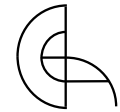
Americanismos:
reflexiones sobre el lugar del español de América en el mundo hispánico

Fabiana Álvarez Ejzenberg (coord.)

Éditions Orbis Tertius

Americanismos:
reflexiones sobre el lugar del español de América en el mundo hispánico



Americanismos: reflexiones sobre el lugar del español de América en el mundo hispánico

Edición de Fabiana Álvarez-Ejzenberg

Éditions Orbis Tertius

Americanismos: reflexiones sobre el lugar del español de América en el mundo hispánico
Collection du CEHA, vol. XLV
Première édition : Décembre 2025

Ouvrage publié avec le concours du Centre d'Études Hispaniques d'Amiens
de l'Université de Picardie Jules Verne

© Les auteurs, 2025
© Éditions Orbis Tertius, 2025

Tous droits réservés.
Toute utilisation ou reproduction,
en tout ou en partie, sous quelque forme que ce soit,
est interdite sans le consentement écrit de l'éditeur.

ISBN : 978-2-36783-462-7
info@editionsorbistertius.com
www.editionsorbistertius.com

Imprimé sur les presses de Dicolorgroupe
Saint-Apollinaire, Bourgogne, France

Colección del CEHA

La *Colección del Centro de Estudios Hispánicos de Amiens* ha sido concebida como un espacio destinado a la difusión de los trabajos realizados por los miembros del Centro de Estudios Hispánicos de la Université de Picardie Jules Verne (monografías, actas de congresos y jornadas de estudio, conferencias, etc.)

Creada en 2002, la colección cuenta en la actualidad con más de cuarenta títulos que abordan temáticas diversas, centradas tanto en España como en América Latina, y que abarcan un periodo que se extiende desde la Edad Media hasta el siglo xxi.

Collection du Centre d'Etudes Hispaniques d'Amiens

Direction

Amrán, Rica

Comité de Rédaction

Álvarez-Ejzenberg, Fabiana
Amrán, Rica
Aroca Iniesta, Francisco
Coquil, Benoît
Delrue, Elisabeth
Mächler Tobar, Ernesto

Comité Scientifique

Bravo, Paloma (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle)
Breysse-Chanet, Laurence (Sorbonne Université)
Colinas, Antonio (Poeta)
Cortijo Ocaña, Antonio (University of California)
Copello, Fernando (Le Mans Université)
Delprat, François (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle)
Montoya Campuzano, Pablo (Universidad de Antioquia)
Val Valdivieso, María Isabel del (Universidad de Valladolid)
Fernández, Pura (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Índice

Prefacio
Fabiana Álvarez-Ejzenberg 11

Caracterización del español americano

Los americanismos en la ficción: debates de ayer y de hoy
Graciela Villanueva 19

Americanismos léxicos de la instrumentación musical:
análisis diacrónico de algunas atestaciones lexicográficas
en diccionarios monolingües del español y bilingües español-francés
Philippe Reynés 49

Actualización de fonemas palatales /j/ y /ʎ/
en el español de Quito, Ecuador
Mario Pérez 75

Didáctica del español

La enseñanza de la lengua en la Argentina:
ideologías lingüísticas en la formación docente
Florencia Baez Damiano 99

El tratamiento de los americanismos en los "rapports du jury"
en Francia (CAPES y *Agrégation* de español)
Laura Navarro Marín 127

Las variedades del español en el sistema educativo francés:
tuteo, voseo y ustedeo en un corpus de manuales de *collège*
María Sampedro Mella & Yekaterina García Márkina 145

Resumen 189

Collection du Centre d'Études Hispaniques d'Amiens 195

Prefacio

El presente volumen reúne una selección de investigaciones presentadas en la Jornada de Estudios *"Americanismos": su lugar en el mundo hispánico*, organizada por el Centro de Estudios Hispánicos de Amiens (CEHA) el 27 de noviembre de 2023, en la Université de Picardie Jules Verne (Amiens, Francia). La finalidad de dicho encuentro fue propiciar el intercambio de reflexiones acerca de las diferentes caracterizaciones y valoraciones de las nociones de "español de América" y de "americanismo".

La primera referencia al español de América en obras filológicas se remonta a principios del siglo XVII, en un contexto histórico en el que la incorporación de los territorios americanos al reino de Castilla comenzaba a influir de manera inevitable en las reflexiones de los españoles sobre el castellano. La denominación "español de América" engloba el conjunto de variedades dialectales del español hablado en este continente, diferenciándolas del español peninsular. Sin embargo, esta etiqueta es objeto de debate, principalmente en el ámbito de la Dialectología, ya que presupone, entre otras cosas, una homogeneidad inexistente en el español hablado en América, que lleva a simplificar de manera excesiva la rica diversidad dialectal del español americano y a ignorar fenómenos tales como los relacionados con el contacto de lenguas.

El término "americanismo", por su parte, ha suscitado igualmente interpretaciones y valoraciones de índole diversa, tal como revela el debate teórico en torno a su caracterización, que surge a mediados del siglo XX. Según el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española (en línea), "americanismo" es

sinónimo de "hispanoamericanismo" y designa un vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico, perteneciente tanto a alguna lengua indígena de América, o proveniente de ella, como al español hablado en algún país de América. Ambas procedencias están reflejadas en las entradas del *Diccionario de americanismos*, publicado en 2010, fruto de la colaboración de las Academias americanas y la Real Academia Española al "servicio de la unidad del español sin menoscabo de su rica y fecunda variedad", como se resume en su prólogo. No obstante, el término también se ha empleado para aludir a particularidades que se perciben como "desvíos" del español normativo centro-norte peninsular, criticadas y censuradas en muy diversos ámbitos.

Con intención de contribuir a este debate, los trabajos que componen este volumen, organizados en dos áreas temáticas, permiten nutrir las reflexiones sobre ambas nociones desde diferentes perspectivas de análisis.

En el primer eje temático se presentan tres investigaciones que examinan ciertos rasgos propios del español de América y la manera como estos son interpretados. En el primer capítulo, "Los americanismos en la ficción: debates de ayer y de hoy", Graciela Villanueva analiza, desde la perspectiva de la relación entre lengua y poder, la forma en que editores, escritores, traductores e instituciones ligadas a la lengua han tratado las variedades dialectales desde el siglo XIX hasta hoy. La autora comprueba en qué medida "los imaginarios de lo que es o lo que debe ser el español" inciden en la traducción, edición y educación, donde predomina la visión centralista, colonialista e imperialista.

En el segundo capítulo, "Americanismos léxicos de la instrumentación musical: análisis diacrónico de algunas atestaciones lexicográficas y bilingües español-francés", Philippe Reynès estudia la manera como los principales diccionarios académicos, bilingües y especializados han ido reconociendo y procesando el campo léxico-semántico de la música instrumental en América Latina. La lenta y parcial incorporación de estos términos en las primeras obras lexicográficas pone de relieve tanto el hispanocentrismo reinante en los inicios de la lexicología hispánica como la falta de conciencia sobre la diversidad del español en América, factores a los que se sumaban criterios editoriales conservadores en la selección lexicográfica.

Cierra este bloque temático el capítulo "Actualización de los fonemas palatales /j/ y /ʎ/ en el español de Quito, Ecuador". Mario Pérez se interesa en los rasgos sociolingüísticos que influyen en la realización de estos fonemas en los hablantes del español de la capital andina ecuatoriana. Los resultados de 18 entrevistas realizadas a hablantes nativos con distintos perfiles sociales, seleccionados según los criterios metodológicos del proyecto PRESEEA, muestran una variedad de realizaciones fonéticas asociadas a determinadas variables sociales y sugieren que podría estar produciéndose un cambio lingüístico en la comunidad andina.

El segundo eje temático está compuesto de tres investigaciones dedicadas al tratamiento de la variación lingüística en el ámbito de la enseñanza del español, tanto en contextos donde es lengua oficial como en aquellos donde se enseña como lengua extranjera.

El capítulo "La enseñanza de la lengua en la Argentina: ideologías lingüísticas en la formación docente" ofrece un abordaje de los imaginarios lingüísticos en el ámbito educativo desde la perspectiva de la Glotopolítica y Etnografía. Florencia Báez examina un corpus de entrevistas de docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente del noroeste de la provincia de Buenos Aires, que permite identificar dos concepciones del lenguaje: una naturalista, centrada en las normas, y otra social, que contempla la subjetividad. La autora concluye que la articulación de estos dos enfoques tiende a generar ideologías que limitan la enseñanza a la adquisición de un modelo gramatical, dejando al margen su dimensión política.

En el capítulo "El tratamiento de los americanismos en los "rapports du jury" en Francia (CAPES y *Agrégation* de español)", Laura Navarro aborda de manera crítica cómo las pruebas oficiales de español en el sistema educativo francés privilegian una determinada variedad dialectal. Si bien la diversidad del español es cada vez más reconocida, la norma peninsular sigue ocupando un lugar central en detrimento de las variedades americanas. Asimismo, la autora explora cómo la autoridad discursiva construida en este tipo de discurso se relaciona con dinámicas de poder y cómo la enseñanza del idioma puede reproducir o cuestionar esas jerarquías.

Cierra este volumen el capítulo de María Sampedro Mella y Yekaterina García Márkina sobre "Las variedades del español en el sistema educativo francés: tuteo, voseo y ustedeo en un corpus de

manuales de *collège*". Las autoras examinan cómo se presentan las formas de tratamiento en 15 manuales de educación secundaria en Francia. El análisis de los métodos didácticos empleados, la variedad de español seleccionada, la representación de otras variedades y cuestiones contrastivas ponen de manifiesto las deficiencias en la enseñanza de las formas de tratamiento, en especial la ausencia de explicaciones de uso y el predominio de la norma peninsular.

Confiamos en que los trabajos presentados en este monográfico contribuyan de manera significativa al ya consolidado campo de estudio del español americano. Asimismo, es nuestro deseo que las diferentes perspectivas exploradas en este volumen permitan abrir nuevas vías de análisis y promuevan reflexiones críticas sobre la diversidad lingüística en el mundo hispanohablante.

Fabiana Álvarez-Ejzenberg

Caracterización del español americano

Los americanismos en la ficción: debates de ayer y de hoy

Graciela Villanueva
Université Paris-Est Créteil, IMAGER (UR 3958), F-94010,
Créteil et EUR FRAPP (ANR-18-EURE-0015 FRAPP)

1. ¿Español o castellano?

El nombre de la lengua ha sido tema de discusión dentro y fuera de España. Se considera que los términos *español* y *castellano* son sinónimos, pero en la elección de una u otra palabra y en la argumentación que acompaña esta elección intervienen cuestiones ideológicas. El *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, en línea) resume la cuestión de la siguiente manera:

> Para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos *castellano* y *español*. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. El término *español* resulta más recomendable por carecer de ambigüedad y ser la denominación que se utiliza internacionalmente (*Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo*, etc.). Aun siendo también sinónimo de *español*, resulta preferible reservar el término *castellano* para referirse al dialecto románico nacido en el reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. En España, se usa asimismo el nombre *castellano* cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco.

