

## Hacia la integración de la variación gramatical en los cursos y manuales de español como lengua segunda y extranjera

### Towards the integration of grammatical variation in Spanish as a Second and Foreign language courses and textbooks\*

Cynthia Potvin\*  
Université de Moncton

#### Resumen

Frente a la gran cantidad de variedades del español (Lipski, 2012), una preocupación del profesorado de español como lengua segunda y extranjera (L2/LE) es la de determinar qué variedad enseñar (Blake y Zyzik, 2016). En este artículo, intentaremos encontrar una solución a este problema centrándonos en la variación gramatical del español hispanoamericano. Para ello, expondremos la problemática, el marco teórico y los objetivos de nuestro estudio. Concretamente, revisaremos el contenido gramatical del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) (PCIC). Seguiremos comparando el contenido gramatical del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y el del *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) para después dedicarnos al análisis del componente gramatical del español mexicano e hispanoamericano presente en los manuales *Aula Latina* 1, 2 y 3 (Arévalo *et al.*, 2004, 2005, 2006). En seguida identificaremos el contenido gramatical de las variedades de español que consideramos necesario integrar en los cursos y manuales de español L2/LE para que el aprendiente esté frente a una lengua auténtica. Terminaremos adoptando una clasificación pedagógica útil a la hora de integrar las variedades del español hispanoamericano en los cursos y manuales de español L2/LE. En este artículo también se resaltarán la pertinencia del *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español lengua segunda o*

\* Doctora en Lingüística. Profesora de español en la Université de Moncton, Canadá. Sus principales temas de investigación son la distribución modal, la variación, las formas de tratamiento y la adquisición y enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (L2/LE). Actualmente sus proyectos se han enfocado en el concepto pedagógico de la internacionalización del currículo y en la competencia intercultural con el fin de promover las diferentes variantes del español en los cursos y manuales L2/LE

*extranjera global* en el que se desarrolla una clasificación pedagógica de las variedades hispanoamericanas (Potvin, 2021).

**Palabras clave:** variedades del español; clasificación; elementos gramaticales; variante mexicana del español

### **Abstract**

The large number of varieties in Spanish (Lipski, 2012) concerns teachers of Spanish as a second or foreign language (SL2) interested in determining which variety to teach (Blake and Zyzik, 2016). In this article, we will try to find an answer to this problem by examining the grammatical variation of Hispanic American Spanish. First, we will state the problem, the theoretical framework, and the objectives of our study. Specifically, we will review the grammatical content of the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) (PCIC). We will continue by comparing the grammatical content of the *pci* (Instituto Cervantes, 2007) and the one of the *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) to further concentrate on the analysis of the grammatical component of the Mexican and Hispano American Spanish that we find in the language textbooks *Aula Latina 1, 2 y 3* (Arévalo *et al.*, 2004, 2005, 2006). We will then identify the grammatical content of the Spanish varieties that must be included in Spanish L2 courses and textbooks so that learners acquire an authentic language. We will end by adopting a pedagogical classification useful when it comes to the integration of the Hispano American Spanish varieties in Spanish L2 courses and textbooks. This article will also highlight the relevance of the *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera global* in which a pedagogical classification of the Hispano American varieties is developed (Potvin, 2021).

**Key words:** Spanish varieties; classification; grammatical elements; Mexican Spanish

## **INTRODUCCIÓN**

Una de las competencias clave del siglo xxi que tienen que adquirir hoy en día los aprendientes es la interculturalidad (Deardorff, 2009). Dicha competencia no es ajena a los objetivos fijados para la enseñanza de L2/LE (Consejo de Europa, 2001) desde principios de los años 2000. El español no es una excepción. A este respecto, el propio Instituto Cervantes (2007) establece en el *pci* (Instituto

Cervantes, 2007) que uno de los objetivos de la enseñanza del español L2/LE es el de formar a un «hablante intercultural» (Instituto Cervantes, 2007). Sin embargo, frente a la gran cantidad de variedades del español (Lipski, 2012), los profesores de español L2/LE se preguntan qué variedad enseñar (Blake y Zyzik, 2016; Congosto Martín, 2004; Grande Alija, 2000). Esta pregunta es aún más pertinente en contextos de enseñanza del español L2/LE institucionalizados en países donde el español no es la lengua oficial. Por consiguiente, para intentar responder a esta pregunta en este contexto de enseñanza, se adoptará el *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE global* (Potvin, 2021), el cual se basa en una clasificación pedagógica que da cuenta de las variedades del español hispanoamericano y que permite establecer las probabilidades de contextos de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE para determinar la variante de español a enseñar en un contexto institucionalizado. Así, todos los aprendientes de español L2/LE tienen que adquirir el español común y la enseñanza de la variante preferente, es decir, la variante más cercana geográficamente al lugar de enseñanza (Andión Herrero, 2007). Además, los aprendientes de español L2/LE se familiarizan con nociones de las variantes periféricas al lugar de enseñanza del español L2/LE.

El objetivo de este artículo es el de determinar el contenido gramatical de las variedades hispanoamericanas que debe integrarse en los manuales y cursos de español L2/LE según la variedad preferente de Canadá, nuestro lugar de enseñanza de español L2/LE. Por consiguiente, prestaremos atención a la variedad mexicana. Además, nos dedicaremos a uno de los aspectos que caracterizan a la variación del español hispanoamericano: la variación gramatical. Para ello, comenzaremos por presentar la problemática y el marco teórico en los que se basa el presente artículo. Posteriormente, responderemos a las preguntas de investigación relacionadas con los cuatro objetivos secundarios de este, y ofreceremos un resumen de los puntos claves del estudio.

