'19%.
- De 2019 a 2020 el incremento de estudiantes de español es del 2'01%.

Si observamos las gráficas se puede apreciar mejor la evolución decreciente del número de hablantes de español en el mundo, del número de hablantes nativos de español y del número de estudiantes de español como lengua extranjera en el periodo comprendido entre el año 2010 y el año 2021.

<sup>1</sup> Incluye a los hablantes nativos y a los que tienen el español como segunda lengua o lengua extranjera.



Grafica 1. Evolución del español. español. Elaboración propia partiendo de los datos ofrecidos en los informes *El español: una lengua viva*.



Gráfica 2. Evolución del español. Elaboración propia partiendo de los datos ofrecidos en los informes *El español: una lengua viva*.

Las estimaciones del Instituto Cervantes indican que el peso relativo del español irá decreciendo progresivamente hasta el final de este siglo, de modo que en el año 2100 solamente un 6'3% de la población mundial hablará esta lengua. Recordemos que actualmente este porcentaje se sitúa entre el 7'5 y el 7'8%.



#### 4. EL ESPAÑOL EN AMÉRICA

La expresión *español de América* se utiliza para hacer referencia a la lengua española que, debido a factores geográficos, históricos y culturales se expande por el continente americano y para diferenciarla, por una parte, del español de la antigua metrópoli y, por otra, del español peninsular que se habla actualmente, especialmente a partir de los procesos de independencia de España que condujeron a la proclamación de los actuales Estados soberanos (Sánchez Lobato 1994: 553).

Esta expresión (*español de América*) no es la única manejada por los filólogos y también hablan de *español atlántico* e incluso hay autores, como el lingüista mexicano José Moreno de Alba, que consideran más apropiado utilizar la expresión *español en América* para aludir a la cohorte de variedades dialectales que se hablan en el continente americano. El cambio de la preposición *de* por la preposición *en* no carece en este caso de importancia ya que implica tomar partido a favor la idea de la unidad global del español como lengua, entendiéndose esta como un conjunto de variedades dialectales, es decir diatópicas, de la misma lengua. Según Manuel Alvar, no cabría distinguir entre español de América y español de España, ya que se trataría de una *langue* y muchos hablantes (Marimón Llorca: 2006). El punto de vista de Manuel Alvar es compartido también por el lingüista dominicano Orlando Alba que considera errónea la dicotomía “español de España” y “español de América” y considera que:

[e]n el fondo, tales designaciones son inapropiadas en cuanto que se basan en una suposición: la existencia de dos realidades o entidades lingüísticas unitarias, susceptibles de ser clasificadas o encasilladas dentro de categorías homogéneas. Implican, de hecho, un grado elevado de generalización que simplifica exageradamente la variada realidad lingüística del extenso mundo hispanohablante (Alba 1992: 63).

Así pues, “[l]o que se suele llamar ‘español de América’ es un conjunto de dialectos, un suprasistema o diasistema, es decir, una abstracción irrealizable en sí misma ya que no es un ‘modo de hablar’ único” (Alba 1992: 63).

En el documento *Demografía de la lengua española*, Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth apuntan el carácter internacional del español al ser la lengua oficial y vehicular en veintiún países del mundo (2006: 6). Diecinueve de esos países son parte de los treinta y cinco que conforman el continente americano. Aquí cabría señalar que este carácter oficial del español en los países americanos no es general, puesto

que en las constituciones de Argentina, Chile, México y Uruguay no se contempla la figura de una lengua o idioma oficial *de iure*. Sí que es cierto que en el año 2003 se añadió una fracción al artículo 2º de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos con la finalidad de establecer el español como lengua oficial en ese país y que, en el año 2020, se presentó un proyecto de ley con el mismo fin en la República Oriental del Uruguay. Además, el término *español* tampoco es general a la hora de definir la lengua oficial del estado. Mientras que, en Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico y República Dominicana sí se emplea este término, en Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Perú y Venezuela, además de en España, se opta por el término *castellano*. Este hecho quizás puede ayudar a respaldar la aseveración que hace John Lipski en la introducción a su obra *El español de América*, en la cual el lingüista estadounidense, especializado en lengua española y portuguesa, afirma que “el español de América es, a la vez, asombrosamente diverso e increíblemente uniforme” (2005: 12).

Moreno Fernández y Otero Roth coinciden con Lipski en lo que respecta a la uniformidad del español. Geográficamente, el español es una lengua compacta debido a que “la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos, lo que convierte este dominio en una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo” (Moreno Fernández y Otero Roth 2006: 11). Esta área geográfica, donde el español convive con un buen número de lenguas con escaso peso demográfico, es además una de las zonas con mayor densidad lingüística de todo el planeta, aunque su diversidad lingüística es menor que la del Sudeste asiático y que la de África central (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006: 7). Esta uniformidad u homogeneidad relativa del español es debida a la simplicidad de un sistema vocálico con tan solo cinco elementos, a “la amplitud del sistema consonántico compartido por todo el mundo hispánico, la dimensión del léxico patrimonial compartido (léxico fundamental) y la comunidad de una sintaxis elemental”, rasgos estos que propiciarían que el español ofrezca un bajo o moderado riesgo de fragmentación (Moreno Fernández y Otero Roth 2006: 11).

Las tesis de Lipski en lo referente a la naturaleza homogénea/unitaria y a la vez heterogénea/diversa del español de América no son contempladas de manera unánime en todo el ámbito académico. Por una parte, autores como el alemán Max Leopold Wagner o los españoles Alonso Zamora Vicente y Vicente García de Diego defienden la idea de un español americano distinguido por una sólida homogeneidad. Este último argumenta que “por ser como decimos el habla popular emigrada más uniforme que su análoga

peninsular, en América ha podido seguir conservando entre sus varios países una mayor homogeneidad que la popular regional de España” (García de Diego en Alba 1992: 64). Pero va a ser Zamora Vicente quien con más ahínco defiende esta teoría y, cuando describe la lengua hablada en América afirma que:

[e]l español americano presenta, no obstante, una salida homogeneidad sobre todo dentro de los niveles cultos. Las diferencias son más marcadas en las capas semicultas y vulgares. A pesar de todo, las diferencias, dentro del enorme territorio americano, son mínimas dentro de la estructura total del habla. Hay muchas menos diferencias entre dos regiones cualesquiera de la enorme América, por separadas que se encuentren, que entre dos valles vecinos de Asturias, por ejemplo (Zamora Vicente en Alba 1992: 64).

Para dar consistencia a su idea, Zamora Vicente apunta que “desde Nuevo México a la Tierra del Fuego, los fenómenos fonéticos se repiten. Algunas regiones denotan alguna preferencia por este o por el otro fenómeno, pero todos existen en todas partes, y, por añadidura, todos son conocidos en el español peninsular” (Zamora Vicente en Alba 1992: 64).

En el otro lado del espectro, los que reivindican el carácter diverso del español de América, se encuentran los dominicanos Orlando Alba y Pedro Henríquez Ureña, el uruguayo nacido en la antigua Checoslovaquia José Pedro Rona o el madrileño nacionalizado mexicano Juan Miguel Lope Blanch. En la primera parte del siglo XX Henríquez Ureña abogaba por definir las zonas dialectales de América con el fin de confirmar una heterogeneidad que él supone aún mayor de lo que se creía en ese momento y considera que la simplificación a la que se tendía en este aspecto no provocaba sino confusión. Posteriormente, el filólogo dominicano describiría el español de América como una vaga entidad desprovista de la uniformidad que otros autores le habían atribuido, insistiendo así en su heterogeneidad. (Alba 1992: 64-65). En la década de los sesenta José Pedro Rona se muestra más radical a este respecto que Henríquez Ureña y dice que:

[c]on unas pocas excepciones, esta llamada homogeneidad del español americano se ha convertido en un lugar común y, como tal, no suele ser examinada en cuanto a su veracidad o falsedad. Se trata de uno de los numerosos mitos que circulan en este terreno, y que creemos poder atribuir al hecho de que se empezara a hablar escribir del español americano antes de conocerse el español americano. En otro plano, este verdadero lugar común pudo conservarse debido al hecho de que el contacto entre hispanoamericanos se realiza casi siempre en un nivel cultural elevado o semielevado,

nunca en un nivel cultural baja, sobre todo cuando las distancias entre los dos hablantes que se comparan son relativamente grandes (Rona en Alba 1992: 65).

Por su parte, a finales del pasado siglo Juan Miguel Lope Blanch admitiría que en el español hablado en América sí existe una unidad esencial que, no obstante, no sería suficiente para negar su profunda diversidad y el marcado polimorfismo de los distintos dialectos hablados en los territorios hispanoamericanos, hechos de los que quedaría plenamente convencido tras las investigaciones efectuadas para elaborar su *Atlas lingüístico de México* en el año 1990. Lope Blanch argumenta que las hablas de Hispanoamérica pueden producir en el observador una sensación de homogeneidad que depende de su capacidad de juicio que, por otra parte, está subordinada al grado de familiaridad que tenga dicho observador con los hechos. De este modo, los lingüistas, al no disponer de un conocimiento inequívoco y exacto sobre muchos de los espacios hispanoamericanos, se encontrarán solo en parte preparados para hacer sus valoraciones (Alba 1992: 65). Añade Lope Blanch que:

[L]os lingüistas españoles -muchos de los cuales han prestado reiterada atención a las hablas hispanoamericanas- están naturalmente más familiarizados con las modalidades dialectales de la Península Ibérica -que, además, han sido más y mejor estudiadas y descritas- que con las de Hispanoamérica -menos y peor estudiadas que aquellas-. En consecuencia, no es de extrañar que su impresión sea favorable a la tesis de una mayor homogeneidad de las hablas americanas (Lope Blanch en Alba 1992: 65).

Como se ha mencionado anteriormente, Lope Blanch admite que en el español existe una unidad esencial que permite que los hispanohablantes, sean del país que sean, puedan entenderse entre ellos sin mayores problemas dado que se trata de una misma lengua. Sin embargo, considera que la idea de la homogeneidad del español en un territorio tan vasto como el americano no se sostiene y que, como hace Zamora Vicente, aducir que las potenciales diferencias lingüísticas que puedan darse entre dos valles contiguos en Asturias serán mayores que aquellas que existen entre dos áreas geográficamente distantes es simplemente un desatino. Lope Blanch afirma que no habría que remitirse a los amplios y complejos ámbitos del léxico o de la sintaxis para demostrar la no homogeneidad del español en América. Bastaría con ceñirse al más reducido campo de la fonética para percibir esa diversidad y variación puesto que existen particularidades en algunos dialectos hispanoamericanos desconocidos en los otros. Algunas de estas peculiaridades serían la palatización que se da exclusivamente en Chile de los fonemas

velares, sordo y sonoro respectivamente, /x/ y /g/, desarrollándose incluso una yod en casos como [x'jénte] o [g'jéra] o la articulación labiodental /v/ tanto para /v/ como para /b/, hecho que podría derivar de la influencia del guaraní, y que sería un fenómeno particular del español de Paraguay (Lope Blanch 1992: 316-317). Además, y siguiendo en el ámbito de la fonética, esta heterogeneidad no solo se puede encontrar comparando los sistemas de los diferentes países de América, sino que incluso puede percibirse en las distintas áreas de un mismo país, como sería el caso del dialecto yucateco y sus particularidades en relación con el resto de las variedades del español que se encuentran en territorio mexicano (Lope Blanch 1992: 317).

Evidentemente, de entre los filólogos que defienden la heterogeneidad del español de América han surgido varias teorías que han intentado esbozar las líneas que identifiquen y delimiten las diferentes zonas dialectales del español en América. Una de las primeras fue la propuesta por Henríquez Ureña en su estudio *Observaciones sobre el español de América*, en el que se puntualiza que se trata de una teoría con carácter provisional y valor aproximativo. En su elaboración, el autor utiliza tres parámetros básicos que son la proximidad geográfica, los lazos culturales y políticos y el substrato indígena subyacente. Así pues, establece cinco zonas, dentro de las cuales también se pueden apreciar subdivisiones:

1. La del Río de la Plata, que comprende Argentina, Uruguay y Paraguay, con substrato guaraní.
2. La chilena, que abarca el norte, el centro y el sur de Chile, con substrato araucano.
3. La andina, que comprende la mayor parte de Colombia, parte de Venezuela, Bolivia, Perú y Ecuador, con substrato quechua.
4. La mejicana, que incluye México, América Central y el sudoeste de los Estados Unidos de América, con substrato náhuatl.
5. La del Mar Caribe, en la que se encuentran las tres Antillas españolas – Cuba, Santo Domingo y Puerto Rico –, gran parte de Venezuela y la costa atlántica de Colombia, con substrato arahuaco y caribe (Henríquez Ureña en Alba 1992: 66-67).

José Pedro Rona plantea una serie de objeciones a las tesis de Henríquez Ureña. Primeramente, mantiene que, debido a que el español también estuvo en contacto con otras lenguas, tales como las mayenses, la tarasca del actual estado de Michoacán, la cacana que se hablaba en parte de Argentina y Chile, la pampa o el aimara hablado en territorios correspondientes a lo que hoy en día es Bolivia, Chile, Perú y Argentina, no se

puede limitar a cinco las grandes familias lingüísticas americanas. En segundo lugar, Rona piensa que la distribución geográfica de las lenguas indígenas que plantea Henríquez Ureña no es correcta, ya que el guaraní no estuvo presente en toda Argentina, Paraguay y Uruguay, sino únicamente el área noreste, existiendo, todavía hoy en día, en el resto de estos territorios influencia del mapuche, del quechua y del aimara, entre otras. En tercer lugar, no es un único español el que, en contacto con las lenguas indígenas, va a producir la diversificación dialectal en el continente americano, porque los que allí llegaron fueron un grupo de hablantes hispánicos que ya hablaban una serie de dialectos claramente diferenciados en su lugar de origen. (Rona en Alba 1992: 66-67). Por último, Rona considera que los criterios empleados por Henríquez Ureña no son los apropiados dado que:

[s]i los dialectos son hechos lingüísticos y objetivos, su determinación debe basarse en criterios objetivos y en la observación de la realidad lingüística, no en hechos extralingüísticos. Henríquez Ureña se basa en un presupuesto subjetivo: la mezcla del español con lenguas indígenas. Esta es una suposición no verificada mediante el estudio y la observación de la lengua. Por otra parte, se apoya en un hecho extralingüístico ya que lo que sí hubo en algunas zonas fue mezcla de población, pero este es un hecho etnológico o sociológico, no lingüístico (Rona en Alba 1992: 67-68).

Así pues, José Pedro Rona va a proponer la que para muchos es la más rigurosa y acurada zonificación dialectales de las elaboradas hasta el momento. Para ello, se va a basar en cuatro fenómenos que, según su punto de vista, son los únicos cuyas isoglosas son los suficientemente conocidas como para ser tenidas en cuenta. Estos fenómenos son:

- a) Uno de tipo fonético: el žeísmo.
- b) Uno de tipo fonológico: el yeísmo.
- c) Uno de tipo sintáctico: el voseo.
- d) Uno de tipo morfológico: las formas verbales utilizadas con el pronombre vos.

Aquí, Rona va a distinguir cuatro tipos, atendiendo a las desinencias. Estos tipos son: A: -áis -éis -ís; B: -áis -is -ís C: -ás -és -ís; D: -as -es -es (Rona en Alba 1992: 67-68).

