

*El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera **

JUANA M. LICERAS, ALICIA CARBALLO y SONJA DROEGE

1. INTRODUCCIÓN

Sin entrar en una discusión técnica del problema de la idealización que lleva a definir la lengua estándar, existen datos objetivos que nos permiten hablar de la existencia de un español común compartido por todos los hablantes de los distintos países que componen el mundo hispánico. Ahora bien, también hay datos objetivos que nos llevan al reconocimiento de una serie de variedades del español. De ahí que el tema de qué variedad o variedades del español se deba enseñar esté implícito en la organización de cualquier programa, desde la formación del profesorado hasta la selección de materiales y su preparación.

Según nuestra experiencia, la política concreta sobre la variedad que se adopte suele depender de los profesores que estén a cargo del programa, los cuales, en muchas ocasiones, lejos de imponer abiertamente una variedad dada se limitan a elegir los materiales que consideran más adecuados por razo-

* La idea de escribir este artículo surgió porque creemos que el tema de las variedades del español debe discutirse abiertamente entre los profesionales de ELE, y esperamos que este trabajo sirva para iniciar esa discusión. Agradecemos al Centro de Investigación Pedagógica de la Universidad de Ottawa la subvención otorgada a Juana M. Liceras, que ha hecho posible la realización de este trabajo. También queremos dar las gracias a los profesores y estudiantes que han proporcionado los datos que se incluyen en este estudio.

nes pedagógicas: método y técnicas que utilizan, organización, distribución y gradación del contenido, relación con la lengua materna de los alumnos, etc. Aunque, algunas veces, el factor de la familiaridad con la variante del español que se utilice en un libro de texto dado tiene una influencia prioritaria en su elección, y los factores de tipo pedagógico se relegan a segundo plano.

En este trabajo nos proponemos plantear la discusión del tema de las variedades del español en los programas de ELE (Español como Lengua Extranjera) desde nuestra propia experiencia. Como punto de referencia para la realización de este trabajo vamos a partir de un estudio llevado a cabo en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa, Canadá. Creemos que Canadá en general, y nuestra universidad en particular, por la situación de bilingüismo, por la propia existencia de variedades de las dos lenguas oficiales (francés/inglés), y por la sensibilidad del profesorado y de los alumnos al problema lingüístico, proporcionan un contexto muy apropiado para analizar la problemática que nos ocupa.

El interés de este trabajo radica en el hecho de que se puedan sentar las bases que provoquen tanto la discusión como la investigación del tema de las variedades del español a los distintos niveles de enseñanza de dicha lengua. Si bien este tema ha sido bastante discutido en el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no contamos con ese tipo de discusión desde la perspectiva de la enseñanza del español. Desde un punto de vista práctico, el estudio proporciona una serie de datos en torno a los que puede girar la reflexión a la hora de organizar un programa o preparar materiales de enseñanza. En concreto, nos proponemos discutir: 1) En qué medida los programas de ELE se deben plantear una política explícita con respecto a las variedades del español. 2) Cómo ha de reflejarse esa política en los objetivos, contenidos y materiales que se utilicen. 3) Cómo perciben los estudiantes las distintas variedades a través del contacto con profesores, materiales y el hecho de encontrarse en un país específico. 4) Cuál debe ser la actitud del profesorado.

En la primera parte del trabajo vamos a describir la realidad del programa de ELE de la Universidad de Ottawa desde la perspectiva de las variedades del español. En segundo lugar, vamos a discutir los datos de una encuesta realizada entre los estudiantes y profesores de dicho programa. Finalmente, se discuten los resultados en el contexto de la problemática a la vez general y particular de los programas de ELE.

2. UN PUNTO DE PARTIDA: EL PROGRAMA DE ELE DE LA UNIVERSIDAD DE OTTAWA

Si bien el objetivo fundamental de la Sección de Español del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa es formar especialistas en literatura española, en literatura hispanoamericana y en lingüística, los distintos programas están también abiertos a los estudiantes de otras especialidades que quieran realizar estudios complementarios de español¹. A diferencia de las universidades norteamericanas y de las otras universidades de Ontario, que son anglófonas, y de las de Quebec —francófonas en su mayoría— la Universidad de Ottawa es bilingüe, lo cual implica que tanto el profesorado como los estudiantes deben conocer las dos lenguas oficiales del Canadá. Por lo que se refiere a qué variedad del español se enseña, podemos afirmar que, en los últimos doce años, no se ha planteado formalmente la cuestión y no se ha seguido una política determinada al respecto. De hecho, el peso que una variedad dada haya podido tener se ha reflejado en la elección de los libros de texto y de los materiales de enseñanza —generalmente en manos del coordinador del programa de lengua— y en la variedad del español de los profesores². Ahora bien, siempre se han dejado claras tres cuestiones concretas: a) Que se evite la enseñanza explícita de rasgos regionales o muy típicos de una variedad: el laísmo, el voseo, la anteposición del sujeto típica del Caribe. b) Que cada uno de los profesores use su variedad fonética y léxica a nivel de la lengua hablada. c) Que no se exija que los estudiantes adopten una variedad determinada, pero que se les pida que traten de ser consistentes porque creemos que para obtener una competencia nativa en lo que se refiere al uso activo de la lengua, se debe dominar una variedad específica.

De lo mencionado arriba se desprende que no se controla el *input* espontáneo ni tampoco se utilizan materiales que representen una sola variedad. De hecho se favorece la heterogeneidad. Ahora bien, en las primeras etapas

¹ En la Universidad de Ottawa se enseña español a nivel subgraduado desde hace más de veinte años (los programas de «B. A. con Concentración en Español» y «B. A. con Especialización en Español», de tres y cuatro años, respectivamente). A nivel posgraduado, y desde 1981, se ofrece un «M. A. en Español». Desde 1984, y en colaboración con la Escuela de Traducción e Interpretación, se ofrece un «Diploma Graduado de Traducción en Español». El español es la lengua extranjera que atrae mayor número de estudiantes.

² El profesorado de la Sección de Español está compuesto por siete profesores de plantilla (dos ingleses, dos sudamericanos y tres españoles) y entre doce y quince profesores contratados, muchos de los cuales sólo están en el programa mientras realizan sus estudios de posgraduados.

(nivel elemental e intermedio) sí que se controla el *input* concreto que, de acuerdo con los requisitos del programa, va a constituir el «conocimiento activo» del español de todos los estudiantes. En otras palabras, se procura que el vocabulario que deben ser capaces de utilizar sea lo más «neutro» posible. Sin embargo, se hace necesario matizar la afirmación anterior porque la selección del libro de texto condiciona de forma radical el tipo de control que se pueda ejercer sobre esa «neutralidad», como lo hace también la atención que se quiera y se pueda prestar al lenguaje coloquial. Debemos precisar que no sería lógico situar los registros coloquiales en primer plano cuando uno de los objetivos fundamentales del programa es formar investigadores o profesores de español. Pese a ello, el programa se caracteriza por su énfasis tanto en la expresión como en la comprensión oral porque se considera fundamental dentro de lo que constituye la preparación de especialistas de español que se dediquen a la enseñanza o lo utilicen en el centro de trabajo.

Por lo que se refiere a los libros de texto, en los últimos doce años se han utilizado libros publicados en España y en Estados Unidos. Los materiales de Méjico y Centroamérica, que hemos examinado en varias ocasiones, no reunían las condiciones necesarias para poderlos incorporar en un programa de universidad con las características del nuestro ³. El dilema, todavía sin solucionar, con que nos enfrentamos a la hora de elegir entre los libros publicados en España y en Estados Unidos viene dado por las características que —salvo contadas excepciones— reúnen los textos de uno y otro país. Hasta ahora, los textos españoles no eran lo suficiente neutros o estándar y en su mayoría no tenían en cuenta las variedades del español hablado en otros países hispanos. En algunos casos, la tendencia actual a utilizar métodos comunicativos, lejos de facilitar la labor, la ha complicado por la adopción de formas muy coloquiales y ligadas a contextos muy limitados (edad, «moda», etc.). Por su parte, los libros estadounidenses ponen demasiado énfasis en el inglés como punto de referencia formal y, por lo que se refiere al contenido, la visión del mundo que trasluce está demasiado ligada tanto a la política internacional de ese país como a sus problemas internos con la población hispanohablante, lo cual hace que generalmente se perciba un determinado nivel de propaganda y paternalismo que pueda herir la susceptibilidad de nuestros estudiantes y profesores. En el caso de la población francófona nos encontramos, además, con el problema que supone la dependencia del inglés para las explicaciones gramaticales, la presentación de las estructuras y del vocabulario, etc. ⁴ Con respecto a las ventajas de los textos norteamerica-

³ Por ejemplo, estaban pensados para la enseñanza en grupos pequeños y con necesidades específicas (comercio, turismo, etc.).

⁴ Si bien es un hecho que la población francófona domina el inglés, no está justificado que

nos, se puede afirmar que se adaptan mejor a la organización trimestral de nuestros programas y, por tanto, a nuestro sistema de evaluación. En cuanto a las variedades del español, y hasta hace muy poco, se veían mejor reflejadas en los textos norteamericanos.

Los libros de texto que se han utilizado en nuestro programa o bien favorecen la variedad peninsular, o bien tratan de mantener un equilibrio entre las dos variedades. Dicho equilibrio se manifiesta fundamentalmente en la selección de textos y material gráfico, así como en los modismos y el léxico que se utilizan en los ejercicios. La única diferencia morfosintáctica que es objeto de comentario gramatical es el *leísmo*. Las formas pronominales de segunda persona del plural *vosotros* y *os*, así como la correspondiente forma verbal, no se incluye en uno de los libros publicados en Estados Unidos. Los distintos autores utilizan *idiosincrasias morfológicas en las lecturas, si bien dichas idiosincrasias no son objeto de reflexión gramatical*. En relación con el léxico, sí que se encuentran alusiones al hecho de que algunos términos *son propios del vocabulario de un país concreto o de una zona del mundo hispánico*. En los libros publicados en España la variedad peninsular aflora constantemente en el léxico y en los modismos que se utilizan en los ejercicios de gramática y, sólo en las lecturas, aparecen rasgos de las otras variedades, como se indica en el cuadro 1.

Hemos de precisar que en el cuadro 1 solamente se incluyen los libros de texto que, durante los últimos doce años, se han utilizado al menos un año académico en todas las secciones de los niveles correspondientes. La biblioteca del programa de lengua cuenta con varios cientos de libros y un banco de ejercicios que utilizan los profesores como material complementario y de consulta.

3. LA ENCUESTA SOBRE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Con objeto de averiguar si existen diferencias significativas entre las opiniones y expectativas de los integrantes de nuestro programa y la política que se ha seguido hasta ahora, se han confeccionado dos cuestionarios (para alumnos y profesores) que recogen, por un lado, las características personales de los sujetos y, por otro, sus opiniones en relación con las variedades del

se recurra a la lengua segunda para abordar la tercera. Es más, en los casos de auténtico bilingüismo —que los hay— donde no se plantea ni siquiera ese problema, se plantea el problema político-cultural de la dependencia del inglés. Esto, en parte, explica el que las universidades francófonas hayan adoptado los libros españoles con menos problemas.

CUADRO 1

LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS EN EL PROGRAMA
DE LENGUA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE OTTAWA

Título	Una variedad	Más de una variedad		
		Contenido cultural	Gramática	Léxico
(Publicados en España)				
<i>Español 2000</i>	Peninsular	100 %	Explicación léismo	Vocabulario comidas
<i>Para empezar</i>	Peninsular	100 %	—	—
<i>A que no sabes</i>	—	82 % pen. 18 % latin.	—	Pen. en ejercicios Lecturas en función del autor
<i>Curso superior de español</i>	—	83 % pen. 17 % latin	—	Pen. en ejercicios Lecturas en función del autor
<i>Curso intensivo de español</i>	Peninsular	100 %	—	Modismos
(Publicados en EE.UU.)				
<i>Descubrir y crear</i>	Latinoamérica	100 %	No aparece ni «le» OD ni «vosotros»	Especialmente centroamericano
<i>Horizontes</i>	—	36 % pen. 64 % latin.	Explicación léismo	Muy variado
<i>Lengua hispánica moderna</i>	—	56 % pen.	—	Muy variado
<i>Tradición y cambio</i>	Latinoamericana	100 %	—	Todos los autores son latinoamericanos
<i>Modern Spanish Prose</i>	—	77 % pen. 23 % latin.	—	Variado
<i>A Textbook of Modern Spanish</i>	Indeterminada	—	Explicación léismo	Muy general

español (Apéndices I y II). Para preparar el cuestionario tuvimos en cuenta un estudio de la influencia de aspectos socio-psicológicos en el aprendizaje del español a nivel universitario (Moïse, Clement y Noels 1990) realizado en nuestra universidad, así como los trabajos sobre las variedades del inglés que pueden servir como punto de referencia puesto que se referían explícitamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el caso del inglés (Greenbaum 1990) se delimitaron, en un principio, dos estándares: el británico y el americano⁵. Uno de estos dos estándares ha sido elegido *a priori* en los distintos centros de enseñanza o instituciones, si bien hay centros en los que se han enseñado las dos variedades de forma independiente. La estandarización de las dos variedades del inglés se ha efectuado en las áreas de la gramática, el léxico, la ortografía y la puntuación. Cabe mencionar que en los últimos años (Greenbaum 1990), se han reconocido y descrito de forma sistemática otras dos variedades: la canadiense y la australiana.

En el caso del español, la Real Academia Española ha regulado tanto el uso gramatical como la ortografía y la puntuación, con lo cual la enseñanza de ELE ha seguido la normativa de la Academia. Por lo que se refiere a las variedades fonéticas y léxicas —por supuesto todas aceptadas y ampliamente descritas— tampoco nos permiten (salvo en el caso del sonido [θ], y no en toda España) establecer una división entre España y América. Esto explica el que sea difícil adoptar una política explícita y radical con respecto a una variedad y el hecho de que decidiéramos averiguar, a través de una encuesta, cómo perciben los profesores y los alumnos de español el tema de las variedades de esta lengua.

3.1. Los cuestionarios

Los cuestionarios se distribuyeron durante los meses de octubre y noviembre de 1991 entre un grupo de alumnos de los niveles intermedio (obtuvieron entre 45 y 60 por 100 en el test de clasificación de nuestra universidad) y avanzado (obtuvieron entre 75 por 100 y 90 por 100 en el mismo test) y entre los profesores del nuestro programa de español. Para que la encuesta fuera totalmente anónima, se les pidió que no se identificaran, de forma que a cada test se le dio un número para facilitar la codificación de los datos. Obtuvimos respuesta de diez estudiantes anglófonos y seis francófonos del nivel intermedio y de siete anglófonos y seis francófonos del nivel avan-

⁵ El proceso de estandarización del inglés no ha sido regulado por una academia de la lengua, sino que ha surgido del consenso de la clase culta inglesa y americana, respectivamente.

zado. Doce profesores (nueve nativos y tres no nativos) contestaron a la encuesta correspondiente.

Con objeto de presentar los resultados de la forma más clara y útil posible, los hemos codificado de acuerdo con el nivel y la lengua materna de los sujetos y, además, nos hemos remitido a los aspectos más significativos de cada entrada, como se desprende de la comparación entre los apéndices y los cuadros.

Las variedades que se diferencian claramente son la peninsular y la hispanoamericana, las mismas que se han diferenciado tradicionalmente a nivel social y a nivel de la enseñanza del español, independientemente de la validez que esta dicotomía pueda tener para un lingüista. Esta realidad se refleja de forma sistemática en los datos que hemos analizado.

3.2. Los estudiantes

De la información que aparece en el Cuadro 2 se desprende que la gran mayoría de los estudiantes del programa ha cursado sus estudios de español en Canadá (#1), que un 30 por 100 ha tomado español en la escuela secundaria y que un porcentaje pequeño de anglófonos (10 por 100 y 14 por 100) ha estudiado en España o en Hispanoamérica (16 por 100).

El equilibrio que reflejan los porcentajes de #2, en el caso de los estudiantes del nivel intermedio, con respecto a la procedencia o a la variedad propia del profesorado, se explica por el hecho de que pueden haber tenido clases sólo con uno o dos profesores. Cifras como el 57 por 100 de los avanzados que indican que un 43 por 100 no ha tenido profesores de variedad hispanoamericana, se pueden explicar porque un grupo de los que están en cursos intermedios y avanzados pueden haber entrado en el Departamento ya a ese nivel y, por tanto, no han tenido la oportunidad de tener clase con todos nuestros profesores.

Las diferencias entre #2 y #3 (en clase) se explicarían porque algunos sujetos no incluyen la variante del profesor sino sólo la de los libros y materiales que hayan utilizado. Por lo que se refiere al contacto con el español fuera de clase, parece existir una diferencia entre los francófonos y los anglófonos a favor de los segundos.

En cuanto a las características que distinguen una y otra variedad es interesante constatar que todos los anglófonos avanzados manifiestan que distinguen el sonido [θ] mientras que pocos de los francófonos avanzados lo distinguen. La L1 puede explicar este hecho porque el sonido [θ] no existe en francés. El contacto con un profesor argentino en el caso de los del grupo in-

CUADRO 2
RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE LOS ESTUDIANTES

	Anglófonos		Francófonos	
	Intermedios	Avanzados	Intermedios	Avanzados
1. Estudios de Lengua				
Canadá: Universidad	.100	.57	.100	.57
Esc. Secundaria	.30	.28	.33	.28
España: Universidad	.10	.14		
Hispanoamérica: Esc.Secundaria	.16			
2. Variedad de los profesores				
Peninsular	.60	.100	.33	.100
Hispanoamericana	.70	.86	.50	.57
3. Variedades a las que estuvo expuesto				
En clase: Peninsular	.50	.86	.16	.86
Hispanoamericana	.60	.43	.100	.43
Fuera de clase: Peninsular	.60	.43	.33	.29
Hispanoamericana	.60	.57	.16	.14
4. Características que distingue				
Pronunciación				
<i>c/z</i>	.40	.100	.16	.14
<i>ll/y</i>	.40	.28	.33	.14
Pronombres				
<i>Vosotros/ustedes</i>	.10	.33		
Léxicas				
	.28	.28		
5. Variedades que quiere aprender				
Peninsular	.30	.86	.16	.57
Hispanoamericana	.50	.86	.16	.43
Estándar	.33			
6. Variedades que rechaza				
Peninsular	.10	.33		
Hispanoamericana	.20	.14	.14	
7. Variedades que comprende mejor				
Peninsular	.40	.43	.71	
Hispanoamericana	.50	.29	.66	.29
8. Variedad en la que se comunica				
Peninsular	.30	.57	.71	
Hispanoamericana	.40	.14	.66	.14
9. Libros utilizados				
Publicados en: España	.30	.71	.33	.100
Hispanoamérica	.29	.16	.14	
EE.UU.	.90	.43	.100	.29
10. Actitud afectada por estar en Norteamérica				
Si	.10	.57	.66	.14
No	.20		.71	
No contestan	.70	.29		.14
11. Paralelismos con inglés/francés				
Si, los hay	.80	.71	.61	.86
No contestan	.20		.29	.14

termedio explica también la mayor sensibilidad hacia la pronunciación de *ll*/*y* en #4.

El interés por aprender una u otra variedad es bastante equilibrado (#5) ya que todos los sujetos sin excepción han manifestado que quieren saber español tanto para utilizarlo en el trabajo como para viajar. Cuando rechazan una variedad lo hacen bien porque les molesta el sonido [θ] (el 33 por 100 de francófonos de nivel intermedio) o porque la variedad peninsular les resulta lejana (el 10 por 100 de los anglófonos del nivel intermedio). El 20 por 100 de anglófonos que rechaza la variedad hispanoamericana lo hace por considerarla muy «regional».

Parece existir una relación entre la variedad del español propia del profesor que tenían en el momento de realizarse la encuesta y la facilidad de comprensión y uso de una u otra variedad (#7 y #8), sobre todo en el caso de los francófonos del nivel avanzado que prefieren la peninsular (el profesor era español) y en el de los francófonos de nivel intermedio (el profesor era argentino). Parece que, a nivel teórico, los sujetos son conscientes de las variedades del español que aparecen tanto en los libros como de las que usan los profesores (#2 y #3 arriba). Ahora bien, a la hora de utilizar el español y de comprenderlo, el profesor parece jugar el papel determinante.

De nuevo el país de publicación del libro de texto que favorecen parece responder al del que usaban los sujetos en el momento de realizarse la encuesta, ya que los del nivel intermedio (90 por 100 y 100 por 100) usaban *Horizontes*, publicado en los Estados Unidos, y los avanzados (71 por 100 y 100 por 100) usaban un libro editado en España *Ejercicios Prácticos* (cuadro 1).

Sí se analizan las cifras globales, se constata que hay muchos sujetos que opinan que el estar en Norteamérica los afecta a la hora de elegir una variedad u otra (#10). Sin embargo, eso no les lleva a tomar una actitud clara de rechazo hacia ninguna de las variedades, como se desprende de las cifras de #6. Ahora bien, los datos de #11 indican que existe sensibilidad hacia el paralelismo Europa/América, paralelismo que también se produce en el caso de las lenguas maternas de los encuestados, dado que muchos de los sujetos que contestan lo hacen afirmativamente.

3.3. Los profesores

Los resultados de la encuesta de los profesores figuran en el cuadro 3 y, como era de esperar, el 100 por 100 de los profesores nativos y no nativos conoce y distingue ambas variedades y puede describir las características re-

gionales y subregionales dentro de cada variedad (#1 y #2). En el caso de los nativos, sólo un 67 por 100 afirma haber estado expuesto a la variante hispanoamericana. Es decir, no han tenido en cuenta el contacto con hispanoamericanos en Canadá.

Un 78 por 100 de los nativos tiende a usar la variedad estándar general, eliminando los rasgos específicos de su español. El que el 67 por 100 de los no nativos utilice la variedad hispanoamericana se explica porque han vivido en algún país de Hispanoamérica, mientras que el 33 por 100 que utiliza la peninsular ha vivido en España (#3). Este uso en clase se refleja también en que además de elegir una variedad estándar, el 89 por 100 de los nativos da explicaciones. Los no nativos, además de dar explicaciones, recurren a paralelismos con el inglés y el francés y a otros medios como la presentación de materiales audiovisuales de diferentes variedades (#4).

Cuando el libro de texto presenta una sola variedad, el 78 por 100 de los profesores nativos añade información a través de ejemplos o explicaciones (ampliación de vocabulario partiendo de otros textos), dependiendo del nivel receptivo de la clase (#5). Cuando el libro presenta más de una variedad el 57 por 100 de los profesores nativos elige una sola porque creen que esto evita confusiones y recurren a las explicaciones a la hora de considerar las otras variedades. Es decir, adoptan una actitud diferente según se trate del conocimiento activo —una variedad— o el conocimiento pasivo —abiertos a distintas variedades— que requieren de los alumnos. El 67 por 100 de los profesores no nativos no ha contestado esta pregunta y, el que lo ha hecho, no ha dado explicación alguna. Parecería que no tomaran posición y seguirían fielmente el libro de texto.

Lo anterior puede verse corroborado por los datos de #6 con respecto a las discrepancias con el libro de texto, ya que muestra que el 78 por 100 de los nativos va a efectuar cambios o a añadir material mientras que el 67 por 100 de los no nativos tampoco contesta a esta pregunta. Sin embargo, es interesante constatar que, aunque no indiquen qué medidas toman, el 100 por 100 de los profesores no nativos manifiesta no estar satisfecho con ninguno de los libros que ha usado (#7), aunque esta insatisfacción no parece estar relacionada con el tema de las variedades. Un 45 por 100 de los profesores nativos tampoco está satisfecho con ningún libro de texto. Hay un caso en que el profesor considera que es loable la lealtad absoluta a una variedad que presentan algunos libros de texto porque, cuando tratan de abordar varias, el resultado no es satisfactorio, dado que los autores parecen incapaces de representar las variedades fielmente.

El hecho de estar en Norteamérica no afecta al 67 por 100 de los nativos a la hora de pronunciarse por la variedad peninsular o la hispanoamericana

CUADRO 3
RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE LOS PROFESORES

	<i>Nativos</i>	<i>No Nativos</i>
1. Variedades a que ha estado expuesto		
Peninsular	.100	.100
Hispanoamericana	.67	.100
2. Variedades que conoce y distingue		
Peninsular	.100	.100
Hispanoamericana	.100	.100
3. Variedad que utiliza en clase		
Peninsular	.23	.33
Hispanoamericana	.23	.67
Estándar	.78	
4. Cómo aborda el problema de las variedades		
Uso	.89	.67
Explicación	.89	.100
Paralelismos	.23	.100
Otros	.67	
5. Libros de texto		
Libro uniforme: añade	.78	.33
no añade		
Libro no uniforme: elige una	.57	
no elige	.44	
no contesta		.67
6. Si no está de acuerdo		
Actúa	.78	.33
No actúa	.22	
No contesta		.67
7. Libros satisfactorios		
Publicados en: España	.23	
Hispanoamérica		
EE.UU.	.23	
Ninguno	.45	.100
8. Actitud afectada por estar en Norteamérica		
Sí	.45	.67
No	.67	
No contesta		.33

(#8). Los no nativos parecen ser más sensibles a este problema al reconocer que las necesidades de los estudiantes americanos son diferentes de las de los europeos, y que la mayor cercanía de la cultura hispanoamericana cumple un papel importante a la hora de elegir una variedad. Por ello, el 67 por 100 de los no nativos admite que su actitud se ve afectada por el hecho de estar en Norteamérica. Este porcentaje coincide totalmente con el de la preferencia por la variante hispanoamericana (#3) y parece ser consistente también con haber elegido perfeccionar su español en Hispanoamérica.

4. DEL PUNTO DE PARTIDA A LA PROBLEMÁTICA GENERAL Y PARTICULAR

Del análisis de los datos proporcionados por los estudiantes se desprende, en primer lugar, que existe una gran sensibilidad hacia el tema de las dos variedades mencionadas y que lo relacionan con la dicotomía Europa/América de las variedades *inglesa o francesa* que constituye su L1. Sin embargo eso no les lleva a rechazar la variante peninsular ya que el rechazo se distribuye equitativamente entre las dos variedades y parece responder a problemas de tipo fonético (no les resulta fácil la pronunciación de la [θ]) o de tipo universalista (los que rechazan la hispanoamericana ven a la peninsular como más globalizadora ante las múltiples variedades de los países de Hispanoamérica). Existe también un gran equilibrio en la preferencia por cada una de las dos variedades.

Con respecto a la diferencia entre los dos niveles, el intermedio y el avanzado, se destaca un mayor interés por conocer las dos variedades en el caso de los estudiantes avanzados y un mayor conocimiento de las diferencias léxicas también por parte de estos últimos. No existen otras diferencias significativas, lo cual puede deberse al hecho de que la diferencia entre los dos niveles puede corresponder simplemente a un año escolar más de contacto con el español, si bien se da el caso de que muchos estudiantes del nivel avanzado ingresan directamente en este nivel desde la secundaria.

Un número considerable de los estudiantes no nativos no se pronuncia sobre el posible rechazo de una variedad dada, pero, creemos que esto se debe a que sus respuestas pueden estar condicionadas por la experiencia inmediata. Sería interesante observar sus respuestas en distintos momentos del proceso de aprendizaje para constatar en qué medida es determinante el contacto con unos u otros profesores.

En el caso del profesorado se constata la misma sensibilidad que en el de los estudiantes, si bien los nativos parecen tomar parte más activa en la modificación del libro de texto cuando sólo refleja una de las dos variedades. Esta actitud se limita al *input* que se utiliza para la comprensión y no al que se pre-

tende que constituya conocimiento activo (producción oral o escrita). Los profesores no nativos muestran una actitud ligeramente más distante, en cuanto a que no toman medidas para modificar los contenidos.

Como se ha indicado arriba, el programa de Ottawa no cuenta con una política explícita con respecto a la enseñanza de las variedades del español. Ahora bien, de forma implícita se favorece la comprensión pasiva de las distintas variedades, especialmente de las de los profesores con que cuenta el programa y el conocimiento activo de una variedad general o estándar a nivel de morfología, sintaxis y léxico. En el caso de la pronunciación se tiende a que el alumno sea consistente con la variedad que adopte. Los libros de texto se han elegido fundamentalmente con criterios pedagógicos (método, adecuación a los objetivos del programa), políticos (el tipo de estudiantes de nuestra universidad), de disponibilidad (las editoriales americanas solían ser más accesibles), etc. La toma de acción concreta con respecto al problema de las variedades ha quedado más bien en manos de cada profesor, de su uso del libro de texto y de los materiales auxiliares.

Resumiendo, ¿podemos afirmar que lo anterior pueda servir de ejemplo para determinar la política que se debe seguir en todos los programas de ELE? ¿Habría alguna razón para impedir que un coordinador de lengua eligiera un libro publicado, por ejemplo, en México o en Colombia y que eso supusiera la imposición de un vocabulario activo totalmente representativo de uno de los dos países? En la situación de Norteamérica en esta década, ¿estaría justificado oponerse a la opción mejicana? ¿Y que diríamos en relación con una posible opción chilena o colombiana? No creemos que se pueda dar una respuesta a estas preguntas en abstracto. Está claro que tenemos que plantearnos las posibles situaciones concretas en las que se sitúan los programas de ELE e incluso hacer algunas precisiones con respecto a lo que entendemos por programa de ELE.

Hay algunos aspectos del problema que parecen claros. Si el programa de español se imparte en un país de habla hispana, es decir en un programa de ELS ⁶, está claro que la variedad que se va a imponer es la del país, in-

⁶ Si bien se suele usar lengua extranjera indistintamente, en ocasiones se ha utilizado el término lengua extranjera para referirse a la adquisición que se realiza en un medio institucional (en un país en el que la lengua objeto no es una de las lenguas oficiales, o no se está inmerso en una comunidad en la que se pueda tener contacto diario con dicha lengua). El término lengua segunda se ha utilizado para referirse a un medio natural (en el país en que se habla la lengua). Si bien no existe consenso con respecto a esta dicotomía, es fundamental tenerla en cuenta a la hora de estudiar la organización concreta de un programa de ELE. De ahí que proponemos que se establezca la diferencia entre programas de ELE y programas de ELS. Tal vez se pueda adoptar otra terminología más acertada y menos confusa, pero mientras tanto lo que nos interesa aquí es plantear las diferencias para que se llegue a un consenso.

dependientemente del profesor, de los materiales, e incluso de que la institución sea representativa de otro país de habla hispana ⁷. En el caso de los programas de ELE como el de Ottawa, las razones geográficas, económicas o políticas pueden tener un peso claro en la importancia que se le dé a una u otra variedad.

5. CONCLUSIONES

A la hora de discutir el problema de qué variedad del español se va a utilizar, parece fundamental diferenciar primero entre los programas de ELE y de ELS. Otro aspecto prioritario es la determinación de los objetivos del programa. Es decir, no es lo mismo formar hispanistas (ya sean lingüistas, filólogos o historiadores) que enseñar español a profesionales (economistas, sociólogos, etc.) que van a ejercer su profesión en un país determinado en el que la lengua oficial es el español.

En los programas de ELE, es importante adoptar una política clara con respecto al vocabulario activo y al papel de los distintos registros del lenguaje. En este sentido, nos parece fundamental diferenciar entre el *input* y el dominio activo que se exija.

Hay otras dos cuestiones que son importantes y que, de forma implícita, han guiado la organización de nuestro programa: 1) La necesidad de que, de cara a lograr una competencia nativa o casi nativa del español (objetivo ideal de cualquier programa), el estudiante se identifique, a nivel de su español activo, con una variedad dada, por muy minoritaria que ésta sea. 2) Que esa identificación se produzca en los primeros meses del contacto con el español ya que es al comienzo del aprendizaje cuando se crea el marco fonético, morfológico, léxico y sintáctico en torno al que el estudiante va a organizar los datos del *input* al que esté expuesto.

⁷ Este sería el caso de un programa del Instituto Cervantes en México o Costa Rica, por ejemplo.

APÉNDICE I

Proyecto de investigación: la enseñanza del español en Canadá**Universidad de Ottawa.****Departamento de Lenguas Modernas**

CUESTIONARIO (Estudiantes)

1. Datos personales

- Edad: 18-25 26-36 36-50 50 en adelante
- Lugar de nacimiento:
 - Lugar de residencia:
 - Años que lleva viviendo en su lugar de residencia:
 - Países de habla hispana en los que ha vivido:
 - Cuánto tiempo ha permanecido en cada uno:
 - Lengua materna:
 - Lengua que usa más:
 - en casa:
 - en el trabajo:
 - Estudios realizados:
 - Lugares donde ha estudiado:

2. Contacto con el español

1. Estudios específicos sobre lengua española que ha realizado.
2. Variedad de español que hablaban los profesores que ha tenido.
3. Variedad del español a las que ha estado expuesto:
 - En clase
 - Fuera de clase
4. Variedades que puede distinguir. Descríbalas.
5. Variedades del español que le gustaría adoptar y aprender. Indique por qué esa variedad:
 - para viajar por el mundo de habla hispana
 - para trabajar en un país de habla hispana
 - para utilizar el español a nivel profesional en Canadá
 - para relacionarse con hispanos en Canadá
 - otras razones
6. Indique si siente rechazo por alguna variedad del español y por qué.
7. Indique qué variedad del español le resulta más fácil comprender.
8. Indique en qué variedad del español le resulta más fácil comunicarse.
9. Indique dónde estaban publicados los libros que ha utilizado en la clase de español.
10. Indique si cree que su actitud hacia las distintas variantes del español se ve afectada por el hecho de estar en Norteamérica y no en Europa y diga por qué.
11. Indique si cree que podrían establecerse paralelismos entre las variedades del español y las del inglés o francés.

APÉNDICE II

Proyecto de investigación: la enseñanza del español en Canadá Universidad de Ottawa.

Departamento de Lenguas Modernas

CUESTIONARIO (Profesores)

1. Datos personales

Edad: 18-25 26-36 36-50 50 en adelante

- Lugar de nacimiento:
- Lugar de residencia:
- Años que lleva viviendo en su lugar de residencia:
- Países de habla hispana en los que ha vivido:
- Cuánto tiempo ha permanecido en cada uno:
- Lengua materna:
- Lengua que usa más:
 - en casa:
 - en el trabajo:
- Estudios realizados:
- Lugares donde ha estudiado:

2. La enseñanza del español

1. Variedades del español a las que ha estado expuesto.
2. Variedades de español que conoce y puede distinguir. Describa las características.
3. Indique qué variedad del español utiliza en sus clases y por qué.
4. Indique cómo aborda el problema de las variedades del español en clase y a qué nivel:
 - uso
 - explicaciones
 - estableciendo paralelismos con las variedades del inglés o francés
 - otros niveles
5. Cuando tiene que elegir o tiene que utilizar un libro de texto en un programa, ¿qué hace?
 - si el libro atiende a más de una variedad,
 - ¿las utiliza todas?
 - ¿elige alguna?
 - si el libro sólo tiene una variedad,
 - ¿añade alguna información sobre otras variedades?
 - ¿cómo lo hace?
 - ¿qué material utiliza para ello?
6. Si no están de acuerdo con la forma en que el libro aborda el mundo hispano, ¿qué hace?
7. Indique qué libros le han satisfecho más en lo que se refiere a la actitud que presentan ante la variedad del mundo hispano?
8. Indique si cree que su actitud hacia las distintas variantes del español se ve afectada por el hecho de estar en Norteamérica y no en Europa y diga por qué.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, J., MOHLER, S., y STINSON, R. (1985): *Descubrir y crear*. Nueva York, Harper and Row.
- ANDRIAN, R. (1977): *Modern Spanish Prose*. Nueva York, MacMillan.
- ASCARRUNZ DE GILMAN, G. & SWERLING SUGANO, M. (1984). *Horizontes*. Nueva York, Harper and Row.
- EQUIPO PRAGMA (1989): *Para empezar*. Madrid, EDELSA.
- FENTE, R., FERNÁNDEZ, J., y SILES, J. (1987): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*. Nivel intermedio y avanzado. Madrid, EDI 6.
- (1987): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*. Nivel elemental e intermedio. Madrid, EDI 6.
- GARCÍA, N., y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1983): *Español 2000*. Madrid, Editorial Coloquio, Sociedad General Española de Librería.
- GARCÍA MORENO, C. (1987): *Curso superior de español*. Salamanca, Ediciones del Colegio de España.
- GREENBAUM, S. (1990): «Whose English». En Ch. Ricks y L. Michels (eds.) *The State of the Language*. Berkeley, University of California Press, pp. 15-19.
- HEYCK, D., y GONZÁLEZ-WIDEL, M. V. (1988): *Tradición y cambio. Lecturas sobre la cultura latinoamericana contemporánea*. Nueva York, Random House.
- MIQUEL, L. & SANS, N. (1984): *¿A qué no sabes?* Madrid, EDI 6.
- MOISE, L., CLEMENT, R. & NOELS, K. (1990): «Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire». *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*. 46. 4: 689-705.
- NEALE-SILVA, E. & NELSON, D. A. (1967): *Lengua hispánica moderna*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- RAMSEY, M. M. (1956): *A Textbook of Modern Spanish* (Revised by R. K. Spaulding). Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.