## PROBLEMÁTICA Y MARCO TEÓRICO

Si bien se estima que se ha producido una docena de métodos a lo largo de los últimos cien años, se ha constatado que los objetivos entre un método y otro resultan ser similares (Sánchez Pérez, 2009). Por consiguiente, la creación de un método se basa en el método anterior y tiene relaciones con el que le sigue (Sánchez Pérez, 2009). Cuando prestamos atención al contenido de los manuales de español L2/LE publicados durante las últimas décadas, no podemos negar este estado de cosas. Así, en su estudio de cinco manuales de

español L2/LE, Potvin (2018) encuentra que prevalece la variedad peninsular en los manuales analizados. En el mismo orden de ideas, a partir del análisis cualitativo de unos 17 manuales de español L2/LE de niveles principiante (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1) publicados durante los últimos 40 años (Potvin, 2021), sobresale que el español hispanoamericano está muy poco representado, a pesar de la puesta en marcha del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprender, enseñar, evaluar (in extenso MCER)* (Consejo de Europa, 2001) y del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) a principios de los años 2000<sup>1</sup>. Esta conclusión era predecible, puesto que, con el fin de “describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica” (Instituto Cervantes, 2007: 59), el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) se basa en la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. El criterio de selección de esta variedad recae en el hecho de que la variedad centro-norte peninsular española comparte unos rasgos comunes propios a las demás normas cultas hispánicas. Frente a la diversidad lingüística de las variedades, el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) especifica las particularidades de realizaciones lingüísticas y culturales en sus inventarios “siempre atendiendo de manera preferente a la representación de la norma culta de todas las variedades” (Instituto Cervantes, 2007: 59-60).

La escasez de referencias sobre las particularidades lingüísticas propias del español hispanoamericano en los manuales de español L2/LE ya formaba parte de las preocupaciones de ciertos lingüistas (Congosto Martín, 2004; Sánchez Avendaño, 2004). A guisa de ejemplo, Congosto Martín (2004), al encontrar que solo en un manual de español L2/LE se desarrolla la cuestión de la morfología y del léxico de las variantes hispanoamericanas<sup>2</sup>, concluye que “la inmensa mayoría de los manuales de español todavía no se han hecho eco de esta preocupación de un modo serio. Seguimos, en este sentido, ofreciendo una

---

<sup>1</sup> El MCER fue publicado a principios de los años 2000 tras 20 años de investigación. Dedicado a la elaboración de los programas de lenguas y material de enseñanza y aprendizaje (Consejo de Europa, 2014), el papel principal del MCER es el de guiar la enseñanza de L2 en numerosas instituciones a nivel internacional. Inspirado en el MCER (Consejo de Europa, 2001), el Instituto Cervantes publicó el nuevo PCIC en 2007, en el que se encuentran los inventarios de contenidos léxicos, gramaticales, culturales según el nivel de español L2/LE.

<sup>2</sup> El manual en cuestión es *Planet@ E/LE* de Edelsa, en el que aparece una sección titulada “Versión Mercosur” (Congosto Martín, 2004).

visión parcial de la realidad lingüística del español”<sup>3</sup> (Congosto Martín, 2004: 216). Esta visión parcial se observa también en los resultados de García Aguiar (2009) en lo que se refiere a las formas de tratamiento en los manuales de español L2/LE. La autora menciona solamente dos manuales que tratan esta cuestión: *El Ventilador* y *Aula*. Algunos años más tarde, Mas Álvarez (2014: 13) concluye, siempre en lo que se refiere a la enseñanza de las formas de tratamiento, que “Hay que adecuar los materiales de enseñanza a la lengua auténtica, [...], urge elaborar una visión panorámica actual de la variación de las formas de tratamiento en español que sea lo más completa y respetuosa posible, [...]”. Tales recomendaciones por parte de Mas Álvarez (2014) resultan difíciles de alcanzar, sobre todo en lo que se refiere al voseo, puesto que el objetivo del PCIC (Instituto Cervantes, 2007: 59), como mencionamos anteriormente, es la descripción de la lengua común y la cultura hispana de acuerdo con la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, por ser la variedad que comparte los rasgos comunes propios a las demás normas cultas hispanas.

Puesto que uno de los objetivos actuales de la enseñanza del español L2/LE es el de formar a un «*hablante intercultural*» (Instituto Cervantes, 2007) ofreciéndole muestras de lengua auténtica, la enseñanza de una variedad dada responde difícilmente a tal objetivo. No hay que olvidar que la lengua española, hablada por casi 500 millones de personas en 21 países, cuenta con muchas variedades (Lipski, 2012; Soler Montes, 2015). A este respecto, Lipski (1997: 31) especifica que “puede existir la unión en medio de la diversidad y también puede existir la diversidad sin una jerarquía universal de lo correcto y lo incorrecto”. Por consiguiente, el reconocimiento de “la variación no supone una contradicción para la unidad de la lengua española” (Blake y Zyzik, 2016: 130). En términos de enseñanza del español L2/LE, otro problema proviene del hecho de que, según el MCER (Consejo de Europa, 2014), la apropiación de las variedades tiene lugar solo a partir del nivel B2, mientras que la integración de las variedades debería hacerse gradualmente (Soler Montes, 2015). Además, si nos fijamos en las tendencias, cuanto más avanzan los niveles de enseñanza/aprendizaje del español L2/LE, más se reduce la cantidad de aprendientes. Así,

<sup>3</sup> Por otra parte, Grande Alija (2000) aplaude el aumento de referencias lingüísticas en tres manuales de español L2/LE (*Intercambio*, *Planet@* y *Gente*) por hablar del seseo, del uso de *ustedes* vs *vosotros*, de la forma de referirse a las partes del día y por la integración de la variedad léxica (*Intercambio* y *Gente*), morfosintáctica (*Gente*) o lingüística en general (*Planet@*) y recurrir al plano fónico de variantes hispanoamericanas en grabaciones (*Intercambio*, *Planet@* y *Gente*) por una parte y, por otra parte, por incluir “abundante información sobre personajes, escritores, artistas y culturas indígenas de Hispanoamérica. No faltan canciones ni poemas, ni información sobre los usos y modos de vida” (Grande Alija, 2000: 398).

esperar hasta el nivel B2 para integrar las variedades no beneficiará a muchos aprendientes.

Un argumento a favor de la inclusión de las variedades del español en los manuales y cursos de español L2/LE proviene del hecho de que la evolución de la sociedad se ve reflejada en los métodos de enseñanza de L2 propuestos en los últimos cien años (Vez, 2015). Puesto que hoy día una de las competencias clave que tiene que adquirir cualquier aprendiente o estudiante es la interculturalidad (Deardorff, 2009), uno de los objetivos de la enseñanza del español L2/LE es el de formar a un «*hablante intercultural*» (Instituto Cervantes, 2007) vía muestras de lengua auténtica; de ahí nuestro interés por la integración de la variación en la enseñanza del español L2/LE. Mediante documentos de cultura *a secas*, para retomar la terminología de Miquel y Sans (2004), se puede integrar material auténtico. Por cultura *a secas* se entiende el tipo de cultura que lleva al aprendiente a comunicarse (Miquel y Sans, 2004). En lo que se refiere a la variación gramatical, creemos que el aprendiente de español L2/LE no solo tiene que recibir *input* de las variedades hispanoamericanas, sino que se beneficiará de ejercicios que “favorece[n] la capacidad de observación de los datos por parte del estudiante, algo que, [...], repercute en su capacidad para detectar comportamientos regulares y formular así principios generales” (Gallego, 2016: 147). Además, la adquisición del español L2/LE centrada en una dimensión de internacionalización se verá favorecida tanto por el aprendizaje colaborativo, como por el aprendizaje experiencial, los cuales permiten que el aprendiente se acerque a otras variedades del español.

La inclusión del contenido gramatical de las variedades hispanoamericanas en los cursos y manuales de español L2/LE responde así al concepto pedagógico de internacionalización del currículo, cuya meta consiste en favorecer el desarrollo social y profesional del estudiante para trabajar en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Daniels, 2017). Por consiguiente, concebimos que el objetivo final de la formación en español L2/LE es doble: desde el punto de vista lingüístico, se aspira a formar a un hablante de español L2/LE, y, desde el punto de vista social y laboral, se pretende formar a un ciudadano global consciente de las diferencias a las que puede enfrentarse una vez en el mercado laboral, en su vida cotidiana o cuando sale de viaje, por ejemplo.

Puesto que el principal objetivo de nuestro artículo es el de determinar el contenido gramatical propio de las variedades hispanoamericanas que es imprescindible integrar en los manuales y cursos de español L2/LE, es necesario conocer el estado de la integración de las variedades en los manuales de español L2/LE ya publicados. Para ello, revisaremos el contenido gramatical que aparece en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007).

## REVISIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

La revisión del contenido gramatical propuesto por el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y el incluido en los manuales de español L2/LE nos permitirá responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué variedad(es) y contenido gramatical propio del español hispanoamericano se promueven en los manuales de español L2/LE? En el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) aparecen un total de 48 particularidades lingüísticas propias de español hispanoamericano en los niveles A1, A2, B1 y B2. Si se abarcan los niveles C1 y C2, la cifra aumenta a unas 62 particularidades que se tendrían que incluir. Las particularidades identificadas en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) conciernen tanto a los nombres propios, los posesivos, los pronombres y los adverbios y locuciones adverbiales, como a los verbos, el sintagma verbal, la oración simple y las oraciones subordinadas adverbiales. Además, estas particularidades aparecen en los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) de manera gradual de acuerdo con el nivel y el contenido lingüístico propio de cada nivel (Instituto Cervantes, 2007). Por consiguiente, se inicia al aprendiente de español L2/LE en la variación gramatical ya en el nivel A1 del PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Sin embargo, a pesar de que la integración de rasgos de variedades hispanoamericanas se establece en los niveles A2 y B1, disminuye a partir del nivel B2.

¿Están presentes estos rasgos lingüísticos en los manuales de español L2/LE? Tras el análisis cualitativo de 17 manuales de español L2/LE publicados en las últimas cuatro décadas, Potvin (2021) encuentra solo diez referencias a particularidades gramaticales y morfosintácticas. Estas particularidades conciernen al uso de *vosotros* versus *ustedes*; el voseo en Argentina, Colombia, Paraguay y Uruguay; los adverbios *acá* y *allá*; el uso del indefinido en contexto de pretérito perfecto; unas explicaciones generales del diminutivo; el uso de *la manito* y el uso del diminutivo en adverbios y verbos; el uso de *recién + verbo conjugado*, y el uso de la expresión *pasársela genial*. Estos hallazgos no concuerdan en nada con los objetivos del PCIC (Instituto Cervantes, 2007): en dicho análisis, ninguno de los manuales publicados después del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) contiene todas las muestras que se sugieren. Además de las diez referencias a las particularidades gramaticales y morfosintácticas encontradas en los manuales de español L2/LE publicados en los años 2000 y 2010, solo cuatro forman parte del inventario gramatical del PCIC: el voseo; los

adverbios *acá* y *allá*; el uso del indefinido en contexto del pretérito perfecto, y la expresión *pasársela genial*.

En lo que se refiere al voseo (Congosto Martín, 2004), rasgo definitorio del español hispanoamericano, no se percibe la influencia del PCIC (2007) con respecto a su inclusión en los manuales de español L2/LE, a pesar de que, en el inventario gramatical del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), se integran nociones morfológicas y geográficas del voseo en los niveles A1 y A2. La ausencia del voseo en los manuales de español L2/LE ya había sido notada por Sánchez Avendaño (2004). Mediante un análisis de 20 libros de texto publicados en los Estados Unidos, el lingüista encuentra que se alude muy pocas veces a la diversidad hispanoamericana en lo que se refiere a la gramática, al léxico y a la pronunciación. Además, cuando se refiere a la diversidad lingüística, el autor agrega que se hace por medio de notas a pie de página o notas para el profesor. Con respecto a las formas de tratamiento, resalta en su análisis “tres aspectos llamativos: la omnipresencia de ‘vosotros’ en prácticamente todos los libros, la ausencia de ‘vos’ en la gran mayoría y la presentación de ‘tú’ y ‘usted’ con una caracterización pragmática específica que se generaliza a todo el mundo hispanohablante” (Sánchez Avendaño, 2004: 134). Los datos encontrados en el estudio de Sánchez Avendaño (2004) resultan problemáticos cuando se considera que el destino de movilidad estudiantil privilegiado por los estudiantes americanos son dos países hispanoamericanos donde se vosea: Costa Rica y Argentina (Cameron, 2012). Concretamente, “Costa Rica ha sido un destino del *top 10* para estudiantes americanos que estudian en el extranjero desde 1998, con 6 262 estudiantes que eligen estudiar en este país durante el año académico 2009-2010 [...]. La Argentina ha sido un destino del *top 12* desde 2005, con 4 835 estudiantes que eligen estudiar al extranjero en este país durante el año académico 2009-2010” (Cameron, 2012: 73).

Frente al hecho de que la situación no ha cambiado respecto a la inclusión del mayor rasgo morfosintáctico definitorio del español hispanoamericano en los manuales de español L2/LE después de la publicación del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), la observación de Congosto Martín (2004: 214) sigue siendo vigente:

“a pesar de que el voseo se erige por su importancia en el principal particularismo morfosintáctico del español americano, lo más que encontramos en algunos manuales del español como segunda lengua es una leve alusión a la existencia de *vos* —como pronombre de segunda persona del singular— y a la ausencia de *vosotros*, nada se menciona respecto de su distribución geográfica, a pesar de ser para algunos investigadores el único criterio con validez que permite establecer la división dialectal del español de América, ni de los paradigmas verbales voseantes. Todo parece indicar que el sistema pronominal de segunda persona empleado en el mundo hispánico es uno y único”.



No hay que olvidar que el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) es una obra de referencia. Esto podría justificar que no se integren las sugerencias propuestas en el PCIC en los manuales de español L2/LE. Este estado de las cosas nos lleva a considerar que tan solo la integración del contenido del inventario gramatical del PCIC en algunos manuales de español L2/LE nos acercaría realmente al objetivo de formar a un «*hablante intercultural*». A pesar de esto, es pertinente preguntarse si el contenido gramatical propuesto por el PCIC y el incluido en los manuales de español L2/LE son representativos de las variedades hispanoamericanas.

### COMPARACIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL DEL PCIC (INSTITUTO CERVANTES) Y EL DEL CATÁLOGO DE VOCES HISPÁNICAS (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 1997-2018)

Para responder a la pregunta arriba enunciada, comparamos los datos del corpus gramatical del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) con datos del *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018). Constatamos que el contenido gramatical propuesto por el PCIC recoge diversas características gramaticales del español hispanoamericano. Si comparamos el contenido del PCIC, en el que se puede inventariar casi 70 características gramaticales, con el del *Catálogo de voces hispánicas*, se corrobora que el PCIC contiene varias características. Sin embargo, todo lo que está en el PCIC no aparece necesariamente en el *Catálogo de voces hispánicas*, y viceversa.

Por su parte, el *Catálogo de voces hispánicas* recoge datos del español hispanoamericano según diversas ciudades de los países de Hispanoamérica. En lo que se refiere al español mexicano, se inventarían datos de Ciudad de México, Guadalajara, Mérida, y Oaxaca<sup>4</sup>. Los rasgos gramaticales comunes a estas cuatro ciudades son: el uso del tuteo y de *ustedes* como formas de tratamiento de segunda persona y el uso del diminutivo *-it-*. Por otro lado, el español de la Ciudad de México, de Guadalajara y de Mérida comparten el uso de *hasta* con valor de inicio.

Con respecto al español de Ciudad de México y al de Guadalajara, el *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) indica que ambos recurren al pronombre enclítico *le* para intensificar, por ejemplo, *ándale*<sup>5</sup>; a la concordancia del verbo impersonal *haber* en plural; al uso de expresiones

<sup>4</sup> Cabe notar que en el *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) se usan los nombres siguientes: México D.F. y Teotitlán del valle. Por nuestra parte, usaremos Ciudad de México en el primer caso, y Oaxaca en el segundo.

<sup>5</sup> Cabe notar que esta expresión se usa en otras partes del país.

*no más y ni modo* para significar *solamente y de ninguna forma*<sup>6</sup>; y al uso de *¿mande?* para significar *¿cómo dice?* Otra similitud que se destaca entre el español de Ciudad de México y el de Oaxaca está relacionada con los posesivos. En el primer caso, los posesivos no se posponen de manera sistemática (por ejemplo, *la ciudad de ellos*), mientras que, en el segundo caso, su uso puede ser pleonástico y redundante (por ejemplo, *su casa de ustedes*).

¿Es la situación similar en los manuales de español L2/LE que promueven el español hispanoamericano o una de sus variedades? El contenido incluido en los manuales de español L2/LE carece de la gran mayoría de las particularidades del español hispanoamericano identificadas en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) (Potvin, 2021). Por consiguiente, los manuales no están al día, digamos, en lo que se refiere a la integración de las variedades gramaticales (de cualquier tipo que sea). ¿Era la situación similar o diferente antes de la puesta en marcha del PCIC (Instituto Cervantes, 2007)? Para responder a esta pregunta, analizamos los manuales *Aula Latina 1, 2 y 3* (Arévalo et al., 2004, 2005, 2006) e inventariamos casi 30 particularidades del español mexicano/hispanoamericano. Por ejemplo, en *Aula Latina 1* (Arévalo et al., 2004), se especifican las apelaciones *b larga y v corta*, además de mencionar que la *ll* tiene diferentes pronunciaciones. En cuanto a la morfosintaxis, se indica que no se usa *vosotros*. Además, se menciona que “Hay grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico para usted y ustedes” (Arévalo et al., 2004: 131) y que se usa *vos* en lugar de *tú* en los siguientes países: Argentina y partes de Colombia, Uruguay, Paraguay y América Central. Se especifica, además, la manera de decir la hora bajo la forma *minutos* para las *horas* y el uso de *tomar* para *beber* en los restaurantes y bares. Resumimos en el Cuadro 1 los rasgos del español mexicano o hispanoamericano inventariados en *Aula Latina 1* (Arévalo et al., 2004).

---

<sup>6</sup> En el *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) se relaciona la expresión *ni modo* al significado *de ninguna forma*, mientras que el diccionario de la RAE (2021) especifica que se trata de una expresión coloquial que se usa en México y República Dominicana que se usa “para indicar que algo ya no tiene remedio”.

Categoría	Rasgos del español mexicano o hispanoamericano
Fonética	b larga, v corta, ll tiene diferentes pronunciaciones
Morfosintaxis	Pronombres personales usted y ustedes No se usa <i>vosotros</i> <i>Vos</i> en lugar de <i>tú</i> (Argentina y partes de Colombia, Uruguay, Paraguay y América Central)
Expresiones	Veinte para las ocho. Cuarto/quince para las diez. ¿De beber/tomar? (bares y restaurantes)

Cuadro 1. Rasgos del español mexicano o hispanoamericano en el manual *Aula Latina 1*.  
Elaboración propia.

En el manual *Aula Latina 2* (Arévalo *et al.*, 2005), encontramos información sobre el carácter ofensivo de los adjetivos de descripción física *bajo/a* y *gordo/a* y el recurso al diminutivo *-ito/a* (*bajito/a*, *gordito/a*); de igual forma, en México, tenemos las palabras *chaparro/a* y *chaparrito/a*. Se mencionan también los adverbios de lugar *acá* y *allá* junto a *aquí* y *allí*. Concretamente se dice que “Aquí no se usa en algunas variantes americanas, especialmente en la del Río de la Plata, donde se prefiere la forma *acá*” (Arévalo *et al.*, 2005: 161). A nivel fonético, se menciona que las preguntas cerradas: “[...] pueden formarse igual que las frases enunciativas; simplemente cambian la entonación” (Arévalo *et al.*, 2005: 159). En lo que se refiere a la gramática, se especifica que “En el español de México, el Imperativo tiene tres formas: *tú* (más informal), *usted* (más formal) y *ustedes*” (Arévalo *et al.*, 2005: 93).

En lo que se refiere a la morfosintaxis, se repiten las particularidades mencionadas en el manual del nivel anterior, es decir, no se usa *vosotros* sino *usted*; hay variación social y geográfica en cuanto al uso de *usted* y *ustedes*, y que, en la Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica, se usa *vos* en lugar de *tú*. Para terminar, se especifica el uso de la expresión *pasársela bien/mal*. Resumimos en el Cuadro 2 los rasgos del español mexicano o hispanoamericano inventariado en *Aula Latina 2* (Arévalo *et al.*, 2005).

Categoría	Rasgos del español mexicano o hispanoamericano
Léxico	Carácter ofensivo de los adjetivos <i>bajo/a</i> y <i>gordo/a</i> Uso de los diminutivos <i>bajito/a</i> y <i>gordito/a</i> Uso de <i>chaparro/a</i> y <i>chaparrito/a</i> en México Adverbios de lugar: <i>aquí/acá, ahí, allí/allá</i>
Fonética	Cambio de entonación para formar preguntas cerradas
Gramática	Tres formas del imperativo afirmativo en el español de México ( <i>tú, usted y ustedes</i> )
Morfosintaxis	Pronombres personales <i>usted y ustedes</i> No se usa <i>vosotros</i> , sino <i>ustedes</i> Uso de <i>vos</i> (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica)
Expresiones	<i>Pasársela bien/mal</i>

Cuadro 2. Rasgos del español mexicano o hispanoamericano en el manual *Aula Latina 2*.  
Elaboración propia.

En cuanto al manual *Aula Latina 3* (Arévalo *et al.*, 2006), la atención se centra más bien en las particularidades gramaticales y las expresiones. Así, se especifica que, para transmitir mensaje en un registro coloquial, es posible el uso de *que* en oraciones como “Me preguntó (**que**) si me voy a casar” o “Me preguntó (**que**) **cuándo** será la boda” (Arévalo *et al.*, 2006: 29). Además, en las frases exclamativas, puede aparecer *más* en lugar de *tan*: “¡**Qué** (vestido **tan**) bonito! = ¡**Qué** (vestido **más**) bonito!” (Arévalo *et al.*, 2006: 29). Se menciona, además, que en el lenguaje coloquial: (1) se expresa hipótesis gracias al uso de “*igual + indicativo*” (Arévalo *et al.*, 2006: 77), (2) el prefijo *súper-* sirve de superlativo o gradativo “para intensificar un adjetivo” (Arévalo *et al.*, 2006: 152) y (3) el conector *pues* se utiliza en un lenguaje coloquial para presentar un enunciado que considera lo anteriormente dicho, en algunas ocasiones, para dar una información contradictoria o una opinión opuesta” (Arévalo *et al.*, 2006: 153). Por otra parte, se especifica que “En Latinoamérica existen también otras formas para responder al teléfono: *dígame, aló, pronto, hola...*” (Arévalo *et al.* 2006: 29). Además, existe la expresión coloquial ¡*Nombre!*<sup>7</sup> para mostrar desacuerdo con énfasis. Resumimos en el Cuadro 3 los rasgos del español mexicano o hispanoamericano inventariados en el manual *Aula Latina 3* (Arévalo *et al.*, 2006).

<sup>7</sup> No confundir con el sustantivo *nombre*. También suele escribirse coloquialmente *n'ombre* o *n'hombre*.

Categoría	Rasgos del español mexicano o hispanoamericano
Gramática	Transmisión de mensajes con la partícula <i>que Tan</i> versus <i>más</i> en las frases exclamativas Expresión de la hipótesis: <i>igual + indicativo</i> Superlativos y otros gradativos: el prefijo <i>super-</i> Conector <i>pues</i>
Expresiones	Responder al teléfono: <i>dígame, aló, pronto, hola</i> Mostrar desacuerdo: ¡ <i>Nombre!</i>

Cuadro 3. Rasgos del español mexicano o hispanoamericano en el manual *Aula Latina 3*.  
Elaboración propia.

Frente a los datos que extrajimos del análisis de los manuales *Aula Latina 1, 2 y 3* (Arévalo *et al.*, 2004, 2005, 2006), concluimos que se trata de un manual en el que se encuentran bastantes particularidades del español de México e Hispanoamérica, así como algunas particularidades del lenguaje coloquial (*Aula Latina 3*). Encontramos unas veinte particularidades, algunas de las cuales aparecen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Pensemos, por ejemplo, en los pronombres usuales, en el uso del diminutivo y en los adverbios de lugar *acá* y *allá*. Frente a esto, se podría agregar contenido al PCIC (Instituto Cervantes, 2007) por un lado y, por otro lado, agregar contenido a los manuales de *Aula Latina* para que todos sean más globales.

### IDENTIFICACIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL DE LAS VARIETADES DE ESPAÑOL POR INTEGRAR EN LOS CURSOS Y MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

Con el fin de determinar el contenido gramatical a integrar para que el aprendiente esté frente a una lengua auténtica, nos basamos en lo que caracteriza a las variedades hispanoamericanas a fin de completar lo que falta en los manuales de español L2/LE y el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). El PCIC (Instituto Cervantes, 2007) le permite “al docente de español como segunda lengua o lengua extranjera graduar la importancia que debe otorgar y el detenimiento con que ha de tratar los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural en su planificación curricular concreta (que atenderá a su contexto didáctico, comunidad hablante de inserción, intereses y perspectivas de los aprendientes)” (Instituto Cervantes, 2007: 60). Asimismo, el profesor nativo hispano ya pertenece a una de las variedades del español y “deberá

atender a que sus propios rasgos sean explicados y comprendidos por el aprendiente” (Instituto Cervantes, 2007: 60).

A la luz de nuestros análisis de los manuales de español L2/LE, del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y del *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018), recomendamos integrar las siguientes nociones gramaticales del español hispanoamericano en los cursos y manuales de español L2/LE. Dentro de los contenidos gramaticales, es importante mantener la inclusión de los adverbios de lugar *acá* y *allá* y enseñar el valor de *ahora* y *demasiado* por *mucho* y *muy* (A1) como aparecen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). En lo que se refiere a la morfosintaxis, sugerimos centrar la enseñanza en las particularidades morfosintácticas de acuerdo con las categorías identificadas por Montrul (2004).

Primero, en lo que concierne a la morfosintaxis del sintagma nominal, más concretamente a la adquisición del género y número, al igual que el PCIC (Instituto Cervantes, 2007), creemos que son necesarias las diferencias de género de ciertas palabras hispanoamericanas y que su inclusión se haga en el nivel B1. Además, es importante mantener la tendencia a usar el artículo definido con *casa* con valor posesivo: *Vamos a la casa* (B2 en lugar de B1), así como la tendencia a distinguir el género y a crear formas femeninas en -a o masculinas en -o: *estudiante, tigre, sapa, pianista, maquinista*. A diferencia del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), sugerimos que se integre este último rasgo del español hispanoamericano en el nivel B2 en lugar de C2. Recomendamos, además, que se incluyan los diminutivos ya en el nivel A2, o desde el nivel B1, puesto que forman parte integrante del español hispanoamericano.

Segundo, con respecto a la morfosintaxis, precisamente los tiempos, el aspecto y el orden de palabras, es imprescindible mantener la inclusión de las terminaciones del voseo, ya en el nivel A1, así como la forma irregular del verbo *ser* y el imperativo en el nivel A2. A este respecto, estamos de acuerdo con Congosto Martín (2004: 216), quien concluye que “Parece injustificable no dedicar en los manuales de español una debida atención a sus características lingüísticas, entre las que destaca, por extensión geográfica y peculiaridad lingüística, el voseo”. Además del voseo, se puede mencionar que la estructura *voy a + infinitivo* tiene valor de presente y que, en ciertas partes, se prefiere el uso del pretérito indefinido frente al pretérito perfecto. Esta noción, contrariamente a lo que señala PCIC (Instituto Cervantes, 2007) podría integrarse ya en el nivel B2 en lugar de C1. En este mismo nivel, sugerimos mencionar el uso de la estructura *ir a + infinitivo* (por ejemplo, *Le dije que iba a venir*, (Instituto Cervantes, 2007: 78)) o del imperfecto para reemplazar el condicional con valor de futuro del pasado (por ejemplo, *Le dije que vendría*). Como se enseña el imperfecto de

subjuntivo en el nivel B2, recomendamos mencionar la preferencia por las formas en *-ra* en este nivel.

Tercero, en lo que se refiere a los pronombres sujetos y objetos, es conveniente incluir el pronombre sujeto *vos* ya en el nivel A1 y el pronombre complemento de preposición *vos* en el nivel A2, tal y como lo sugiere el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Asimismo, está bien incluir la expresión *pasársela bien* en el nivel A2. A diferencia del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), recomendamos esperar al nivel B1 para mencionar la tendencia al uso de sujetos pronominales, la cual se integra en el nivel A1 (Instituto Cervantes, 2007).

Cuarto, en lo que se refieren a los tópicos, preguntas, subordinación y movimiento, recomendamos incluir la manera hispanoamericana de decir la hora: *Veinte para las cuatro* a partir de un nivel A2 o B1. Se puede integrar que la entonación sirve para transformar oraciones afirmativas en oraciones interrogativas, como en el manual *Aula Latina 2* (Arévalo et al., 2005).

Quinto, en lo que se refiere al significado de los verbos y los parámetros léxicos, es necesario integrar el significado de verbos usuales en Hispanoamérica como *tomar para beber* (A1), *botar para tirar*, *prender para encender*, *manejar para conducir*, entre otros.

Definido el contenido a integrar en los cursos y manuales de español L2/LE, queda ahora por determinar cómo integrar los contenidos gramaticales y morfosintácticos de las variedades hispanoamericanas. A este respecto, es necesario adoptar una clasificación de las variedades hispánicas.

## ADOPCIÓN DE UNA CLASIFICACIÓN DE LAS VARIEDADES HISPÁNICAS QUE FACILITE LA INTEGRACIÓN DE LA VARIACIÓN GRAMATICAL EN LOS CURSOS Y MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

Con el fin de responder a la pregunta: “¿qué variedad(es) del español privilegiar?”, es necesario considerar criterios pedagógicos y lingüísticos. Desde el punto de vista pedagógico, creemos, siguiendo a Blake y Zyzik (2016: 130), que “la norma hispánica general no debe ser el único componente del modelo lingüístico al que están expuestos los alumnos”. Reconocemos que debe primar la lengua común en la enseñanza/aprendizaje del español L2/LE (Blake y Zyzik, 2016), pero se pueden agregar otros dos tipos de lengua según la propuesta didáctica de Andiñón Herrero (2007): la lengua preferente, es decir, la lengua del país de inmersión o la lengua del profesor o de la profesora, en el caso de que el español no sea la lengua oficial del país en el que se estudia el español L2/LE y la cual representa el modelo principal de los aprendientes. Por otra parte, está la lengua periférica, es decir, la o las variedades de español que no están en el

entorno de los aprendientes, pero que sirve(n) de *input* “para que los alumnos lleguen a tener conciencia sobre las diferentes realizaciones de la misma lengua” (Blake y Zyzik, 2016: 130).

A la propuesta de Andión Herrero (2007), agregamos el interés de los propios estudiantes por una variante dada. El aprendiente en contexto de inmersión estaría frente a dos o tres variantes, mientras que quien estudie en contexto de español L2/LE estaría frente a tres o cuatro variantes. Por consiguiente, recomendamos integrar los intereses de los estudiantes de español L2/LE a la propuesta de Andión Herrero (2007) y recurrir al aprendizaje colaborativo y experiencial para descubrir las variantes ausentes en el entorno pedagógico del aprendiente. Así, quien aprende español L2/LE llegará a ser un hablante de español global. Con el fin de facilitar la integración de las variantes en los cursos y manuales de español L2/LE, determinamos la clasificación de las variedades del español hispanoamericanas más apropiada (por ejemplo, Lipski, 2012; Soler Montes, 2015).

Existen varios tipos de clasificaciones de las variedades del español, las cuales se basan en diversos criterios. Además de las clasificaciones por países, donde prevalecen las descripciones de los fenómenos lingüísticos de países individuales, hay otras basadas en diversos aspectos: en el papel de las lenguas indígenas, en la cronología del asentamiento de las colonias, en la división entre costa y tierras altas, así como en la influencia del clima, los rasgos fonéticos, la interacción entre morfología y fonología (por ejemplo, el yeísmo, el voseo), el léxico y los dialectos sociolingüísticos (rural *versus* urbano, edad, estudios, etcétera) (cf. Lipski, 1994). Por su parte, Potvin (2021) propone una clasificación pedagógica de las variedades hispanoamericanas con el fin de poder integrar la enseñanza de estas variedades en los cursos de español L2/LE<sup>8</sup>. Dicha clasificación comprende las siguientes variedades: (1) variedad rioplatense, (2) variedad andina, (3) variedad mexicana, (4) variedad centroamericana, (5) variedad caribeña, (6) variedad chilena, (7) variedad americana.

Debido a “la necesidad que hay de enseñar al estudiante que decide aprender español como segunda lengua toda la riqueza y variedad que ésta encierra” (Congosto Martín, 2004: 216), esta clasificación, así como el *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE global*, contribuyen a exponer al aprendiente de español L2/LE a los rasgos característicos de las variedades partiendo de una base común a todas, especializándose en los rasgos de la variedad preferente y familiarizándose con los de las variedades periféricas.

---

<sup>8</sup> En esta clasificación, es importante subrayar que se considera como variedad la de los Estados Unidos, siempre y cuando se le considere de manera heterogénea. Además, se distingue la variedad mexicana de la variedad centroamericana.



## CONCLUSIÓN

Lo que proponemos en este artículo nos permite romper con la "constante en la historia de la enseñanza de lengua" de la que habla Sánchez Pérez (2009) mediante la inclusión de la variación gramatical en los cursos y manuales de español L2/LE. Consecuentemente, intentamos modernizar la enseñanza del español L2/LE como lo sugiere Collentine (1995), teniendo en mente que la creación de un método se basa en el anterior (Sánchez Pérez, 2009) y que, por consiguiente, esta modernización no se ha alcanzado todavía. Además, inscribimos nuestro estudio dentro de la corriente generativa de investigación, es decir, la corriente que se dedica a interrelacionar el dominio de la adquisición L2 de la lingüística generativa con la enseñanza de L2, como lo proponen Whong, Gil y Marsden (2013). Para alcanzar la integración de las variedades hispanoamericanas, sin embargo, es imprescindible que "los profesores de español deban contar con cierto conocimiento de las principales variedades de la lengua" (Blake y Zyzik, 2016).

## BIBLIOGRAFÍA

- Andión Herrero, M.a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)* 21, 21-33.
- Arévalo, Ma E.; Bautista, E.; Corpas, J.; García, E.; Jiménez, H. y Garmendía, A. (2004). *Aula Latina 1*. Difusión.
- Arévalo, Ma E.; Bautista, E.; Corpas, J.; García, E.; Jiménez, H. y Garmendía, A. (2005). *Aula Latina 2*. Difusión.
- Arévalo, Ma E.; Bautista, E.; Corpas, J.; García, E.; Jiménez, H. y Garmendía, A. (2006). *Aula Latina 3*. Difusión.
- Blake, Robert J. y Eve C. Zyzik (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press.
- Cameron, Robert D. (otoño de 2012). Why it's time to voseo and how to start?. *Academic Exchange Quarterly*, 72-77.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). *Catálogo de voces hispánica*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/](https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/)
- Collentine, J. (1995). The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish. *Hispania*, 78, 122-135. <http://www2.nau.edu/~jgc/research/subj/subjunctive.pdf>

- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. *Actas XV ASELE*. 212-221.
- Consejo de Europa. (2014). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)
- Daniels, F. (2017). Internacionalización del currículo. *Conferencia Journées de l'enseignement et du soutien universitaires*. Moncton (21-25 de agosto del 2017). Université de Moncton.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications, Inc.
- Gallego, Á. J. (2016). Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *RSEL*, 46 (1), 145-158.
- García Aguiar, L. C. (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. *FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b966869d-cf53-4e3c-9749-33737c58b4db/2010-esp-09-07garcia-pdf.pdf>
- Grande Alija, Francisco Javier. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?. *Actas XI ASELE*, 393-402. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0393.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf)
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L..
- Lipski, J. M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (1-26), Blackwell Publishing Ltd..
- Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. Longman.
- Mas Álvarez, Inmaculada. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 0. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montrul, S. A. (2004). *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual LI acquisition and adult L2 acquisition*. John Benjamins.
- Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización*

- y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural (144-162). ASELE.
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (641-651). Universitat Rovira i Virgili.
- Real Academia Española. (2021). Modo. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/modo>
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX (2), 131-154.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques*. SGEL.
- Soler Montes, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En Y. Morimoto, M.a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), XXV Congreso Internacional de la ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno (1237-1244). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_1237.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1237.pdf)
- Vez, J. M. (2015). 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?. Conferencia VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. Portugal (25-27 de junio del 2015). Universidade do Porto.
- Whong, M.; Gil, K.-H. y Marsden, H. (2013). *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Springer.

