

## Capítulo 9

### **El español de América y el español rioplatense: curso de perfeccionamiento docente para aprendices brasileños**

Florencia Ávalos

[florencia\\_avalos@yahoo.com.ar](mailto:florencia_avalos@yahoo.com.ar)

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

#### **Resumen**

El presente trabajo pretende contribuir al intercambio de experiencias docentes en el aula de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera).

La experiencia se realizó con el formato de un curso de perfeccionamiento docente en inmersión dirigido a estudiantes y profesores de una universidad del sur de Brasil, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Para estos estudiantes, la conocida cuestión de qué norma o normas presentar en la clase de ELSE se encontraba en total vigencia, ya que al haber recibido instrucción de la variante peninsular del español (norma de prestigio adoptada por las universidades del país), manifestaron la necesidad y el interés de ampliar su formación en el ámbito de las diferencias diatópicas del español de América, con énfasis en el español rioplatense.

Teniendo en cuenta que el español es hoy considerado lengua pluricéntrica, ya que “...el mundo hispanohablante tiene tantas normas estándar o cultas como 22 academias de la lengua (Vázquez, 2008:2)”, para estos profesores y futuros profesores de ELE, encontrarse expuestos a diferentes variedades del español cobraba sentido.

Palabras clave: ELSE – didáctica – variedades del español – carácter policéntrico – perfeccionamiento docente

#### **Introducción**

El presente trabajo pretende contribuir al intercambio de experiencias docentes en el aula de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), exponiendo el basamento teórico y el diseño de un curso de perfeccionamiento docente para lusohablantes.

Nuestra experiencia se inserta en la el programa ELE Pro del Área Español Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trató de un curso de extensión universitaria de perfeccionamiento docente que en este caso tuvo como destinatario a un grupo de 20 profesionales y futuros profesionales de la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE) de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUC-PR), de la ciudad de Curitiba, Brasil, en julio de 2013.

El programa, compuesto por una serie de cursos ofrecidos a universidades brasileñas, pretendía llenar un vacío de oferta de cursos en situación de inmersión fuera de las posibilidades de realizar estudios de grado y de posgrado. Los objetivos que guiaban la propuesta eran promover el español hablado en la región – dentro de un posicionamiento de

política lingüística-, explotar la situación de inmersión del estudiante durante el cursado, difundir bibliografía de ELSE producida y publicada en el ámbito del Río de la Plata y generar vínculos con universidades de la región. Dentro del marco del MERCOSUR, “Estos contactos, tanto entre instituciones universitarias como entre personas concretas propenden al desarrollo y consolidación de una identidad y ciudadanía regional, así como al respeto de la diversidad cultural entre nuestros países (Ávalos, 2012:1666).”

El curso objeto de esta comunicación, titulado *¿Qué español enseñar? El español del Río de la Plata y sus manifestaciones culturales en la clase de ELE*,<sup>1</sup> tuvo una carga horaria de 15 hs y se desarrolló de manera presencial en una semana.

En este artículo se presentarán, en una primera parte, los fundamentos teóricos en los que se basó la propuesta y en un segundo momento, la descripción del curso en cuanto al diseño didáctico, la selección de contenidos y su implementación.

## **Contexto, la situación del docente de ELSE**

El docente de ELSE, en su práctica cotidiana, se encuentra con la pregunta de qué variedad del español enseñar, ya sea que desempeñe su tarea en un contexto endolingüe o exolingüe. Frente a esta situación, y en general con acusada presencia de propuestas bibliográficas que exhiben el español peninsular, el contexto de América Latina interpela al docente en el conocimiento y, por qué no, el uso de alguna variedad americana.

La norma lingüística a enseñar en la clase es entonces una cuestión a definir, pero hay que recordar que, como apunta Moreno Fernández:

Como demuestran la sociolingüística y la dialectología, es innegable que, cuanto más cuidadosos son los usos lingüísticos y más prestigiosos sus hablantes, menos diferencias se observan en su modo de hablar español, pero ello no impide que cada norma cuente con ciertas particularidades (Moreno Fernández, 2007: 85).

¿Qué norma es conveniente o adecuada? ¿Qué dialectos del español considerar y cómo presentar esta situación ante el estudiante?

Para nosotras, profesoras hablantes de español en su variedad rioplatense, esta respuesta ya había sido respondida: nos asumimos hablantes de nuestra variedad y seleccionamos la norma culta que se habla en nuestro territorio para impartir clases, sin olvidar presentar rasgos lingüísticos cultos y generales del español (tuteo, seseo y yeísmo, por caso) y algunos rasgos cultos no generales, pero relevantes para el estudiante extranjero, como el uso peninsular del pronombre *vosotros*. Por supuesto que el grado y la intensidad de este despliegue dependerá, entre otros factores, del nivel de lengua del estudiante y sus necesidades particulares.

En el caso que nos ocupa, los estudiantes brasileños de la PUC-PR buscaban profundizar en sus horizontes de conocimiento sobre la variación y hacer foco en el español rioplatense, puesto que su formación de grado era en la variedad peninsular. Como profesores o futuros profesores de ELE, encontrarse expuestos a diferentes variantes del español era la opción más razonable debido al carácter pluricéntrico de nuestra lengua.

## **Variedades del español, el español rioplatense y el español de Córdoba**

---

<sup>1</sup> Diseño e implementación a cargo de las profesoras Florencia Ávalos, Raquel Carranza y Susana Hamak.

El español o castellano, que en 2015 contaba con casi 470 millones de hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2015: 5), es lengua oficial de 21 países y del estado asociado de Puerto Rico, y cuenta con 22 academias de la lengua. En este contexto, “[...] la *norma culta* del español, la que ha de servir de modelo para la ‘estandarización monocéntrica’ y para la enseñanza, no es única sino múltiple [...] una realidad multinormativa (Moreno Fernández, 2007: 88).

Este carácter está presente en los criterios adoptados por la Asociación de Academias de la Lengua Española en sus recientes publicaciones normativas, como el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005) y la Ortografía (2010); y descriptivas, como la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009). Así, en el Manual de la nueva gramática de la lengua española se lee:

Se parte aquí del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico<sup>2</sup>. La cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones gramaticales pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes (Manual: xlii).

El *pluricentrismo*, entonces, concepto que implica la ocurrencia de normas idiomáticas diferentes que son estándares en sus zonas de influencia, denota la:

[...] constelación y jerarquización de normas estándares cada una de las cuales instituye su propia cadena variacional y sus propias marcas allí donde actúa, de manera que hechos lingüísticos estándares en su zona no pueden quedar marcados con respecto a normas estándares con las que no se corresponden. Lo estándar es complejo y admite ciertas gradaciones: hay fenómenos lingüísticos estándares en todo el ámbito hispánico, otros solo lo son en América, otros solo en ciertas zonas americanas, otros propios de una nación (Méndez García, 2012:293).

En nuestro trabajo, la pretensión de presentar el español americano para el estudiante brasileño en sus variaciones diatópicas (con algunos comentarios en relación con el eje diastrático), implicó primeramente adoptar una propuesta de regionalización. De allí que se trabajó con un repertorio de rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos de la norma culta urbana de las cinco grandes regiones del español americano (Vaquero 1998; Moreno Fernández 2000, 2004; Moreno Fernández y Otero Roth 2008). “En líneas generales, siempre con una perspectiva amplia, las áreas principales percibidas por los hablantes coinciden con las zonificadas por los especialistas (Moreno Fernández, 2004:744):

#### 1. ESPAÑOL DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

Representado por los usos de la ciudad de México y otras ciudades significativas de América Central.

#### 2. ESPAÑOL DEL CARIBE

Representado por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana y Santo Domingo, región que incluye los llanos venezolanos y el norte de Colombia.

#### 3. ESPAÑOL DE LOS ANDES

Usos de Bogotá, Quito, La Paz y Lima, región que incluye la región andina de Venezuela, interior y oeste de Colombia, la mayor parte de Bolivia y norte de Chile.

#### 4. ESPAÑOL DE CHILE

---

<sup>2</sup> En la bibliografía relevada los conceptos de pluricentrismo y policentrismo son utilizados como sinónimos, véase Méndez García, 2012.

Usos de Santiago de Chile.

## 5. ESPAÑOL DE LA PLATA Y EL CHACO/ DEL RÍO DE LA PLATA

Usos de Buenos Aires, Montevideo y Asunción, región que incluye el sureste de Bolivia.

Se evitó la presencia del español de Estados Unidos en el material del curso, comunidad que cuenta con más de 41 millones de hablantes con dominio nativo de nuestra lengua (Instituto Cervantes, 2015:35). Esto se debe a que aunque la Academia Norteamericana de la Lengua Española fue creada en 1973, la región carece de centro propio de una norma española y coexisten diferentes variedades de varios centros normativos (México, Cuba, etc.) (Lebsanft et al., 2012: 13). Criterio este que se flexibiliza, sin embargo, en las zonas geográficas establecidas por el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, que incluye la región de Estados Unidos (2012:9).

En cuanto a los rasgos generales que distinguen el español de América del español peninsular, se presentaron los siguientes, en el ámbito de lo fonético-fonológico y morfosintáctico:

1) El seseo: fenómeno lingüístico por el cual los fonemas representados por las grafías *c* (delante de *e* o *i*), *z* y *s* se vuelven equivalentes y se asimilan a la consonante alveolar /s/, en contraposición al uso peninsular de la interdental /θ/. Es el rasgo fonético con el que se caracteriza el español americano por excelencia, aunque no exclusivo, puesto que lo comparten con los dialectos meridionales de la Península Ibérica y de las Islas Canarias. Resultado de este fenómeno es la pronunciación homófona de vocablos tales como *sumo* y *zumo*, [súmo]; *sierra* y *cierra*, [sierra].

2) El yeísmo –pronunciado [jeísmo]-: cambio fonético que consiste en pronunciar de manera idéntica la grafía *y* y el dígrafo *ll*. Se trata de un proceso de deslateralización de la lateral palatal /ɲ/ y la consecuente pronunciación idéntica de dos fonemas originalmente distintos. Este fenómeno presenta dos soluciones básicas a la oposición de palatales sonoras, lateral /ɲ/ y fricativa /j/:

a) Yeísmo, nivelación mayoritaria:

lluvia [júbja]

yo [jo]

Ésta es la forma más extendida y está presente en el Caribe, México, Centroamérica, Venezuela, gran parte de Colombia y de Perú, el occidente de Ecuador, Chile, en parte de Argentina y Uruguay.

b) *Žeísmo* (yeísmo rehilado) y *Jeísmo*: en el español rioplatense, puntualmente en Argentina y Uruguay, ocurre un yeísmo con rehilamiento (pronunciación rehilada muy similar a la grafía *j* del francés). Este sonido es realizado por los hablantes como una fricativa [ž] que es norma general entre los sociolectos medio, medio alto y alto de la capital cordobesa, y también, con una variante ensordecida correspondiente al español bonaerense y pampeano (Toniolo, 2007:541-543), [j].

lluvia [žúbja], [júbja]

yo [žo], [jo]

El fenómeno del yeísmo no está extendido en toda el área americana, pues se manifiesta una clara distinción de ambos fonemas en cuestión, en Paraguay, zonas centrales del continente (que incluye parte de Perú y de Bolivia, y el Norte de Chile y Nordeste de Argentina), más el oriente de Ecuador y una franja central de Colombia. Fenómeno este denominado también *lleísmo* (Saralegui y Blanco, 2001, 25).

lluvia [lúbja]

yo [jo]

3) Aspiración de -s: Las variedades más innovadoras del español, correspondientes a las zonas costeras, aspiran o eliden la /s/ en posición implosiva o a final de sílaba. Esto se manifiesta en la zona caribeña y en las Antillas, Centroamérica, costas de Colombia, Venezuela y Ecuador, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y oriente de Bolivia. En estas áreas la aspiración suele ser ya la norma lingüística y alcanza a todos los estratos sociales. Ejemplo de ello es la palabra *aspiración*, que en estas regiones se realiza como [ahpirasjón].

4) Uso de pronombres de 2ª persona plural: En el español de América y parte de España se ha perdido la oposición *vosotros-ustedes*, habiéndose generalizado en esas zonas el empleo de *ustedes* acompañado del verbo en tercera persona del plural. En el sistema pronominal peninsular, en el plural aparece un pronombre de confianza (*vosotros*) y otro de formalidad (*ustedes*) (Gassó, 2009:4), oposición que se ha borrado en América.

Vosotros jugáis

Ustedes juegan

5) Voseo: Es uno de los fenómenos morfosintácticos más importantes en el español de América, no solo por ser exclusivo de América y por su extensión (ocupa la tercera parte del continente y es de uso absoluto en la Argentina, donde no distingue estrato sociocultural ni situación comunicativa), sino por las repercusiones que tiene en el paradigma verbal. Llamamos voseo al uso de *vos* como segunda persona pronominal de singular, en lugar de *tú*.

Tú juegas

Vos jugás

En relación con el léxico, el español de América presenta componentes de carácter panhispánico y otros, de circulación americana. En relación con los indigenismos americanos se mencionaron en el material seleccionado para el curso, indoamericanos de origen nahua (cacao, tiza, tomate), quechua (cancha, mate, cóndor), taíno (canoa, ají, tabaco) y tupí-guaraní (ñandú, piraña). Los afronegrismos estuvieron presentes con piezas como banana, mambo y tango, y ya en el ámbito rioplatense se trabajó el lunfardo con referencia a su repertorio léxico particular.

No existe una realidad lingüística homogénea en Hispanoamérica del mismo modo que no existe un español peninsular único y homogéneo. En el español hispanoamericano las diferencias, a veces notables, de ningún modo son tan profundas como para impedir la comprensión entre los hablantes cultos de los distintos países.

En relación con el español rioplatense, se tomó como foco de irradiación lingüística a la ciudad de Buenos Aires, con sus rasgos ya mencionados: a) de seseo y pérdida de oposición entre los tratamientos de *vosotros-ustedes*, compartidos con el resto de América y parte de España; b) de yeísmo, compartidos con parte de América y España (con su variedad rehilada rioplatense, el žeísmo y su versión ensordecida); y c) de voseo, compartido con parte de América (aunque en nuestra región, de uso generalizado).

Se debe mencionar que estos rasgos fueron a lo largo del siglo XX adquiriendo el carácter de estándar, constituyendo hoy una realidad en que:

[...] los hablantes bonaerenses tienen clara conciencia de la existencia de una variedad propia, a la que defienden y consideran como la variedad por la que se debe optar en este ámbito geográfico, en lugar de otras ajenas, incluida la Castellana (Fontanella de Weinberg, 1992: 72).

La regionalización lingüística dentro del territorio argentino siguió la propuesta de Fontanella de Weinberg a partir del trabajo pionero de Vidal de Battini (2000:33-34), que incluye cinco regiones y tres subregiones: del nordeste, del noroeste, la central, la cuyana y la del litoral, esta última con sus subregiones bonaerense, litoral y Patagonia.

Ya dentro del español de Argentina, se hizo referencia puntual al español de Córdoba Capital. Aquí, el *žeísmo* de los sociolectos medios y altos convive con el yeísmo, que es rasgo sociolectal y se encuentra estigmatizado. Así, la realización de *calle* como [káje] pertenece al sociolecto popular poco escolarizado y es valorada negativamente por los hablantes de sociolectos medios y cultos.

Otras cuestiones fueron seleccionadas en esta descripción, que podrían llegar a reconocer nuestros estudiantes en su situación de inmersión: el llamado “cantito cordobés”, caracterizado por un alargamiento de la sílaba protónica, *cordobés*, [cordo:bés]; algunos giros idiomáticos y la sufijación aumentativa tan característica, con la tendencia a la formación de aumentativos dobles, triples o cuádruples, como *golazón*, *exitazonón* o *friazononón*, recurso que han explotado muchos humoristas cordobeses.

El español del Río de la Plata tiene una identidad propia en el mundo hispano. Por un lado, es variedad vehículo de manifestaciones culturales reconocidas como literatura, música y cine de la región, y por otro, se impone por cuestiones comerciales y de movilidad turística en el contexto del Mercosur. Asomarse a la variedad rioplatense con el enriquecimiento lingüístico y cultural que supone, era uno de los intereses que traía a Córdoba a los estudiantes del programa ELE Pro, aspecto que se manifestaba en las encuestas finales de los cursos impartidos.

## Lengua y cultura

Al estudiar lengua, se estudia cultura, pues ambas realidades son indisociables.

A través del trabajo con materiales auténticos de la cultura popular latinoamericana y de la situación de inmersión de los estudiantes, se pretendió también hacer *vivir* la experiencia de una cultura diferente, apuntando a contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural, la cual implica el conocimiento y manejo del componente sociocultural de la lengua meta (Miquel López, 2004: 513).

Como docentes pretendemos hacer ver cuestiones que más allá de lo estrictamente gramatical o léxico, que tengan que ver con la adecuación sociocultural. En el caso de estudiantes brasileños que se encuentran viviendo en Córdoba, la mención del ritual del mate (con sus símbolos, saberes, presuposiciones y modos de actuación implicados), por ejemplo, o la reflexión del uso en contexto de vos o usted, son datos útiles para el aprendiz que se está desempeñando en nuestra realidad lingüístico-cultural.

La inclusión del lunfardo rioplatense como contenido del curso, fenómeno con un origen, una evolución y un estado de vitalidad en el presente, tuvo la doble pretensión de ser contenido de estudio y herramienta para el desempeño sociocultural.

En palabras de Oscar Conde:

[...] llamo sin más *lunfardo* a la expresión del habla coloquial rioplatense, es decir que se trata de un conjunto de vocablos y expresiones no considerados en el terreno académico, *i. e.* no registrados en los diccionarios del español corriente, que desde ya no constituyen de por sí una lengua o idioma, pues su flexión y su sintaxis se corresponden con las del español (Conde, 2004: 13).

Se trata, según el autor, de “una cantidad innumerable de vocablos, extendidos ya a todo el espectro social de buena parte del país” (2004:14). Hay que agregar que las manifestaciones culturales que emplean la lengua coloquial de nuestra región (música, cine, literatura), son vehículo del lunfardo y conocerlo amplía las posibilidades de comprensión por parte del estudiante extranjero.

### ***¿Qué español enseñar? El español del Río de la Plata y sus manifestaciones culturales en la clase de ELE. Los materiales y el desarrollo del curso***

El programa del curso y el material fueron diseñados en función de los requerimientos de los coordinadores de la PUC-PR y atendiendo al nivel de lengua de los estudiantes, que variaba entre Intermedio A y Avanzado A (B1 y C1 del MCER<sup>3</sup>). Estos manifestaron interés por ampliar la formación del grupo en el ámbito del español americano y del rioplatense en particular, ya que expresaron haber recibido instrucción de la variante peninsular del español (norma de prestigio adoptada por las universidades del país) y tener interés por ampliar sus conocimientos.

Con nuestra propuesta didáctica y de selección de contenidos se pretendió entonces no solo acercar al docente o futuro docente una descripción de las variantes diatópicas del español americano, sino también cuestionamientos, reflexiones y contenidos lingüísticos y culturales que enriquecieran su visión sobre el español y su enseñanza en el aula.

En relación con la metodología de trabajo y los materiales, en el espacio áulico se discutió bibliografía, se analizaron muestras de lengua orales y escritas de la cultura popular tanto latinoamericanas como argentinas (fragmentos de entrevistas y programas televisivos, películas, videos musicales, canciones, publicidades, historietas, artículos de prensa, etc.) y se llevaron adelante dinámicas que implicaron la participación activa y crítica del estudiante. Asimismo, se consideró la aplicación didáctica de los contenidos dados teniendo en cuenta una mirada reflexiva. Se propuso también la participación en un blog con el fin de poner en común bibliografía, fragmentos de material audiovisual y gráfico, y espacios de reflexión.

Las muestras audiovisuales de lengua seleccionadas no fueron manipuladas, si bien algunos textos escritos utilizados como recursos fueron adaptados en algunos casos en su extensión. Se trató de presentar las variedades a partir de muestras de hablantes de registro escolarizado, pertenecientes a las normas estándar de cada región.

La secuencia didáctica del curso comenzó por la presentación de los rasgos generales que distinguen el español americano del peninsular y la propuesta de regionalización junto con sus rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos. Una guía de lectura propició el hallazgo de rasgos comunes y diferenciadores de las regiones y dio paso al trabajo de aplicación.

Aquí se presentaron dos muestras audiovisuales auténticas representativas de la variedad de lengua de cada región, con la consigna de reconocer el origen de los hablantes y fundamentar desde la identificación de los rasgos distintivos. Luego de una breve aproximación al formato de la muestra (fragmento de entrevista, video musical, telenovela, conferencia, serie cómica o publicidad) hecha por la profesora, se realizaba el primer visionado a partir del cual debían intentar reconocer el origen de los hablantes. Ya en un segundo visionado contaban con la transliteración de los audios y podían, con mayores elementos, identificar con un compañero el

---

<sup>3</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

geolecto en cuestión.

Esta actividad fue particularmente entretenida, motivante y productiva, tanto desde lo lingüístico como desde lo cultural. Los estudiantes pudieron reconocer algunos de los referentes presentados (Jorge Drexler por Uruguay; Calle 13, por Puerto Rico; Haydeé Milanés, por Cuba; Pilar Sordo y Marcela Serrano, por Chile, entre otros), pero lo más gratificante fue que al presentar un fragmento de la comedia infantil mexicana *El Chavo...* “¡No! ¡Qué hermoso, es la primera vez que lo vemos en español! ¡Nos hace recordar nuestra infancia!”. Esta serie ha tenido y tiene gran éxito en Brasil, donde se la conoce bajo el nombre de *Chaves*.

Como cierre y apuntando a una reflexión sociolingüística de corte histórico, se presentó un artículo periodístico de opinión del escritor argentino Martín Caparrós (2005), en el que el autor realiza una defensa del voseo frente al tuteo y del uso de ustedes frente al vosotros e interpela a la escuela argentina:

Ahora, en la Argentina, a nadie se le ocurre hablar de tú ni de vosotros. Pero nos siguen enseñando, en la escuela, esas conjugaciones de los verbos: yo amo, tú amas, él ama, nosotros amamos, vosotros amáis. Es muy extraño: cuando nuestros chicos aprenden nuestro idioma aprenden, en realidad, un idioma extranjero —o una lengua muerta—. Aprenden que tenemos un idioma que se habla y otro que se aprende.

En nuestro país, la incorporación del paradigma verbal con las formas de voseo pronominal y verbal en la enseñanza escolar no data de muchos años y ha sido resultado de la evolución que la lengua estándar ha sufrido durante el siglo xx y que ha tenido sus correlatos en la institución escolar y por lo tanto en los manuales escolares en los años '90.

Entonces, ¿qué español enseñar en la clase de lengua materna y en la clase de lengua extranjera? ¿Qué se entiende por norma culta? ¿Cómo posicionarnos ante la pluralidad de normas del español?

La temática a continuación fue el análisis a partir de la lectura, toma de notas y discusión grupal de las posiciones de Graciela Vázquez (2008) y Francisco Moreno Fernández (2000) sobre qué norma lingüística elegir en la clase de ELE. Las normas estándar de cada país, el modelo docente como *input* fundamental para el estudiante sin olvidar las variedades que pueden presentar los materiales. En palabras de Moreno Fernández (2000: 86):

En cualquier caso, el estudiante siempre espera que se le dote de un instrumento de comunicación culto; es decir, el modelo lingüístico en la enseñanza de español ha de reflejar una norma culta: puede tratarse de la norma culta de un país u otro, de una región u otra, puede tratarse de una norma culta general, abstraída de las normas cultas existentes, pero siempre norma culta, lo más prestigiosa y general posible.

A continuación y como segunda unidad del curso se presentó el español de la Argentina con sus particularidades y la propuesta de regionalización ya mencionada en esta comunicación. El voseo y sus particularidades morfológicas fueron trabajados de modo deductivo a partir de tiras cómicas de los historietistas Quino, Nik y Maitena. Se planteó un esquema simplificado de los tres sistemas pronominales en español (peninsular, tuteo americano y voseo rioplatense), en base a las descripciones de María José Gassó (2009:4). Aquí cabe aclarar que en el caso de estudiantes brasileños, el uso del voseo puede generar confusión. Esto es así debido a que en portugués brasileño al pronombre sujeto de tratamiento informal de distribución mayoritaria, *você*, le corresponde la forma verbal de tercera persona (*eu vou, você vai, ele/ela vai*). Del mismo modo, al pronombre sujeto de tratamiento formal en español, usted, le corresponde la forma conjugada de tercera persona (yo voy, tú/vos vas, usted/él/ella va). Esto puede explicar la tendencia de los brasileños a hacer corresponder el pronombre vos con el verbo en tercera



persona, o su contraparte, preferir el uso de usted con su correlato de inadecuación en casos de situaciones comunicativas informales.

A continuación se introdujo una breve historia del voseo en España y América de modo de explicar la evolución de este fenómeno morfosintáctico, y se trabajó sobre su distribución actual en territorio americano. Como aplicación se recurrió a fragmentos de la película argentino-española *Elsa y Fred* (2005), con la finalidad de reconocer rasgos de las variedades de los protagonistas y oponerlos a partir de actividades de reconocimiento y de reformulación. En este caso los estudiantes contaron también con transliteraciones de los audios para controlar su comprensión.

El español de Córdoba y sus características tuvo su referencia a partir de un artículo periodístico sobre el humor cordobés, reconocido a nivel nacional.

Luego, y ya en el tercer módulo del curso, nos centramos en el lunfardo, sus características, sus influencias. El marco fue el período histórico de la gran inmigración entre las décadas de 1860 y 1930, que se trabajó con una dinámica de enfoque comunicativo con tarjetas. La manifestación cultural más conocida de este período, el tango, se trabajó desde los conocimientos previos de los estudiantes: la orquesta, el baile, la canción. El tango canción estuvo presente a través de *Yira, yira*, de Enrique Santos Discépolo, interpretado por Carlos Gardel. Luego de la escucha global de la canción y de la apreciación musical, se trabajó con un ejercicio de escucha intensiva que luego permitió el reconocimiento de temas, personajes, ambientes y sentimientos propios del género y realizar un glosario con los términos del lunfardo. Se presentó un brevísimos diccionario de lunfardo y se desafió a los estudiantes a reconocer términos en el habla cotidiana cordobesa.

## **Conclusión**

Dentro del lema marco de estas XV JELENS, “*Lenguas y culturas: desafíos actuales de la diversidad y de la integración*”, el trabajo con este grupo de estudiantes y profesores brasileños supuso una profundización de sus conocimientos respecto de la unidad del español frente a sus variedades, un acercamiento a la realidad del español de América y de sus vecinos rioplatenses. Como modelos de español peninsular en el aula de ELSE, ahora tendrían una visión más amplia y ajustada del contexto en el que se hallaban inmersos y serían capaces de tomar decisiones en relación con la variedad de lengua de los materiales a presentar en sus clases, pues:

[...] en la enseñanza de una lengua pluricéntrica se tiene que reflejar esta riqueza. Se debería asegurar que el alumno no perciba una u otra variedad como incorrecta, mal vista, pues en algunos casos esta corresponde a alguna norma de la región respectiva. Además este conocimiento le facilita al alumno utilizar de manera adecuada la lengua meta en toda su expresividad (Leonhardt, 2012: 316).

Por ello, uno de los aportes de este curso fue poner en foco lo que se entiende en Brasil como lengua de prestigio en el ámbito de la enseñanza del español y cuestionar la posibilidad de su unilateralidad en el contexto del español lengua pluricéntrica.

Quedó pendiente por falta de tiempo, poder profundizar en el uso en contexto de expresiones coloquiales del lunfardo en particular y explorar una mayor variedad de muestras de vehículos culturales del español rioplatense.

La experiencia de este curso de inmersión no solo fue una vivencia enriquecedora a nivel personal de los participantes, sino de un aporte a la construcción de redes horizontales de

integración dentro del Mercosur, en consonancia con las actividades y los programas a través de los cuales la UNC participa del Sector Educativo del Mercosur.

Este aspecto nos lleva a pensar el rol del profesor de lengua extranjera –sobretudo siendo nativo de la lengua que enseña-, que en el espacio del aula se convierte en un mediador sociocultural, un intermediario. Este tipo de cursos, al acercar docentes y futuros docentes de Argentina y de Brasil tienen, por qué no, un impacto más allá de la clase: el acercamiento cultural que atraviesa nuestra práctica usa la lengua como vehículo y aporta al entendimiento entre los pueblos.

## Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- Ávalos, F. (2014). Acciones hacia la integración regional desde la extensión universitaria: el caso de ELE Pro (Brasil) –capacitación docente en Español Lengua Extranjera-, Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales, Facultad de Lenguas, UNC. En Piñero, M. (Comp.) *Actas III Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado: a 400 años de la Universidad en la región* (pp.1661-1667). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Prosecretaría de Relaciones Internacionales. E-Book.
- Caparrós, M. (2005, 27 de abril). El idioma que de verdad hablamos. *Los Andes*. Recuperado de: <http://archivo.losandes.com.ar/notas/2005/4/27/opinion-151825.asp>
- Conde, O. (2004) Diccionario etimológico del lunfardo. Buenos Aires: Aguilar.
- Fontanella de Weinberg, M. (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: el español bonaerense a lo largo del siglo XX. En *Estudios sobre el español de la Argentina I* (pp. 63 a 81). Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Introducción*. En Fontanella de Weinberg, M (Coord.) *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 33-35). Buenos Aires: Edicial
- Gassó, M. J. (2009) El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos MarcoELE*, núm. 9, V Encuentro brasileño de profesores de español, Belo Horizonte. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>.
- Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Autor. Edición digital.
- Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Hauman, C. (2012). Variación diatópica, normas pruricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Hauman, C. (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 1-18). Frankfurt/Madrid: Veuert/Iberoamericana.
- Méndez García de Paredes, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Hauman, C. (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 281-312). Frankfurt/Madrid: Veuert/Iberoamericana.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros S. L.
- \_\_\_\_\_ (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística. En Sánchez

Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp.737-752). Madrid: SGEL.

- \_\_\_\_\_ (2007). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En Cestero Mancera, A. (Ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. (pp. 75-94). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2008). *Atlas de la lengua española en el mundo* (2ªedición). Barcelona: Ariel.
- Saralegui, C. y Blanco, C. (2001). El español de América en el marco de los modelos de uso de la lengua española. *Carabela*, 50, pp. 21-38. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Toniolo, M. T. (2007). Aspectos del sistema fónico-fonológico del español hablado en Córdoba (Argentina). En Soler, L. et al. (Comp.) *Fonética y Fonología hoy. Una perspectiva plurilingüe* (pp.537-546). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Vaquero de Ramírez, M. (1998). *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.
- \_\_\_\_\_ (1998). *El español de América II. Morfosintaxis y léxico* (2ªedición). Madrid: Arco Libros.
- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. En *Actas III Jornadas de Español Lengua Extranjera y I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