Vale la pena recordar que en España desde el siglo XIII hasta comienzos del siglo XX se privilegió el término *castellano*, aun para quienes en cada momento supieron que la lengua que había nacido en Castilla se había modificado con los aportes de otras regiones de la Península y que con el tiempo ya no era pura o exclusivamente castellana. En las polémicas sobre el nombre de la lengua, los argumentos en favor del término *castellano* (en lugar de *español*) tienen que ver con la existencia de otras lenguas en la Península (gallego, catalán, vasco), con la convicción de que estas lenguas son tan españolas como el castellano y que por lo tanto "no hay razón para aplicar ese adjetivo con exclusividad a una de ellas, convirtiéndolo en su nombre oficial" (Peralta García, 2014: s. p.), ya que elegir ese nombre supone relegar las otras lenguas de la Península a un segundo plano. Justo Fernández López (s.f.) recuerda que hubo quienes sostuvieron que utilizar *español* para referirse al *castellano* "favorecía el separatismo". Según el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, en línea), el asunto está zanjado, pero los ecos del debate resuenan todavía, como lo demuestra el hecho de que la controversia haya estado presente en el momento de la redacción de la Constitución española en 1978[1] o el hecho de que en el momento de fundar, en 2011 en Buenos Aires, un *Museo del libro y de la lengua*, no haya sido posible darle un nombre a "la lengua" que el museo intenta homenajear y preservar[2].

En América Latina la discusión adquiere obviamente matices particulares. Vale la pena recordar que los países del norte (Ecuador, Colombia, Venezuela, México, Estados Unidos y los países de Centroamérica y del Caribe) prefieren en general el término *español*, aun si el término *castellano* aparece en la definición de la lengua nacional de algunas de las constituciones de dichos países. En cambio, de Perú

1 La cuestión del separatismo permite comprender que haya sido la palabra *castellano* la elegida para designar la lengua oficial de España en la constitución.

2 "En España, esa osadía fue impugnada a través de algunos periódicos, que iban desde señalar la insolencia de no haber consultado a la Corona para la hechura del museo, hasta el alarmar por el cisma que creaba resistirse a llamar española a la lengua. La discusión por el nombre no era nueva, pero pareció, en ese momento, más vigente que nunca" (Fernando Alfón, 2014: 37).

hacia el sur es el término *castellano* el que predomina. Como bien lo observa Fernández López, en esta opción terminológica de los hispanoamericanos es posible percibir "un resto de recelo patriótico frente al nombre *español*, considerando acaso como una manera de sumisión a España, la antigua metrópoli"[3]. Aunque puedan percibirse ecos del recelo ante el colonialismo del pasado y la colonialidad del presente, es innegable que en dos siglos de historia las cosas han ido cambiando. Inés Fernández-Ordóñez (miembro de la Real Academia Española) resume el asunto en un artículo de 2023:

> Desde la colonización, la lengua se difundió con el nombre de castellano, que, como en España, era el más generalizado todavía a principios del siglo XX. Un siglo después, las proporciones han cambiado en todo el mundo hispanohablante. En casi todos los países americanos las dos denominaciones conviven, pero español o lengua española es siempre la mayoritaria. Castellano y lengua castellana resisten, sobre todo, en los países del Cono Sur, como Argentina, Chile, Bolivia, Paraguay y Perú, con proporciones de uso superiores al 30%. (Fernández-Ordóñez, 2023: s. p.)

2. El lugar de la ficción en los debates sobre la lengua en América Hispánica

Sería imposible exponer aquí la riqueza y la complejidad de los debates americanos sobre la lengua, en particular los que surgieron a partir de las independencias[4]. Si consideramos, por ejemplo, el caso argentino, es preciso señalar que en el siglo XIX hubo dos grandes

3 Fernández López (s. f.) sintetiza los puntos de vista del *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, 2005: 271-272), Marcos Marín (1975: 55-56; 1980: 61-66) y Manuel Seco (1998: 202).

4 Para volver sobre ellos remitimos al artículo titulado "El español a uno y otro lado del Atlántico: reflexiones en torno a la diversidad", de Álvarez-Ejzenberg y Ballestero de Celis (2021), y a la bibliografía indicada por estas autoras.

tendencias de opinión: por un lado, la de quienes (como Juan María Gutiérrez, miembro de la generación romántica argentina, la llamada "generación del 37") propugnaron una lengua que se liberara del yugo de España en contacto con "el movimiento intelectual de los pueblos adelantados de la Europa" y, por otro lado, la de aquellos otros que, como el venezolano-chileno Andrés Bello o el colombiano José Rufino Cuervo, unieron la reivindicación de la unidad de la lengua española con una firme oposición a toda actitud peyorativa de los peninsulares hacia el español americano y a toda idea de superioridad del español peninsular.

Lo que nos interesa subrayar aquí es la importancia de la literatura, y muy particularmente de la ficción (narrativa o teatral), en la conciencia de que una lengua existe en y a partir de sus variedades lingüísticas y en el debate acerca de cómo es o cómo debe ser una lengua nacional. La ficción narrativa o teatral es un espejo en el que una sociedad se mira y se escucha a sí misma. Como bien lo dice Benedict Anderson (1991 [1983]) en su trabajo sobre la nación como comunidad imaginada, en la afirmación de las identidades nacionales son fundamentales el desarrollo de la lengua vernácula y el cambio en la manera de concebir el tiempo. En este último proceso, la ficción narrativa cumple un papel muy importante. La literatura argentina nos da ejemplos muy elocuentes de cómo nace una identidad nacional.

3. La cuestión del voseo

El análisis que presentaremos tiene que ver con el voseo porque, como ya lo hemos dicho, el voseo americano es un marcador muy claro de la distancia respecto del dialecto utilizado en la Península. Recordemos que, aunque en la vida cotidiana en Argentina se utilizara el voseo y no existiera el tratamiento de confianza para la segunda persona del plural, un siglo y medio después de la independencia, en la escuela se seguían enseñando los paradigmas verbales empleados en España (es decir las formas verbales y pronominales correspondientes a *tú* y *vosotros*) y durante muchas décadas sin hacer ninguna referencia a las formas realmente utilizadas en la lengua

de todos los días (el voseo, por ejemplo). Con el tiempo fue agregándose, como complemento de las formas de *tú* y *vosotros*, la enseñanza de las formas correspondientes a la variedad de lengua utilizada cotidianamente (sobre todo las formas del voseo, ya que las formas verbales de respeto son las de la tercera persona que acompaña al pronombre *usted*, algo que nunca dejó de enseñarse). Los debates acerca del derecho a reflejar en la literatura el modo de hablar de los argentinos fueron muy intensos. El teatro fue uno de los géneros en los que la lengua real entró más rápidamente, algo que resulta natural si se tienen en cuenta las exigencias de la verosimilitud del género (hubiera sido totalmente absurdo que los actores argentinos del teatro popular hablaran de tú o pronunciaran la zeta como si fueran madrileños). No podemos desarrollar aquí un análisis detallado de la cuestión, pero nos interesa subrayar el hecho de que la lengua del teatro no fue solamente, como la lengua de otros géneros literarios, el objeto de un debate sobre el valor del español argentino, sino también algunas veces el espacio para ese debate, es decir, el marco en el que fue posible visibilizar los términos de la discusión.

Para mostrar cómo puede manifestarse un debate de este tipo en la ficción, citaremos una escena de un sainete titulado *Don Pascual*, escrito por E. Pardo y R. Prieto y estrenado en 1894[5]. La obra presenta a Don Pascual, un estanciero criollo, rústico e incapaz de adaptarse a las modas porteñas que tratan de imponerle su mujer y sus hijas, por ejemplo, el cambio del voseo por el tuteo:

---

5 *Don Pascual*, sainete de E. Pardo y R. Prieto, 1894, presenta a Manuela, esposa del protagonista, quejándose de la falta de personal doméstico (una cocinera y un cochero para pasear a sus hijas Olinda y Concepción). Don Pascual, por su parte, se lamenta de que come mal y de que ahora tiene una hija que se ha teñido el pelo de rubio. Las muchachas solo piensan en casarse: Concepción, interesada por el dinero de su futuro suegro, quiere casarse con Ricardo, mientras que Olinda sueña con Albert Leconte, un empleado francés de la embajada. La obra termina con dos *qui pro quo* en los que el rústico Don Pascual confunde a Ricardo, el pretendiente de su hija, con el futuro cochero de la familia, y a François, un aspirante a cocinero (que cojea y bizquea) con el diplomático francés a quien ama Olinda. Al final, los dos malentendidos se aclaran y la obra termina con un final feliz.

> PASCUAL. –... vos sos morocha. Yo... ¡Pucha que soy blanco! ¿Y una hija rubia? [...]
> MANUELA. –¡Qué antisocial, qué ignorante, qué ridiculez!
> PASCUAL. –¡Ché, no atropellés! [...] ¡Malditas modas y maldita sociedad ésta! Gasto el otro día cinco mil pesos en amueblar el comedor y ¿pa qué, me preguntarán ustedes? Pa vista nada más; porque comemos en la última pieza, al lao de la cocina.
> MANUELA. –¡Por cierto! No hemos de echar para el diario los muebles nuevos; ¿qué entiendes tú de esas cosas?
> PASCUAL. –Pero, Manuela ...
> MANUELA. –Bueno, basta de historia y ocupáte del asunto.
> .....
> PASCUAL. –¡Ché, mirá! Ahí vienen las muchachas, vamos a pelear a otra habitación. No conviene que apriendan [sic] de vos (*Yéndose.*)
> MANUELA. –De ti (*Yendo tras Pascual.*)
> PASCUAL. –De vos. (*Salen.*)[6]

La idea, implícita en la actitud de la esposa y de las hijas de don Pascual, de que el tuteo es más refinado que el voseo muestra el peso de un imaginario que considera que la variedad peninsular es siempre superior a la rioplatense. Manuela se esfuerza en usar el tuteo ("¿qué entiendes tú?") y, al final de la escena, vuelve a intentar convencer a su marido, a través de la práctica, para que siga su ejemplo (cuando reformula "de ti" ante el "de vos" de su marido), pero queda claro que sus esfuerzos son vanos, porque el voseo reprimido vuelve ineluctablemente, aunque Manuela trate de ocultarlo (como vemos, Manuela acaba diciendo "ocupáte del asunto"). La hija del matrimonio adopta una actitud similar a la de su madre en la escena siguiente cuando, refiriéndose a su pretendiente francés, le dice a su hermana Olinda "¿Tú crees que es para desperdiciarlo?" y más adelante, en la misma escena, agrega "[...] figuráte que quedó en venir a las tres". Estas vacilaciones entre formas voseantes y tuteantes muestran que el tuteo es una impostura para los hablantes del dialecto

6 Las negritas y los subrayados son nuestros.

rioplatense. La escena demuestra que la literatura puede ser no solo un corpus que se analiza para entender el funcionamiento de la lengua y argumentar a favor o en contra de ciertos dialectos, sino el espacio mismo donde el debate se despliega, aunque los personajes no sean lingüistas y los argumentos queden implícitos[7].

El voseo es un *americanismo* que tiene que ver con la morfosintaxis y que, como muchos americanismos, tiene su origen en España. Es evidente que hay muchos otros usos, tanto a nivel de la morfosintaxis como del léxico, de cuya valoración queda registro en la literatura[8]. Pero, en la medida en que el voseo visibiliza de manera muy clara la diferencia entre el español peninsular y ciertas variedades del español hispanoamericano, los debates sobre el derecho a usar formas voseantes en la escritura literaria resultan sintomáticos del modo en que se percibe e imagina la propia lengua y la lengua del otro, y del modo en que se piensan el valor relativo de cada una de esas variedades y su derecho a existir. Si el teatro argentino de fines del siglo XIX y de comienzos del siglo XX fue un espacio de afirmación de la variedad local del español, las vacilaciones y los debates fueron mucho mayores en la ficción narrativa[9], incluso dentro

7 En la narrativa argentina, hay ejemplos análogos al de este sainete, ejemplos donde se relaciona el uso del tuteo o voseo con la conducta de los personajes y se sugiere implícitamente que el voseo corresponde a seres inferiores. Es el caso, por ejemplo en la novela *En la sangre* de Eugenio Cambaceres, donde el protagonista, Genaro Piazza, usa todo el tiempo el tuteo, pero pasa al voseo en momentos en los que su comportamiento se vuelve particularmente ruin.

8 Hay debates generales sobre la supuesta corrupción de la lengua española en América. Un buen ejemplo nos lo da el escritor de origen español Luis M. Ocantos, que escribió en Argentina y que tuvo en general una posición favorable a la integración de los extranjeros. Su novela *Promisión* (1897) presenta algunos matices negativos sobre los italianos, pero plasma una visión muy positiva del crisol de razas argentino. Sin embargo, en 1911 publica *El peligro* para defender la pureza de la lengua española peninsular contra la deformación de las variedades locales del español y de las otras lenguas que conviven en la Argentina de comienzos del siglo XX. Sobre la cuestión de la lengua en la narrativa de Ocantos, véase Ianes (2018).

9 Sobre la cuestión del voseo y sobre la representación de la lengua hablada en el marco de la ficción, véase Carricaburo (1999) y Villanueva (2012: 133-145; 2022).

de la obra de un mismo autor. A modo de ejemplo podemos citar la producción de Roberto Payró, que a comienzos del siglo XX utiliza sistemáticamente el voseo para hacer hablar a los personajes de *El casamiento de Laucha* y de *Cuentos de Pago Chico* (dos textos inicialmente concebidos como partes de una misma obra), pero que vacila entre el tuteo y el voseo en su obra dramática *Marco Severi,* en los cuentos de *Violines y toneles* y en su novela *Divertidas aventuras de un nieto de Juan Moreira*.

Mucha tinta corrió en Argentina para defender o atacar el derecho a reproducir en los libros el modo en que se hablaba en el mundo real, es decir, el derecho a utilizar argentinismos en la literatura. Para evocar muy rápidamente el debate sobre el voseo y mostrar su enorme carga ideológica, recordemos que entre 1920 y 1950 algunos eruditos (Arturo Capdevila), e incluso algunos eruditos prestigiosos (Américo Castro, Ramón Menéndez Pidal), blandieron argumentos falaces y prejuiciosos[10] y que su argumentación fue claramente rechazada, con argumentos científicos, por lingüistas como Rodolfo Borello y María B. Fontanella de Weinberg en 1969 y en 1971[11]. Antes de estos dos lingüistas, el derecho a utilizar americanismos en la literatura ya había sido vigorosamente defendido por Ernesto Sábato. La argumentación aparece en un artículo de su libro *Heterodoxia* de 1953, donde Sábato se burla de los que suponen que la ciudad de Toledo es "la silla absoluta del lenguaje castellano"

10 Arturo Capdevila en 1926 describió al voseo como una "mancha" de "ignominiosa fealdad" y en 1928 lo relacionó con la barbarie y el rosismo; Américo Castro en 1941 retomó sin cuestionarla la fantasía de Capdevila y además asoció al voseo con una supuesta y lamentable tendencia argentina al aplebeyamiento y al populismo, y Ramón Menéndez Pidal en 1945 habló del voseo "degradado y degradante", ambos citados por Marcelo Sztrum (1993: 261 y 269): "Esta debe ser, es, deseo que sea otra lengua: evolución de la idea de idioma nacional argentino". Sobre estos debates cf. Carricaburo (2009: 207-210) y Villanueva (2012: 141-142).

11 Estos dos lingüistas (Borello, 1969; Fontanella de Weinberg, 1971) retomaron argumentos que Raúl A. Molina ya había anticipado en 1958 en un artículo en el que citaba registros de la utilización del voseo en Argentina de los siglos XVII, XVIII y XIX).

y que "los pobres mortales que habitamos en otras regiones del vasto imperio estaríamos condenados a farfullar dialectos más o menos monstruosos según nuestras respectivas distancias a la silla y la lengua platónica sentada sobre ella". La reivindicación del voseo vuelve en un célebre artículo de Oscar Masotta publicado en la revista *Contorno* en 1954. Oponiéndose a un crítico que había manifestado una opinión favorable a un voseo "controlado" que no "degenerara" la lengua literaria, Masotta argumentó que "el voseo no puede *degenerar* nuestra expresión" porque "para hacerlo tendría que estar fuera de ella", cuando en realidad el voseo es "la manera de expresarse del argentino, [...] es la *misma,* la *propia* expresión" (Masotta, *apud* Viñas, 1981: 64-70).

Lo cierto es que, una vez pasada esta etapa de debates, hubo en Argentina, y análogamente en otros países de Hispanoamérica, un acuerdo sobre el derecho a utilizar en literatura la variedad del país en que esta literatura se produce. Para entender los términos del consenso, es preciso tomar también en cuenta sus matices. Se considera en general que en una obra de ficción, si la acción tiene lugar en determinado país de habla española, es natural que se reproduzca, en el discurso del narrador o en el de los personajes, la variedad lingüística de ese país. Si en cambio se trata de una escena que se produce en un contexto en que no se habla español o en un lugar indefinido, entonces lo natural es utilizar un español "neutro". Lo mismo sucede en poesía, donde el anclaje espacial suele ser menos definido. El peso de la tradición literaria hace que, salvo en la poesía conversacional o en una poesía que quiere insistir en la temática local, se privilegie un español poco marcado localmente y que, aun en autores y en países voseantes y aun en autores que no consideran que la variedad local debe ocultarse, se utilice el tuteo. Un rápido análisis de la producción poética de Borges nos muestra, por ejemplo, un claro predominio del tuteo, aunque haya voseo en algunos poemas de los primeros libros (donde el poeta insiste en el tono conversacional y en la temática local) e incluso mezcla de voseo y tuteo, como puede verse en las formas subrayadas del fragmento citado de "Calle con almacén rosado". Los ejemplos de tuteo son mucho más abundantes, pero solo citamos tres:

Voseo	Tuteo
Luna de enfrente	*Fervor de Buenos Aires*
Calle con almacén rosado Mis años recorrieron los caminos de la tierra y del agua y sólo a **vos** te siento, calle quieta y rosada. Pienso si tus paredes concibieron la aurora, almacén que en la punta de la noche eres claro.	Rosas No sé si Rosas fue sólo un ávido puñal como los abuelos decían; creo que fue como **tú** y yo un hecho entre los hechos que vivió en la zozobra cotidiana y dirigió para exaltaciones y penas la incertidumbre de otros.
Cuaderno San Martín Elegía de los portones Palermo del principio, **vos** tenías unas cuantas milongas para hacerte valiente y una baraja criolla para tapar la vida y unas albas eternas para saber la muerte.	Inscripción en cualquier sepulcro Ciegamente reclama duración el alma arbitraria cuando la tiene asegurada en vidas ajenas, cuando **tú** mismo **eres** el espejo y la réplica de quienes no alcanzaron tu tiempo y otros serán (y son) tu inmortalidad en la tierra. Sábados **Tú** que ayer sólo eras toda la hermosura **eres** también todo el amor, ahora.

Tabla 1. Muestra del tuteo y del voseo en la producción poética de Borges.

4. La Real Academia, las traducciones, el mercado editorial, el español neutro

A pesar de la apertura progresiva a la diversidad lingüística a lo largo de todo el siglo xx, la institución escolar y la Real Academia Española tienden a seguir considerando la variante del centro-norte de España como el español de referencia. El *Diccionario de la lengua española* de la RAE (en línea), incluso en sus últimas ediciones, registra ciertos usos americanos locales definiéndolos como "americanismos", pero nunca habla de "españolismos" cuando registra usos locales peninsulares[12]. Huelga decir que todo uso de una lengua es local y que no existe un español –ni ningún otro idioma– que sea extraplanetario o extraterritorial, por el simple hecho de que no existen hombres extraplanetarios o extraterritoriales. Si el criterio para validar el derecho a la existencia de un uso fuera su antigüedad (argumento que podría esgrimirse para defender el español peninsular), es innegable que ciertos usos latinoamericanos –más respetuosos de la etimología que los usos peninsulares– deberían imponerse, por ejemplo el uso de los pronombres personales de tercera persona sin leísmo. Y si el criterio fuera el número de hablantes que utilizan determinada variedad de una lengua, todos deberíamos adoptar la variedad mexicana del español, ya que hay más mexicanos que españoles, argentinos o colombianos. Imponer usos según los dos criterios que acabamos de enunciar resulta tan imposible como disparatado.

Si los argumentos explícitos en favor de la supuesta superioridad de la variedad del norte de España van raleando, no así los argumentos en favor de un español "neutro", entendido sobre todo como un

12 Sobre este tema dice el escritor colombiano Fernando Vallejo: "España es una provincia anómala del idioma, de la que podemos olvidarnos" y que "la palabra 'americanismo' debe desaparecer porque nosotros somos el idioma. La que tenemos que introducir entonces es 'españolismo' para designar lo que es propio de España, o sea lo anómalo" (Vallejo, 2013: 5). Según Fernando Alfón, "se trata de una provocación, pero no carente de antecedentes. Vallejo juzga al *Diccionario de la Real Academia Española* como un libro acientífico, católico, monárquico y mezquino, casi siempre equivocado en cuanto al habla de los hispanoamericanos" (Alfón, 2014: 38).

español capaz de borrar los usos locales y sobre todo los americanismos. Para entenderlos, es interesante considerar no solo la importancia de la Real Academia Española, sino también el peso que, para la adquisición de cartas de nobleza para una variedad, han tenido el mercado editorial y las traducciones (incluyendo las del doblaje cinematográfico). Suele argumentarse que el español neutro garantiza la posibilidad de circulación en un ámbito amplio, mientras que la opción por un dialecto particular limita la circulación de una obra.

Las primeras referencias al "español neutro" nacen justamente con los doblajes cinematográficos. Más que neutro, el de los primeros doblajes es sobre todo un español ficticio, plagado de anglicismos, pensado desde el inglés y con fines comerciales. Es el español que para traducir *Let me alone* dice literalmente *Déjame solo* (en lugar de *Déjame en paz*[13]*).* Es cierto que hay otro español neutro menos artificial que es el que se limita a evitar los localismos para permitir una circulación fluida. Andrés Neuman (escritor que nació en Argentina, pero vivió en España desde niño) tiene muy clara las diferencias entre dos posibilidades de entender el español *neutro* o *estándar* cuando dice:

> [...] en realidad existen dos tipos de español estándar: uno es el que procede de la literatura (mal) traducida al español o de los subtítulos de las películas. Ese español no existe, no dialoga con la oralidad real ni tampoco es estético. No es un buen español, es artificial en el peor sentido, poco elegante, y traduce directamente giros del inglés. A veces se le llama español estándar a eso, pero ese no es el idioma global que yo reivindico, sino algo radicalmente

13 En 2001, Juan Gómez Capuz, de la Universidad de Alicante, escribe: "conviene recordar que la introducción de anglicismos pragmáticos en España tuvo su origen en los doblajes realizados en México, Puerto Rico y Florida durante el período 1960-1975. Estos doblajes fueron la puerta de entrada de numerosos calcos fraseológicos y pragmáticos del inglés, advertidos por M. Estrany (1970), Ch. Pratt (1980) y E. Lorenzo (1996: 99-100). Entre los más conocidos destacan: *¡qué bueno que viniste!*, calco de *How good that you came!*; *¡déjame solo!*, calco de *leave me alone!*, en lugar de *¡déjame en paz!*; *¡olvídalo!*, calco de *forget it!*, en lugar de *nada*; *descuida*" (Gómez Capuz, 2001: s. p.).

> distinto: un español literario, que procede de la conciencia de las distintas tonalidades de la lengua y que requiere que, al elegir una palabra, uno sepa si esa palabra va a ser comprendida en el resto de los países de habla hispana. Y que suene eufónica y elegante en distintos países. Una prosa que renuncie a localismos innecesarios, a los giros más folclóricos, y que sea producto de un encuentro de las distintas corrientes del idioma español. Esto está muy lejos del engendro idiomático de los subtítulos (Neuman, 2008: s. p.)[14].

Ese español neutro, que no tiene nada que ver con los torpes calcos del doblaje cinematográfico, se practicó en las traducciones e incluso en la escritura, por ejemplo en Argentina, y mucho antes de que surgiera la idea misma de un "español neutro". Ignacio Echevarría lo relaciona con la lengua que defendió la generación McOndo en Chile o la generación crack en México para oponerse a la exotización implícita de la literatura del boom y sobre todo de sus epígonos. Echevarría ve dibujarse dos tendencias igualmente válidas:

> [...] cabría hablar, en relación al conjunto de la literatura latinoamericana, de una corriente profunda que, ya desde sus orígenes, apuntaría a la creación de una especie de *koiné* literaria, de una suerte de *interlingua* –o latín– forjada a partir de un determinado nivel de autoconciencia a la vez cultural e idiomática. La tensión entre esta corriente y aquella otra, de sentido contrario, que mueve a trabajar con los elementos más íntimos y privados de la lengua, habría establecido una dialéctica en función de la cual

14 Una opinión similar tiene Marietta Gargatagli cuando, después de evocar en términos elogiosos la traducción que el argentino Salas Subirats hizo del *Ulises* de James Joyce en 1945, distingue esa lengua de otros productos comerciales: "A este modo de traducir en la Argentina se le llamó neutro y nada tiene que ver esta denominación con ese engendro presente y comercial llamado castellano neutro o, según la función, traducción neutra que, a lo Frankenstein, aspira a juntar formas de varios lugares para dar la impresión de un idioma ecuménico" (Gargatagli, 2012: s. p.).

> podría intentarse todo un recorrido por las literaturas del continente (Echevarría, 2007: s. p.).

El problema –argumenta Echevarría– es cuando se interpone un imperativo comercial al imperativo cultural, legítimo, de esa *koiné* literaria:

> [...] la justificable voluntad de incorporarse a dichos circuitos incentiva entre los jóvenes escritores una estandarización de la lengua y una estereotipificación de los planteamientos narrativos que actúa en la misma dirección en que influyen los modos de vida urbanos y su codificación por parte de la industria cultural, en especial a través de la televisión, el cine y la música (Echevarría, 2007: s. p.).

Otra tendencia ligada a factores comerciales y sobre todo a factores de poder es la que no solo tolera, sino que incluso valora y estimula la inclusión de usos locales, si estos provienen del español del centro-norte de España. Esta posición, a la que no dudamos en llamar *colonialista* y que se articula con la voluntad de la RAE de seguir poniendo a la variedad del centro-norte de la península ibérica en el centro del sistema, es frecuente en el mercado editorial como criterio para la publicación de obras originales o de traducciones. En 2012, Marietta Gargatagli, historiadora de la traducción, escribe:

> Hasta no hace muchos años se dio por hecho, ¡incluso hubo quienes pusieron estas afirmaciones por escrito!, que el castellano de España (rebautizado como "español" como parte de una operación política del tardofranquismo) era la forma neutra que podía resolver las diferencias llamadas dialectales. Sin defender esta curiosa e inane fantasía, muchos artífices ignoran o persisten en ignorar que sus libros –y por tanto sus traducciones– publicadas en Madrid o Barcelona se venden por toneladas en América Latina. Aunque haya profesionales que no compartan el principio de que el dialecto central norteño peninsular es una suerte de versión óptima del idioma, lo cierto es que al escribir obras en esta modalidad que se destinan en su casi totalidad a la exportación

> están contribuyendo a la peregrina idea de que un lenguaje extenso y compartido tiene un solo propietario y gestor: ellos. [...] Esta distribución de tareas, la arrogante confusión entre ordenar un idioma y venderlo, el desprecio manifiesto por los lectores o los otros hablantes no describen a un ganador. Aluden a figuras prepotentes cuyo papel como árbitros culturales nadie toma en serio (Gargatagli, 2012: s. p.).

La misma condena a esta actitud de los editores españoles aparece en un artículo del traductor español Juan Jesús Zaro, en 2013:

> Que en España, a la hora de traducir, pasemos por alto la dimensión internacional del castellano y tomemos como referencia sólo al lector español no deja de ser un síntoma preocupante que revela, me parece, cierta estrechez de miras impropia de un país como España, cuna de una lengua que hablan más de trescientos millones de personas (Zaro, 2013: s. p.).

Más allá del error sobre el número de hispanohablantes del mundo (que en 2013 ya había superado los cuatrocientos millones y que hoy se acerca a los quinientos millones[15]), es interesante que un traductor y profesor español de traducción como Zaro se oponga a la posición colonialista de sus conciudadanos. Más tarde, Zaro vuelve a pensar el asunto y destaca la mayor competencia de los hispanoamericanos en la comprensión de los diversos dialectos del español:

> [...] los hablantes de variedades dialectales periféricas (cualquiera de las variedades americanas y ciertas variedades españolas como el andaluz, el canario o el gallego) son capaces de aceptar el desafío que a veces supone entender un texto escrito en la variedad dialectal predominante, que en este caso es el castellano peninsular "central", pero esto no sucede al revés (Zaro, 2020: s. p.)[16].

---

15 Cf.: <https://www.epdata.es/datos/lengua-espanola-mundo-datos-graficos/513>.

16 En el mismo sentido escribe Damián Tabarovsky en una conversación por mail con Ignacio Echevarría en 2013 (Tabarovsky y Echevarría, 2013: s. p.):

Todas estas definiciones y reflexiones sobre el español neutro nos dan pistas para entender por qué cambia la lengua de algunos escritores (poco importa si voluntaria o involuntariamente) para adaptarse a las reglas impuestas por el mercado editorial. Podemos citar como ejemplo el caso de un escritor argentino, Patricio Pron[17]. En su novela *El espíritu de mis padres sigue subiendo en la lluvia* (2012), Pron narra la historia del retorno a su ciudad de origen de un argentino que vive en Alemania, trabaja en una universidad y se dedica a la literatura, es decir, de un *alter ego* del autor. Ese regreso da lugar a un reencuentro con su padre y con la historia de dos desaparecidos, víctimas uno del crimen organizado y la otra del terrorismo de estado. Lo interesante en el marco de esta reflexión es observar que la lengua de Pron en esa novela padece de *errancia dialectal*[18], ya que que el narrador homodiegético, incluso cuando evoca episodios de

Nosotros, en Argentina, estamos acostumbrados –aunque las odiamos– a leer traducciones al español de España, a un español de España que exagera con los localismos, las marcas de la última moda catalana; pero en España no se tolera leer traducciones al castellano de Argentina, ni del resto de América Latina. Si una editorial latinoamericana pretende entrar al mercado de España, debe, casi necesariamente, traducir de un modo bastante más "neutro" a como lo haría para su mercado local. Digo esto bajo dos precauciones: una, la del riesgo del nacionalismo (no hay espacio aquí para desarrollarlo, pero dejo constancia de mi distancia frente al coloquialismo, el regionalismo, el costumbrismo, y cualquier otro tipo de nacionalismo). Segundo, sobre todo, lo dicho no debe leerse como una queja, un llanto, una victimización; sino como el resultado de complejas relaciones de dominación cultural, económica, política.

17 Patricio Pron nació en Argentina, en la ciudad de Rosario, en 1975, pocos meses antes del comienzo de la dictadura militar, creció y estudió en ese país y, una vez que obtuvo su título de licenciado en Comunicación, viajó a Europa. Después de vivir en varios países trabajando como corresponsal del diario rosarino *La Capital*, Pron se instaló durante varios años en Alemania. Allí fue asistente en la Universidad de Göttingen y realizó, a partir de 2002, una investigación sobre la obra de Copi que concluyó en la defensa de una tesis doctoral en 2007. En 2008 Pron se instaló en Madrid.

18 Proponemos un análisis detallado de esta errancia dialectal en Villanueva (2019).

su infancia en Argentina, incurre en mezclas de rasgos provenientes de diferentes dialectos del español:

— mezcla léxico del dialecto peninsular y léxico del dialecto rioplatense (dice *cogerse* en lugar de *agarrarse*, *carretera* en lugar de *ruta*, *balón* en lugar de una *pelota*, *fisgón* en lugar de *curioso* y *maleta*, *gafas* y *botes* de medicamentos en lugar de *valija*, *anteojos* y *frascos* de medicamentos, *cazo* en lugar de *cacerola*, *albaricoques* en lugar de *damascos*, *cuenco* en lugar de *bol* o *plato hondo* y *filetes empanados* en lugar de *milanesas*), pero luego dice *pasto* en lugar de *césped* y *suspenso* en lugar de *suspense*;

— habla de *tú* con su padre ("Cuando pude volver a hablar le dije: Aguanta, tú y yo tenemos que hablar pero ahora tú no puedes y yo no puedo; sin embargo, algún día quizá podamos, de esta forma o de otra, y tú tienes que aguantar..." (Pron, 2012: 187-188), algo totalmente inverosímil en la oralidad del dialecto rioplatense, sobre todo en un registro familiar;

— utiliza el leísmo de manera intermitente (escribe "nada que explicase por qué yo le había visitado..." (Pron, 2012: 11), pero escribe unas páginas más adelante (*ibid*, 2012: 20-21) "colgó sin echarme siquiera una mirada a mí, que estaba a su lado y lo miraba perplejo).

Si Patricio Pron acaba en la *errancia dialectal* no controlada que acabamos de mostrar, otros escritores tienen una idea mucho más clara de la variedad de lengua que utilizan y eligen en sus ficciones, de los motivos por los cuales la eligen y de los contextos en los que eligen una u otra variedad. Es el caso, ya lo hemos dicho, de Andrés Neuman, en quien percibimos una gran conciencia de las diferencias dialectales. Cuando una entrevistadora le señala que en obras como *Bariloche* y *Otra vez Argentina* hay una mezcla de dos dialectos del español, Neuman responde que lo que él siempre trata de evitar es el exceso de coloquialismos peninsulares. La entrevistadora le hace notar que algunas de sus opciones léxicas remiten a España (por ejemplo "balón", "portero" o "bañador", que Neuman utiliza

en lugar de "pelota", "arquero" o "malla"). Entonces el escritor explicita sus criterios:

> AN: Sí, claro, en España sonaría muy raro leer "malla" o "pelota". Lo interesante para mí sería reproducir la naturalidad con que uno pasa de un dialecto al otro. En mi experiencia personal, es tan natural decir "balón" como decir "pelota", o emplear tanto palabras típicamente españolas como típicamente latinoamericanas. [...], si yo escribo un relato que transcurre en la Argentina, por una cuestión de realismo elemental utilizaré la variante argentina del español. Pero si el relato transcurre por ejemplo en una estación de trenes desconocida, donde parte un tren hacia ninguna parte, entonces no utilizaré el español de Perú o Chile, sino un español lo más neutral posible (Neuman: 2008, s. p.).

Es difícil hacer generalizaciones sobre estos temas. El intercambio epistolar entre Damián Tabarovsky e Ignacio Echevarría entre mayo y junio de 2013 muestra la complejidad del asunto. Tabarovsky constata y rechaza la pretendida superioridad peninsular, pero afirma que para él eso no supone reivindicar el localismo. Tabarovsky se pregunta por qué las editoriales españolas, que tienen importantes intereses comerciales en América, no hacen ningún intento de atenuar el uso del dialecto peninsular en las traducciones:

> No es por una cuestión de dinero, sino, me atrevería a decir, por una posición ideológica que incumbe a la industria editorial española, pero también al estado (el Instituto Cervantes) y que consiste en pensar que la lengua es una para toda Iberoamérica (es gracioso, en el único lugar en que se habla de "Iberoamérica" es en España) y que, por supuesto, esa lengua única es la de España. Yo tengo muy en claro esa situación (que, en camino opuesto, dificulta también la entrada en España de traducciones realizadas en América Latina), pero la pregunta que me hago es cómo discutir con esa posición dominante, sin caer en la defensa de una especie de nacionalismo, de localismo de la lengua, de regionalismo del idioma, o de cualquier tipo de esencialismo (Tabarovsky y Echeverría, 2013: s. p.).

El debate de fondo tiene que ver con la dificultad de aceptar una idea policéntrica del español y, con la lucha de los hispanoamericanos e incluso de los habitantes del sur de España, contra la idea de que el dialecto hablado por los habitantes del centro-norte de España es y debe ser la variedad de referencia.

5. Conclusión

En septiembre de 2013, un centenar de intelectuales, en su mayoría argentinos, publica en el diario *Página 12* de Buenos Aires, un artículo titulado "Por la soberanía idiomática". Se trata de un manifiesto contra el centralismo de la Real Academia Española y del Instituto Cervantes, que es presentado "como correlato y 'avanzada' del intenso crecimiento de los negocios españoles en Sudamérica (privatización de las comunicaciones, de la energía y del transporte, fuerte penetración de la banca, etc.)"[19] y como "pieza decisiva en la construcción de la 'marca' España":

> [...] la RAE define políticas explícitas en la conformación de diccionarios, gramáticas y ortografías, el matiz de "diversidad" que propone termina perdiéndose en el marco de decisiones normativas y reguladoras que responden a su tradicional espíritu centralista. Las instituciones de la lengua son globalizadoras cuando piensan el mercado y monárquicas cuando tratan la norma. La noción pluricéntrica, entendida en sentido estricto (diversos centros no sometidos a autoridad hegemónica), queda cabalmente desmentida entre otros ejemplos por el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), en el que el 70 por ciento de los "errores" que

19 Josefina Ludmer escribe: "El territorio de la lengua está organizado jerárquicamente como un imperio más o menos clásico, con un centro real, la Real Academia Española (la autoridad lingüística que legisla la lengua y la unifica: el poder legislador del territorio), y una cantidad de "correspondientes": América latina (*sic*) es el sitio de las correspondientes. La estructura del imperio en el territorio de la lengua: uno arriba, la autoridad (y una nación), y muchos abajo (una región)" (Ludmer, 2010: 190).

> se sancionan corresponde a usos americanos. El mito de que el español es una lengua en peligro cuya unidad debe ser preservada ha venido justificando la ideología estandarizadora, que supone una única opción legítima entre las que ofrece el mundo hispanohablante (VVAA, 2013: s. p.).

El manifiesto argumenta que "el 90 por ciento del idioma español se habla en América, pero ese 90 acata, con más o menos resistencia, las directivas que se articulan en España, donde lo habla menos del 10 por ciento restante" y aclara que no se trata de crear un frente antiespañol, pero sí de luchar contra "el monopolio, la utilización mercantil de la lengua y la consiguiente amenaza cultural que supone imponer el dominio de una variedad idiomática" y contra el empobrecimiento de la lengua que la imposición del "español neutro supone". Los que firman el documento aspiran a promover la democratización de la palabra y de su circulación.

Unos meses después de la puesta en circulación de ese manifiesto, un artículo de Fernando Alfón publicado en 2014 desarrolla muchos de los argumentos subyacentes en aquella defensa de la soberanía idiomática y explicita algunos de los episodios que la justifican, por ejemplo, el modo en que el diccionario de la RAE niega buena parte de la lengua americana y la violencia que supone que el diccionario automático del programa Word de tratamiento de texto creado y comercializado por Microsoft le diga constantemente a un hispanoamericano, a través de constantes subrayados en rojo, que lo que escribe está mal. Esto sucede porque Microsoft firmó un acuerdo con la RAE, un acuerdo que resultó muy rentable para ambas partes, un acuerdo que dispone que la autoridad de referencia del programa de tratamiento de texto sea el diccionario de la Real Academia. Fernando Alción recuerda que para afirmar el derecho a existir y dar respuesta a esta negación del léxico americano por parte de la RAE se publicaron nuevos diccionarios: el *Diccionario del español de México* de Luis Fernando Lara y el primer *Diccionario integral del español de la Argentina*. Alción subraya la singular torpeza de la reacción de la RAE a los argumentos que denunciaban su actitud colonialista:

> La RAE ya venía tomando nota de estas críticas y se le ocurrió que podía compensar las *carencias* anexando un *Diccionario de americanismos* (2010), cuyo error ya se adelanta en el título: postular que en América se habla un español *especial* (regional y característico), mientras que el *usual* (general y correcto) se habla solo en España (Alfón, 2014: 36).

Además de lo que esta concepción (centralista, colonialista, imperialista) del español supone en el mundo hispánico, lo cierto es que sus efectos se perciben también en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, sobre todo cuando el imaginario de la lengua del país en el que se enseña el español adolece de una propensión a cierta forma de colonialismo similar a la que se percibe en buena parte de los trabajos de la Real Academia Española. Es el caso del francés, reacio a toda variedad que no sea la del norte de Francia[20]. La concepción que el francés tiene de su propia lengua permite comprender que en la enseñanza del español en las escuelas (Justo, 2021) e incluso en los concursos de la educación nacional de acceso a la docencia[21], la apertura a la diversidad y a la alteridad sean a menudo máscaras que esconden una concepción profundamente autocentrada. Reflexionar sobre estas prácticas y rechazar su autoritarismo equivale, en nuestra opinión, a promover una verdadera apertura a la diversidad y contribuir a la construcción de una concepción policéntrica de la lengua, en nuestros ordenadores, en la escuela, en los medios, en la literatura que se traduce y en la literatura que se escribe.

20 Los trabajos del sociolingüista Philippe Blanchet (2019) y su noción de glotofobia, acuñada a partir del análisis del modo en que el francés, y sobre todo cierta variedad del francés, se imponen, dan cuenta de esta problemática.

21 Véase el trabajo de Laura Navarro en este volumen.

Bibliografía

Alfón, F. (2014): "Crónica de una soberanía en disputa", in L. Kornfeld (comp.): *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: UNGS, pp. 35-42.

Álvarez-Ejzenberg, F. y C. Ballestero de Celis (2021): "El español a uno y otro lado del Atlántico: reflexiones en torno a la diversidad", *Quaderna* 5, 1-13. Recuperado de <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/05/Alvarez-y-Ballestero_El-espan%CC%83ol-a-uno-y-otro-lado-del-Atla%CC%81ntico.pdf> (20/10/2025).

Anderson, B. (1991 [1983]): *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.

Bello, A. (1884 [1834]): "Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuelas", in *Obras completas*, tomo V. Santiago de Chile: Imprenta de Pedro G. Ramírez, pp. 468-486.

Blanchet, P. (2019): *Discriminations: combattre la glottophobie*. Limoges: Lambert-Lucas.

Borello, R. (1969): "Para una historia del voseo en la Argentina", *Cuadernos de Filología* 3, 25-42.

Cambaceres, E. (1988 [1887]): *En la sangre*. Buenos Aires: Colihue.

Capdevilla, A. (1926): "El idioma en la Argentina", *La Nación*, diciembre de 1926.

Capdevilla, A. (1928): *Babel y el castellano*. Buenos Aires: Cabaut.

Carricaburo, N. (1999): *El voseo en la literatura argentina*. Madrid: Arco Libros.

Castro, A. (1941): *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico.* Buenos Aires: Losada.

Echeverría, I. (2007): "Español neutro: un imperativo comercial. Lengua e identidad", *Desvíos (un recorrido por la reciente narrativa latinoamericana.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Fernández López, J. (s. f.): "Castellano o español", blog *Hispanoteca.* Recuperado de <http://hispanoteca.eu/Foro/ARCHIVO-Foro/Espa%C3%B1ol%200%20castellano.htm> (20/10/2025).

Fernández-Ordóñez, I. (2023): "Los varios nombres de nuestra lengua", *ABC*, 27 de marzo de 2023. Recuperado de <https://www.almendron.com/tribuna/los-varios-nombres-de-nuestra-lengua/> (20/10/2025).

Fontanella de Weinberg, Mª. B. (1971): "El voseo en Buenos Aires en las dos primeras décadas del siglo XIX". *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 26, 495-514.

Gargatagli, M. (2012): "La traducción neutra no es una pipa", *Clarín*, *Revista Ñ*, septiembre de 2012.

Gómez Capuz, J. (2001): "Diseño de análisis de la interferencia pragmática en la traducción audiovisual del inglés al español", in J. D. Sanderson (ed.): *¡Doble o nada!: Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante.* Recupearado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante--0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_9.html> (20/10/2025).

Ianes, R. (2018): "La ficción de la lengua en las *Novelas argentinas* de Carlos María Ocantos: una lectura histórica", *Decimonónica* 15(2), 14-28.

Jiménez, J. R. (1953): "Mis ideas ortográficas", *Revista Universidad de Puerto Rico.* Recogido en A. del Villar (ed.): *Crítica paralela,* Madrid: Narcea, pp. 189-191.

Justo, F. (2021): "Representaciones de la variación geolectal en manuales de español franceses", *Quaderna* 5, 1-17. Recuperado de <https://quaderna.org/5/representaciones-de-la-variacion-geolectal-en-manuales-de-espanol-franceses/> (20/10/2025).

Ludmer, J. (2010): *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Marcos Marín, F. (1975): *Aproximación a la Gramática Española*. Madrid: Cincel.

Marcos Marín, F. (1980): *Curso de gramática española.* Madrid: Cincel.

Masotta, O. (1981): "Vocos, la lupa y el viejo mundo", in D. Viñas: *Contorno, Selección.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 64-70.

Menéndez Pidal, R. (1945): *Castilla, la tradición, el idioma*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Molina, R. (1958): "¿Cuándo apareció el voseo en nuestro lenguaje platense?", Suplemento Literario de *La Nación*, 12 de enero de 1958.

Neuman, A. (2008): "Entrevista con Lilia Fernández Hall", *Letralia*, 19 de mayo de 2008.

Ocantos, C. (1897): *Promisión*. Buenos Aires: Biblioteca de *La Nación*.

Pardo E. y R. Prieto (1894): "Don Pascual", in L. Ordaz (ed.): *Breve Historia del teatro argentino*, vol. II. Buenos Aires: Eudeba.

Peralta García, D. (2014): "Castellano y español", foro CVC – *Centro Virtual Cervantes*, 12 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto01.asp?vCodigo=49572> (20/10/2025)

Payró, R. (1979 [1906]): *El casamiento de Laucha*. Buenos Aires: Colihue.

Payró, R. (1985 [1908]): *Cuentos de Pagochico*. Buenos Aires: Losada.

Payró, R. (1968 [1908]): *Violines y toneles*. Buenos Aires: Centra Editor de América Latina.

Payró, R. (1986 [1910]): *Divertidas aventuras de un nieto de Juan Moreira*. Buenos Aires: Biblioteca Ayacucho e Hyspamérica.

Real Academia Española (en línea): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8]. <https://dle.rae.es>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (en línea): *Diccionario panhispánico de dudas*, 2.ª edición (versión provisional). <https://www.rae.es/dpd>

Sábato, E. (1953): *Heterodoxia.* Buenos Aires: Emecé.

Sarmiento, D. F. (1948 [1843]): *Memoria (sobre ortografía americana)*. Santiago de Chile: Imprenta de la Opinión.

Seco, M. (1998): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Sztrum, M. (1993): "*Esta debe ser, es, deseo que sea otra lengua*: evolución de la idea de idioma nacional argentino", in A. Redondo (ed.): *Les représentations de l'Autre dans l'espace ibérique et ibéro-américain II*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 259-269.

Tabarovsky, D. e I. Echeverría (2013): "Echeverría vs. Tabarovsky". *Traviesa. Literatura contemporánea de cerca*. Recuperado de <http://www.mastraviesa.com/Intercambio-Echevarria-vs-Tabarovsky-1> (02/03/2022).

Vallejo, F. (2013): "Nosotros somos el idioma", *Clarín*, *Revista Ñ*, 19 de octubre de 2013. Buenos Aires.

Villanueva, G. (2022): "Cuando el extranjero toma la palabra", in D. Álvarez et al. (coords.): *Dialogues et dialogismes dans les littératures des mondes hispaniques*. Revista *Crisol* 23. Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-américaines de l'Université Paris Nanterre, pp. 1-18. Recuperado de <https://crisol.parisnanterre.fr/index.php/crisol/article/view/456/523>

Villanueva, G. (2012): "L'indépendance linguistique: le voseo dans la littérature argentine entre 1880 et 1910", in *Les indépendances en Amérique latine: acteurs, représentations, écriture*. Revista *América* 41. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 133-145.

Villanueva, G. (2019): "Patricio Pron y el espíritu de los padres que sigue subiendo en la lluvia", in C. Lepage, Françoise Martinez y Alexandra Oddo (coords.): *Migrations et mutations. Métamorphoses des discours dans l'espace Espagne-Amérique.* Revista *Crisol* 19. Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-américaines de l'Université Paris Nanterre, pp. 1-19. Recuperado de <http://crisol.parisnanterre.fr/index.php/crisol/article/view/163/130> (20/10/2025).

Viñas, D. et al. (1981): *Contorno*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VVAA. (2013): "Por una soberanía idiomática", *Página 12*, 17 de septiembre de 2013. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html> (20/10/2025).

Zaro, J. J. (2013): "Naturalizar, ¿un recurso inevitable?", *El Trujamán. Revista diaria de traducción*, 26 de agosto de 2013. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/agosto_13/26082013.htm> (20/10/2025).

Zaro, J. J, (2020): "¿Por qué nos dividen las traducciones?", *La lengua en disputa*. Revista *Otros diálogos* 12. Recuperado de <https://otrosdialogos.colmex.mx/por-que-nos-dividen-las-traducciones> (20/10/202).

Americanismos léxicos de la instrumentación musical: análisis diacrónico de algunas atestaciones lexicográficas en diccionarios monolingües del español y bilingües español-francés

Philippe Reynés
Université de Picardie Jules Verne (Habiter le Monde, UR 4287)

Al profesor Michel Launay

1. Introducción

Con solo observar a nivel microestructural las acepciones 5 y 6 del artículo "americanismo" en la última edición del *Diccionario de la Lengua Española* (*DLE*) (RAE, 2014), podemos advertir cierta contradicción entre unidad y diversidad:

> Americanismo:
> 5. m. Vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella.
> 6. m. Vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América.

Lo que se desprende de estas dos acepciones es una tensión cronológica entre pasado y presente, entre sustrato ("lengua indígena") y estrato actual, así como diastrática entre estratos sociolingüísticos ("el español hablado"), entre unidad ("el español") y particularismo y diversidad ("peculiar"), lo que sugiere una diversidad variacional (dialectal, topolectal) de un país a otro ("en algún país de América"). Esta definición bipartita del *DLE* (RAE y ASALE, 2014), por muy meditada y elaborada que sea, solo nos ofrece una visión parcial y

reductora del americanismo lingüístico, que resulta demasiado complejo para ceñirlo en dos frases.

La cultura (en el sentido de civilización y modo de vida en una zona determinada) abarca todas las facetas de la vida y la historia de una sociedad. La lengua forma parte natural de ella, y el análisis de la situación lingüística de una comunidad dada, de su unidad o de su diversidad lingüística es tanto más complejo cuanto más compleja es la cultura. Este es el caso de América Latina, y de ahí la polivalencia de lo que se suele llamar "americanismo". La riqueza, diversidad léxica y variación dialectal o topolectal del español –medio de comunicación unitario y unificador– es el reflejo lingüístico de una multiculturalidad latinoamericana, por ejemplo en el campo de la música y de la danza.

Y desde el punto de vista musical, encontramos diversidad a través de una multitud de músicas, formas musicales y coreográficas, y también de instrumentos u objetos musicales, heredados todos ellos del mundo precolombino y otros traídos de Europa, en particular de la península ibérica, pero también de África, entre otros lugares. En ambos casos, esto es, tanto desde el punto de vista de la lengua como de la cultura y más concretamente de la cultura musical, nos encontramos en presencia de varios componentes o elementos constitutivos diacrónicamente superpuestos: un fondo prehispánico heredado y un estrato colonial de hispanización seguidos por otras aportaciones, provenientes sobre todo del elemento africano, y otros venidos ulteriormente de las músicas europeas u occidentales.

De allí resulta una infinita riqueza y variedad, así como fenómenos de intercambio, interpolación, interferencia, hibridación, cruces y mestizaje: recuérdese el sincretismo temprano en la música litúrgica, con villancicos en náhuatl de Gaspar Fernández, o cantos marianos en quechua de Pérez Bocanegra de principios del siglo XVII, y, en el ámbito instrumental, el ejemplo del *charango* o de las arpas diatónicas (*arpa llanera, arpa tuyera, arpa paraguaya*).

Sin ir más allá en estas consideraciones generales ni en el debate sobre unidad/diversidad y sincretismo, volvamos a los objetos concretos útiles para nuestro propósito: por un lado, el objeto diccionario, herramienta de consulta e información que se supone deja constancia, "reflejo", "huella" o representación verbal de otro objeto, en

este caso el objeto musical[1]. El objetivo de esta encuesta consistirá no tanto en estudiar los fenómenos lingüísticos en sí (préstamos, creaciones léxicas endógenas por derivación, neologismos, cambios semánticos, etc.) como en evaluar su tratamiento lexicográfico en algunos diccionarios institucionales para un número muy limitado de términos.

Teniendo en cuenta la evolución policéntrica de la política lingüística hispánica (creación de academias americanas tras la independencia y de la ASALE), la pregunta que surge de buenas a primeras es la siguiente: ¿hasta qué punto la riqueza léxica de las denominaciones instrumentales está reflejada, registrada e integrada o no en los diccionarios oficiales de la lengua española (en los que incluiremos, por supuesto, el de americanismos)? ¿Por qué lo está o no? ¿A partir de qué momento apareció por primera vez tal o cual término típico de la música latinoamericana en estos diccionarios oficiales, así como en los diccionarios bilingües, objetos de mediación lingüística y cultural, y para cada uno de ellos, ¿cuál es el lema escogido, la microestructura del artículo, la definición, la marcación?