Rona aclara que esta taxonomía tiene todavía carácter tentativo, pero sí considera que podría servir como base para establecer una clasificación definitiva. En un principio se establecen dieciséis zonas a las que posteriormente se añadirían otras siete que el autor denomina “zonas de mezcla” puesto que considera que no son puramente castellanas y presentan, en lo que respecta a los cuatro fenómenos contemplados, un alto grado de

mezcla idiomática. Dichas zonas son las que se muestran a continuación (Rona en Alba 1992: 68-70).

1. México (excepto los Estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Antillas, la costa atlántica de Venezuela y Colombia, mitad oriental de Panamá.
  - Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: no
  - Forma: –
2. Los estados mexicanos citados con América Central, incluida la mitad occidental de Panamá.
  - Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: sí
  - Forma: C
3. Costa pacífica de Colombia y el interior de Venezuela.
  - Yeísmo: sí
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: C
4. Zona andina de Colombia.
  - Yeísmo: no
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: C
5. Zona costera de Ecuador.
  - Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: sí
  - Forma: C
6. Zona serrana de Ecuador.
  - Yeísmo: no
  - Žeísmo: sí

- Voseo: sí
  - Forma: B
7. Zona costera de Perú, excepto el Sur.
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: no
  - Voseo: no
  - Forma: –
8. Zona andina de Perú.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: no
  - Voseo: no
  - Forma: –
9. Zona meridional de Perú.
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: B
10. Norte de Chile, noroeste de la Argentina y los Departamentos bolivianos de Oruro y Potosí.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: B
11. Resto de Bolivia.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: C
12. Paraguay (excepto la zona de Concepción) y las Provincias argentinas de Misiones, Corrientes y Formosa.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: sí

- Forma: C
13. El centro de Chile.
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: B
14. El sur de Chile y una pequeña porción de la Patagonia argentina.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: B
15. Las Provincias “gauchescas” de Argentina (aproximadamente Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y hasta la Tierra de Fuego) y Uruguay (excepto la zona ultraserrana y la fronteriza).
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: sí
  - Forma: C
16. Zona ultraserrana de Uruguay (Departamentos de Rocha y Maldonado y parte de Lavalleja y Treinta y Tres).
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: no
  - Forma: –
17. Nuevo México y otras zonas estadounidenses donde aún se habla español.
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: no
  - Voseo: no
  - Forma: –
18. Cuba y Puerto Rico (aunque hay restos de un voseo del tipo A en el Oriente de Cuba).
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: no
  - Voseo: no

- Forma: –
19. Zona fronteriza en Uruguay, excepto la variedad “tacuareboense”.
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: sí
  - Forma: C
20. Zona fronteriza en el Uruguay, variedad “tacuareboense”.
- Yeísmo: sí
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: no
  - Forma: –
21. Zona de Concepción, en Paraguay.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: no
  - Forma: –
22. “Caingusino”, en la Provincia argentina de Misiones.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: sí
  - Voseo: sí
  - Forma: C
23. Provincia de Santiago del Estero (o parte de ella), en Argentina.
- Yeísmo: no
  - Žeísmo: no
  - Voseo: sí
  - Forma: D

A pesar de lo expuesto hasta ahora, lo que es irrefutable es que el español de América tiene su origen en el castellano que se hablaba en los diferentes reinos de la Península Ibérica en el momento de la conquista y la posterior colonización. Cuando los primeros descubridores y conquistadores llegaron a tierras americanas, el español era todavía una lengua en formación que se caracterizaba, como indica José Luis Ramírez Luengo en su *Breve historia del español de América*, fundamentalmente por dos aspectos.

Primeramente, era una lengua en expansión que, debido a la pujanza demográfica, política y cultural del reino de Castilla, arrincona a otras lenguas como el gallego, el leonés, el catalán o el aragonés en un proceso que se inicia en el siglo XIV y que culmina en el siglo XVI. (Ramírez Luengo 2007: 9-10). Cuando, conseguida la unidad política y religiosa después de la conquista de Granada, el rey Fernando II abandona su lengua materna aragonesa, el castellano pasa de ser la lengua de uno de los reinos de la Península Ibérica a convertirse en el español, la lengua de la unidad cultural, social y política (Bravo García, 2005: 2). La consolidación definitiva del español en el territorio peninsular y su proyección europea llega con el reinado de Carlos I. El monarca comienza a utilizar el castellano en sus relaciones sociales tanto dentro como fuera de España, en un momento en el que su actividad diplomática aumenta de manera significativa dado que al hecho de que territorios de Italia y Flandes están bajo dominio de la Corona española se une su coronación como Emperador de Alemania. Además, es entonces cuando se toma auténtica conciencia del alcance del descubrimiento de Colón y comienza a dibujarse y cartografiarse la geografía de los nuevos territorios (Bravo García 2005: 2)

La segunda característica del español en este momento es su variación, atendiendo a factores de tipo diatópico, que tiene que ver con la naturaleza regional de los recién llegados a América, y de tipo diastrático, que hace referencia a la clase social de estos. En un principio se mantuvo la idea de que la lengua que llega a América tenía un origen vulgar dado que el grueso de los que allí emigraron pertenecía a las capas más bajas de la sociedad española, lo que explicaría el carácter rústico que en un principio se atribuyó al español de América. Sin embargo, esta concepción no se mantiene puesto que, si bien es cierto que en un primer momento entre los españoles que arribaron al nuevo mundo abundaban los campesinos, los marineros, los artesanos y los militares sin graduación con afán aventurero, cuando a partir del año 1550 la mayoría de las campañas de conquista tocan a su fin se produce un notable incremento de, por una parte, profesionales cualificados y militares con graduación y, por otra, de religiosos y de personal administrativo que se encargarán de la organización social, económica y cultural de las colonias. (Ramírez luengo 2007: 15-16). En lo referente al origen geográfico de los españoles, tradicionalmente se ha mantenido la máxima de que, al menos durante dos siglos, la colonización se planificó en Castilla y se gestionó en Andalucía en estrecha colaboración con las islas Canarias (Lipski 2005: 9). Los estudios de Peter Boyd-Bowman sobre el censo de colonos concluyen que, en el periodo comprendido entre el año 1492 y el año 1580, el 35'8% tenían origen andaluz, el 16'9% eran extremeños, el 14'8%

provenían de Castilla, mientras que el 22'5% tenían distinta procedencia. Esto implicaría que, en términos lingüísticos, más del 50% de “los colonizadores tenían como propias variedades meridionales de la lengua, con claro predominio de la andaluza” (Marimón Llorca: 2006).

Las cifras arrojadas por las investigaciones de Boyd-Bowman se han utilizado habitualmente como la prueba definitiva que demuestra el origen andaluz del español de América. Sin embargo, para Lipski, las cosas no son tan sencillas como parecen tras analizar los datos ofrecidos por Boyd-Bowman. Lipski concuerda con Boyd-Bowman en que antes del año 1519 alrededor del 30% de los españoles que llegan a América proceden de Huelva y Sevilla. Y, efectivamente, este es el mayor aporte por parte de una única región española. Sin embargo, la cifra total de colonos provenientes de Castilla, aunque inferior, es muy similar a la de andaluces, y si a esta se suman los extremeños y los leoneses, el monto total supera al número de andaluces (Lipski 2005: 52). Después de este periodo, a pesar de que los colonos provenientes de Andalucía siguen llegando en buen número, no llegan en ningún momento a ser mayoritarios, dado que la emigración procedente de las regiones del norte de España aumenta progresivamente. Además, se ha de tener en cuenta que muchos de los que emigran pasan una buena temporada en los distintos puertos andaluces esperando a ser embarcados y declaran Cádiz, Sevilla o Huelva como su lugar de residencia. Del mismo modo, muchos futuros colonos son registrados como andaluces sin serlo (Lipski 2005: 52).

Esto nos lleva inevitablemente a plantear la cuestión de cuál fue la variedad del castellano sobre la que se va a desarrollar el español de América, teniendo en cuenta que el español de América no evolucionó aislado de las corrientes del español peninsular (Lipski 2005: 78) y que en la Península Ibérica “coexisten, entre otras, claramente diferenciadas dos subnormas: la castellana y la andaluza” (Sánchez Lobato 1994: 554). En la Edad Media, la norma lingüística imperante era la toledana, impulsada por el establecimiento de la Escuela de traductores de Toledo. Posteriormente, es durante el reinado de Carlos I el momento en el que se empieza a contemplar la idea de lengua de prestigio y, cuando Felipe II traslada la corte de Valladolid a Madrid en el año 1561, la norma quedará ligada a los usos lingüísticos del ingente aparato administrativo y de los ambientes culturales de la nueva capital, originándose la denominada norma madrileña. Paralelamente, Sevilla experimenta un auge cultural y económico derivado de su estrecha relación con América, lo que propicia que su habla se revalorice y que surja la norma

sevillana “como uso prestigioso de un castellano más innovador y con mayor empuje social” (Bravo García 2005: 3).

Así pues, la supremacía comercial de Sevilla y el importante número de colonos que llegaron al Nuevo Mundo procedentes de los diferentes puertos andaluces, unido a que muchos rasgos comunes del español de América como el seseo, el yeísmo o el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros*, sean coincidentes con los de los principales dialectos de Andalucía, dieron lugar a las denominadas “teorías andalucistas del español de América, según las cuales el andaluz constituyó el modelo lingüístico más importante durante el periodo de formación del español en América” (Lipski 2005: 50).

Frente a autores como Ramón Menéndez Pidal o Max Leopold Wagner, que, basándose en lo anteriormente expuesto, defienden el sustrato andalucista del español de América, aunque este último lo circunscribe a los territorios costeros (Lipski 2005: 51), hay otros como Amado Alonso o Pedro Henríquez Ureña que se posicionan en contra de esta idea. En *El español de América*, John Lipski expone que, aunque los andaluces supusieran un 30%, un 20% o incluso tan solo un 10%, este hecho no descarta una influencia importante en el dialecto colonial que se estuviera gestando. Pero, continua Lipski, se debe tener en cuenta que el andaluz es en sí mismo esencialmente una variedad del castellano. Así pues, el español de América tendría una naturaleza andaluza-castellana. Además, los andaluces no fueron una potencia demográfica abrumadora, con excepción de los territorios costeros. De hecho, los primeros conquistadores y sus capitanes fueron en su mayor parte extremeños y castellanos. Los logros de los Hernán Cortés (Medellín, Badajoz), Pedro de Valdivia (Villanueva de la Serena, Badajoz), Francisco Pizarro (Trujillo, Cáceres), Francisco de Mendoza (Castrojeriz, Burgos), Hernando de Soto (Barcarrota o Jerez de los Caballeros, Badajoz), Francisco Vázquez de Coronado (Salamanca), Ponce de León (Santervás de Campos, Valladolid) o Pánfilo de Narváez (Navalmanzano, Segovia) propiciaron que muchos de sus paisanos intentaran emular sus éxitos, con lo que “una gran proporción de la fuerza impulsora de la conquista y posterior colonización debió estar compuesta por personas de origen no andaluz” (Lipski 2005: 53).

Por otra parte, en lo que respecta a los rasgos comunes entre el español de América y el andaluz, considerados una evidencia de los fundamentos andaluces de aquel, Lipski apunta que “algunos de los rasgos fonéticos compartidos parecen haber surgido independientemente en varias zonas, y podrían, por tanto, quedar al margen de la

polémica que rodea los posibles influjos andaluces” (Lipski 2005: 57). Lipski realiza la siguiente argumentación:

1. El yeísmo, la deslateralización de /ʎ/, es un fenómeno que afecta a prácticamente todos los dialectos del español sin que existan evidencias de que se transmitió directamente desde Andalucía a otras regiones españolas. Además, el yeísmo es un proceso habitual en muchas lenguas románicas y se encuentra presente en algunos dialectos del francés y el italiano y en algunas variedades vernáculas del portugués, principalmente en Brasil. Por otra parte, incluso hoy en día, el yeísmo no está presente ni en toda Andalucía ni en toda la provincia de Sevilla (Lipski 2005: 57).
2. La velarización de la /n/ final, que puede achacarse a un proceso de lenición universal, está presente en todas las lenguas románicas. En España, no solo se velariza la /n/ final en Andalucía y, en menor grado, en las Islas Canarias, encontrándose este fenómeno también en Galicia, León y Extremadura (Lipski 2005: 58).
3. El seseo, en “el sentido general de fusión de las dos sibilantes *s* [s̺] y *ç* [s̺] en una única fricativa sorda” se encuentra en otras zonas de España y Portugal, en algunos dialectos del vasco, y en otras lenguas románicas (Lipski 2005: 58).
4. Aspiración de /x/ como /h/. Frecuentemente se hace referencia al debilitamiento de la /x/ fricativa posterior aspirándose como /h/ como una de las marcas andaluzas del español de América. A pesar de esto, la geografía dialectal de Hispanoamérica puede inducir a la idea de que “la /x/ llevada originariamente a los nuevos territorios era más velar que faríngea, y que las evoluciones posteriores, en las que puede haber tenido algún influjo el andaluz, dieron como resultado en debilitamiento en [h] en ciertas zonas” (Lipski 2005: 59).

Al margen de lo expuesto anteriormente, es evidente que el español de América, tomado este como un ente genérico y sin atenernos a particularidades diatópicas, sí tiene una serie de rasgos generales. Según el lingüista Jesús Sánchez Lobato (1994: 561-64), estos rasgos serían los siguientes:

1. El sistema vocálico. Tanto desde el punto de vista diatópico como diastrático, el sistema vocálico del español de América y el del español peninsular son coincidentes. Básicamente, coexisten el sistema vocálico general (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/) y el que se desarrolló en Andalucía. En este último se pueden distinguir al menos siete fonemas vocálicos ya que se puede distinguir entre /e/ y /e̞/ y /o/ y /o̞/. Desde el punto de vista

de la sociolingüística, las realizaciones vocálicas que no siguen la norma estandarizada se pueden encontrar en ambas variedades del español y responden por lo general a la escasa instrucción de los individuos, pudiéndose encontrar los siguientes rasgos:

- Cambio de *e* en *i*: *dispertar* por *despertar*.
  - Cambio de *i* en *e*: *mesmo* por *mismo*.
  - Cambio de *o* en *u*: *revulación* por *revolución*.
  - Cambio de *u* en *o*: *sospiro* por *suspiro*.
  - Reducción de hiatos: *pior* por *peor*.
2. El sistema consonántico. Además del seseo y el yeísmo, presentes de manera general en todo el continente y en todos los estratos sociales, también aparecen, aunque de manera más irregular y con una aceptación social diferente, los siguientes fenómenos:
- La aspiración de la *h* está bastante generalizada.
  - El cambio de /s/ en /h/ en posición implosiva, final de palabra y final de sílaba es también un fenómeno bastante generalizado: /pehkar/ por *pescar*.
  - Propensión al relajamiento y a la pérdida de la *d*, que, excepto en los monosílabos, tiende a no pronunciarse.
  - Especialmente en individuos con un bajo nivel de instrucción existe la tendencia al cambio de /r/ en /l/, *compral* por *comprar* y de /l/ en /r/: *farta* por *falta*.
  - En ese mismo grupo de individuos existe la tendencia a la eliminación de grupos consonánticos cultos: *dotor* por *doctor*.
3. Morfología y sintaxis. En este campo los fenómenos más característicos son:
- Voseo. Uso de *vos* en lugar de *tú*.
  - Uso de formas verbales ajustadas al concepto de *vos*: *vos tomás*.
  - Uso de *vos* asociado a las formas verbales correspondientes a *tú*: *vos tienes*.
  - Eliminación de la distinción entre *vosotros* y *ustedes*, empleando *ustedes* tanto para el tratamiento de respeto como para el de confianza.
  - Conservación del sistema etimológico en los pronombres personales de tercera persona: *le regalé flores a María*.
  - Mayor tendencia que en el español peninsular a la innovación de hacer adjetivos o nombres femeninos a voces que no tienen distinción genérica (*huéspededa*, *parienta*) o bien el caso contrario (*pianisto*).

- Uso de plurales por atracción en multitud de casos en los que la lengua peninsular se ha decidido por el singular: *nos hemos mojado la cabeza*.
  - Tendencia a poner en plural nombres generalmente singulares: *los regazos*.
  - Adverbialización de adjetivos: *él cantaba lindo*.
  - El adjetivo posesivo, que en España va pospuesto al nombre, se coloca delante con facilidad: *diga, mi hijo*.
  - Especialmente en la zona del Río de la Plata, el adjetivo posesivo se emplea detrás de adverbios en lugar del personal con preposición: *delante suyo* (por *delante de él*).
  - También es frecuente la sustitución del posesivo por el personal con preposición: *es idea de nosotros* por *es idea nuestra*.
  - El futuro es menos usado que en la Península y se tiende a sustituirle por una construcción perifrástica: *haber de + infinitivo* o *ir a + infinitivo*.
  - El pretérito indefinido presenta una gran frecuencia frente al pretérito perfecto, como asimismo las formas *tuviera, dijera...* con valor de pluscuamperfecto.
  - Las formas impersonales de haber suelen emplearse en plural en el código restringido: *habían cinco animales*.
  - Tendencia a la sufixación diminutiva: *corriendito, lejitos*.
4. Léxico. En el español de América, evidentemente, su gran diversidad léxica viene determinada por su orografía y por sus costumbres culturales, aunque hay que apuntar que este léxico no es uniforme entre los distintos grupos humanos del continente.

Actualmente, el español es una *koiné*, es decir, tal y como dice el *Diccionario de la lengua española* (DLE) en su segunda acepción, “una lengua común que resulta de la unificación de ciertas variedades idiomáticas”. Evidentemente, podemos analizar y estudiar esta *koiné* tanto desde un punto de vista diastrático como desde una perspectiva diatópica en España y en América. Pero, lo hagamos desde el ángulo que lo hagamos, veremos que no se trata de sistemas de comunicación diferentes sino, especialmente en la manifestación escrita del lenguaje, del mismo sistema de comunicación (Sánchez Lobato 1994: 553).

## 5. VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN ESPAÑA

*Hablo español, y no considero ajena a mí  
ninguna modalidad de habla hispánica.*

*Rafael Lapesa*

Como se ha comentado anteriormente, la llegada de la corte de Felipe II a Madrid supone que la norma toledana pierda su lugar en favor del castellano norteño que se convierte en el modelo de habla de referencia, acompañado por el habla de Sevilla, ciudad convertida en el epicentro económico y cultural de la época gracias al comercio con América. Pero va a ser, según el lingüista mexicano Luis Fernando de Lara, cuando “con Carlos III y la influencia del despotismo ilustrado francés, el español se convierte por primera vez en un símbolo nacional de España” (Lara en Torres Torres 2003: 208). Sin embargo, este estatus no implica en absoluto que el español de España:

se manifieste de modo uniforme en todo el territorio, sino que presenta variedades internas, algunas de ellas muy claramente diferenciadas entre sí. Estas modalidades del español incluyen las hablas castellanas, las hablas andaluzas, las hablas canarias, las hablas extremeñas, las hablas murcianas y el castellano de las áreas bilingües, en Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia, el País Vasco y Navarra. Naturalmente, cada una de estas variedades ofrece modalidades internas, regionales o locales. Además, hay que distinguir entre las áreas castellanohablantes monolingües y las bilingües, donde las lenguas de cada territorio han influido sobre el castellano (Moreno Fernández 2020: 35).

De entre este conjunto de variedades del español de España, son la castellana, la andaluza y la canaria las más reconocibles. Esto es así debido al desarrollo de unos rasgos lingüísticos propios modelados en parte por factores geográficos. En lo que respecta a Canarias, su condición insular en una posición estratégica ha propiciado la creación de una identidad propia y la transmisión de unos atributos lingüísticos a ambos lados del Atlántico. Una barrera natural como la cordillera de Sierra Morena entre la meseta y Andalucía provocó un relativo aislamiento de esta última, que tuvo como consecuencia que allí se desarrollara una modalidad lingüística claramente diferenciada de la castellana, con unos rasgos fonéticos que nada tienen que ver con las de Toledo, Madrid o Burgos, y una percepción propia de la variedad del español también distinta. Por su parte, en la zona norte de España coexisten modalidades descendientes de las primigenias hablas

asturleonésas y aragonesas, como son el bable en Asturias o la fabla en Aragón, con modalidades castellanas, como español asturiano y el aragonés, que integran no pocos rasgos asturleonéses y aragoneses (Moreno Fernández 2020: 35-36).

Pilar García Mouton (2006: 157-163) distingue las siguientes variedades del español hablado en España:

1. Las hablas del Norte: el castellano en tierras conservadoras (Cantabria y Burgos).
2. El castellano “superpuesto” en Asturias, León, La Rioja, Navarra y Aragón.
3. El castellano de expansión y sus sucesivos focos de irradiación (Toledo, Valladolid, Madrid).
4. El castellano de la mitad sur peninsular: La Mancha, Extremadura, Andalucía, Ceuta, Melilla, Gibraltar y Murcia.
5. El castellano canario.

Existen también áreas bilingües en las que “puede hablarse de la existencia de un castellano gallego, un castellano vasco o un castellano catalán para hacer referencia a las modalidades que incluyen rasgos ya estabilizados y que son transmitidos como parte integrante de cada una de esas modalidades” (Moreno Fernández 2020: 7). Junto a estas modalidades también conviven otras variedades con carácter minoritario que aparecen en áreas de separación de lenguas o dialectos peninsulares, circunscribiéndose en muchas ocasiones a poblaciones concretas o territorios muy reducidos, como sería el caso del chapurreo, entre Cataluña y Aragón, o del aguavivano, que mezcla elementos de hablas aragonesas y valencianas (Moreno Fernández 2020: 37-38). Además, en el español de España, al igual que en otras muchas lenguas, también se pueden encontrar variedades lingüísticas marginales surgidas de situaciones sociales muy concretas como pueden ser las jergas propias del mundo de los delincuentes o los vagabundos. De estas variedades marginales, la que cuenta con más tradición en España es la lengua del pueblo gitano, a la que en un primer momento se le denominó como romaní, para pasar a partir del siglo XIX a ser conocida en España como caló. Las hablas andaluzas incorporaron muchos de los elementos léxicos y fraseológicos del caló, a la vez que entre este y las jergas del mundo de la delincuencia o germanías se produjo un intercambio de elementos lingüísticos. Algunos de los rasgos léxicos del caló están todavía presente en el español general (Moreno Fernández 2020: 66-67).

Además, aunque no se traten de variedades del español propiamente dichas, y ni mucho menos circunscritas exclusivamente al territorio español, creemos interesante

hacer aquí referencia a los conceptos de *español estándar*, *español internacional* o *español neutro*, entre otras etiquetas. Primeramente, se debe partir del hecho de que español y castellano son términos equivalentes, aunque en este último cabe distinguir dos acepciones. Por un lado, el castellano es la denominación utilizada en distintas áreas de España para la lengua general, y, por otro, es el nombre de una de las variedades del español de España. Partiendo de esto, nos encontramos con la oposición de los conceptos de español y de lengua estándar. El primero haría referencia a la lengua general, con sus variaciones internas, mientras que el segundo, el español estándar, responde al uso normalizado de la lengua en la escritura, la educación y los medios de comunicación internacionales. Esto implica que, de ningún modo, se debe identificar el español de Castilla con el concepto de español estándar (Moreno Fernández 2020: 27). A pesar de esto último, la investigadora brasileña Virginia Sita Farias (2018: 352) distingue tres acepciones del concepto de lengua estándar y apunta que:

[h]ay como mínimo tres maneras de plantearse el problema de la codificación normativa en el mundo hispánico: (a) estándar de orientación monocéntrica suministrado por una sola variedad –en general, identificada con la peninsular–; (b) superestándar panhispánico construido a partir de formas léxicas y estructuras sintácticas no marcadas; y (c) estándar(es) de orientación pluricéntrica construido(s)/descrito(s) a partir de elementos de todas las variedades consideradas ejemplares.

El primero de estos estándares haría referencia a un modelo ya superado concebido desde la ideología panhispanista, la segunda acepción se basa en la idea de la existencia de un español general que sería un supradialecto que actuaría como una koiné, mientras que el tercer modelo correspondería a las políticas lingüísticas que desde las distintas academias se están implantando recientemente. Así, este último modelo implicaría una codificación pluricéntrica, estando los dos primeros orientados desde una perspectiva monocéntrica (Farias 2018: 352-353).

De esta perspectiva pluricéntrica surge el concepto de español internacional, algunas veces denominado también español universal, español mundial o español global, expresión esta última creada a partir del término aldea global, del que por analogía derivan también términos como política global, economía global o mercado global, acuñado por el filósofo canadiense Marshall McLuhan (Bravo García 2008: 28). El español internacional, designación a cuya difusión contribuyó notablemente el lingüista mexicano Raúl Ávila (Torres Torres 2013: 217), viene favorecido por la irrupción de las nuevas

tecnologías de la comunicación y tiene unas marcadas connotaciones comerciales y económicas, dado que son numerosas las producciones audiovisuales que lo utilizan con el objetivo de llegar a un mayor segmento de público hispanohablante que, quizá, podría sentir cierto rechazo si estos productos se difundieran utilizando variedades del español más marcadas. El español internacional se caracteriza por un acento neutro con “una entonación limpia de cualquier referencia, que no se pueda identificar con la de ningún país” (Bravo García 2008: 42), por el yeísmo y el seseo en lo que respecta a la pronunciación, y, en el campo de la morfosintaxis, por el uso del pronombre *ustedes* en lugar de *vosotros/as*, por la elección del pronombre *tú* en detrimento de *vos* como tratamiento de confianza para la segunda persona del singular y de *usted* para indicar respeto, por la no generalización del leísmo de persona ni el de cortesía y por la no presencia del laísmo y del loísmo. En lo que respecta al léxico, el ámbito de actuación prioritario del español internacional, se opta por el uso, no de los términos más utilizados por la comunidad de hablantes hispanoamericanos, sino por aquellos con carácter menos marcado o ambiguo (Torres Torres 2013: 218). Como no podía ser de otra manera, el concepto de español internacional va a tener sus defensores y sus detractores, entre los que, en cierto modo, nos incluimos. Para los primeros, el español internacional se trata de “un modelo que surge de la cooperación, no de la imposición, que no emana de un grupo social dominante, y que tiene como misión conseguir una intercomunicación fluida en un español sin sello nacional o regional”. Para los segundos, “constituye una lengua virtual, irreal, que al querer ser de todos no es de nadie, y que acarreará un empobrecimiento lingüístico en las generaciones venideras”. (Torres Torres 2013: 219).

Además, cabe asimismo hablar de expresiones como *español panhispánico*, *español neutro* y *español acultural*. En lo que respecta a la primera, conviene señalar que el adjetivo panhispánico es el empleado por organismos oficiales como la Real Academia de la Lengua (RAE) y el Instituto Cervantes y está asociado al hablante culto. La intención de adjetivar al español como panhispánico, aunque pueda parecer una denominación redundante, es simplemente oponer este concepto a los usos nacionales del español y trascender las distinciones dialectales implícitas en conceptos como español de España o español de América (Bravo García 2008: 27-28).

El término *español neutro* está también muy extendido, especialmente en el continente americano, donde muchos profesionales de la comunicación y del ámbito audiovisual están obligados a utilizar esta modalidad en el desempeño de sus funciones. En este contexto “neutro significa ausencia total de marca, por lo tanto manejar ese estilo

implica garantizar la ausencia de rasgos nacionales o locales, que se consideran como interferencias indeseadas en la promoción de los productos” (Bravo García 2008: 29). Sin embargo, adjetivar al español como neutro “no muestra indiferencia ante los rasgos propios, pero sí un afán de superación, pues las peculiaridades que vinculan al origen pueden suponer una limitación real, estableciendo claramente una frontera entre el discurso nacional y el internacional” (Bravo García 2008: 29). Aquí, la idea general, al igual que ocurre con el denominado español internacional, es que el mensaje que envuelve al producto sea comprensible para toda la comunidad hispanohablante. El uso del adjetivo neutro es el que más reacciones en contra ha suscitado, muchas de ellas con un matiz marcadamente peyorativo, argumentándose que detrás de este uso se “esconde en realidad un español empobrecido, que augura una época de carencia comunicativa e idiomática” (Bravo García 2008: 30).

Finalmente, otro concepto también polémico y rodeado de connotaciones negativas es el de *español acultural*, empleado principalmente en el mundo editorial para “hacer referencia a las creaciones y traducciones que evitan las marcas de origen, dando lugar a libros aculturales que, en general, son bien recibidos por las editoriales de difusión internacional, aunque parecen ir contra la raíz misma de la creatividad” (Bravo García 2008: 30).



## 6. EL CASTELLANO

Afirma Pilar García Mouton (2006: 152) que el castellano, desde una perspectiva puramente filológica, es una variedad que tiene la misma categoría que el resto de variedades que surgieron en la Península Ibérica como consecuencia de la fragmentación del latín. Sin embargo, esta variedad aparece en una zona de transición donde no va existir la influencia restrictiva de la tradición lingüística de los reinos más arcaizantes. En este marco geográfico se van a amalgamar una serie de rasgos de distinta procedencia que no están supeditados a las hablas de prestigio utilizadas en los centros de poder y cultura, poniendo los cimientos de una koiné que va a admitir cambios e innovaciones y que va a favorecer la comunicación entre hablantes de diferente naturaleza (López García en García Mouton 2006: 152). Esta apresurada mezcla de variedades lingüísticas inteligibles entre sí sobre la que se forma el castellano es la razón por la cual este va a mantener una clara variación interna que va a llegar hasta nuestros días. Su fijación como norma llega como consecuencia de la fundación de núcleos de prestigio permanentes, del proceso de estandarización de la lengua y de su enseñanza (García Mouton 2006: 156).

Existe la idea generalizada de que todos los habitantes de España utilizan la variedad castellana y sus características, que se han identificado con las de un español general, se han considerado el punto de referencia para modelar el español estándar que se utiliza en la escritura y en la enseñanza (Moreno Fernández 2020: 58). A pesar de esta concepción, la realidad es que la variedad castellana no es uniforme en todo el territorio, aunque sí que es cierto que:

en ella pueden identificarse unos rasgos generales, algunos muy representativos. Entre ellos, tal vez el de personalidad más marcada es la distinción fonológica de /s/ y /θ/, que lleva a diferenciar la pronunciación de pares léxicos como *casa/caza* o *caso/cazo*. Otras características percibidas como relevantes, serían el uso de los pronombres vosotros y os, así como del posesivo vuestro, en concordancia con las formas verbales de segunda persona (p.e. vosotros amáis; os quiero; vuestra amiga), y el laísmo o uso del pronombre *la* como complemento indirecto (p.e. *la dije que viniera*), junto a formas léxicas propias de la zona (Moreno Fernández 2020: 58-59).

Además:

[e]n el plano fónico suele llamar la atención de los hispanohablantes de otras regiones la articulación de las eses castellanas, pronunciadas con la corona de la lengua proyectada hacia los alveolos superiores, lo que a veces se percibe como un sonido

palatal, aunque sea alveolar. En general, la fonética castellana tiende a mantener todos los elementos consonánticos en cualquier parte de la sílaba, incluida la final o coda, aunque existen excepciones, como las consonantes obstruyentes a final de sílaba (p.e. ['ta.si] 'taxi'; [e.'sa.men] 'examen'; [se.'tjem.bre] 'septiembre'). Asimismo, las hablas castellanas muestran un yeísmo mayoritario, con pronunciaciones de /j/ más o menos tensas. Los lugares donde se conserva una distinción /ɲ/ – /j/ son escasos; algunos de ellos se localizan en las fronteras con las hablas catalanas o portuguesas. El yeísmo supone que no existe el fonema palatal /ɲ/, sino solamente /j/ (Moreno Fernández 2020: 59).

Así, los rasgos generales del español castellano serían los siguientes (Moreno Fernández, 2020: 59):

En el plano fónico:

- Distinción de /s/ y /θ/.
- Pronunciación apicoalveolar de /s/: roce de la punta de lengua en los alveolos superiores.
- Tendencia a la conservación de *s*, *r* y *l* en posición final de sílaba.
- Pronunciación fricativa tensa de /x/: [ka.xa].

En el plano gramatical:

- Tuteo.
- Uso de *vosotros/as*, *vuestro/a(s)*, *os* para la segunda persona del plural.
- Uso intenso de leísmo y avance de leísmo de persona con falta de concordancia: *esta tarde voy a verles*; *le traje el libro a los muchachos*.
- Uso de laísmo y loísmo (centro-occidente peninsular): *díla a tu madre que venga*.
- Uso proporcionalmente mayor de formas en *-se* del subjuntivo, frente a *-ra*: *cantase*, *hubiese cantado*.
- Tendencia al cambio de orden pronominal, en el habla popular: *me se ha caído*; *te se olvida*; *me pase el pan*, *por favor*.

Es conveniente apuntar que, aunque el leísmo de cosa está muy extendido (p.e. *el lapicero*, *dámele*), no es privativo de Castilla ni de España. En lo que respecta al laísmo y al loísmo (uso de *la* y *lo* como complemento indirecto: *la compré un regalo*; *lo di un beso al niño*), indicar que son propios del área de Castilla, aunque no del este peninsular. Igualmente, merece destacarse el régimen de formas de tratamiento propio del castellano, que implica el tuteo y uso de *vosotros/as* y *os* para la segunda persona del plural. El

paradigma de tratamientos del sistema con tuteo del español castellano es el que se presenta en la tabla que se muestra a continuación.

Sujeto	Pronombre átono	Pronombre reflexivo	Término de preposición
Tú	Te	Te	ti, contigo
usted	lo/la/le	Se	Usted
vosotros/as	Os	Os	vosotros/as
ustedes	los/las/les	Se	Ustedes

Tabla 2. Paradigma de tratamiento en el español castellano. En *Varietades de la lengua española* (Routledge, 2020, p. 60).

También es necesario subrayar que, en lo que respecta al orden de los pronombres en expresiones tales como *me se olvidó* ‘*se me olvidó*’, *se sienten* ‘*siéntense*’, *me lo repita* ‘*repítamelo*’, se considera este uso característico del habla descuidada propia de los hablantes pertenecientes a un nivel sociocultural inferior.

A este grupo de rasgos habría que añadir aquellos propios de cada una de las zonas en las que se distribuyen las hablas castellanas: por un lado, las manchegas, que abarcan La Mancha y el centro peninsular, y, por otro, las norteñas, que comprenden Castilla, León y Aragón. Como regla general, las hablas de la zona norte tienen una fonética más tensa que en La Mancha y en el centro de la Península Ibérica, donde existe la tendencia a aspirar, debilitar o perder la pronunciación de las consonantes que aparecen en posición final de sílaba, especialmente /s/, como en [‘koh.ta] ‘*costa*’) o /r/ en los infinitivos seguidos de pronombre átono, como en los casos de [per.‘de.se] ‘*perderse*’ o [sen.‘ta.se] ‘*sentarse*’. Asimismo, a estas variantes castellanas se deben añadir los rasgos de las modalidades de las zonas bilingües de España, donde el castellano se manifiesta de una manera específica, resultante de la coexistencia centenaria con el vasco, el catalán o el gallego.

En el plano léxico:

- Uso de castellanismos y españolismos: *albornoz* ‘bata de baño’; *apisonadora* ‘aplanadora’; *billete* ‘boleto’; *calada* ‘chupada de cigarro’; *calcetín* ‘media’, ‘escarpín’; *chaval, -a* ‘chico, -a’; ‘chavo, -a’; *comisaría* ‘estación de policía’; *chándal* ‘sudadera’, ‘buzo’; *chubasquero* ‘impermeable’; *droguería* ‘tienda donde se venden productos de limpieza y pintura’; *fiambarrera* ‘tapper’; *follón* ‘lío’, ‘conflicto’ *gilipollas* ‘tonto’, ‘bobo’; *manillar* ‘manubrio’; *molar* ‘gustar’, ‘estar bien’; *noria* ‘rueda’, ‘estrella’; *ordenador* ‘computadora’; *parado* ‘desempleado’; *pastón* ‘gran cantidad de dinero’; *vale* ‘interjección para expresar acuerdo; *zum* ‘jugo’.



## 7. EL ESPAÑOL DEL ÁREA ANDINA

Desde una perspectiva estrictamente geográfica, la región andina comprende la cordillera de los Andes, que recorre Sudamérica desde el estado venezolano de Táchira hasta la Tierra del Fuego, y sus estribaciones. Sin embargo, desde el punto de vista sociocultural y lingüístico, el área andina abarca la cordillera y todos los territorios contiguos en su vertiente occidental hacia la cuenca del Amazonas y en su vertiente oriental hacia el océano Pacífico, donde la República de Chile ocupa un espacio geográfico muy significativo, aunque, por razones lingüísticas, la chilena se considera un área dialectal con características propias diferente del área dialectal andina. Así pues, desde el punto de vista lingüístico, Moreno Fernández considera español de los Andes la lengua hablada por aproximadamente cien millones de personas distribuidas en el oeste de Venezuela, con la excepción de la zona caribeña, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. De estos territorios, Colombia es el que va a tener un mayor peso demográfico, siendo Bolivia y la Venezuela andina las zonas menos pobladas (Moreno Fernández 2020: 107). Sin embargo, muchos otros autores consideran que el español andino es únicamente el que se habla en la Sierra, que tiene una gran influencia del quechua y del aimara, aunque de esta última lengua en menor medida, y que, debido a diferentes movimientos migratorios se extiende por las zonas costeras y la Amazonia (Enguita Utrilla y Navarro Gala 2010: 380).

La mayor parte del área andina estaba bajo la jurisdicción del Virreinato del Perú, unas de las joyas de la Corona Española en la época colonial debido a la abundancia de yacimientos minerales, especialmente de plata y estaño. Tradicionalmente se ha considerado que la política lingüística en este marco geográfico tuvo dos direcciones diferentes. Según Manuel Alvar (en Bravo García 1988: 125) los órganos administrativos de la Corona quisieron imponer el español, mientras que la iglesia optó por las lenguas indígenas como instrumento para llevar a cabo la evangelización de los nuevos territorios. Así, según el investigador de la Universidad de Michigan Bruce Mannheim, “[l]as órdenes religiosas españolas adoptaron y estandarizaron el quechua como lengua franca difundiendo a zonas periféricas y desplazando a otras lenguas regionales aún vivas” (Lipski 2005: 86). A pesar de su condición de lengua franca, es conveniente advertir que “el quechua, también llamado quichua en Ecuador y en el sur de Colombia, es una agrupación de lenguas que incluye variedades que presentan dificultades para su mutua comprensión” (Moreno Fernández 2020: 108).

Sin embargo, con el paso del tiempo, las órdenes religiosas cambian de idea con respecto al uso de las lenguas indígenas en el proceso de cristianización. Llegó un momento en el que los propios religiosos se decantan por la utilización del castellano para sus propósitos puesto que empiezan a percibir que su mensaje evangelizador está siendo desvirtuado y comienzan a aparecer interpretaciones heréticas de la doctrina cristiana, en parte debido a “las enormes dificultades que se encontraban para explicar la cultura cristiana con las lenguas indígenas, la mayor parte de las cuales eran mucho más pobres y rudimentarias que el castellano” (Bravo García 1988: 126). Pero el conocimiento del español por parte de la población indígena no solo estaba determinado por cuestiones religiosas. Como explican José María Enguita Utrilla y Rosario Navarro Gala:

[d]esde muy pronto, el español formó parte de la vida de los indígenas principales, y también de otros que, por razones varias, se vieron impelidos a su aprendizaje y uso: durante la etapa colonial, el pueblo quechua constituía la base de una estructura de poder piramidal –también había sido así durante el imperio incaico–; no obstante, la administración española, más permeable al ascenso social, permitía progresar socialmente a indígenas y mestizos, vinculando dicho ascenso casi siempre al conocimiento en menor o mayor grado de la lengua española. Ciertamente es que ese aprendizaje se realizaba de una manera informal o con una formalidad limitada en el caso de aquellos que accedían a las escuelas de nobles o a las parroquiales –téngase en cuenta la escasez de españoles en los Andes, su origen geográfico variado y la época en la que se produjo el contacto–, circunstancias que sentaron la fisonomía de lo que hoy es el castellano andino (Enguita Utrilla y Navarro Gala 2010: 381).

A pesar de lo expuesto anteriormente, no existe una opinión unánime respecto a la naturaleza del español andino. De hecho, Moreno Fernández (2020: 108) plantea que, si atendemos a la influencia que tienen en el español los dos factores externos más determinantes de la región, su extensión y la complejidad de su geografía y de su historia, por una parte, y, por otra, la convivencia con y entre comunidades, existen razones para incluso preguntarse si cabe hablar de un español andino propiamente dicho. La académica colombiana María Emilia Montes Rodríguez (2009: 103) comparte en cierto modo el punto de vista de Moreno Fernández y considera que, al igual que no es posible hablar aún de un español amazónico, tampoco es fácil hablar de un español andino. Argumenta el dialectólogo manchego que, si en otros lugares como España, el Caribe o América Central se revela:

una obvia dificultad para hablar de variedades homogéneas, esa dificultad también existe para hablar de un “español andino”. Objetivamente, parece natural que existan

divergencias entre hablas que pueden estar localizadas a miles de kilómetros de distancia, como ocurre entre puntos de Colombia y de Bolivia. Esta realidad ha llevado a pensar más en la existencia de un complejo dialectal, que en una variedad homogeneizada, difícil de observar en la lengua hablada popularmente. Asimismo, el “español andino” se ha interpretado más como una realidad percibida, que como una realidad manifiesta, aunque la percepción de esa realidad lingüística común tampoco muestra unos rasgos que faciliten su fácil identificación desde fuera de la región, como puede ocurrir con la entonación mexicana, con el voseo centroamericano o rioplatense y con el debilitamiento extremo de consonantes finales en el Caribe (Moreno Fernández 2020: 108).

En una posición diferente, pero a la vez no totalmente concordante entre ellas, se encuentran las académicas Anna María Escobar y Virginia Zavala. La primera va a distinguir, por un lado, el español andino, que sería el utilizado por los hablantes que tienen el quechua como segunda lengua o por aquellos que son monolingües en zonas de contacto y, por otro, el español hablado por aquellos que tienen el quechua como lengua materna. En cambio, la segunda mantiene que hay rasgos tales como la estructura posesiva en el orden poseedor-poseído (de mi mamá su casa), considerados exclusivos de hablantes bilingües por académicos como Escobar, que pueden encontrarse como rasgos estables en el español andino, tal y como puede comprobarse en el valle de Mantaro en Perú (Enguita Utrilla y Navarro Gala 2010: 381).

A pesar de esta disparidad de opiniones, si consultamos los diferentes estudios y la literatura al respecto, encontramos que los expertos sí identifican una serie de rasgos generales, comunes a la mayor parte de los hablantes, del español andino, aunque hay que aclarar que no todos se dan exclusivamente en la región andina, que no se dan con la misma frecuencia en todo el territorio y que existe entre ellos una gran variedad interna (Moreno Fernández 2020: 109). Recurriendo una vez más a Moreno Fernández (2020: 110) se puede decir que los rasgos generales del español andino son los siguientes:

En el plano fónico:

- Tendencia a la conservación de /s/ en posición final de sílaba.
- Uso intercambiado de consonantes obstruyentes en posición final de sílaba: *arigmética* ‘aritmética’; *segtiembre* ‘septiembre’.
- Yeísmo, con grupos y zonas de distinción /ɲ/ – /j/.
- Tendencia a pronunciación bilabial de /f/.

- Tendencia en la zona de la sierra a pronunciación asibilada [z] de /r/ y de tr: [‘ka.zo] ‘carro’; [‘tzes] ‘tres’.

En el plano gramatical:

- Uso de tratamientos de cercanía *vos* y *tú*.
- Usos invariables de *lo*: *la papa lo pelamos*; *a ellas lo recibí bien*.
- Posposición de posesivos: *el hijo mío*, *la casa de nosotros*.
- Uso de *muy* + superlativo: *muy riquísimo*.

En el plano léxico:

- Uso de sudamericanismos léxicos: *andinismo* ‘escalada, alpinismo’; *apunarse* ‘padecer mal de montaña’; *cabildante* ‘regidor, concejal’; *empamparse* ‘extraviarse; perderse en la Pampa’; *hostigoso* ‘molesto, fastidioso’; *ron* ‘trago o copa de bebida alcohólica’; *saber* ‘soler’.
- Uso de andinismos léxicos: *aconcharse* ‘enturbiarse’; *brevete* ‘permiso de conducir’; *calato* ‘desnudo’; *camal* ‘matadero’; *candelejón* ‘cándido, sin malicia’; *chompa* ‘jersey’; *chongo* ‘escándalo, alboroto’; *combazo* ‘puñetazo’; *estar hecho un anís* ‘estar pulcro y aseado’; *huachafo* ‘cursi’; *maltraído* ‘desaliñado’; *pisco* ‘aguardiente’; *poto* ‘trasero, nalgas’.
- Uso de quechuismos léxicos: *cancha* ‘terreno; espacio amplio y despejado’; *carpa* ‘tienda de campaña; tienda para puesto de venta’; *chaquiñán* ‘sendero’; *china* ‘india; mestiza’; *choclo* o *chócolo* ‘mazorca tierna’; *chuncho* o *chunche* ‘rústico; huraño’; *chacra* ‘granja, alquería’; *guacho/a* ‘huérfano/a’, ‘hijo/a ilegítimo/a’; *guagua* ‘niño de pecho’; *minga* ‘azofra, trabajo colectivo no remunerado’; *ñapa* o *yapa* ‘añadidura’; *ojota* ‘sandalia, chancla’; *palta* ‘aguacate’; *poroto* ‘alubia’; *soroche* ‘mal de montaña’; *suco* ‘rubio’; *zapallo* ‘calabaza’.
- Uso de aimarismos léxicos: *camanchaca* ‘niebla espesa’; *chuto* ‘tosco, inculto’; *lampa* ‘azada’.

Además, aunque no puedan considerarse rasgos generales *stricto sensu*, sí nos parece oportuno mencionar, por ser en alto grado reconocibles, una serie de usos gramaticales que son fruto de una transferencia de las lenguas indígenas al español empleado actualmente por las clases medias en lugares en los cuales el bilingüismo es la norma, e incluso, en ocasiones, utilizadas también por hablantes estrictamente monolingües del español. Uno de estos esquemas sería el uso del pretérito

pluscuamperfecto para expresar acontecimientos conocidos por terceras personas, sin que exista un conocimiento empírico de los mismos por parte del hablante. Es este un uso innovador que crea en el español una distinción que sí existía en el aimara y en el quechua. Otro esquema altamente reconocible es el uso pospuesto de *nomás* y *siempre*, habitual en las tierras altas bolivianas, pero no exclusivo, ya que aparece en otras regiones como, por ejemplo, México. Sin embargo, sí que es fenómeno exclusivo de la región andina la posposición de *pero* con el sentido de *entonces no*, como en el caso de *¿vas a tomar café?, entonces, ¿no vas a tomar café?* (Lipski 2005: 88).

Evidentemente, al igual que en otras muchas lenguas, en el español andino también podemos encontrar variedades diatópicas, como el español costeño, el español serrano o el español amazónico, variedades diastráticas, y variedades diafásicas, como el parlache de Medellín o la coba boliviana, ambas jergas propias de ambientes marginales y del mundo de la delincuencia.



## 8. EL ESPAÑOL EN BOLIVIA

En el artículo primero de la Constitución política de la República de Bolivia se dice que algunos de los principios fundadores, a la vez que integradores, del Estado son la pluralidad cultural y la pluralidad lingüística. Después, en el artículo quinto, se declara que los idiomas oficiales del estado son el castellano y todos los idiomas de los pueblos indígenas originarios. Entre estos treinta y seis idiomas destacan, por su peso demográfico y por su influencia lingüística, el quechua el aimara. Obviamente, este panorama de convivencia de lenguas implica que vamos a encontrar hablantes monolingües castellanohablantes, monolingües en alguna lengua indígena y bilingües en castellano y en alguna lengua indígena. Las cifras indican que en el equilibrio entre las lenguas indígenas y el castellano la balanza se está decantando hacia este último. Si el censo nacional del año 1976 indicaba que había un 36% de la población boliviana que hablaba únicamente castellano mientras que el porcentaje de los monolingües en alguna de las lenguas indígenas alcanzaba el 20%, veinticinco años después el porcentaje de los primeros llega hasta el 50% mientras que los segundos descienden hasta un 12%. En el sector de población bilingüe en castellano y en alguna de las lenguas indígenas se aprecia también un descenso en el uso de estas; en 1976 los bilingües alcanzaban el 43%, mientras que en el censo del año 2021 descendían hasta el 37% (Mendoza Quiroga 2015: 23). A pesar de estas cifras, en la actualidad, y paralelamente al avance del castellano, gracias a las políticas de las autoridades educativas y al papel de los medios de comunicación masiva, las lenguas originarias están recuperando parte del terreno que se perdió en décadas anteriores (Von Gleisch 2015: 191).

Estos diferentes grupos de hablantes van a compartir un territorio que nunca fue totalmente dominado, pues como apunta Lipski (2005: 205) “[l]a conquista española de Bolivia fue errática y nunca llegó a completarse”, hecho este que posiblemente influyó de manera notable en la importancia y el protagonismo de algunas de las lenguas originarias en paisaje lingüístico de Bolivia. Además, existen otra serie de acontecimientos históricos que ayudaron a modelar dicho paisaje. Lipski (2005: 207) continúa diciendo que:

[t]ras la Independencia, Bolivia padeció guerras y disputas territoriales que tuvieron como resultado la pérdida de casi la mitad de su superficie originaria. La zona costera occidental pasó a Chile en la Guerra del Pacífico, varios territorios amazónicos cayeron en manos de Perú y Brasil, y gran parte del árido Chaco pasó a Paraguay tras

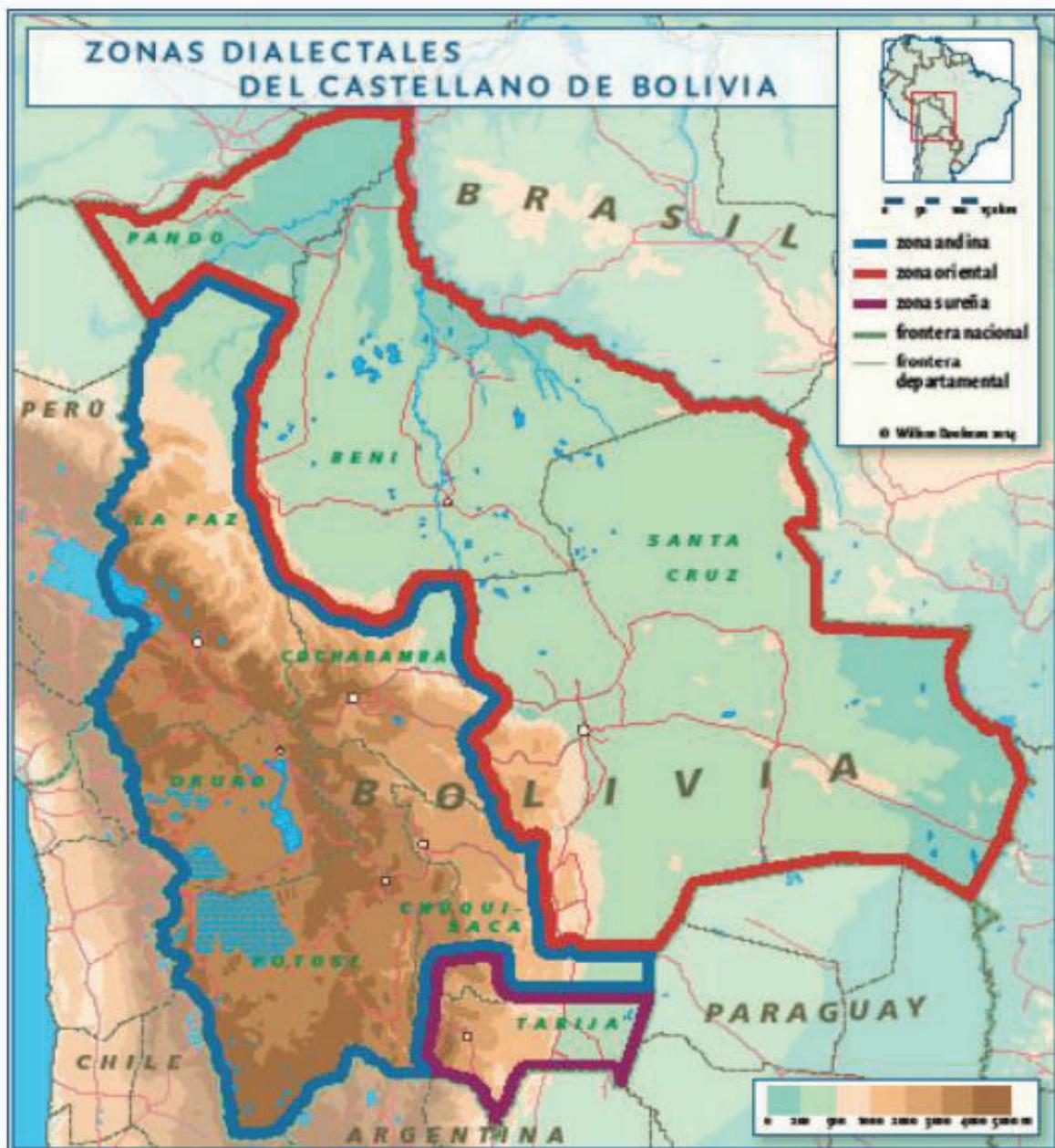
la guerra del Chaco de 1932. Lo único que podemos hacer es especular sobre las consecuencias lingüísticas de esta reducción del territorio, pero la pérdida de la impidió que Bolivia recibiera un influjo importante de los rasgos lingüísticos costeros comunes a Perú y Chile y ausentes en las actuales tierras altas bolivianas.

Así pues, en el actual territorio boliviano el lingüista, escritor y exdirector de la Academia Boliviana de la Lengua José Mendoza Quiroga (2015: 27) distingue tres zonas dialectales: la andina, la oriental y la sureña. La primera corresponde al área occidental del país en la que se encuentran los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca. En esta zona, que demográficamente implica al 69'32% de la población total del país, coexisten el castellano, el aimara y el quechua. Esto provoca que el bilingüismo castellano/aimara y castellano/quechua sea habitual, llegando incluso a dar casos de trilingüismo castellano/aimara/quechua. El departamento de Pando, al norte, y los departamentos de Beni y Santa Cruz en el este conforman la zona oriental, en la que se encuentra el 26'14% de la población. Finalmente, la zona sureña comprende el departamento de Tarija y las regiones de Camargo y Culpina, en las provincias de Nor Cinti y Sud Cinti respectivamente, ambas en el departamento de Chuquisaca. Esta zona es la menos extensa y la de menor densidad demográfica, con tan solo un 5% de la población total del país. Asimismo:

[e]n cada zona dialectal podemos diferenciar algunas variedades regionales que configuran con mayor precisión la fisonomía del castellano boliviano. Por un lado, en la zona andina podemos distinguir la variedad altiplánica, que abarca los departamentos de La Paz y Oruro, con predominancia del contacto aimara castellano y la variedad valluna, que comprende los departamentos de Cochabamba, Potosí y Chuquisaca, donde prevalece el contacto quechua-castellano. Por otra parte, la zona oriental puede subdividirse en tres variedades: la variedad cruceña, la variedad beniana y la variedad pandina, correspondientes a los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando respectivamente. Finalmente la zona sureña estará constituida por dos variedades claramente diferenciadas: la variedad tarijeña, que comprende la ciudad de Tarija y el resto del departamento con excepción de las provincias chaqueñas, y la variedad chaqueña. En este caso proponemos denominar la primera variedad: castellano chapaco y la segunda: castellano chaqueño. En cada variedad será posible determinar algunas características predominantes que las diferencian entre sí (Mendoza Quiroga, 2015: 27).

Sin embargo, y a pesar de esta subdivisión interna, sí que existen ciertos rasgos de naturaleza pantópica, presentes en las tres zonas dialectales, que pueden en consecuencia

considerarse prototípicos del español en Bolivia. Mendoza Quiroga (2015: 28-30) enumera los siguientes:



Mapa 1. Zonas dialectales de Bolivia. Fuente: Mendoza Quiroga, 2005: 28, basado en Coello Vila.

En el plano fonológico:

- Ausencia de yeísmo. Se mantiene la oposición fonológica /*ɲ*/-/*j*/.
- Diptongación de la forma adverbial *ahí* > *ay* como en los siguientes ejemplos:
  - a. *Ha preferido meterse ay.*
  - b. *Creo que en ay lo han dejado.*
  - c. *Ay estaba hace un momento.*

- Mendoza Quiroga apunta que esta diptongación del adverbio se da incluso en la frase *por ahí*, que en un uso regionalizado tiene el sentido de probabilidad (tal vez):
  - a. *Por ay no viene temprano.*
  - b. *¿Por ay me dice que no hay?*
  - c. *Y otras cosas que por ay se me van estar ocurriendo.*
- Alargamiento silábico en algunas sílabas para dar énfasis.

En el plano gramatical:

- Tendencia al leísmo.
  - a. *Le dejó por eso.*
  - b. *No le había visto.*
  - c. *Pero nadie les escucha, menos agitados como están por la matanza.*
- Discordancia de tiempos verbales, fenómeno conocido *consecutio temporum*.
  - a. *Le dijo que venga.*
  - b. *Nos pidió que tengamos paciencia.*
  - c. *Me pidió que me levante.*
- Colocación de artículo determinado antes de un nombre propio con función pragmática para expresar proximidad y cercanía.
  - a. *¿Dónde está el Pedro?*
  - b. *El amigo del Rafa.*
  - c. *Contesta el viejo y mira a la Marta.*
- Uso del arcaísmo *haiga* con dos posibles significados.
 

El primero como variante de la forma verbal *haya*.

  - a. *Queremos que haiga paz.*
  - b. *Para que no haiga más problemas.*
  - c. *Espero que haiga venido.*

El segundo como probabilidad referida al pasado: *haiga sido* como equivalente de *ha debido ser*.

  - a. *De otra parte haiga sido. De otra parte ha debido ser.*
  - b. *Se haiga ahogado. Se ha debido ahogar.*
  - c. *De otro lugar haiga salido. De otro lugar ha debido salir.*
- Uso del adverbio *bien* en lugar de *muy* antepuesto a un adjetivo.
  - a. *La Luisa bien firme y yo bien tambaleante.*
  - b. *Le ha puesto casa en un barrio bien decente.*

c. *Respondió creyendo haber escuchado bien mal.*

Dado que en este trabajo planteamos el caso de un profesor de ELE español, hablante de la variedad peninsular norteña, que va a ejercer su función en una institución docente ubicada en La Paz, a continuación vamos a proceder a seleccionar una serie de rasgos del castellano paceño, ateniéndonos a los estudios llevados a cabo por José Guillermo Mendoza Quiroga.



## 9. EL CASTELLANO PACEÑO

En su obra *El castellano hablado en La paz. Sintaxis divergente* (1991) José Guillermo Mendoza Quiroga desarrolla un pormenorizado estudio de la variación morfosintáctica de los hablantes de castellano en la ciudad de La Paz, una de las dos capitales de la República de Bolivia. El trabajo se basa fundamentalmente en la producción oral y, según palabras del propio autor:

recoge la tónica sociolingüística al plantearse el estudio de la variación social. En vista de la complejidad que representan los grupos sociales que interactúan en la ciudad de La Paz, se ha optado por tomar arbitrariamente dos sociolectos ubicados en los extremos opuestos de una escala sociolingüística (Mendoza Quiroga 1991: 11-12).

Estos dos sociolectos son la variedad popular y la variedad culta.

Mendoza Quiroga distingue sesenta y cinco rasgos clasificados en cinco grupos distintos. En los cuatro primeros se incluyen lo que el autor considera “manifestaciones de las cuatro transformaciones sintácticas básicas: expansión, reducción, sustitución y dislocación” (Mendoza Quiroga 1991: 75). El quinto grupo recoge lo que Mendoza tipifica como neosintagmas y son considerados un “grupo aparte por la posibilidad de constituirse en sintagmas-base que pueden generar o apoyar la creatividad sintáctica motivada por el propio sistema lingüístico” (Mendoza Quiroga 1991: 75-76). La clasificación que propone Mendoza (1991: 76-83) es la siguiente:

### Casos de expansión.

- Expansión por duplicación:
  1. Duplicación de pronombre completivo directo.
    - *Mientras tanto, vémele el asado.*
  2. Duplicación de pronombre completivo indirecto.
    - *Esto no le puedo decirle.*
  3. Duplicación de posesivo.
    - *Esto por dar gusto de su padre de usted.*
  4. Duplicación de superlativo.
    - *Esto queda muy altísimo.*
  5. Duplicación de comparativo.
    - *Así estaba más mejor para mí.*
  6. Duplicación de posesivo mediante complemento indirecto pronominal.

- *Se me está terminando mi tiempo.*
- Expansión por adición:
  7. Adición del sufijo *-ito/a* como señal de trato familiar o cortés.
    - *Ese puente era muy delgadito, asisito siempre era.*
  8. Adición de *pero, más, dice/diciendo* como sufijos oracionales.
    - *Extrañaba a sus hijos, dice.*
  9. Adición de artículos a nombres propios.
    - *No quiere ir con la Raquel.*
  10. Adición de adverbio redundante.
    - *Cuando me canso, me dentro adentro.*
  11. Adición de la preposición *en* a los adverbios locativos.
    - *Se vendía más allá que en aquí.*
  12. Adición de morfema de plural.
    - *A estos no les descuentan nadies.*
  13. Adición de concordancia entre *haber* existencial y su complemento.
    - *Han habido elecciones después de todo.*
  14. Adición de sufijo oracional *-ps* con valor enfático.
    - *Mi zapato me hey sacaups, así me he sacau.*
  15. Adición de preposición a verbos que no la requieren.
    - *Yo quisiera decirte de, por ejemplo, de los problemas.*
  16. Adición de pronombre participativo.
    - *Me estoy queriendo resfriar.*
  17. Dequeísmo. Adición de la preposición *de* al nexo *que*.
    - *Lo que pasa es de que yo vivo acá.*
  18. Adición de *acaso* como prefijo oracional negador del sintagma siguiente.
    - *¿Acaso no le voy a dar?*

#### Casos de dislocación.

19. Posposición de *siquiera*.
  - *Ni vienes a ayudarme siquiera.*
20. Anteposición de partícula negativa.
  - *Yo de nada no me enojo.*
21. Dislocación del acento en formas imperativas.
  - *Mandala entonces la próxima semana*

22. Anteposición de complemento directo nominal.

- *Estos tres panes, lo vas a partir.*

23. Anteposición de adverbio.

- *Harto hemos correteado.*

24. Anteposición de complemento de sujeto.

- *Chato nomás había sido.*

#### Casos de elisión.

25. Elisión de artículo.

- *Fines de semana es igual.*

26. Elisión de pronombre completivo con complemento nominal antepuesto.

- *A mí primo encontré en la fiesta.*

27. Elisión de la preposición *a* marcadora del complemento referido a personas.

- *Y el autor lo han pescado nomás.*

28. Elisión de complemento nominal/pronominal.

- *Ya sé, ya sé, me decía todo el rato.*

29. Elisión de complemento pronominal en secuencia de pronombres completivos.

- *No me has de dar.*

30. Elisión de preposición con verbos que la requieren.

- *Tenemos necesidad de velar el futuro de nuestra institución.*

31. Elisión de la preposición *a* del sintagma *ir a + infinitivo*.

- *El director me ha dicho que me va colaborar.*

#### Casos de sustitución.

32. Uso del subjuntivo en lugar del indicativo.

- *¿Cómo se lo dijera, entonces?*

33. Uso del condicional en lugar del subjuntivo.

- *Si yo realmente tendría más tiempo haría mi parte también.*

34. Uso del futuro en lugar del subjuntivo.

- *No creemos que lo tendrá en casa.*

35. Uso de la forma *quedrá* en lugar de *querrá*.

- *Vos quedarás que pues que te dé dos por cien.*

36. Uso de la forma *-yga* en lugar de *-(y)a* como sufijo de subjuntivo.

- *Esas cantinas, esas que hay banda, quisiera que no hayga.*

37. Uso del pronombre *le* en lugar de *lo / la*.
  - *Le he perdido a mi hijo.*
38. Uso de *lo / la* en lugar del pronombre *le*.
  - *A María le has contestado muy mal.*
39. Uso del pretérito perfecto compuesto en lugar del pretérito simple.
  - *Su papá se ha muerto hace muchos años*
40. Uso de la forma *andá* en lugar de *ve*.
  - *Andá pasando los cubiertos.*
41. Uso del subjuntivo en lugar del condicional.
  - *Si yo fuera vos, fuera donde ese y le dijera unas cuantas.*
42. Uso del indicativo en lugar del subjuntivo.
  - *Es necesario que nosotros tenemos que saber el idioma nativo.*
43. Discordancia de número entre el complemento directo pronominal y su correspondiente nominal.
  - *Abrímelo esos cajones.*
44. Discordancia de número entre verbo y sujeto.
  - *Señoras, ustedes de qué zona es, nos decía.*
45. Discordancia de género entre complemento pronominal y su correspondiente nominal.
  - *Le he pedido que me lo traiga mi bicicleta.*
46. Discordancia de género entre nombre y adjetivo.
  - *Ahora siempre está carísimo la vida.*
47. Discordancia de tiempo entre verbos.
  - *Nos pidió que viajemos esa noche.*
48. Discordancia de número entre el complemento indirecto pronominal y su correspondiente nominal.
  - *Siempre le ha tenido miedo a los fantasmas.*

Estructuras neosintagmáticas. Estas estructuras se pueden dividir en dos subgrupos. El primero está formado por los neosintagmas que están formados en torno a un verbo, mientras que en el segundo se encuentran aquellos que implican diferentes elementos sintácticos

- Primer subgrupo.

49. La estructura *ir + gerundio*.
- *No vayan diciéndole mentiras.*
50. La estructura *estar + gerundio*.
- *Está habiendo una caída del tiraje en esas publicaciones.*
51. La estructura *estar de + nombre*
- *Todo el tiempo está de sed.*
52. La estructura *había + participio pasado*.
- *Al parque lo había llevado mi sobrino.*
53. La estructura *ir a + infinitivo + gerundio*.
- *Le van a seguir engañando.*
54. La estructura *hacerse a los + nombre*.
- *Ahora ya se hacen a los superorganizados.*
55. La estructura *condicional + pretérito de subjuntivo*.
- *Les rogaría que pudiese dejar al recinto.*
56. La estructura *haber de + infinitivo + estar + gerundio*.
- *Me he de estar vendiendo.*
57. La estructura *saber + infinitivo*.
- *No me sabe gustar el estudio.*
58. El infinitivo en uso personal.
- *En principio, decirles que la propuesta está incompleta.*
- Segundo subgrupo.
59. La estructura *bien + adjetivo*.
- *Todos piensan que eres bien lista.*
60. La estructura *un poco muy*.
- *Querer cruzar esa curva es un poco muy peligroso.*
61. La estructura *en + adjetivo*.
- *Para que pueda negarse en rotundo sobre esa cuestión.*
62. La estructura *en lo que + estar + gerundio*.
- *En lo que estaba comiendo se atoró.*
63. La estructura *de lo que + suboración*.
- *Está llorando de lo que te estás yendo.*
64. La estructura *con eso + oración*.
- *Y me dice: me voy a matar, con eso siempre me amenaza.*

65. La estructura *tras que* + oración.

- *No le quise recibir la plata, tras que ni siquiera le conozco.*

En esta clasificación, los ejemplos de uso expuestos los ha tomado el propio Mendoza de corpus lingüístico creado a partir de la grabación de “diálogos espontáneos y de conversaciones semidirigidas para las cuales se elaboró una guía de entrevista relacionándola en cada caso con temas de interés y actualidad en el momento de la grabación” (Mendoza Quiroga 1991: 16).

## 10. ¿GRAMÁTICA EN LA CLASE DE ELE?

*Grammar in our languages is like plumbing in our houses: it needs to be there, but most people are not interested in thinking about the details.*

*G. Sampson*

Actualmente, en un mundo en el que los avances científicos y tecnológicos desfilan ante nuestros ojos con una velocidad vertiginosa, quedándose algunos de los éxitos conseguidos con enorme esfuerzo obsoletos poco después de su concepción, parece que nos sentimos arrastrados por una corriente que nos impulsa a experimentar la inmediatez del presente encauzando nuestros pensamientos hacia el también inmediato futuro. Por esto, tendemos en muchas ocasiones a no tomar la suficiente conciencia del lento discurrir de la construcción del conocimiento en tiempos pretéritos, llegando a ignorar, incluso a despreciar, los logros alcanzados por aquellos que nos precedieron.

Esta tendencia no solo es observable en muchos de los objetos que utilizamos en nuestro día a día, sino que también tiene ocasionalmente su reflejo en el modo de enfocar las diferentes materias y disciplinas académicas. En el campo de la enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras nos encontramos actualmente en la era del postmétodo, lo que implica una revisión de enfoques y planteamientos metodológicos, como por ejemplo el enfoque por tareas, que tienen una relativa corta vida y que tienen todavía plena vigencia, como puede comprobarse observando muchos de los currículos de los centros docentes o la literatura al respecto.

Los distintos enfoques comunicativos que aparecieron en los últimos años del siglo pasado colocaron al alumno en el centro del aprendizaje y pusieron el énfasis en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas y tenían como objetivo habilitar al aprendiente para una comunicación real con el resto de hablantes de la lengua estudiada. Esto implicaba dejar en un segundo plano el estudio de la gramática, al tiempo que se rechazaba de plano el método gramática-traducción por considerarlo poco realista, tedioso e inadecuado para las necesidades del estudiante actual.

Sin embargo, ya en el siglo XVI, época en la que hunde sus raíces el método gramática-traducción, e incluso antes, existían dos tendencias básicas, bien definidas y opuestas. La primera sería la puramente gramatical, que subraya la importancia de esta materia, mientras que la segunda “se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales

lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases usuales)” (Sánchez Pérez 1992: 8). Ante esta situación, era frecuente que los profesores no se decantaran ni excluyeran sistemáticamente ninguna de estas tendencias y combinaran ambas para desarrollar su labor docente. Lo más habitual era conjugar la enseñanza de la gramática con la lectura analítica de una serie de textos que unas veces eran puramente literarios, pero que otras tenían un marcado carácter coloquial para satisfacer así las necesidades de diplomáticos, mercaderes y profesionales de otros gremios que necesitaban un acercamiento a la lengua extranjera, no desde un punto de vista académico, sino desde una perspectiva realmente práctica. Lo realmente importante aquí es que, como apunta Aquilino Sánchez Pérez (1992: 8), no faltaban casos en los que se aplicaban métodos “modernos”, como la obligatoriedad por parte de los estudiantes de hablar entre ellos en la lengua objeto de estudio, estando terminantemente prohibido el uso de su lengua materna.

Así pues, el estudio de la gramática no solo ha estado tradicionalmente presente, sino que ha ocupado un lugar preeminente en las aulas de lenguas extranjeras. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, con la aparición de las teorías de Dell Hathaway Hymes, Stephen Krashen y otros, y el subsiguiente desarrollo de los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas, la validez de la gramática para ese efecto fue puesta en entredicho. Evidentemente, este hecho suscitó un debate que, de alguna manera, llega hasta nuestros días.

Antes de continuar, creemos necesario ver a qué se refiere el concepto de gramática, empresa en absoluto fácil pues no todos los gramáticos concuerdan a la hora de definir ni delimitar la gramática. Por un lado, unos piensan que el ámbito de la gramática únicamente comprende la morfología y la sintaxis, mientras que otros incluyen también los fonemas, quedando la semántica fuera (Martín Sánchez 2008: 33). Para el lingüista español Ignacio Bosque

[I]a gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (Bosque en Martín Sánchez 2008: 33).

Maximiano Cortés Moreno (2005: 92) aporta otras dos acepciones de lo que se entiende por gramática. La primera sería el “listado de normas que elabora el gramático o el profesor, con el fin de enseñar la lengua en cuestión; es lo que denominamos

conocimiento declarativo. Tanto en el caso de la lengua natal (L1) como en el de la LE, suele adquirirse a través de un aprendizaje formal”. En segundo lugar, se trataría de un “sistema interiorizado que permite codificar y decodificar discurso oral o escrito en una lengua; es lo que denominamos conocimiento instrumental. La base para su adquisición es la interacción oral o escrita con otros usuarios de la lengua en situaciones de comunicación”. Además, algunos expertos manejan el concepto de “gramática del profesor”, que consistiría en “la suma del conocimiento académico de la gramática y del conocimiento de la gramática de ELE (es decir, aquello que es útil al estudiante, solamente los aspectos gramaticales útiles y necesarios para un estudiante no nativo) además de ciertas técnicas y habilidades didácticas” (Martín Sánchez 2008: 32).

Retomando el debate entre los pros y los contras de la enseñanza de la gramática en la clase de lenguas extranjeras, y más concretamente en la clase de ELE, Fernando López (2005: 174-175) ofrece una serie de puntos que resumen algunos de los argumentos esgrimidos por los opositores a la inclusión de la gramática.

- Para saber hablar no es necesario conocer el funcionamiento de la gramática. Para ilustrar esta idea se suele utilizar la metáfora del aprendizaje de cómo montar en bicicleta. Si al aprendiente le instruyéramos únicamente acerca de los aspectos técnicos que hacen que la bicicleta funcione (los piñones, los frenos, la cadena de transmisión, etc.), nunca aprendería, porque para esto se precisa practicar. Además, muchos hablantes nativos hablan correctamente sin tener un conocimiento expreso de la gramática, mientras que un buen número de emigrantes, obligados por las circunstancias, consiguen desenvolverse a un nivel más que aceptable en la lengua del país de acogida sin recibir ningún tipo de instrucción formal.
- El aprendizaje de la gramática no implica la adquisición de la lengua. Aquí entra en juego la hipótesis de Krashen que distingue entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua. La adquisición es un proceso inconsciente similar al que siguen los niños cuando adquieren su primera lengua. Para culminar con éxito este proceso, el aprendiente necesita practicar e interactuar con otros hablantes de la lengua meta, que prestan atención al significado y no a la forma. Por su parte, el aprendizaje deriva de la instrucción formal y supone un proceso consciente. Según Krashen, el aprendizaje y la adquisición son sistemas totalmente independientes y el primero no conduce nunca al segundo.

- Únicamente una pequeña parte de los distintos rasgos gramaticales que configuran una lengua se pueden aprender de manera consciente. Existen aprendientes que, llegados a un nivel alto, comienzan a utilizar correctamente fenómenos y estructuras de la lengua que les han sido explicados en un contexto de instrucción formal.
- Es necesario responder a las expectativas y a las necesidades específicas de los alumnos. Muchos de ellos, bien sea por sus experiencias previas como estudiantes de otras lenguas, bien sea por sus perspectivas personales, van a rechazar el aprendizaje de la gramática.
- Aprender una lengua no consiste únicamente en aprender su gramática. Está hoy asumido que, para posibilitar una comunicación efectiva, es preciso combinar la competencia lingüística con otra serie de competencias, tales como la sociolingüística, la estratégica o la discursiva, entre otras. En este punto se hace necesario volver a remitirse a las metodologías comunicativas que propugnan que la finalidad de la formación en lenguas es que los estudiantes puedan desarrollar la competencia comunicativa de manera que sean capaces de interiorizar las reglas gramaticales que articulan la lengua mientras la usan. Se retoma pues la idea de Krashen de que lo que se aprende en clase de manera explícita no se transforma en conocimiento automático.

Además, algunos estudios, como los llevados a cabo por Sascha Felix, Patsy Lightbown o Teresa Pica, apuntan a los efectos negativos de la enseñanza de la gramática en la secuencia de aprendizaje, puesto que esta enseñanza podría llegar incluso a obstaculizar los procesos naturales del aprendizaje en dos direcciones. Por una parte, los alumnos expuestos a la enseñanza de la gramática interiorizan algunas estructuras más tarde que aquellos que no han recibido esa instrucción. Por otra parte, estos alumnos desarrollan una serie de estructuras gramáticamente incorrectas que no se han detectado en la producción de aquellos que adquieren la lengua estudiada sin recibir instrucción gramatical, debido principalmente a la presión a la que se ven sometidos esos aprendices para producir estructuras en la segunda lengua para las que no se encuentran preparados psicolingüísticamente (Cadierno 2010: 3).

A continuación, se enumeran una serie de argumentos esgrimidos por aquellos que se posicionan a favor de la enseñanza de la gramática en la clase de lenguas extranjeras. Maximiano Cortés Moreno (2005: 97-98) hace referencia a una serie de estudios elaborados por Sandra Fotos, Rod Ellis y Manfred Pienemann en los que señalan algunos de los beneficios de la enseñanza de la gramática, teniendo en cuenta que esta

debe estar adaptada a la etapa actual de interlengua de los estudiantes y que debe estar complementada por oportunidades para la comunicación real. Si se cumplen estas dos premisas, la instrucción formal de la gramática:

- Favorece el ritmo de aprendizaje de la lengua extranjera y el nivel de consecución a largo plazo.
- Desarrolla el conocimiento explícito de aspectos gramaticales, lo que a su vez conlleva a la construcción del conocimiento implícito.
- Ofrece oportunidades de interacción que facilita la construcción del conocimiento implícito.

Para Miguel Ángel Martín Sánchez:

[1]La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con dos cuestiones clave: la precisión y la fluidez. Para lo segundo no necesitamos un gran conocimiento de gramática: podemos hacernos entender incluso cometiendo grandes y significativos errores gramaticales; sin embargo, para lo primero sí tenemos que poseer un buen nivel de gramática (Martín Sánchez 2008: 30).

Fernando López (2005: 172-175) encuentra las siguientes razones a favor de la enseñanza de la gramática:

- La gramática es una herramienta que ayuda a los alumnos, después de haber aprendido una estructura determinada y siempre que tengan el vocabulario necesario, a crear nuevas frases siguiendo ese modelo.
- Contribuye a concretar el significado de las frases. A veces se puede observar a los alumnos comunicarse con mayor o menor acierto, pero no se puede determinar si realmente están diciendo lo que quieren decir. El conocimiento de la gramática les ayuda a ser más precisos y a hablar, no de manera más correcta, pero sí más atinada, además de darles mayor seguridad a la hora de expresarse.
- Previene la fosilización. El conocimiento de las normas gramaticales que explican un fenómeno específico de la lengua contribuye a que los alumnos sean conscientes de la existencia de ciertos fenómenos que de otro modo les podrían pasar desapercibidos, ayudándoles a dominar con más concreción sus producciones.

- Estructura fenómenos lingüísticos y ayuda a la comprensión y segmentación del input. Este punto tiene que ver con la teoría de Richard Schmid que mantiene que el conocimiento gramatical ayuda a identificar, percibir y tomar consciencia de los fenómenos lingüísticos. El lingüista estadounidense considera que para que el alumno adquiera la lengua es preciso que tome consciencia de los fenómenos lingüísticos, puesto que sin esa consciencia el input no podrá nunca ser asimilado.
- Responde a las expectativas de los alumnos. Muchos estudiantes demandan que se les enseñe gramática porque consideran que forma parte de lo que es una clase de lengua extranjera.

En lo que respecta a la rapidez de aprendizaje y al nivel general de dominio lingüístico alcanzado, el lingüista estadounidense Michael Long:

concluye, tras revisar once estudios, que la instrucción gramatical tiene un efecto positivo tanto para niños como para adultos y tanto para estudiantes principiantes como para avanzados. Otros estudios realizados posteriormente (Weslander y Stephany 1983; Spada 1986, entre otros) muestran, asimismo, que la enseñanza gramatical promueve niveles más altos de aprendizaje y con mayor rapidez. Es decir, los estudios parecen mostrar que si comparamos aprendices que reciben instrucción gramatical con aprendices que no la reciben, los primeros parecen aprender más rápido y alcanzar niveles de dominio lingüístico superiores a los segundos (Cadierno 2010: 3).

Al margen de lo expuesto hasta ahora, a pesar de que hay defensores y detractores de la enseñanza de la gramática en la clase de lenguas extranjeras, lo cierto es que la mayoría de los docentes no se posiciona de manera incondicional en ninguno de los dos extremos adoptando una posición intermedia y que, teniendo en cuenta que “[l]a competencia gramatical es fundamental para adquirir un uso correcto de la lengua” (Martín Sánchez 2008: 41) y que la gramática en sí misma es un elemento fundamental en todo sistema lingüístico que “siempre ha estado presente porque nunca ha estado ausente” (Sánchez Pérez 1992: 307), coincide en que su enseñanza debe estar supeditada a una serie de condiciones puntuales que pueden ir cambiando.

Primeramente, se han de tener en cuenta las necesidades de los alumnos, pues no demandará lo mismo un alumno que aprende una lengua extranjera para comunicarse cuando pasa sus vacaciones en otro país, que un lingüista que está realizando un estudio comparativo de lenguas, o que un estudiante de Filología que pretende ser profesor. El primero necesitará simplemente un conocimiento instrumental en el que la terminología

gramatical es prescindible, al segundo le será suficiente con un cierto nivel de conocimiento declarativo del modelo metalingüístico, mientras que el tercero necesitará ambos (Cortés Moreno 2005: 96).

En segundo lugar, los expertos coinciden en señalar que, cuando hablamos de la enseñanza/aprendizaje de la gramática, se han de tener en cuenta tanto la edad de los aprendientes como su nivel. En un contexto institucional de enseñanza, los adultos probablemente se verán beneficiados si reciben una instrucción gramatical formal, mientras que “habrá otros alumnos que sacarán más provecho de otro tipo de enfoque en el que las estructuras se adquieran mediante el uso significativo de la lengua” (López 2005: 181). Además, según Cortés Moreno (2005: 99), la gramática debe enseñarse de manera explícita únicamente cuando los aprendientes hayan alcanzado al menos un nivel intermedio en la lengua extranjera, ya que en niveles inferiores algunos alumnos, en su afán por asegurarse de que su producción es en todo momento correcta, pueden llegar a sentirse bloqueados ante la gran cantidad de esquemas y reglas con sus correspondientes excepciones. La consecuencia de esta preocupación por alcanzar la excelencia sería una influencia perniciosa en la fluidez en la expresión oral y, en menor medida, en la producción escrita.

Así pues, teniendo en cuenta que “[n]o es posible aprender/enseñar una lengua reduciéndola a una sola dimensión, cual sería su componente gramatical, o su componente oral, por ejemplo” (Sánchez Pérez 1992: 345), el problema no estribaría en la oposición gramática sí o gramática no, sino en gramática cómo, cuándo, dónde y para quién.

Aun compartiendo los argumentos ofrecidos por los expertos en ambas direcciones, y desde nuestra larga vivencia como discentes y breve experiencia como docentes, nos inclinamos a pensar que, de manera general, la enseñanza de la gramática en el aula de lenguas extranjeras tiene más beneficios para el alumno que perjuicios.



## 11. QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR

*No puede decirse en qué lugar se habla un mejor español,  
porque no hay un castellano, sino muchos.*

*Gabriel García Márquez*

¿Qué español ha de enseñar un profesor A a un alumno B en un contexto C? Del mismo modo que los estudiantes de español como lengua extranjera no pueden ser incluidos en un todo homogéneo, los profesores tampoco responden a único perfil y los contextos en los que deberán ejercer la función docente son también diversos. Además, una vez adquirida la lengua, los hablantes van a tener la ocasión de practicarla en un área geográfica inmensa y en una amplia gama de contextos sociales. La combinación de estas variables tan amplias provoca que despejar la incógnita de esta ecuación no sea tarea en absoluto fácil y que el posible resultado no sea uno sino múltiple.

Tal y como sostiene Francisco Moreno Fernández (2000: 10), “[u]nidad y diversidad, hoy por hoy, son hechos incontestables en relación con la lengua española”. Esto implica que las diferentes manifestaciones geolectales y sociolectales que pueden encontrarse en una lengua natural como la española pueden llevarse al contexto docente. Asimismo, teniendo en cuenta el principio de homogeneidad de esta, cualquier profesor de español, con la formación adecuada e independientemente de su variedad geolectal, podrá desempeñar su labor sin mayores problemas en cualquier lugar del mundo. Continúa el académico conchense presentando dos premisas fundamentales desde las que deberá partir el profesor de español a la hora de plantear la docencia. Primeramente, “las alternativas de modelos de español tienen que ver principalmente con usos geolectales variables, no con lenguas ni variedades sustancialmente diferentes entre sí”. En segundo lugar, “partiendo de realidades lingüísticas con multitud de elementos comunes, las decisiones últimas sobre qué y cómo enseñar han de ser tomadas en cada contexto de enseñanza y aprendizaje” (Moreno Fernández 2000: 11).

Antes de proseguir, creemos necesario señalar que se ha de evitar caer en lo que Marisa Martínez Pésico (2013: 118) denomina “falacia de considerar(se) un ‘buen docente’ por el mero hecho de utilizar una variedad considerada prestigiosa”. Aunque en este momento pueda resultar una obviedad, queremos resaltar que no existe ni una norma ni una variedad lingüística que, en términos cualitativos, pueda considerarse mejor o peor que otra. A este respecto, Lope Blanch (2002: 26) afirma que “el concepto de norma

lingüística es un concepto absolutamente relativo; que cada dialecto posee una o varias normas particulares, propias, válidas todas ellas dentro de sus diversos límites geográficos o socioculturales”. A continuación, añade que:

cada dialecto tiene su propia validez y se rige por una norma particular válida en su ámbito comunicativo; y el hombre culto, ‘el cortesano’ hace bien en hablar como parece mejor, es decir de acuerdo con una norma culta superior, pero no exclusiva ni negadora de la validez de otras normas (Lope Blanch 2002: 27).

Eva Bravo García (2004: 193-194) define el español de América como una variedad consistente y le otorga una serie de rasgos que nos pueden servir para argumentar y justificar el uso de una subvariedad de ese español en la clase de ELE, atendiendo lógicamente al contexto social y geográfico en el que se imparta la docencia y a las necesidades de los alumnos. Algunos de estos rasgos serían los siguientes:

- Las particularidades que conforman la forma de hablar de un área determinada tienen cohesión y estructuran un sistema de comunicación estable y práctico que responde a las necesidades de los hablantes.
- El español de América, al igual que sus distintas variedades, ha perdurado a lo largo del tiempo y se ha mantenido estable desde el punto de vista morfosintáctico, lo que es un aspecto básico para la persistencia de cualquier sistema lingüístico.
- Los hablantes han utilizado su variedad propia en cualquier circunstancia comunicativa.
- Con el paso del tiempo se ha adaptado a cualquier circunstancia comunicativa y actualmente está presente en internet y es valorado por las empresas relacionadas con la red.
- En los últimos años, debido a la amplia difusión de una serie de productos audiovisuales tales como telenovelas, canciones, series, etc., diferentes aspectos del español de América han penetrado en el español estándar peninsular y han provocado en España una aceptación positiva de los usos lingüísticos de Iberoamérica.

Hechas estas consideraciones, proponemos el siguiente escenario hipotético: un profesor debidamente formado, usuario de la variedad peninsular norteña, va a impartir clases de español como lengua extranjera en una institución docente ubicada en la ciudad de La Paz, Bolivia. Evidentemente, ante este reto, una de las muchas dudas que asaltarán a este profesor será qué variedad del español deberá enseñar a sus alumnos, ¿la variedad

norteña peninsular?, ¿el español hablado en la zona andina?, ¿acaso el denominado español internacional?

Nuestra postura es que, por diferentes razones, se deben priorizar los usos lingüísticos del área donde tiene lugar la práctica docente. Primeramente, se ha de tener presente que, si el alumno acude a aprender español a una institución docente ubicada en lugar determinado, y no a otra radicada en otro, es por una razón de peso. Así, si el alumno va a cursar estudios, por poner un ejemplo, de literatura contemporánea española, se inclinará por acudir a Salamanca, España, en lugar de ir a Buenos Aires, Argentina. Si el alumno necesita aprender español para desarrollar su carrera profesional en el ámbito iberoamericano, su opción será Santiago de Chile y no Santiago de Compostela. En segundo lugar, se debe tener en cuenta que, después de sus clases, el alumno va a estar inmerso en un contexto de comunicación real y que va a interactuar con hablantes que van a utilizar su propia variedad lingüística. En este caso, si el alumno va a hacer la compra a un mercado de una ciudad castellana, le será mucho más útil conocer el término *patata* que el término *papa*. Si este mismo hecho acaeciera en un mercado de Bogotá, la comunicación será más efectiva si al alumno se le enseña la palabra *arveja* en lugar de la palabra *guisante*. Otra razón sería que los materiales didácticos empleados en cada institución docente van, como regla general, a reflejar la realidad lingüística del contexto en el que se sitúa dicha institución.

Todo esto no implica que el profesor se centre exclusivamente en una variedad del español obviando el resto. Como se ha comentado anteriormente, a pesar de su diversidad, el español actual es uniforme y homogéneo. Pero es este un fenómeno que también acontece en muchas otras lenguas. Posiblemente, si un nativo del estado de Missouri, en los Estados Unidos de América, escucha un programa de radio británico, no será capaz de discernir si el locutor es de Cornualles o del East End londinense. Pero con toda seguridad percibirá que ese locutor está utilizando el inglés británico, no el americano ni el australiano. Y, por supuesto, ese mismo oyente percibirá las diferencias fonológicas, sintácticas y léxicas existentes entre él y su compañero de trabajo nacido y criado en el estado de Texas. Con esto queremos decir que los alumnos, por regla general, van, por lo menos a intuir, que la lengua que están estudiando no es idéntica en todos los sitios ni en todas las situaciones, pues ellos mismos, casi con total seguridad, van a utilizar registros diferentes dependiendo del contexto comunicativo. Así pues, nuestra opinión es que una de las labores del docente es hacer que los alumnos tomen conciencia de la diversidad existente en el español y de la validez de todas y cada una de sus variedades.

De hecho, hay autores que consideran esto, además de una obligación del docente, un derecho de los aprendientes. Eva Bravo García (2004: 195) considera que:

el alumno tiene derecho a saber, en la medida en que su deseo de conocer el español sea más amplio y profundo, no sólo qué variedades hay y qué características las describen, sino qué reacción provocará en el oyente que pertenezca a esa misma variedad y en el que no la comparta.

Como se ha indicado anteriormente, pensamos que, a pesar de que el docente debe enseñar la variedad lingüística de la zona donde imparte sus clases, nunca debe desterrar por completo su variedad nativa. Posiblemente sea la producción oral el primer rasgo que indica la variedad lingüística del hablante. Actualmente, la preponderancia de los enfoques comunicativos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras hace que la expresión oral y la comprensión auditiva sean los aspectos más valorados. Es cierto que en el aula de lenguas extranjeras se deben trabajar las cinco destrezas lingüísticas, pero, en la práctica docente del profesor, el elemento oral va a tener un mayor peso específico. El profesor también tendrá que facilitar la adquisición de la competencia escrita por parte de los estudiantes, pero, si en este aspecto, tal vez “su figura pueda ser más prescindible, no es así desde el punto de vista de la oralidad, ya que para el desenvolvimiento verbal de hablante su participación es casi absolutamente necesaria” (Bravo García 1994: 197). Entramos aquí ahora en el terreno de la fonética y la pronunciación. ¿Significa esto que un profesor vallisoletano debe sustituir la fricativa interdental /θ/ por la fricativa alveolar /s/ si imparte sus clases en una zona seseante como la andina? A pesar de que en la mayor parte del mundo hispanohablante no se distingue entre /θ/ y /s/, pensamos que ese profesor debe conservar su pronunciación, fundamentalmente porque si no lo hace correrá el riesgo de “sonar” artificial e impostado. El hecho de que el profesor cecee no va suponer ningún perjuicio para el alumno, sino todo lo contrario, ya que este “debe saber y practicar (en audición más que en producción) que la distinción existe” (Bravo García 2004: 197). En lo que respecta a fenómenos como el yeísmo y a la pronunciación más relajada (en América y en el sur de España) o menos relajada (en la zona norte de la Península Ibérica) del fonema velar fricativo sordo /x/, nuestra opinión es, de alguna manera, coincidente con la Bravo García (2004: 196). Aunque en el español pacheño y en el del resto de la zona andina se mantiene la oposición fonológica /x /-/ j/, lo cierto es que el yeísmo es un fenómeno en expansión, no solo en España, donde actualmente es realmente difícil, incluso en las zonas más conservadoras, encontrar hablantes que mantengan esta distinción, sino también en América. En el segundo caso, la mayor o menor relajación

articulatoria del fonema velar fricativo sordo /x/ no tiene mayores repercusiones en el aspecto semántico. Así pues, el profesor deberá advertir a sus alumnos de la existencia en el español de ciertas variaciones a nivel fonológico, pero para ello puede utilizar su propia variedad.

En apartados anteriores, se han señalado algunos de los rasgos característicos del español de los andes en general y del castellano paceño en particular. En un principio, se puede pensar que existen grandes diferencias entre estos rasgos y los que caracterizan a la variedad norteña del español peninsular. Estas diferencias son evidentes si escuchamos un diálogo entre un boliviano de Villa Fátima, en La Paz y un español del vallisoletano barrio de las Delicias. Sin embargo, si profundizamos un poco más, y en este punto estamos hablando desde nuestra perspectiva más particular, en la que se contempla el dialecto, el sociolecto y el idiolecto, tanto propios como de las personas con las que interactuamos habitualmente, es posible que estas diferencias, aun habiéndolas, pueden que no sean tantas ni tan marcadas. Pues no en vano, nos parece oportuno aquí recordar, decía Unamuno que “de cada cien veces que un americano añade a una frase la coletilla de ‘como decimos por acá’, puede decirse que las noventa y nueve la aplica a frases que se usan tanto aquí como allí” (en Huarte Morton 1954: 123). Antes de continuar quisiéramos aclarar, para que no existan interpretaciones equivocadas, que esta cita no es absoluto un alegato unamuniano en favor de la supremacía del español de España sobre el resto de variedades, pues Menéndez Pidal “en su discurso sobre la unidad del idioma, se hizo eco del ruego de Unamuno para que España se dejara de imperialismos lingüísticos y aceptara que los americanos imprimieran su sello en el idioma” (Enguita Utrilla y Navarro Gala 2010: 40). Como decíamos, si primeramente observamos los rasgos pantópicos del español andino, vemos que hay bastantes usos comunes con la variedad del español hablada en algunas zonas de Castilla. Algunas de estas similitudes son las siguientes:

- La diptongación de la forma adverbial *ahí* > *ay*, como en “Ay estaba hace un momento”, se aprecia en muchos hablantes. De hecho, en un contexto de confianza, cuando alguien pregunta a otra persona que dónde ha estado la respuesta es siempre *por ay*, no *por ahí*. Igualmente, cuando se quiere dar por concluida una conversación, a nuestro interlocutor le decimos *vete por ay*, no *vete por ahí*.
- La tendencia al leísmo presente en el español andino es casi proverbial en ciudades como Valladolid o Burgos.

- El *consecutio temporum*, o discordancia de tiempos verbales, como en *Nos pidió que tengamos paciencia*, es también habitual, no solo en personas con un menor nivel de instrucción.
- La colocación del artículo determinado antes de un nombre propio, si bien no es un fenómeno generalizado, sí es también muy común en ciertos círculos. De hecho, muchos de nuestros amigos son *el Rafa*, *el Alfonso* o *la Chus*.
- El uso del arcaísmo *haiga* como variante de la forma verbal *haya* está considerado un indicio de falta de formación y es cada vez menos frecuente. Sin embargo, es raro que una persona de esta zona geográfica, al menos de cierta edad, no lo haya escuchado alguna vez.
- El uso del adverbio *bien* en lugar de *muy* antepuesto a un adjetivo es muy normal en esta zona. A nadie le extraña oír *Pues es una chica bien guapa* o *El dibujo te ha quedado bien bonito*.

Si observamos los rasgos del castellano paceño recogidos por Mendoza Quiroga, vemos que algunos están ausentes en la variedad peninsular norteña. Sin embargo, otros, aunque no sean habituales o se consideren vulgarismos, no resultan extraños e incluso, en determinados contextos son también comunes. Por ejemplo, la adición de *acaso* como prefijo oracional negador del sintagma siguiente (*¿Acaso no le voy a dar?*), el uso del pretérito perfecto compuesto en lugar del pretérito simple (“Su papá se ha muerto hace muchos años”), o las estructuras *ir + gerundio* (*No vayan diciéndole mentiras*) y *estar + gerundio* (*Está habiendo una caída del tiraje en esas publicaciones*) o *en lo que + estar + gerundio* (*En lo que estaba comiendo se atoró*) no son construcciones en absoluto ajenas al español de la zona de Valladolid. Sí que es cierto que el uso del condicional en lugar del subjuntivo (*Si yo realmente tendría más tiempo haría mi parte también*) o la adición de concordancia entre haber existencial y su complemento (*Han habido elecciones después de todo*) resultan extrañas en esta zona. Pero la primera es muy habitual en partes de Burgos, Palencia, Cantabria o el País Vasco, mientras que la segunda es de uso corriente en la costa mediterránea, desde Cataluña hasta Murcia.

Así pues, vemos que un profesor de español como lengua extranjera que use la variedad peninsular norteña podrá impartir clases a sus alumnos en La Paz, priorizando la variedad paceña sin renunciar a su propia variedad, porque, en definitiva, son más los rasgos que nos unen que los que nos separan.

## 12. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas extranjeras en general, y la del español en particular, debido a su vitalidad, es una de las disciplinas que, en unos tiempos tan cambiantes como los que vivimos hoy en día, en los que la inmediatez y la cultura de la novedad parecen eclipsar los conocimientos anteriores, sigue manteniendo un *statu quo* relativamente similar al de tiempos pretéritos. Y, evidentemente, aunque las necesidades – enseñar y aprender – en lo esencial no han cambiado, sí lo han hecho los modos y maneras de abordar esta apasionante tarea. Quizá uno de los mayores problemas radica precisamente en definir el papel que tenéis, tienen, tenemos, nosotros, nosotras, tú, ellas, ellos, los agentes participantes en el proceso comunicativo. ¿Emisor? ¿receptor? ¿código? ¿canal? Sí, pero pensamos que mensaje y comunicación son el medio y el fin. Quiero decirte, quiero decirles, quiero decirlos, quiero decirlos, quiero que me diga, quiero que me digas, quiero que me digan, quiero decirlos que me digan, quiero decirnos. Quiero entenderte, quiero entenderle, quiero entenderla, quiero entenderos, quiero entendernos, quiero hacerme entender, quiero ser entendido, quiero que os entendáis. Quiero que nos entendamos. Nos entendemos. Aquí y en América; y en el Sahara, y en Filipinas, y en Guinea y ...

I need a job. What can you do? I was trained to be a Spanish teacher, I love teaching. Vale. ¿Qué sabe? ¿Qué sabes? ¿Qué sabéis? ¿Qué saben? ¿Yo? ¿Nosotros? ¿Ustedes? ¿Vos? Gramática, gramática de altura. Español. ¿De dónde eres tú? ¿De dónde sois vosotros? ¿De dónde es usted? ¿De dónde son ustedes? ¿De dónde sos vos? Compa, aquí, en La Paz, no voseamos.

Esta digresión pretende reflejar el extenso panorama lingüístico del español. Homogeneidad y variedad son rasgos característicos de una lengua que quiere y que en muchas ocasiones necesita ser aprendida por una cada vez más vasta comunidad de hablantes a lo largo y ancho del planeta. Y, evidentemente, si necesita ser aprendida, en cierta manera necesita ser enseñada.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es, con toda certeza, una de las actividades más exigentes, y a la vez gratificantes, que las personas como seres sociales pueden desempeñar. Obviamente, en esta metafórica ecuación, docentes y discentes son variables imprescindibles. Pero es, quizá, la figura del docente la que implica un mayor grado de compromiso. Se debe tener en cuenta que el profesor es, al igual que el alumno y que el resto de actores intervinientes en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, un usuario de la lengua y está, de alguna manera, determinado por esta. Es decir, en su bagaje personal, aparte de sus conocimientos y formación, está incluida su propia variedad lingüística, una manera de hablar y expresarse que siempre le ha acompañado. Esta variedad puede adaptarse, e incluso modificarse, a diferentes contextos comunicativos, pero en esencia siempre será la misma. La actividad docente del profesor de lenguas extranjeras está, afortunadamente, en cierto modo revestida de un carácter nómada y cambiante que precisa de esa capacidad de adaptación a la que antes hacíamos referencia. Como también se ha dicho, o por lo menos sugerido, anteriormente, el profesor precisa dotarse de una serie de herramientas que permitan que sus alumnos alcancen sus objetivos, unos objetivos que serán siempre exclusivos y particulares de cada alumno. Pensamos que la gramática es uno de los útiles que no debe nunca faltar en la caja de herramientas del docente. Y con esto queremos decir que, aun estando siempre ahí, debe ser utilizada simplemente cuando se precise.

El nomadismo del profesor puede hacer que tenga que impartir sus clases en un contexto lingüístico diferente a su lugar de origen. Esto podría en un primer momento suponer que el profesor se plantee qué variedad de español utilizar. Nosotros pensamos que, manteniendo su propia variedad, se debe enseñar la variedad del lugar en el que se está. Porque, como dice el refrán castellano, donde fueres haz lo que vieres.

### 13. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, O. (1992). “Zonificación dialectal del español en América”. En: Hernández Alonso, C. (Coord.). *Historia y presente del español en América*. Valladolid: Pabecal, pp. 63-84.
- Alemaný, L. (2019). “Daniel Justel: ‘Los idiomas mueren por economía, por pragmatismo’”. *El Mundo*, 23 de mayo. Disponible en: <https://www.elmundo.es/papel/cultura/2019/05/22/5ce423e821efa0e22a8b467a.html> [Consultado: 12-5-2021].
- Bravo García, E. M. (2008). *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*. Madrid: Arco/Libros.
- Bravo García, E. M. (2005). “El español de América en la historia y su contexto actual”. En: Ferrero, C. y Lasso - Von Lang, N. (Coords.). *Lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse, pp. 1-18.
- Bravo García, E. M. (2004). “La variedad americana en la enseñanza del español como L2”. En: Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Sevilla, 22-25 septiembre 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 193-198.
- Bravo García, E. M. (1988). “Lenguas indígenas y problemas de contacto lingüístico en las relaciones geográficas del siglo XVI”. En *Philologia Hispalensis*, vol. 2, pp. 119-132.
- Cadierno, T. (2010). “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”. *MarcoELE*, nº 10, pp. 1-18 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92117286009.pdf> [Consultado: 17-6-2021].
- Cortés Moreno, M. (2005). “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?”. *CAUCE, Revista Internacional de Filología, comunicación y sus Didácticas*, nº 28, pp.89-108.

- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Jorge, J. (2021). “Sverker Johansson: ‘La mitad de los idiomas del mundo desaparecerán en 200 años’”. *ABC*, 28 de febrero. Disponible en: [https://www.abc.es/ciencia/abci-sverker-johansson-mitad-idiomas-mundo-desapareceran-200-anos-202102280139\\_noticia.html](https://www.abc.es/ciencia/abci-sverker-johansson-mitad-idiomas-mundo-desapareceran-200-anos-202102280139_noticia.html) [Consultado 12-5-2021].
- Enguita Utrilla, J. M. y Navarro Gala, R. (2010). “Variedades de contacto”. En Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla J. M. (Coords). *La lengua española de América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 375-402.
- Ethnologue (2021). Ethnologue. Languages of the World. Disponible en: <https://www.ethnologue.com/> [Consultado: 10-6-2021].
- Europa Press. (2017). “Un profesor de Oxford dice que ‘el interés por aprender español ha crecido en continentes como África u Oceanía’”. *20 Minutos*, 20 de junio. Disponible en: <https://www.20minutos.es/noticia/3069884/0/profesor-oxford-dice-que-interes-por-aprender-espanol-ha-crecido-continentes-como-africa-oceania/> [Consultado: 12-5-2021].
- Farias, V. S. (2018). “Pluricentrismo, panhispanismo y lexicografía. Análisis de la codificación normativa en los corpora y diccionarios académicos”. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 350-357.
- García Mouton, P. (2006). “Las lenguas españolas: sus principales rasgos lingüísticos. Variedades del español hablado en España. Teoría y práctica”. En Buitrago Gómez, M. C. (Coord.). *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 151-174.
- Huarte Morton, F. (1954). “El ideario lingüístico de Miguel de Unamuno”. En: *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, nº 5. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 5-183.
- Instituto Cervantes (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2010). *El español: una lengua viva. Informe 2010*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Limón, R. (2021). “El conocimiento medicinal indígena se extingue sin dejar rastro”. *El País*, 21 de junio. Disponible en: <https://elpais.com/ciencia/2021-06-11/el-conocimiento-medicinal-indigena-se-extingue-sin-dejar-rastro.html> [Consultado: 11-6-2021].
- Lipski, John M. (2005). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- López, F. (2005). “Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE”. *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2004-2005*. Múnich: Instituto Cervantes, pp. 171-182.
- Lope Blanch, J. M. (1992). “La falsa imagen del español americano”. En: *Revista de Filología Española*, vol. LXXII, nº3/4, pp. 313-335. DOI: 10.3989/rfe.1992.v72.i3/4.563.
- López, F. (2005). “Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE”. *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2004-2005*. Múnich: Instituto Cervantes, pp. 171-182.
- Marimón Llorca, C. (2006). *El español en América: de la conquista a la Época Colonial*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpn9h7> [Consultado: 1-6-2021].
- Martín Sánchez, M. A. (2008). “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 3, pp. 29-41. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392> [Consultado: 10-6-2021].

- Mendoza Quiroga, J. G. (2015). “El castellano de Bolivia”. En: Crevers, M. y Muysken, D. (Eds.). *Lenguas de Bolivia*, vol. 4. La Paz: Plural Editores, pp. 21-54.
- Mendoza Quiroga, J. G. (1991). *El castellano hablado en La Paz. Sintaxis divergente*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Montes Rodríguez, M. E. (2009). “Español de contacto, español andino y español amazónico: estudios de caso en comunidades sikuani, wayú y tikuna”. En: Escobar, A. M. y Wölck, W. (Eds.). *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 93-125.
- Moreno Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). “Demografía de la lengua española”. *Documentos de Trabajo Fundación Telefónica-Instituto Complutense de Estudios Internacionales*. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8936/> [Consultado: 10-6-2021].
- Ramírez Luengo, J. L. (2007). *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco/Libros.
- Ramos Sanz, A. (2015). “¿Qué lengua hablará el mundo en 2115?”. *El confidencial*, 23 de enero. Disponible en: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-01-23/que-lengua-hablara-el-mundo-en-2115\\_628877/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-01-23/que-lengua-hablara-el-mundo-en-2115_628877/) [Consultado 12-5-2021].
- Sánchez Lobato, J. (1994). “El español en América”. *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, 7-8-9 octubre 1993. Madrid: SGEL, pp. 553-570.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Sagredo Santos, A. (2007). Learning a Foreign Language through its cultural background: “Saying and Doing are Different Things”. *XXV Congreso de Lingüística Aplicada*.

Universidad de Murcia, 421-425. <http://maaz.ihmc.us/rid=1NNSN8FDZ-14TDQB1-WX/Importancia%20de%20la%20cultura.pdf>

Torres Torres, A. (2013). “Del castellano de ‘un pequeño rincón’ al español internacional”. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, nº 3, pp. 205-224. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4501330> [Consultado: 26-6-2021].

Unesco. (2003). Language Vitality and Endangerment. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language\\_vitality\\_and\\_endangerment\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf)

Von Gleich, U. (2009). “La literalización multilingüe en Bolivia”. En: Escobar, A. M. y Wölck, W. (Eds.). *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 173-194

