

ABIO, G.; BAPTISTA, L. M. T. R. ¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil. In: **Congreso Internacional de Política Lingüística na América do Sul (CIPLA)**, 2006, CD-Rom. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 81-89. Disponible en: <[http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/gonzalo\\_livia\\_cipla\\_2006.pdf](http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/gonzalo_livia_cipla_2006.pdf)>

## **¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil.**

**Gonzalo Abio (UFAL)**

**Lívia M.T.Rádis Baptista (UFC)**

### **Resumen**

Este estudio se vuelca hacia las lenguas en contacto en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje. Siendo así, nuestro objetivo es identificar y analizar las variedades de lengua presentes en siete manuales para la enseñanza de E/LE publicados en los últimos años (década de los 90 hasta el momento actual) y dirigidos a estudiantes brasileños de la enseñanza media. En la primera parte, haremos un breve repaso de algunos conceptos de sociolingüística y dialectología que nos ayudarán en el análisis, así como comentaremos la importancia que tiene el ofrecer a los aprendientes muestras de las diversas variantes. Posteriormente, mostraremos el análisis realizado sobre las actividades y ejercicios propuestos en los que figuran dichas variantes. Por último, serán comentados algunos aspectos que pueden ayudar en la mejor comprensión, por parte de los aprendientes, de esa diversidad lingüística.

**Palabras claves: variedades de lengua, enseñanza/aprendizaje de E/LE.**

### **Introducción**

En este estudio nos volcaremos hacia las lenguas en contacto en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje. Pretendemos identificar y analizar las variedades de lengua española presentes en manuales publicados para la enseñanza de ese idioma en los últimos años, más exactamente, en la década de los 90 hasta el momento actual y que sean dirigidos a estudiantes brasileños de la enseñanza secundaria. La organización de este texto será la siguiente: en la primera parte trataremos de algunos conceptos teóricos, mientras que en la segunda parte presentaremos el análisis de los manuales seleccionados teniendo en cuenta cómo figuran en ellos las variantes y su forma de explotación didáctica.

Antes de tratar de los conceptos teóricos y del análisis propiamente dicho, conviene aclarar cual ha sido la motivación de este estudio y en que medida él contribuye a la investigación de las lenguas en contacto. Como docentes e investigadores actuamos en la enseñanza del español como lengua extranjera y en la formación del profesorado. De ese modo, las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje han sido objeto de nuestras preocupaciones. En un estudio acerca del componente sociocultural en cursos de formación de profesorado Baptista (2004, p. 154)<sup>1</sup> observa que los futuros profesores, de modo general, no tenían una noción clara a respecto de las normas de cortesía, tipos de registros, grados de formalidad e informalidad y de las diferencias dialectales. Un ejemplo – entre los presentados por la autora – fue el de una de las clases en la que un practicante explotaba una actividad de comprensión auditiva. Se trataba de dos diálogos en los que figuraban diferentes formas de tratamiento (tú y usted): la primera situación era la de una

---

<sup>1</sup> Se trata de la tesina de maestría **Língua e Cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores**, realizada bajo la tutoría de la profesora doctora Isabel Gretel María Eres Fernández y llevada a cabo en el programa de posgrado de la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo, en 2004.

persona que le dejaba a otra un mensaje en su contestador automático y la segunda la de una entrevista de trabajo. En el segundo caso, el entrevistado era argentino, de Buenos Aires. No se hizo ninguna aclaración o referencia con relación a la diferencia de tratamiento presente y al hecho de que había personajes de diferentes variantes del español (BAPTISTA, 2004, p. 111). Con base en sus observaciones, la autora concluyó que aunque muchas veces el manual empleado en la práctica contuviera ejemplos de variantes del español, el futuro profesor no las explotaba didácticamente en el aula, dándole énfasis a la gramática o la corrección de la pronunciación.

A partir de lo expuesto, la autora nota que hay determinados aspectos que no pertenecen al ámbito cognitivo, pero que juegan un importante papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español. Y uno de ellos es la adquisición de la competencia sociolingüística, o aun, la del componente sociocultural. Siendo así, no hay como negar que eso supone una concepción de lengua que, aunque tenga en cuenta sus componentes formales (de nivel sintáctico, léxico, fonético), no se restringe a ellos y considera fundamental la relación entre lengua y cultura, lengua y comunidad de hablantes, lengua y situación y el contexto histórico, social y pragmático. Y desde ese punto de vista asume que se debe ofrecer a los aprendices muestras diversas de lengua, de modo que les despierte la sensibilidad frente a la diversidad que constituye el español. En ese sentido, uno de los recursos disponibles para la enseñanza/aprendizaje es el material didáctico, en especial, el libro o manual que orienta la clase del profesor. De ahí, nuestro interés en analizar ese recurso y cómo figuran en algunos manuales las diferentes muestras de lenguas y las variantes de español utilizadas.