Estas son tan solo algunas de las preguntas que pueden formularse y a las que intentaremos dar solo un principio de respuesta, ya que sería insensato pretender, dentro de los límites de este trabajo, abarcar en su conjunto el registro lexicográfico de las denominaciones musicales instrumentales de Hispanoamérica.

2. El legado sustrático prehispánico: percusiones aztecas y mayas

Empecemos con una lista nada exhaustiva de doce instrumentos de percusión propios de las civilizaciones azteca y maya: *ayotl,*

1 Referente nombrado por una o varias denominaciones: cohipónimos como *antara*, *rondador*, *sicu, zampoña* (pertenecientes a la familia de la siringa o flauta de Pan); poliónimos como *calabazo, carracho, güiro*, *güícharo*, *gredá*, *rascabuche* (designaciones diatópicas que se refieren a un mismo tipo de percusión cuya caja consiste en una calabaza de güiro. En el *DA* (RAE y ASALE, 2010), la entrada lemática a la que remiten todas las variantes es "güiro").

chicahuatzli, chul, hom, huehuetl, kitzmoc, tecomapilos, teponatzli, tetzilacatl, tunkul, zacatán, zoot, proporcionada por el *Diccionario ilustrado de Americanismos* de Sopena (1983), en el recuadro cultural dedicado a México[2].

Étimos (azteca/ nahuatl; maya)	DA (RAE y ASALE, 2010)	DLE 22 (RAE, 2001)	DLE 23 (RAE, 2014)
Ayotl			
Chicahuatzli			
Chul			
Hom			
Huéhuetl	Huéhuetl		
Kitzmoc			
Tecomapilos			
Teponaztli	Teponastle	Teponastle	Teponastle
Tetzilacatl			
Tunkul	Tunkul		
Zacatán	Sacatán		
Zoot			
Total: 12 ítems	1º subtotal: 4	2º subtotal: 1	3º subtotal:1
Porcentaje	30 %	0,8 %	0,8 %

Tabla 1. Instrumentos de percusión propios de las civilizaciones azteca y maya.

Al recorrer esta lista de doce elementos, nos percatamos de que el *Diccionario de Americanismos* de RAE y ASALE (2010) incluye cuatro de ellos, lo que equivale a un 30 %:

2 Así como de enciclopedias musicales (Tranchefort, 1980; Büchner, 1980).

huéhuetl (Del nahua *huéhuetl*, atabal). I.1.m. *Mx*. Tambor alargado, construido con un tronco de árbol hueco y cubierto con piel; se emplea en fiestas religiosas y tradicionales.

sacatán: I.1.m *Mx: SE*. Tambor pequeño que utilizan los mayas.

teponastle (Del nahua *teponaztli*, palo hueco que tañen los indios). I.1.m. *Mx, Gu*. Instrumento musical indígena, parecido a un tambor pequeño.

tunkul (Del maya) I.1.m. *Gu, Ho*. Instrumento musical de percusión hecho con un canuto de bambú cerrado por ambos extremos, con unas incisiones en forma de H, una más gruesa que otra; al ser golpeado con un bolillo emite dos tipos de sonidos, uno más agudo que otro.

Esta cifra se reduce a solo un ítem en los *DLE* 22 (RAE, 2001) y 23 (RAE, 2014; actualizado, 2022), esto es, a menos del 1 %, con *teponastle*. Naturalmente, estas cifras y porcentajes no significan gran cosa en una serie tan corta, y necesitaríamos otros órdenes de magnitud para confirmarlos. Sin embargo, al menos nos permiten observar una clara reducción del número de artículos, debida a una doble criba o selección lexicográfica en el paso del material organológico y enciclopédico global hacia, por un lado, un repertorio oficial de americanismos (el del *DA*, RAE y ASALE, 2010) y por otro, un diccionario general (*DLE* 23, RAE, 2014).

Este proceso de filtrado diferente y diferenciador, en menor o mayor grado, comprensible y coherente según el tipo de consulta y el público destinatario, en un caso hispanoamericano, en el otro hispano-peninsular, se halla de forma casi constante, salvo contadas excepciones, entre el *DA* (RAE y ASALE, 2010) y el *DLE* 23 (RAE, 2014), habida cuenta además de que una serie de ítems forma parte de un vocabulario específico perteneciente a la arqueología musical.

3. Reutilización de la aportación hispánica: derivación semántica por musicalización o transferencia y refuerzo de un significado musical previo

Estos vocablos, entre muchos otros, pueden servir para ilustrar la reutilización y adaptación de términos musicales ya existentes (*zampoña, vihuela*), o el desarrollo de nuevos significados organológicos a partir de significados musicales no instrumentales (*cuatro, clave, tres*) o de términos básicamente no musicales en su significado original (*llamador, rondador*).

3.1. Musicalización semántica

Llamador

Al significar inicialmente "aldaba", "aldabón", "picaporte", "objeto sonoro"[3], *llamador* ejemplifica la insuficiencia o los límites del *DLE* (RAE, 2014) para tener en cuenta el americanismo, y por ende en el caso de este término, la útil complementariedad del *DA* (RAE y ASALE, 2010), que recoge dos definiciones organológicas del mismo mientras el *DLE* (RAE, 2014) no lo hace:

> 1.m. *Pa, Co*. Instrumento musical de percusión hueco y de forma cilíndrica, de madera o metal, que se toca con dos palillos. pop.
>
> a.II llamador de tigre. m. *Ho*. Instrumento musical de frotación hecho de la mitad de una jícara y con la boca recubierta de cuero de cabrito o venado con un agujero en el centro por el que se introducen cerdas de crin de caballo que, al frotarse, imitan la voz del tigre.

3 Perteneciente a la familia de los idiófonos o ruidófonos (cf. Tranchefort, 1985: 70-71).

Rondador

Forma parte de las numerosas designaciones de la siringa o flauta de Pan con *zampoña*, pero asimismo *antara* (quechua), *siku* (aimara), y *rondador* (español), etc. Hay que esperar la 14.ª edición del *DRAE* (RAE, 1914) para ver aparecer por primera vez la acepción musical del término: "Instrumento músico, a modo de flauta, formado de una serie de cañutos de carrizo de diversa longitud y calibre, y combinados convenientemente para la gradación armónica de sonidos", mediante una definición descriptiva, hiperespecífica de índole enciclopédica aderezada con la marca diatópica de *El Ecuador*. Las siguientes ediciones del *DLE* (RAE) proporcionan una definición meramente sinonímica (*zampoña, siringa*, aún restringida a El Ecuador), mientras el *DA* (RAE y ASALE, 2010) combina ambos tipos de definiciones (sinonímicas y descriptivas) ampliando el área diatópica de uso a Colombia y norte del Perú: "I.1.m. *Co, Ec, PeN*. Zampoña, instrumento musical consistente en una serie de canutos de carrizo de varios tamaños".

No vamos a dejar atrás a la familia de las flautas de Pan sin aducir un ejemplo de reutilización y adaptación en el contexto situacional de América: la *zampoña*.

3.2. Reutilización y adaptación situacional

Zampoña

Tradicionalmente la palabra *zampoña* designaba un aerófono que incluía la flauta doble, la chirimía o la gaita, instrumentos rústicos todos ellos cuyas representaciones se remontan a la Antigüedad. Trasladada a América, la palabra *zampoña* vino a ser uno de los nombres dados a la flauta de Pan andina, junto con las tradicionales denominaciones sustráticas amerindias: *antara, siku*, etc. Sin embargo, el *DA* (RAE y ASALE, 2010) no integra una entrada *zampoña* en su macroestructura.

Vihuela

Como ya nos lo muestra la iconografía medieval[4], *vihuela* se usaba para designar un instrumento de cuerdas pulsadas con arco, púa, plectro o con los dedos. Obvio es que el término, ya sujeto a variaciones semántico-referenciales en función de la geografía y también de la complementación utilizada (*de arco, de brazo, de mano, de Flandes, de manubrio*, etc.) era plurivalente, lo que puede acarrear para nosotros cierta confusión terminológica. En el sentido de instrumento de cuerdas pulsadas (con plectro o con los dedos), alcanzando su apogeo en el siglo XVI, cayó en desuso en el XVII y fue suplantada por la guitarra. En 1611, en su *Tesoro*, Covarrubias, ferviente defensor de aquella *vihuela* aristocrática y cortesana, registra ya tal sustitución:

> Vigüela: El instrumento músico y vulgar de seis órdenes de cuerdas, *latine dicitur et barbitus sive barbiton*. La invención della atribuyen a Mercurio […] Este instrumento ha sido hasta nuestros tiempos muy estimado, y ha avido excelentíssimos músicos; pero después que se inventaron las guitarras, son muy pocos los que se dan al estudio de la vigüela.
>
> Guitarra: Instrumento bien conocido y exercitado muy en per juyzio de la música; que antes se tañía en la vigüela […]

Y el final de la definición del diccionario de *Autoridades* (RAE, 1739) lo confirma: "[…] pero oy comunmente vale lo mismo que Guitarra". Al menos, este es el significado que se le puede atribuir al principio del poema épico *Martín Fierro* de José Hernández (1872): "Aquí me pongo a cantar, al compás de mi vigüela […]". Las últimas ediciones del *DLE* (RAE, 2014) reconocen en segunda acepción la equivalencia entre vihuela y guitarra, pero curiosamente solo en uno de los topolectos peninsulares (Navarra), ¿acaso por hispanocentrismo peninsular? El *DA* (RAE y ASALE, 2010), por su parte, atestigua un cambio semántico-referencial ("guitarra grande o

4 Por ejemplo en los manuscritos iluminados del beato de Liébana (1047) y del Apocalipsis de santo Domingo de Silos (1109).

guitarrón") acompañado de una doble marcación, diatópica (*Honduras*) y registral (rural).

La palabra *vihuela* en el sentido de *guitarra* o *guitarrón* puede sin duda considerarse y analizarse, a semejanza de otros americanismos, como arcaísmo léxico y asimismo como reutilización y transferencia semántico-referencial adaptativa y específica (de *guitarra* a *guitarrón*) en la medida en que el referente original había desaparecido.

Ninguna dificultad tuvieron estos dos términos, ya de por sí prototípicos, genéricos y versátiles, para adaptarse a las nuevas realidades de la música latinoamericana.

Clave, *cuatro*, *tres*

Algunas aplicaciones musicales de *clave, cuatro y tres* estaban reconocidas oficialmente por el diccionario académico (*clave del pentagrama*, *clave* por *clavecín* o *clavicémbalo*, *cuarto* por *cuarteto y tres* por *trío*). Desarrollaron semas contextuales y significados instrumentales específicos en América, que también tardaron mucho tiempo en ser aceptados y registrados por la institución en el repertorio oficial del *DLE* (RAE) (*cuatro* en 1914, *clave* y *tres* tan solo en 2001).

Por lo que a *clave* se refiere, un significado musical ya estaba registrado en el *Diccionario de Autoridades* (RAE, 1726-1739): "En la Música es el signo que se coloca al principio de una de las líneas del Pentagrama […]". Le siguió una segunda acepción musical en la edición de 1780, la primera de la serie de diccionarios de la RAE: "*clave*: m. 1 Lo mismo que clavicordio". Estos significados musicales se derivan ya de los semas contextuales procedentes de la teoría y escritura musical (*la clave de sol*...) y de los usos técnicos de este cultismo en organología (*clavija, clavijero, clave*, abreviatura masculina de *clavecín, clavicémbalo, clavicordio, claviciterio*, etc.). Pero "clave" con el significado de instrumento de percusión no aparece hasta la 22.ª edición en 2001 (10ª acepción): "f. *Cuba y Ven*. Instrumento musical de percusión que consiste en dos palos pequeños que se golpean uno contra otro". El *DA* (RAE y ASALE, 2010) repite la definición de 2001, admite los dos géneros, extendiendo su uso a la República Dominicana, y luego el *DLE* 23 (RAE, 2014) inserta en la misma la mención de un origen cubano. Además, los *DLE* 22 (RAE, 2001) y 23 (RAE, 2014) añaden el significado metonímico de "tocador/a /

tañedor/a de clave". Semejante evolución semántica se produjo para los dos numerales cardinales sustantivados "tres" (compás de tres por cuatro, trío de voces o instrumentos) y "cuatro" (cuarteto), cuya acepción instrumental americana se incluyó tardíamente en el diccionario de la Academia: "cuatro" *DLC* 14 (RAE, 1914): "(12) m. Guitarrilla venezolana de cuatro cuerdas"; "tres" *DLE* 22 (RAE, 2001): "(7) m. *Cuba*. Guitarra de tres cuerdas dobles que se toca con una púa de carey".

4. Toma en cuenta de derivaciones morfolexicales, semánticas y fraseológicas

Los procedimientos léxico-semánticos endógenos, como la derivación y la composición, y, por otro lado, la expansión semántica vinculada a cambios y/o desplazamientos de significado, y en tercer lugar, la fraseología por lexía compleja, constituyen una potente (y quizás principal) fuente de renovación y creación léxica. Tanta es la riqueza derivacional que, a modo de escueta muestra, nos centraremos en dos ítems que ilustran la lexicogénesis en el sentido lexicológico de capacidad de creación interna a partir de lexemas, sea prestados, sea heredados.

4.1. Préstamo y base lexemática: *marimba*

La *marimba*, conocida coloquialmente como "piano de la selva", ofrece un interesante ejemplo de integración de un préstamo a través de la creatividad léxico-semántica y fraseológica. En efecto, este término, probablemente de origen africano, documentado en 1836 en el *Diccionario provincial de voces cubanas* de Esteban Pichardo y luego en la 11.ª edición del *DLC* (RAE, 1869), es señalado por la Academia como común a toda América, reflejando la influencia y el éxito de la música afrocubana.

> Instrumento músico de los negros bozales en forma de cajoncito, con varios palitos o tablillas elásticas, que a modo de teclas y

> heridas con los dedos dan diversos sonidos secos. En la Vueltarriba llaman también así muchos a la TROMPA de la Vueltabajo (Pichardo y Tapia, 1836).
> Llaman así en América a un instrumento músico que consta de catorce tiras de vidrio que van disminuyendo gradualmente, las cuales descansan sobre dos cuerdas o cintas, y se toca con unas bolitas de corcho o badana (RAE, 1869)

Después de un paréntesis etimológico ("de origen africano"), los *DLE* 22 (RAE, 2001) y 23 (RAE, 2014) proveen las tres definiciones siguientes:

> (de or. africano) 1. f. Especie de tambor que se usa en algunas partes de África.
>
> 2.f. Instrumento musical en que se percuten listones de madera, como en el xilófono.
>
> 3.f. *Am.* Instrumento musical en que se percuten con un macillo blanco tiras de vidrio, como es el tímpano (*DLE* 22, RAE, 2001; *DLE* 23, RAE, 2014).

El *DA* (RAE y ASALE, 2010) extiende el área de uso detallándola por países (14 en total) y añade luego sentidos translaticios típicamente americanos:

> I.1.f. *Mx, Gu, Ho., ES, Ni., CR, Pa., RD, PR, Co, Ve, Ec, Bo, Py*. Instrumento musical de percusión que consiste en una serie de tablillas de madera dura y de longitud variable, dispuestas horizontalmente de mayor a menor sobre unos tubos de caña de longitud y diámetro variables que funcionan como resonadores; se toca con unos palillos de madera.
>
> II.1. f. *Mx, Cu, PR, Co, Ve, Pe, Bo*. Marihuana, drog.
>
> III.1. f. *Gu, Ho, ES; CR*, obsol. rur. Conjunto numeroso de hijos de un matrimonio, pop + cult → espon.

IV.1. *ES*. Estómago. Pop ^ afec.

Si nos remitimos a la tabla 2, podemos reparar en la riqueza del paradigma derivacional de *marimba* al que cabe añadir la fraseología (*poner cara de marimbero mal pagado, pegar un marimbazo, de un solo marimbazo*)[5]. Pues de toda esta familia léxica, el último *DLE* (RAE, 2014) conserva tan solo tres palabras-entradas o encabezamientos: la base *marimba* y los dos derivados agentivos: *marimbero, marimbista.*

Derivados *DA*	*DLE* 23	Derivación	Semántica	Locuciones y fraseología
Marimbero, a	X	nominal denominal	agente	Poner cara de marimbero mal pagado (DA)
Marimbista	X	nom. denom.	agente	
Marimbazo		nom. denom.	acción intensiva	De un solo marimbazo; pegar el marimbazo
Marímbula		nom. denom. sufijo culto	dim. lexicalizado cambio referencial y semántico	
Marimbulero, a		nom. denom.	agente	
Marimbear		verb. denom.	acción	
Marimbeo		nom. deverbal	acción	
Marimbeado, a Marimbeada		adj. deverbal adj. deverbal denom.	aspecto resultativo cambio semántico	

Tabla 2. Paradigma derivacional de *marimba*
(según la macroestructura del *DA,* RAE y ASALE, 2010).

5 *DA* (RAE y ASALE, 2010): "a.II de un solo marimbazo, loc.adv. *Ho*. De una sola vez"; "pegar el marimbazo: 1. Loc verb. *Ho*. Arruinarse un banco o negocio. pop + cult ⟶ espon.; *Ho*. Morirse alguien. Pop + cult ⟶ espon.^ fest."; "poner cara de marimbero mal pagado: *Ni*. Poner mala cara, enfadarse" (sinónimo de "poner cara de herrero mal pagado").

4.2. *Bombo bombisto*

Sobre la base sustantival de *bombo*, el agente instrumentista puede designarse metonímicamente por *bombo* ("persona que toca el bombo", acepción 5, *DLE* 21 (RAE, 1992) y 22 (RAE, 2001)) o por derivación, pero de modo insólito en {-isto}, de ahí *bombisto*. Esta forma, ausente del *DLE* (RAE, 2014) y registrada únicamente en el *DA* (RAE y ASALE, 2010), se define como "Persona que toca el bombo en un grupo de música folclórica, en procesiones o en otras celebraciones" y se marca diatópicamente como argentinismo[6].

Además, el *bombo*, como otros instrumentos, da lugar a compuestos sintagmáticos o paralexemas de tipo N + N (*bombo baile*) y N + Adj. determinativo, clasificativo, relacional (*bombo legüero, bombo murguero*).

La preferencia de los datos léxicos en detrimento de los enciclopédicos en un diccionario general de la lengua podría esgrimirse para explicar la ausencia, en el *DLE* (RAE, 2014), de lexías compuestas pertenecientes a un microcampo terminológico especializado con hipónimos instrumentales precisos y específicos[7]. Bien percibimos en dicha selección lexicográfica la frontera que separa una enciclopedia y un diccionario enciclopédico, de un diccionario de lengua. Pero, entonces, ¿por qué en el artículo *bombo*, el *DA* (RAE y ASALE, 2010) acepta *bombo baile* y *bombo legüero* e ignora el *bombo murguero*[8]*, llamado también bombo de marcha*, especie de bombo portátil

6 Basta recordar el papel simbólico y sonoro que desempeñan los bombos por ejemplo en manifestaciones peronistas.

7 Ejemplos: *arpa llanera/tuyera* (arpas diatónicas); *guitarra huapanguera* (para acompañar el *huapango* mexicano); *güiro de joba/de moyuba* (tambores de agua afrocubanos); *llamador de tigre*, etc. Mientras que los lexemas simples *arpa, guitarra, güiro* generan lexías complejas que sí están registradas (*salir como el arpa de Judas, sonar como arpa vieja, una cosa es con guitarra y otra con cajón, una cosa es con guitarra y otra con violín, no soltar la guitarra*, etc.).

8 "Bombo baile: m. *Pe*. Música típica interpretada por un conjunto de bombo, tambor y quena"; "bombo legüero: m. *Ch., Ar*. Tipo de bombo construido con el tronco de un árbol ahuecado y provisto de dos membranas de cuero crudo."

típico de la *murga porteña*?[9] ¿Cuestión de escasa frecuencia o de hiperespecificidad musical? Queda abierta la cuestión de por qué la comisión lexicográfica del *DA* (RAE y ASALE, 2010) optó por admitir uno y descartar otro...

Dejemos ya de lado el ámbito de los diccionarios monolingües para examinar ahora la recepción y la traducción de unos cuantos lexemas mencionados en algunos de los diccionarios bilingües español-francés.

5. Selección y traducción en algunos diccionarios bilingües[10]

Así como los términos y acepciones musicales del español atlántico tardaron en abrirse paso en la lexicografía oficial, menospreciados por ser considerados como demasiado locales, regionales y dialectales, estos mismos términos encontraron dificultades para traspasar el umbral de la traducción en un diccionario bilingüe.

Aunque la cronología de los diccionarios bilingües no se alinea con la política de la lexicografía monolingüe oficial, se necesita mucho tiempo para que un americanismo, y *a fortiori* un término especializado, se incluya en el repertorio de un diccionario bilingüe. Se puede comprobar al respecto una evolución palmaria entre un diccionario del siglo xix, como por ejemplo el *Nouveau dictionnaire espagnol-français et français-espagnol* de Vicente Salvá, y los diccionarios más recientes de finales del siglo xx y principios del xxi. El bilingüe de Salvá (1856), al igual que su diccionario monolingüe (1846), no menciona ningún significado instrumental americano de las palabras *clave, cuatro, llamador, rondador, tres*, etc. mencionadas anteriormente. Además, en los siglos xx y xxi, la evolución

9 Admitiendo y todo lexías complejas tales como *dar como bombo (en fiesta)*. "Loc.verbal. *Ec, Ch*. Infligir a alguien un castigo o maltrato severo y prolongado".

10 Larousse *Saturne* (1987), *Grand dictionnaire bilingue* