

DIALECTOS, NIVELES, ESTILOS Y REGISTROS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

PONEENCIA PRESENTADA EN 1988 Y ACTUALIZADA PARA ESTA EDICIÓN

M. ROSA VILA PUJOL
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la necesidad de distinguir las diversas variedades o subsistemas lingüísticos existentes en cada lengua se ha puesto de manifiesto desde el momento en que el uso idiomático coloquial⁹⁴ se convierte en uno de los objetos de aprendizaje⁹⁵.

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se configura y desarrolla en relación de interdependencia con la lingüística teórica moderna⁹⁶. En ésta, desde los últimos decenios del siglo XX existe un interés creciente por llegar a conocer la forma más común de la realización del lenguaje -la lengua coloquial-. Para poder entender cómo la investigación lingüística se ha sentido atraída por este nuevo objeto de estudio es necesario repasar el largo trayecto de los diferentes métodos que han constituido el marco teórico de la lingüística de este siglo. El ESTRUCTURALISMO ha propuesto el estudio de la lengua como descripción del sistema de signos y funciones que se actualiza en una época determinada; este enfoque ha partido siempre de producciones escritas, sobre todo de nivel culto. La

⁹⁴ La espontaneidad es característica común para la mayor parte de autores que definen el uso coloquial: para una revisión de este concepto, véanse Lorenzo, E. (1977); Narbona Jiménez, A. (1988, pp. 85-95) y Payrató, Ll. (1990).

⁹⁵ Cf. Moirand, S. (1975, pp. 103-108).

⁹⁶ Cf. Girard, D. (1972, pp. 14-18).

GRAMÁTICA GENERATIVA, en sus primeras formulaciones, ha centrado su interés en la competencia lingüística y en la formulación de universales del lenguaje. La LINGÜÍSTICA TEXTUAL⁹⁷, con cierta influencia del funcionalismo de Praga y de presupuestos funcionalistas más recientes, intenta superar las limitaciones que se derivan de la consideración de la oración como unidad máxima significativa; parte del texto como unidad mínima comunicativa e integra los elementos contextuales en sus principios de análisis para el estudio de la competencia comunicativa. Más concretamente, tanto el análisis del discurso, como la teoría del enunciado y la pragmática son enfoques que intentan dar cuenta de la lengua en sus realizaciones como acto de naturaleza fundamentalmente comunicativa. También en los nuevos planteamientos derivados del intento de la gramática generativo-transformacional por superar la complejidad cuantitativa y cualitativa de las reglas transformacionales, a través de una CONCEPCIÓN MODULAR DE LA GRAMÁTICA⁹⁸, se incorpora el componente pragmático, como un módulo más que, junto al módulo gramatical y perceptivo, tiene que contribuir a dar explicación de cualquier lengua y, por lo tanto, de todo acto de habla.

Los avances metodológicos de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se sostienen sobre dos de los principios que ha establecido la lingüística más reciente:

1. La lengua ya no puede ser considerada estrictamente como un sistema estructurado de unidades, reglas y restricciones; la lengua es, ante todo, un sistema de comunicación social, transmisión de conocimientos y soporte de una cultura⁹⁹. En la enseñanza de una lengua se acepta ya sin reticencias que el proceso docente debe tender fundamentalmente a satisfacer las necesidades de comunicación. Sin duda alguna, el diálogo cotidiano - entendido como la situación más compleja del lenguaje que entraña la totalidad de los factores paralingüísticos y extralingüísticos de la comunicación humana¹⁰⁰- constituye el medio más eficaz para que adquiera competencia comunicativa el que aprende una lengua extranjera.

2. *La lengua representada por la escritura ya no constituye el único objeto de estudio de la lingüística. Es la lengua oral -la propia de la conversación cotidiana-, la que -probablemente por la falta de atención a que había estado sometida, así como, y sobre todo, por ser la propia del uso espontáneo y cotidiano- está convirtiéndose en el centro de interés de algunos de los últimos enfoques metodológicos de la lingüística.* En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hay que dar prioridad a la lengua coloquial a fin de dotar al que la aprende de suficiente competencia comunicativa; por supuesto debe conseguirse que el alumno adquiera el dominio de la lengua escrita¹⁰¹, código subsidiario de la lengua oral, con sus propias reglas y restricciones.

A pesar del tratamiento superficial de estos dos últimos puntos, el consenso amplio

⁹⁷ Bajo este título integramos muchas aportaciones heterogéneas que tienen en común no considerar la oración como unidad máxima del análisis semántico. Véase para un reciente repaso sobre esta cuestión Cuenca, M.J. (1992, pp. 93-131).

⁹⁸ Para el desarrollo de los inicios de esta nueva concepción, véase Newmeyer, F.J. (1980).

⁹⁹ Véase Cabré, M.T. (1990, pp. 121-122).

¹⁰⁰ Cf. Narbona Jiménez, A. (1988, nº 27).

¹⁰¹ Cf. Cassany, D. (1987).

existente sobre los mismos debe permitimos avanzar hacia el objeto de reflexión de este trabajo: dilucidar cuál es la modalidad de uso de una lengua más apropiada para que el extranjero que la aprenda logre alcanzar la máxima competencia comunicativa. Cuando una lengua es objeto de enseñanza a extranjeros se la considera como si se tratase de un objeto unitario; la lengua española, la francesa, la inglesa, o cualquier otra, en cuanto lenguas extranjeras, es decir como entidades idiomáticas, aparecen como realidades únicas, aptas para ser aprendidas en su globalidad por aquellos que pretenden aprenderlas. Nada más lejos de la realidad. Tanto la denominación como el concepto de lengua española responden al concepto de LENGUA HISTÓRICA acuñado por E. Coseriu¹⁰². Las lenguas históricas del mundo llegan a serlo por la "existencia de una lengua común (que sobresale) por encima de la variedad dialectal o, si no hay lengua común, por la conciencia de los hablantes de que sus diversos modos de hablar corresponden a una tradición única"¹⁰³. Y si por lengua "se entiende un sistema lingüístico completo y autosuficiente (realizable en la actividad de hablar)"¹⁰⁴, las lenguas históricas no pueden ser objeto de enseñanza. Tan sólo las variedades identificadas en una lengua histórica que puedan ser realizadas en actos de habla concretos -en un lugar, tiempo y situación específicos- podrán serlo.

Dilucidar cuál o cuáles son las variedades más adecuadas para la enseñanza de una lengua extranjera es tarea fundamental y prioritaria de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas¹⁰⁵. Circunscribimos esta reflexión a la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. La tarea no es baladí. No puede olvidarse el momento histórico en que vive la comunidad hispanohablante. La comunidad peninsular acaba de integrarse en el seno de la Comunidad Europea. La comunidad americana está alcanzando cotas insospechadas en los mercados económicos de producción. La demanda de progreso en la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera está probada. No partimos de la nada; una amplia tradición en las universidades, escuelas oficiales y, aun, en escuelas privadas nos precede. Nuestra tradición se ha mantenido abierta, prestando atención a los cambios sustanciales que se han producido en los últimos decenios en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los frutos obtenidos están ahí: publicaciones de nuevos métodos, resultado en muchas ocasiones de la investigación lingüística o de la experimentación didáctica; creación de grupos de investigación relacionados directamente con esta materia; cursos de formación para postgraduados en algunas universidades; inclusión en los nuevos planes de estudio de la especialidad Filología Española de alguna asignatura específica relacionada con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; y la sin duda ambiciosa empresa de la creación del Instituto Cervantes, uno de cuyos objetivos es velar por la enseñanza del español en el extranjero.

Determinar las variedades lingüísticas del español adecuadas a la enseñanza de la lengua española a extranjeros supone relacionar la naturaleza y características de cada variedad o subsistema con las características personales, situación, necesidades y objetivos de los que la aprenden.

Por el orden que sigue, vamos a establecer las variedades lingüísticas del español para su enseñanza a extranjeros, atendiendo a l) las determinadas por el establecimiento y desarrollo de la lengua en el espacio (variedades diatópicas o dialectos en sentido estricto);

¹⁰² Coseriu, E. (1981, pp. 56).

¹⁰³ Ibid., p. 7.

¹⁰⁴ Ibid., p. 10.

¹⁰⁵ Reflexiones sobre este tema las hallamos ya en Girard. D. (1972, p. 97).

2) aquellas que son resultado del uso de la lengua española por estratos o capas socioculturales (variedades diastráticas o sociolectos); 3) las que se producen como resultado de las diferentes actitudes que quiere mostrar el emisor ante sus interlocutores por razón de las circunstancias constantes del hablar -hablante, destinatario, situación de hablar, asunto del que se habla- (variedades diafásicas o estilos de lengua, o variedades contextuales); 4) las que se distinguen, atendiendo a que el español se use oralmente o en forma escrita (registros)¹⁰⁶.

I. VARIEDADES DIATÓPICAS

La selección de la variedad diatópica de una lengua que debe constituir el objeto de su enseñanza como lengua extranjera parece, en teoría, fácil de establecer; debería tratarse de elegir la variedad más extendida. Sin embargo, la realidad de las lenguas del mundo es muy compleja y los alumnos que están en el aula pueden tener motivaciones, necesidades y objetivos muy diferentes entre sí. No es posible generalizar para toda la enseñanza la adopción de un solo dialecto. Hay que descender a la realidad particular de cada lengua que se enseña y, además, tener presentes siempre a los destinatarios del aprendizaje.

Respecto de la descripción dialectal de la lengua española, a pesar de que sigue siendo válida su caracterización como complejo dialectal -en el sentido de que se trata de una lengua rica en dialectalismo, aunque pobre en dialectos-¹⁰⁷, es preciso incorporar los avances de la dialectología hispánica, que día a día va obteniendo datos más fiables. En la dialectología española se reconocen las profundas diferencias existentes entre el español que se usa en media España, la septentrional, y el de la otra media, la meridional. En la dialectología hispánica también son de común aceptación las profundas diferencias que median entre el español peninsular y el español americano, por más que éste mantenga con las hablas meridionales de la Península Ibérica mayor grado de parentesco que con el resto de las subvariedades dialectales¹⁰⁸ peninsulares. Establecidos estos principios, y de tener en cuenta la demografía de sendos ámbitos geográfico-dialectales -el peninsular y el atlántico-, habría que concluir que la variedad más utilizada de la lengua española es la del llamado español atlántico, por más que incluya un conjunto de subvariedades. Sin embargo, no es posible olvidar la distancia geográfica y las diferencias históricas, sociales, políticas y culturales que separan la Península del continente americano. España e Hispanoamérica son dos comunidades lingüísticas que, a pesar de tener lengua común, no comparten el modelo de lengua que se constituye en norma. Para los españoles -todos los españoles; incluidos los canarios, los andaluces, los murcianos y los extremeños- la variedad dialectal septentrional es la reconocida como modelo normativo, por encima de su propia modalidad de uso. Asimismo, para los hispanoamericanos -a pesar de las múltiples subvariedades existentes en el seno de esta comunidad lingüística- la modalidad que sienten como lengua común, con norma propia, tiene rasgos bien diferenciados de la variedad peninsular constituida en norma, por más que algunos de ellos sean compartidos con el uso en algunas subvariedades meridionales del español peninsular.

¹⁰⁶ Cf. Coseriu, E. (1981, pp. 12-32).

¹⁰⁷ Véase García de Diego, V. (1950).

¹⁰⁸ Para una revisión de las teorías que explican las relaciones filogenéticas entre el español americano y las hablas andaluzas, véase Moreno de Alba, J.G. (1988, pp. 24-41).

En la enseñanza del español como lengua extranjera hay que partir de la existencia de estas dos variedades geográficas, el español peninsular y el español atlántico. El criterio fundamental de adecuación en la elección de una de las dos debe basarse en el conocimiento del lugar donde los futuros hablantes de español vayan a utilizar esta lengua.

Es insoslayable la consideración de que estos dos dialectos identificados en la lengua española no dejan de ser dos conceptos abstractos que, por consiguiente, no se actualizan en su totalidad en ningún hablante. Cada una de estas dos variedades es el resultado de abstraer un conjunto de características propias de cada una de ellas, que permite oponerlas entre sí. Dado que los actos de habla no se ajustan en ningún caso a la totalidad de rasgos diferenciadores de cada dialecto, habría que plantear qué subvariedades diatópicas deberían elegirse para la enseñanza del español como lengua extranjera. La consideración se prolongaría *AD INFINITUM*; debería llegarse a establecer la variedad local elegida. Esto no es posible, ni aconsejable. Por razones prácticas hay que decidirse por una de las dos grandes variedades dialectales del español, la peninsular o la atlántica y, una vez hecha la elección, es preciso exponer el dialecto seleccionado prescindiendo de todos aquellos rasgos marcadores de diferencias respecto de la propia norma, por ser característicos de modalidades más restringidas. En otras palabras, el esfuerzo del alumno extranjero en su proceso de aprendizaje de la lengua española debe ser el mínimo, a favor del principio de máxima rentabilidad. En consecuencia, la enseñanza de subvariedades más restringidas sólo podrá realizarse en aquellos casos que lo requieran las necesidades específicas de los futuros hablantes.

Múltiples son los obstáculos que habrá que remover y muchas las consideraciones que habrá que hacer en el momento concreto de enseñar. Cuando se aprende el español en zonas donde predomina una subvariedad dialectal bien diferenciada respecto de la variedad elegida para la enseñanza, el profesor deberá establecer constantes comparaciones entre la variedad general que se propone -tanto en el aula como en el manual- y la subvariedad ambiental. Cuanto más bajo sea el nivel de aprendizaje del alumno más constante habrá de ser esta referencia al subdialecto ambiental; es preciso que el aprendiz no sienta la variedad de lengua que aprende como algo extraño tan pronto salga del aula. En estos casos, hay que proporcionar al alumno la competencia pasiva en la subvariedad dialectal ambiental, que le permita no sólo desenvolverse en situaciones de interacción, sino comprender e interpretar los enunciados que pueda percibir en aquellas situaciones en las que él no sea interlocutor activo. Capacitar a un extranjero para la competencia activa en una subvariedad dialectal no suele ser rentable en el proceso de aprendizaje; sobre todo cuando se trata de una modalidad muy marcada en diferencias respecto de la general, o de extensión de usuarios muy restringida, o porque el alumno mantiene con la misma un mero contacto accidental.

II. VARIEDADES DIASTRÁTICAS

La determinación de la variedad diastrática o sociolecto más adecuado a la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera es tarea compleja. El alumno extranjero debe adquirir competencia en un sociolecto apropiado¹⁰⁹ que le permita desenvolverse en el mayor número de situaciones comunicativas, sin que su uso le lleve a sentirse discriminado

¹⁰⁹ Sobre el concepto de propiedad, véase Hymes, D. H. (1972).

en ningún momento. Las múltiples variedades diastráticas de una lengua, que van del nivel más culto al más popular, son difícilmente aislables por cuanto que las diferencias existentes entre ellas se producen de modo gradual¹¹⁰. En la actualidad y debido al auge de la sociolingüística, los estudios sobre variación aplicados al español van ampliando los datos acerca de la caracterización sociolectal. Sin embargo, se trata de estudios parciales, casi siempre restringidos a fenómenos propios de un único nivel de la estructura de la lengua, verificados en zonas geográficas reducidas. Los estudios sobre variación fonética en zonas urbanas son los más abundantes.

Ya que los niveles menos cultos de una lengua los adquiere el nativo por el mero hecho de formar parte de su propia comunidad lingüística, no existen dudas acerca de que es el sociolecto culto el más adecuado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna¹¹¹.

A pesar que hasta hace pocas décadas regía el principio de que en la enseñanza, tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras, sólo debía proponerse el modelo de lengua culta, actualmente la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha roto con esta tradición. Cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua a un extranjero es preciso atender a las necesidades primarias de interacción lingüística que tiene el alumno. Éste, tan pronto sale del aula, se relaciona con hablantes diferentes que usan sociolectos distintos. De ello se desprende la necesidad de que el alumno adquiriera la máxima competencia sociolectal o, por lo menos, que pueda usar adecuadamente el sociolecto menos marcado de la comunidad.

En el ámbito de la enseñanza del español / lengua extranjera en España, disminuyen durante la segunda mitad del siglo XX las dificultades que comporta la elección inicial de una variedad sociolectal neutra. Diversos factores están incidiendo en la lengua española peninsular, haciéndola, en su conjunto y en una perspectiva diastrática, más uniforme, más homogénea. En otras palabras, en estas últimas décadas se ha alterado sustancialmente el panorama sociolectal existente. Desde la década de los sesenta, y de modo progresivo, va cediendo la distancia abismal que existía entre una elite culta minoritaria, con acceso a todos los sociolectos de la lengua, y el resto de población -inculta en su mayoría, si no analfabeta-, que poseía sólo un sociolecto que podía ser caracterizado estrictamente como popular, sin apenas poder distinguir grados cualitativos en el mismo. Los fenómenos de índole sociocultural, económica y política que han incidido sobre este proceso de cambio son múltiples. Destaquemos dos de los que, según nuestro parecer, más han favorecido tal evolución:

1. *La progresiva escolarización de la población.* Si bien es cierto que continúan manteniéndose diferencias significativas entre los distintos niveles lingüísticos de los múltiples estratos sociales, no es menos cierto que entre la población más joven de nuestra comunidad las diferencias de nivel son mucho menos acusadas. La población española de menos de treinta años ya ha tenido un proceso de escolarización que alcanza en muchas ocasiones la enseñanza secundaria; salvando las diferencias socioeconómicas y culturales del ámbito familiar y el diferente grado de calidad de las escuelas, el proceso de formación escolar cada vez es más uniforme. No cabe dudar de que la mayor proximidad en el nivel cultural de una población comporta mayor homogeneidad en el nivel lingüístico.

¹¹⁰ Cf. López Morales, H. (1984).

¹¹¹ *Ibid.*, p. 47.

2. *La omnipresencia de los medios de comunicación social en la vida cotidiana.* La constante acción de los medios de comunicación incide en la interacción lingüística como uno de los fenómenos más relevantes en este proceso de renivelación lingüística. Un cambio profundo se ha producido en la lengua que usan estos medios en los últimos lustros. Se ha sustituido una variedad de lengua bastante culta -usada por los pocos comunicadores que tenían el protagonismo exclusivo de los medios en sus comienzos- por otra mucho más próxima al uso coloquial cotidiano. La elección de un sociolecto menos culto que el que venía utilizándose se ha producido por diversas causas muy complejas (inmediatez de la información, premura en la elaboración de los enunciados, acceso del público a programas de radio y televisión, incorporación de textos escritos producidos por los mismos receptores de los medios escritos, elaboración de diálogos siguiendo las pautas del coloquio en el cine y en la novela, etc.). El resultado de la evolución del nivel lingüístico de los medios de comunicación, que progresivamente se aproxima al nivel medio de la población, se acentúa en un continuado proceso de retroalimentación que va desde los medios a la población y viceversa.

La variedad diastrática surgida como consecuencia de los dos factores que acabamos de analizar puede caracterizarse por no ser ni estrictamente culta ni totalmente popular. Se ha optado por una variedad del español que se usa normalmente en la ciudad -lengua urbana-, en el ámbito de la población que ya ha alcanzado un nivel sociocultural medio, al haber tenido acceso a la segunda enseñanza. Se trata de una variedad del español que, sin tender al cumplimiento de la norma académica, configura estructuras lingüísticas con cierto grado de complejidad sintáctica; y que posee el léxico suficiente para expresar toda clase de pensamientos y tratar todos los temas, tanto los de la vida cotidiana, como los que en cada momento van adquiriendo relevancia social.

Al reflexionar sobre este sociolecto que va imponiéndose sobre los demás, no pretendemos presentarlo como un sistema unitario, tan homogéneo que no permita distinguir en su seno subvariedades. Es evidente que las condiciones propias de cada acto de habla inciden en los interlocutores, modificando el sociolecto. Sin embargo, tal modificación no es resultado ya tanto de factores diastráticos o socioculturales como de factores contextuales, que examinaremos en el apartado siguiente.

Respecto de la enseñanza del español / lengua extranjera, es no sólo lícito sino recomendable incorporar este sociolecto, mayoritario entre la población urbana, joven y escolarizada, dado que se usa cotidianamente en la calle y en los medios de comunicación, y porque no tiene visos de ser accidental.

El reconocimiento de tal variedad diastrática, y su consiguiente incorporación a la enseñanza-aprendizaje del español / lengua extranjera, no debe llevar a prescindir de otros sociolectos indispensables para la adquisición de una competencia comunicativa próxima a la de los hablantes nativos. El que aprende el español como lengua extranjera es más competente lingüísticamente cuanto más son los niveles que domina. La progresión en el aprendizaje de la lengua respecto de los diferentes niveles de la misma deberá hacerse en consonancia con el grado de aprendizaje del alumno, sus necesidades y objetivos. Mientras el alumno no haya superado el nivel de subsistencia comunicativa, le bastará el acceso al sociolecto más difundido el de esta variedad diastrática de la lengua española más común. Cuando haya superado esta etapa, el acceso a niveles más cultos deberá ser facilitado al

extranjero de modo progresivo. Asimismo, y siempre por necesidades específicas que tenga el alumno, habrá de procederse también en ocasiones a posibilitarle competencia en otras variedades más populares.

III. VARIEDADES DIAFÁSICAS O CONTEXTUALES

Establecer las variedades dialectales y diastráticas adecuadas a la enseñanza del español como lengua extranjera entraña menos dificultades de las que comporta delimitar las variedades diafásicas. Éstas no son fáciles de acotar por cuanto que en su establecimiento intervienen numerosos factores que hay que tomar en consideración y que en la mayoría de ocasiones se imbrican entre sí. En cualquier acto de comunicación lingüística interviene el emisor, el destinatario, el tema del que se trata, la situación y la intención comunicativas¹¹². Todos estos factores se combinan entre sí, de modo que las diversas variedades diafásicas resultan difícilmente aislables a un estudioso del tema -y, por supuesto, al profesor de español / lengua extranjera-; pero debe poder llegar a reconocerlas. Algo más claramente delimitadas tendrá las variedades diatópicas y diastráticas realizables.

A la mayoría de hablantes nativos de cualquier lengua no le resulta fácil el paso de un estilo a otro; por lo menos, no lo hace de modo adecuado. Adquirir la competencia necesaria para que esto sea posible requiere un largo y complejo proceso de aprendizaje¹¹³; y, habitualmente, con poco éxito. A estas dificultades se añade, en el caso de los alumnos que nos ocupan, la de ser un estudiante extranjero; mayores todavía cuanto más bajo sea su nivel de aprendizaje.

El establecimiento del orden de prioridades respecto de las variedades diafásicas es uno de los principales objetivos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Para llegar a determinar este orden de prioridades deben tomarse en consideración los factores que intervienen en todo acto comunicativo lingüístico, pero en esta ocasión teniendo en cuenta que el emisor-destinatario es un alumno extranjero que no tiene suficiente competencia comunicativa en español y que su objetivo fundamental es adquirirla.

1. Las circunstancias socioculturales del alumno, su nivel lingüístico -en su propia lengua, en la que aprende y en las que pueda conocer-, el grado de parentesco entre su propia lengua y el español, así como sus necesidades u objetivos.
2. Las características individuales y socioculturales de los potenciales hablantes-destinatarios nativos que puedan entrar en interacción verbal con el alumno de español / lengua extranjera.

¹¹² Véase Escandell, M.V. (1993, pp. 30-44).

¹¹³ En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española se ha velado muy poco para dotar a los alumnos de la competencia necesaria para acceder al estilo adecuado a cada contexto. La enseñanza de la lengua española ha estado orientada únicamente a explicar las reglas de la gramática. Por eso es posible suscribir "el saber gramatical, lejos de integrarse en el quehacer global de la enseñanza lingüística permanece fuertemente dissociado de su objetivo primordial, que no puede ser otro que contribuir al logro del mayor dominio posible de la expresión oral y escrita y a hacer que los estudiantes se enfrenten con el uso idiomático sin aislarlo de su contexto sociocultural y en cuanto instrumento de interacción social y de poder (en sentido amplio)... " (Narbona Jiménez, A. [1989, p. 214]).

3. El tipo de situación comunicativa que se establezca entre los interlocutores la relación entre ellos (de inmediatez en el conocimiento mutuo, amistosa, familiar, jerárquica, profesional, etc.); el grado de conocimiento compartido que tienen acerca del mundo; el mayor o menor grado de formalidad en la situación; y los distintos objetivos de los interlocutores, que propician diferentes actitudes.

4 Los diferentes temas, objeto de coloquio. Sobre todo los relacionados con la vida cotidiana, pero también aquéllos de interés general, que sean de actualidad o puedan llegar a serlo durante la etapa en la que el alumno esté aprendiendo el español.

5. La intención comunicativa del emisor. Los diferentes estilos lingüísticos determinan formas de expresión distintas, condicionadas por la intención comunicativa.

La combinación de todos estos factores contribuye a seleccionar la variedad diafásica más adecuada a cada momento y situación de interacción verbal. Adquirir la mayor cantidad posible de estilos dota de una adecuada competencia comunicativa; dicha adquisición debe producirse de modo gradual, en consonancia con cada uno de los factores previamente analizados.

En esta reflexión acerca de las variedades diafásicas que hay que tomar en consideración en la enseñanza del español como lengua extranjera se han dejado a un lado los estilos propios de grupos diferenciados (ya sea por razón de los interlocutores, tema, situación comunicativa, etc.); y ello porque sólo deben constituir objeto de la enseñanza del español a extranjeros cuando el objetivo fundamental del aprendizaje así lo requiera.

IV. REGISTROS LINGÜÍSTICOS

En la didáctica de las lenguas -tanto de la propia como de las lenguas extranjeras- la exclusiva enseñanza del registro escrito era fiel reflejo de los métodos lingüísticos que establecían la gramática de una lengua a partir de textos escritos. Como ya hemos señalado al inicio de este trabajo, al compás de la evolución de los nuevos enfoques metodológicos, el conocimiento del registro oral se incorpora en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; el dominio del registro oral y el del escrito se constituyen en objetivo unitario en la didáctica de lenguas extranjeras, a fin de dotar al alumno de la máxima competencia comunicativa¹¹⁴. La diatriba acerca de si es el registro oral o el registro escrito el más adecuado en el aprendizaje de una lengua extranjera ya no es objeto de debate. El desarrollo de las destrezas hablar-entender y escribir-leer, propias de la lengua oral y escrita respectivamente, se constituye en la meta fundamental contemplada en los prólogos de todos los manuales que se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera

Aunque la disyuntiva entre lengua oral y escrita ya no es objeto de debate, todavía es objeto de investigación precisar cuál de los dos registros -y a partir de qué variedades contextuales- debe ser prioritario y en qué niveles del aprendizaje hay que incorporar al otro. Sin haber llegado a soluciones definitivas, en la didáctica de lenguas extranjeras existe cierto acuerdo

¹¹⁴ Sobre este concepto en su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras véase Moirand, S. (1975, pp. 114 y ss.).

sobre los siguientes puntos:

1. El registro oral propio del coloquio es el primer objetivo en la enseñanza a alumnos que no tienen ninguna competencia en la lengua objeto de aprendizaje. La necesidad de adquirir el nivel mínimo para poder subsistir entre los hablantes de una comunidad lingüística diferente de la suya obliga a que sea así. Hay que ir venciendo múltiples dificultades en los manuales de los cursos iniciales, las muestras de lengua oral deben ser las apropiadas para lograr que el alumno sea capaz de desenvolverse en un medio lingüístico desconocido; la descripción lingüística de tales muestras ha de ser mínima, por cuanto que en esta primera etapa priva el aprendizaje implícito -adquisición- sobre el explícito -aprendizaje, en sentido estricto-¹¹⁵; en consecuencia, el criterio de la simplicidad gramatical -en los niveles morfológico, léxico y sintáctico- no debe ser pertinente en la selección de las primeras muestras con las que el alumno entra en contacto; y, finalmente, es imprescindible que las muestras de lengua oral se presenten, además, en soporte audiovisual, a fin de que no queden reflejadas exclusivamente a través del registro escrito, por la misma contradicción que ello entraña. Se trata, en definitiva, de lograr exponer muestras de lengua oral reales en situaciones que reproduzcan la realidad del modo más fiel posible.

La enseñanza del registro oral y la del registro escrito de una lengua requieren técnicas diferentes, porque, al ser diferentes tanto en su estructura como en su funcionamiento, también deben serlo sus estrategias de aprendizaje. La descripción y caracterización de la lengua del coloquio, al menos en lo que a la lengua española se refiere, está todavía en fase de desarrollo. No ocurre lo mismo respecto del registro escrito; la casi totalidad del saber gramatical acerca de la lengua española da explicación del sistema propio de este registro¹¹⁶.

La presencia relevante de la lengua coloquial en los modernos métodos que propone la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras¹¹⁷ ha estimulado a los lingüistas a su investigación. Todavía hoy, la ausencia de descripciones y explicaciones globales acerca del oral comporta graves dificultades en la enseñanza; la mayor de todas ellas es que en los métodos se continúan presentando muestras de lengua oral irreales, no auténticas, elaboradas¹¹⁸. Probablemente esto ocurra porque los autores de algunos manuales no se han desprendido todavía de su adhesión a aquellos enfoques en los que no rige como fundamental el objetivo de dotar al alumno extranjero de competencia comunicativa. Las consecuencias no son halagüeñas: el esfuerzo que un hablante extranjero derrocha en aprender una lengua de laboratorio va en contra de la ley del mínimo esfuerzo, de aplicación tan necesaria en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2. El aprendizaje del registro escrito es otro de los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, hoy ya no el único. Habrá que revisar aquí su trascendencia. Capacitar a un extranjero para el dominio del registro escrito es, sin duda, una necesidad por cuanto que cada miembro de una comunidad lingüística, al acceder al dominio del registro escrito, complementa sus capacidades comunicativas. El registro escrito constituye un medio presente continuo en la vida cotidiana; sobre todo al final de esta centuria en que

¹¹⁵ Ibid., p. 42.

¹¹⁶ Cf. Vígara Tauste, A. M. (1984, p. 29).

¹¹⁷ Cf. Roulet, E. y otros (1985).

¹¹⁸ Para un análisis de las muestras de lengua presentes en los métodos de español como lengua extranjera, véanse Español, T.-Montolío, E. (1989 y 1991).

se ha ampliado la extensión de la escolarización.

La estructura y el funcionamiento de la lengua escrita, a pesar de compartir algunas formas y funciones con el registro oral, difiere de éste¹¹⁹. Acceder al dominio del registro escrito, por cuanto suele estar regulado por una norma explicitada, contribuye a obtener competencia en los niveles más cultos de una lengua. La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera respecto del registro escrito debe hacer hincapié en las reglas gramaticales -tanto las que explican el componente estructural, como las interpretativas-, en las reglas discursivas y además en la norma. De este modo, progresar en la adquisición de la competencia en el registro escrito de una lengua supone también ampliar la capacidad comunicativa respecto de los sociolectos de la misma.

La regulación normativa de la lengua española es activa respecto del léxico y la ortografía. No tanto respecto del nivel gramatical. Los diccionarios académicos regulan el léxico. La norma ortográfica ha adquirido estabilidad. Sin embargo, la ausencia de una gramática normativa -de 1931 es la última editada- sólo queda paliada con una descripción gramatical formulada en el *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española* (1973), que hace muchas concesiones al uso y a las variedades dialectales, aunque no de modo completo.

En la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, en su registro escrito, es preciso incorporar la descripción de la norma, en tanto exista. En aquellos casos en que hay ausencia de regulación ante fenómenos de variación es preciso conjugar el conocimiento referido a las diversas variedades identificadas en la lengua española, sobre las que acabamos de reflexionar, y aplicar los criterios de extensión y adecuación que cada fenómeno requiera.

CONCLUSIÓN

Seleccionar el español adecuado en la enseñanza de esta lengua a extranjeros sólo es posible si, además de tener en cuenta las características propias y contextuales del alumno que se somete a este proceso, sabemos distinguir la multitud de variedades que -por razones geográficas, socioculturales y contextuales- se producen a través del uso. Tan sólo sabiendo conjugar las variables que determinan las variedades existentes en la lengua y conociendo éstas en profundidad, podrá capacitarse al extranjero en el uso de las mismas; ello comporta que pueda llegar a poseer una competencia paralela a la del nativo.

¹¹⁹ El nivel mejor diferenciado es el sintáctico. Como en diversas ocasiones ha subrayado A. Narbona, la sintaxis del coloquio tiene su propia andadura y no puede ser descrita en los términos de la sintaxis que describe la lengua escrita. Para el estudio de la sintaxis de la lengua coloquial no basta partir del enunciado, sino que hay que tomar en consideración el conjunto de factores que supone el acto de enunciación (cf. Narbona. A. [1986]).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabré, M.T. (1990): "Ensenyar llengua, ensenyar gramàtica, ensenyar lingüística", en *Jornadas de filologia. Homenaje a Francisco Marsá*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Cassany, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'apren a escriure*, Barcelona Ampúries
- Coseriu, E. (1981): "Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' 'estilo de lengua" y el sentido propio de la dialectología", *LEA*, III, I, pp. 132.
- Cuenca, M.J. (1993): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- Escandell, M.V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- Español, T. - Montolio, E. (1989): "Análisis de las variantes lingüísticas en los métodos de español L2", en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Adquisición de lenguas. Teorías y aplicaciones*. Santander, AESLA.
- (1991): "El español en los libros de español", *Cable*, 6.
- García de Diego, V. (1950): "El castellano como complejo dialectal y sus dialectalismos internos", *RFE*, XXXIV, pp. 107-124.
- Girard, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues*, París, A. Colin-Longman.
- Hymes, D.H. (1972): "On communicative competence", en Pride, J.B. y Colmes, J., *Sociolinguistics*, Londres, Penguin, pp. 269-293.
- López Morales, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- Lorenzo, E. (1977): "Consideraciones sobre la lengua coloquial (Constantes y variables)", en R. Lapesa (Coord.): *Comunicación y lenguaje*, Madrid, Anthropos, pp. 161-180.
- Moirand, S. (1975): "Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical", *Études de linguistique appliquée*, 25, pp. 101-125.
- Moreno de Alba, J.G. (1988): *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Narbona Jiménez, A. (1986): "Problemas de sintaxis coloquial andaluza", *REL*, 16, 2, pp. 229-275 (publicado también en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pp. 171-203).
- Narbona Jiménez, A. (1988): "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", *LEA*, 10, 1, pp. 81-106 (publicado también en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pp. 149-169).
- Narbona Jiménez, A. (1989): "Lingüística y enseñanza gramatical", en *Philologica. Homenaje a A. Llorente*, Universidad de Salamanca (publicado también en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pp. 213-220).
- Newmeyer, F.J. (1980): *Linguistic Theory in America. The first Quarter-Century of Transformational Generative Grammar*, New York, Academic Press; cito por la traducción española de González Higuera, J.J.; Martínez Jiménez, J.A.; y Muñoz Marquina, F. (1982): *El primer cuarto de siglo de la gramática generativo-transformatoria*, Madrid, Alianza Editorial.
- Payrató, Ll. (1990): *Català col.loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, Universidad de Valencia.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid Espasa-Calpe
- Roulet, E. y otros (1985): "Actes de langage et structures de la conversation", en *Études de Linguistique Appliquée*, 44.
- Vigara Tauste, A.M. (1984): *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.