Hechas las aclaraciones anteriores, definimos como foco de este estudio el del universo de la enseñanza/aprendizaje en el nivel secundario y se nos ocurrieron las siguientes preguntas: 1. ¿hay muestras de diversas variantes de español en los manuales de ELE?; 2. si las hay, ¿cómo se presentan?, ¿cuáles son las actividades y ejercicios propuestos? y 3. ¿permiten esas muestras una percepción y comprensión de la diversidad del español?

Pasemos a continuación a algunos comentarios acerca de las variantes del español, modelo de lengua y su importancia en términos de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta las posibilidades que el contacto con esas variantes le brinda a los aprendices y a los profesores de lenguas. Y acto seguido, pasaremos a nuestro análisis.

## **II. Lenguas en contacto en la enseñanza/aprendizaje: breves consideraciones**

Es sabido que el tema de las variantes del español ya ha pasado por debates y que desde diferentes puntos de vista ha sido considerado, conforme recuerda Eres Fernández (2001, p. 7) en una breve revisión de lo que se ha comentado y escrito sobre el mismo. Llama la atención hacia el hecho de que hace por lo menos una década ya se consideraba la importancia de las variantes y culturas hispánicas en los cursos de español como lengua extranjera (ELE). En ese sentido, la autora observa que por su contacto con varios profesores ha observado los siguientes aspectos, que reproducimos a continuación:

1. ¿por qué los materiales didácticos editados en España – con raras excepciones – no incluyen informaciones sobre las variantes hispanoamericanas?

2. ¿cómo conciliar la variante del libro de texto – normalmente la peninsular – con la variante del profesor – en muchos casos, hispanoamericana?
3. ¿qué variante debemos enseñarles a los alumnos?

En cuanto al primer aspecto, para la autora hay muchos materiales que son editados en España y sus autores dominan esa variante y es por eso que ella es la que predomina o es la única. De ese modo, cabe al profesor ofrecer o presentar otras posibilidades a los aprendices. Con respecto a la segunda cuestión, eso no representa un problema, ya que la exposición a una cantidad mayor de variantes lingüísticas – del profesor y del material–, sería una forma de ampliación del *input*<sup>2</sup>. Y con relación a la tercera pregunta – ¿qué variante debemos enseñarles a los alumnos – la autora propone que sea la conocida y eso supone no ignorar la existencia de otras formas de expresión. La autora observa que no se pretende conocer a fondo todas las variantes y enseñarlas.

Ya Moreno Fernández (2004) llama la atención hacia el hecho de que el español no es una lengua uniforme y pregunta: ¿qué tipo de español es el que hay que manejar en la enseñanza de esta lengua? Además de eso, considera que la variación lingüística es una realidad y, por lo tanto, indaga a respecto de qué modelo debemos tener como referencia para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. En seguida, trata de aclarar algunos conceptos como los de lengua, dialectos y hablas.

Nos interesan las reflexiones que hace Moreno Fernández (2004, p. 739-42) acerca de la falsa imagen del español americano y del español de España por las consecuencias que eso puede aportar a la enseñanza del español. Advertimos que pretendemos mostrar que hay una imagen distorsionada del español en sus distintas variantes (en América o en España), sin que se proponga con eso una jerarquía o valoración de una determinada variante frente a otra o a las demás. Siendo así, pasemos a revisar sus consideraciones sobre el asunto.

Al tratar de la falsa imagen del español americano, Moreno Fernández (2004, p. 739) con base en el estudio de Juan Lope Blanch (1992), menciona que a menudo los rasgos empleados para definirlo son su uniformidad, conservadurismo, rusticidad o vulgarismo, un “colorido amerindio”, su “originario arcaísmo” y su “parcial andalucismo”. Menciona, por ejemplo, que un hablante de España identifica rasgos comunes entre su variante y otra americana, ya que pueden compartir ciertos rasgos generales. Sin embargo, hay diferencias internas que no permiten tratar una uniformidad de modo tan sencillo. Tal es el caso, de la comparación entre hablas producidas por un mexicano, un cubano y un argentino. Se notarán diferencias fonéticas y gramaticales. De ahí, afirma que el español de América no es uniforme.

Si hay una falsa imagen del español de América, lo mismo se aplica al de España. Siendo así, Moreno Fernández (2004, p.740-742) nota que se han atribuido a ése características como la de una gran diversificación interna, su carácter de lengua estándar, su autenticidad histórica y su nivel de corrección incuestionable. Recordamos sus consideraciones acerca del carácter estándar del español de España por sus implicaciones didácticas. Según el autor, muchos de los que emplean ese término lo hacen con respecto al español de Castilla o de los dos tercios septentrionales de la Península. Ese concepto

---

<sup>2</sup> S. Krashen (1982) propone que habrá aprendizaje con el aumento de exposición al *input* lingüístico (muestra de lengua).

implica la existencia de un español más neutro, sin cualquier tipo de marca, lo que no se aplica si tenemos en cuenta las manifestaciones geolectales, sociolectales o estilísticas que suponen determinadas marcas geográficas, sociales y situacionales. Se suma a eso que no hay base lingüística que justifique que el español de España represente las “virtudes de la lengua estándar” una vez que otras variantes podrían igualmente hacerlo.

Delante de lo expuesto, no cabe duda de que esas imágenes distorsionadas del español – ya sean las aplicadas al español de América o al de España – pueden representar una cierta dificultad en términos de enseñanza/aprendizaje. Entendemos que hay elementos que juegan un importante papel en ese proceso y que, muchas veces, pueden funcionar como bloqueos o actitudes no favorables a la adquisición de nuevas y diferentes formas de expresión. Aunque ese no sea el objeto de este estudio, no podríamos dejar de mencionarlo.

Moreno Fernández (2004: 745-46) propone lo que define como un modelo de lengua, un prototipo de lengua para la enseñanza del español. Moreno Fernández (2000: 64) recuerda que, conforme Pit Corder, no es posible enseñarle a uno toda una lengua y que la enseñanza de lenguas está limitada por intereses, necesidades y actitudes de los aprendices. Siendo así, hace falta disponer de un modelo lingüístico que oriente la enseñanza, para lo cual el autor explica que:

Cuando se habla de modelo, se está haciendo referencia a una representación o construcción simplificada de una serie de hechos, que en nuestro caso serían unos hechos lingüísticos. Se trata, como ha señalado Ander-Egg, de una abstracción de la realidad, mediante la cual ponemos en relación los elementos más importantes en el funcionamiento de un sistema, y que permite reducir la variedad y complejidad de esa realidad.

Además de lo expuesto, Moreno Fernández (2004, p. 744-746) nota que hay tres posibilidades de modelo: el del español de Castilla, el de cada zona principal y el de una modalidad panhispánica. No profundizaremos en el examen de cada uno de esos modelos, pues no sería oportuno en este momento. Interesa destacar que cada uno atiende a determinados parámetros geográficos y sociales. En cuanto al primer modelo, se trata de la norma culta castellana; el segundo se refiere al modelo hispánico más cercano, con el que se tenga mayor relación y afinidad y el último en buscarse un modelo de español que sea lo más general posible. Con relación a esa última modalidad, habría dos posibilidades: 1. crear de modo artificial un español general o 2. manejar de modo conjunto y alternativo modalidades de distintas procedencias.

Sin proponer la defensa de un modelo u otro, llamamos la atención hacia el hecho de que no hay dudas de que su acceso no siempre resulta algo fácil y que hay motivos que acaban por determinar cual es el modelo como, por ejemplo, el origen geolectal de los profesores, la comunidad hispánica en la que se insiere el aprendiz o sus intereses, conforme nota Moreno Fernández (2004, p. 746). Además, para ese autor, en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera estamos fuera de la comunidad que utiliza la lengua, por lo que los instrumentos que permitirían llevar un modelo al proceso de enseñanza serían los materiales didácticos. Siendo así, los elementos lingüísticos deben estar adecuados al contexto y los materiales deben aportar informaciones lingüísticas (geolingüísticas, sociolingüísticas), así como informaciones pragmáticas y situacionales.

Considerándose lo mencionado, no hay duda con respecto a la importancia del material didáctico para los contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas. De ese modo,

nos ocuparemos, a continuación, del análisis de algunos manuales editados en Brasil y direccionados a la enseñanza secundaria. Recordamos que nos interesarán las variedades de lengua presente en ellos y su explotación didáctica. Aclaremos que se trata de un análisis preliminar y que, por lo tanto, no pretende ser exhaustivo y definitivo. Debido a los límites de este trabajo, seleccionamos solamente algunas muestras de nuestro análisis y enseguida presentamos nuestros comentarios.

### **III. Análisis de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil**

Para este trabajo hemos analizado los siguientes manuales: 1. *Espanhol série Brasil*. (RODRIGUES MARTIN, 2004); 2. *El arte de leer en español* (VILLALBA y PICANÇO, 2005); 3. *Mucho* (ALVES y MELLO, 2005); 4. *Español Ahora* (BRIONES, FLAVIAN y FERNÁNDEZ, 2004); 5. *Espanhol. Expansión* (ROMANOS y CARVALHO, 2004); 6. *Espanhol para o ensino médio* (PALACIOS y CATINO, 2005) y 7. *Hacia el español* (BRUNO y LACERDA MENDOZA, 1997), de los cuales sólo trataremos algunos, por motivos de espacio y son los siguientes: *Espanhol série Brasil*, *El arte de leer en español*, *Mucho* y *Español Ahora*.

Sobre el primer libro, a saber, *Espanhol série Brasil*, en su presentación ya nos muestra la preocupación del autor por el contacto con la diversidad de la lengua española. Cada una de las veinticinco unidades temáticas que componen el libro trae una selección de material como diálogos, textos literarios, periodísticos y publicitarios, canciones, viñetas y sugerencias de películas, para que el alumno pueda observar el uso de la lengua en sus diferentes manifestaciones.

En cuanto a las actividades, se tuvieron en cuenta para su elaboración dos cuestiones fundamentales: la proximidad lingüística entre el portugués y el español y la variedad cultural de los países en que el español es lengua oficial.

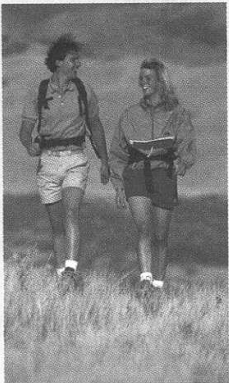

Pasemos a algunos comentarios acerca de las variedades de lengua presentes en dicho manual.

En el cuadro con los primeros verbos estudiados: ser, llamarse, vivir y tener (p.11), no aparece ningún comentario sobre el uso de vosotros, lo cual se da en la segunda unidad del libro, llamada “¿Quién es usted?” que tiene como objetivo mostrar la diferenciación del registro formal e informal. En la parte gramatical de esa unidad es donde se muestra un cuadro con los pronombres personales, en el cual se diferencian los utilizados en España e Hispanoamérica de forma formal e informal (p. 23). En la página siguiente hay una actividad de organizar frases como parte de un diálogo formal y otro informal, donde uno de los elementos es la expresión “Vale”, que es propia de los españoles, y el diálogo es entre dos españoles, pero los alumnos no saben eso previamente, y no aparece ninguna explicación sobre esa característica distintiva.

A continuación reproducimos la actividad de la página 24 (tomada del libro del profesor).

3 Abajo están mezcladas las charlas de dos diálogos. Uno de ellos es formal y el otro es informal. ¿Serías capaz de ordenarlos?

¿Dónde vive usted?    Hola, ¿qué tal?    Trabajo como vendedora.    Soy enfermera.  
 Hasta luego.    Buenas tardes.    Vivo en Sevilla. ¿Y tú?    Bien, ¿y tú?  
 ¿Qué haces?    Vivo en Barcelona.    Hasta la vista.    Buenas tardes.  
 ¿Cómo se llama usted?    Vivo en Chile.    Vale.    ¿En qué trabaja?  
 ¿Dónde vives?    Me llamo María del Pilar.

Informal		Formal
Hola, ¿qué tal?		Buenas tardes.
Bien, ¿y tú?		Buenas tardes.
¿Dónde vives?		¿Cómo se llama usted?
Vivo en Sevilla. ¿Y tú?		Me llamo María del Pilar.
Vivo en Barcelona.		¿Dónde vive usted?
¿Qué haces?		Vivo en Chile.
Soy enfermera.		¿En qué trabaja?
Hasta la vista.		Trabajo como vendedora.
Vale.	Hasta luego.	

Seguindo la misma unidad, en la página 25 hay una descripción sobre el voseo y los países donde se presenta. Se incluye Cuba en una lista de países en que ese fenómeno aparece como presente pero menos generalizado, y se dice que la información es tomada del minidiccionario de Fernández y Flavián de la Ática (1999).

Es verdad que existen algunas referencias académicas de que hubo voseo en una pequeñísima zona de la región central cubana, pero ese hecho no es conocido ni reconocido por el resto del país. Por eso, diríamos, que es un fenómeno totalmente aislado que no debería ser tomado en cuenta en un material didáctico de esta naturaleza, pues se presta a confusión y generalización.

Pasemos al segundo libro, *El arte de leer en español*. Éste es un material de sólo 9 unidades y 176 páginas, donde las autoras se muestran preocupadas por las prácticas socio-verbales así como el contexto, las condiciones sociales e históricas y las experiencias previas de los alumnos, induciendo a la reflexión, más que al aprendizaje en sí de elementos lingüísticos. Con respecto a la variación lingüística se dice que dicho estudio “no buscó ser un tratado por considerar que para el alumno lo más importante es saber que, así como en su lengua materna, el español tampoco es un conjunto de expresiones cristalizadas por la tradición. Es necesario e importante que los alumnos perciban sin prejuicios, que hay formas distintas tanto en su lengua cuanto en la extranjera, sin hacer juicios de valor sobre el origen de la lengua y la importancia de cada país en el escenario internacional” (p. 11).

Así, en la segunda unidad de ese libro hay un texto llamado “Variantes hispanoamericanas” (p. 42-3), adaptado y traducido del portugués, donde se menciona la existencia de variedades regionales y diversas regiones lingüísticas (cinco), así como algunas diferencias en el léxico. Por ejemplo: autobús (España), guagua (Cuba), micro (Chile), buseta (Colombia), colectivo (Argentina); mientras que cazadora (España) es

chamarra (México), chompa (Colombia, Ecuador), chaqueta (Panamá Venezuela, Paraguay), casaca (Chile y Perú); y que manta (España) es cobija (Colombia, Honduras, Ecuador), frazada (Perú, Bolivia, Chile, Argentina), cobertor (México), frisa (República Dominicana, Puerto Rico). También se mencionan diferencias al nivel fonético, como la aspiración de fonemas, el “yeísmo”, entre otros, y en las diferencias morfosintácticas los casos de alternancia de diminutivos, el voseo, etc.

Para ilustrar el voseo, en la sección siguiente, llamada “Acércate”, aparece una tira cómica de Mafalda con las preguntas previas siguientes:

- 1- ¿Qué es el voseo?
  - 2- Lee la tira de Mafalda y observa el uso del voseo. ¿Cómo sería si Mafalda usase el español de España?
- Da un ejemplo.



Es interesante notar, que, además de las reflexiones que se pueden propiciar a partir de la lectura del texto y las preguntas con la viñeta aquí mostrada; en el apartado siguiente, llamado ¡Dale!, se pide que los alumnos hagan después una investigación con personas hispanohablantes que conozcan, para a partir de ahí, reflexionar y discutir sobre el tema de que “las variantes regionales no son una curiosidad lingüística, sino el reflejo de la cultura de cada pueblo”, teniendo en cuenta para ello que la lengua es una manifestación cultural, como dicen sus autoras en la página 44.

Además de estos ejemplos anteriores, interesa mencionar lo observado en los libros *Mucho y Español ahora*.

En cuanto al *Mucho*, éste se compone de tres volúmenes y está estructurado de la siguiente manera: son ocho unidades que comprenden contenidos diversos relacionados con el léxico, cultura, gramática, estructuras comunicativas y textos. El libro posee diferentes apartados por medio de los cuales se propone desarrollar distintas competencias, a saber:

representación y comunicación; investigación y comprensión y contextualización sociocultural. Esos apartados, a su vez, abarcan habilidades específicas. Al final del libro hay ejemplos de pruebas de selectividad.

En la presentación del material las autoras explican en qué consisten las competencias mencionadas y llamamos la atención hacia la última – contextualización sociocultural – ya que incluye: 1. “Saber distinguir las variantes lingüísticas” y 2. “comprender en que medida los enunciados reflejan la manera de ser, pensar, obrar y sentir de quienes los producen”.

Además de lo expuesto, en el apartado “Lengua curiosa” las autoras definen como objetivo “presentar expresiones idiomáticas y vocablos de uso regional español” y en términos de contextualización sociocultural proponen “presentar las distintas variantes del idioma dentro del contexto hispanoamericano”.

Hechas esas aclaraciones, pasemos al análisis<sup>3</sup>.

Notamos que se repite a lo largo de las lecciones y de los volúmenes analizados, un listado de palabras en torno a un tema común (por ejemplo, en la página 37, vocabulario de la familia; en la página 25, sobre ropas y zapatos) y ese listado aporta ejemplos de las variantes de Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Sin embargo no hay ninguna propuesta de aplicación de esos términos que lleve a su consolidación por parte del aprendiz.

Hay una cierta diversidad de géneros textuales y de variantes. Como, por ejemplo, en la página 70, figura un fragmento de *Cien años de soledad*, de García Márquez y se explota la comprensión lectora. Ya en la página 76, hay otro texto – de Uruguay – y éste es pretexto para un ejercicio gramatical en el que el alumno tendrá que completar huecos con artículos. Otro procedimiento es la presentación de un texto como, por ejemplo, el de la página 110, de Argentina sin ninguna propuesta de actividad.

Observamos que hay textos en los que no hay ninguna referencia en cuanto a su procedencia. Los identificamos con base en algunos términos, expresiones o por el contexto. Es el caso del diálogo de la página 175, en el que se ofrece un listado de expresiones adverbiales y los alumnos tienen que completar el diálogo. Ese ocurre en la ciudad de México entre dos ex compañeros de español en Salamanca, uno inglés y otro italiano.

En síntesis, destacamos el hecho de que hay ejemplos de distintas variantes en los tres volúmenes examinados. Se mencionan las siguientes: la de Argentina, Chile, Uruguay, México, Venezuela, Colombia, Perú, España, El Salvador, Guatemala, Paraguay, Cuba y Ecuador. Sin embargo, no se menciona la procedencia de diversos textos y de los diferentes términos. Además de eso, hay casos en los que no hay ninguna propuesta de actividad que consolide el vocabulario y otros en los que se mezclan términos de distintas variantes sin ninguna aclaración sobre su procedencia.

En cuanto al manual *Español ahora*, la colección completa comprende tres volúmenes que poseen los siguientes apartados: contenidos comunicativos, lexicales, fonéticos y ortográficos y culturales. Cada volumen tiene diez lecciones. Se propone ofrecer un vocabulario básico, nociones de gramática, textos y diálogos representativos de situaciones reales, nociones de la cultura hispánica y comparaciones con el portugués. Como material complementario, ofrece algunos modelos de pruebas.

---

<sup>3</sup> Los ejemplos aquí presentados de los libros *Mucho* y *Español ahora*, corresponden al primero de los tres volúmenes de cada uno.



Con respecto al análisis, la variante conductora es la peninsular, siendo que hay espacio para la incorporación de las demás variantes, de modo equilibrado y coherente. Por ejemplo, cada unidad empieza con un diálogo básico y cuestiones de comprensión. En esos diálogos se emplea la variante peninsular u otras. En la página 12-13, hay un diálogo en la variante peninsular, mientras que en el diálogo de las páginas 80-81, figuran personajes representantes de las variantes peninsular, argentina y mexicana. Cabe destacar de ese diálogo dos ejemplos: uno es el habla de Diego (argentino): “- ¡Hola! ¿Cómo estás? Che, vos no sos española. ¿De dónde sos?” y otro el uso de vosotros. Como todo está contextualizado y se facilita la grabación del diálogo, el aprendiz reconoce y tiene contacto con esas distintas variantes y sus formas peculiares de pronunciación. Pero cabrá al profesor explicarle al aprendiz sobre el voseo y la procedencia de los personajes.

Notamos que no siempre se menciona la procedencia de los términos, con lo cual deducimos que se trata de la variante peninsular, como, por ejemplo, en las páginas 70-71, que tratan de un aporte de vocabulario sobre las partes de la casa. Aunque no se mencione la procedencia, no verificamos una mezcla de términos de distintas variantes.

Observamos que de modo similar al *Mucho*, hay muestras de distintas variantes y las que se destacan son las siguientes: la peninsular, la argentina, uruguaya, mexicana, colombiana y cubana.

En síntesis, tanto el *Mucho* como el *Español ahora* brindan muestras de distintas variantes del español y no fomentan estereotipos sobre ellas y sus diversidades culturales.

#### **IV. Consideraciones finales**

Considerándose lo expuesto, observamos que en la mayoría de los libros analizados, en mayor o menor medida, aparecen las variedades<sup>4</sup>, pero no siempre hay una intención explícita de que el alumno las perciba o que se facilite el trabajo del profesor en ese sentido. En otras palabras, es posible que se muestre la diversidad pero no se favorece la percepción de esa diversidad, para su posterior identificación o utilización si fuera el caso. En ese mismo sentido, constatamos que en algunos casos no se dice dónde se utiliza el léxico que se muestra (o en cuáles de los lugares se dice diferente). ¿Cabe la pregunta: ¿sería una presuposición de ese conocimiento o es el deseo de mostrar sólo la existencia de esa diversidad?

Entendemos que se debe enseñar la variedad que uno sabe o ha elegido, que no se trata de imitar otras, que se trata de utilizar un español neutro, estándar – lo cual es muy discutible –, y que se trata de usar la variante culta (cualquiera que sea). Pero hay que tener presente la diversidad que constituye el español y, en ese sentido, sabemos que es peligroso lo de "aquí se dice así", "allí se dice diferente", pues eso puede no ser exacto, ni único y reforzar las falsas imágenes del español mencionadas por Moreno Fernández (2004). Hay que añadir que incorporar las variantes del español a la enseñanza/aprendizaje es un modo de sensibilizar a los aprendices en cuanto a la complejidad de las diferentes formas de expresión.

Cuando la meta es que los alumnos adquieran una capacidad de uso en la nueva lengua el contacto con la diversidad cultural y lingüística facilita la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa. Siendo así, ese contacto no se limita a la

---

<sup>4</sup> Fueron identificadas y cuantificadas las variedades aparecidas en cada uno de los materiales de texto presentes en los libros analizados, pero por motivo de espacio no fueron aquí incluidos.

presentación de “algo sobre la lengua”, o una curiosidad más sobre lo exótico, lo diferente. Esto traspasa y se sale de lo apenas lingüístico (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210). Para mencionar un ejemplo. Si alguien se dirige a ti tratándote de vos, ¿qué eso significa? ¿cómo debemos responder?

Cómo lograr esa conciencia y competencia todavía constituye un interrogante. Siendo así, esperamos seguir investigando sobre el tema con el objetivo de proponer alternativas didácticas que brinden sugerencias que atiendan a esa necesidad.

## Referencias

**ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de.** (2002). Língua, além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*, Brasília: Editora UnB, p. 209-215.

**ALVES, Adda-Nari, M.; MELLO, Angélica** (2005). *Mucho. Español para brasileños*. 2 ed. (3 vol.). São Paulo: Editora Moderna/Santillana.

**BAPTISTA, Livia Márcia T.R.** *Língua e Cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores*. 2004, 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação), inédita. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

**BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugenia; ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel M.** (2004) *Español Ahora*. (3 vol.). São Paulo / Madrid: Editora Moderna / Santillana.

**BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral; MENDOZA, Maria Angélica Costa Lacerda** (1997). *Hacia el español*. São Paulo: Editora Saraiva.

**ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel M.** (2002). Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor? *Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Registros de la lengua y lenguaje específicos*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001, pp. 7-18.

**KRASHEN, Stephen** (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon.

**MORENO FERNÁNDEZ, Francisco** (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, p. 55-70, Mayo-agosto de 2007. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_03.pdf)

**MORENO FERNÁNDEZ, Francisco** (2000). *Qué español enseñar?* Madrid, Arco Libros.

\_\_\_\_\_ (2004). “El modelo de la lengua y la variación lingüística”. In: **SÁNCHEZ LOBATO, Jesús.; SANTOS GARGALLO, Isabel.** *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 737-752.

**PALACIOS, Mónica; CATINO, Georgina** (2005). *Espanhol para o ensino médio* (Ser. Parâmetros), São Paulo: Editora Scipione.

**RODRIGUES MARTIN, Iván** (2004). *Espanhol série Brasil*. (1 ed., 3ª reimp.). São Paulo: Editorial Ática.

**ROMANOS, Enrique; CARVALHO, Jacira P. de.** (2004). *Espanhol. Expansión* (col. Delta). São Paulo: FTD.

**VILLALBA, Terumi K. B.; PICANÇO, Deise Cristina de Lima** (2005). *El arte de leer en español*. Curitiba: Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda.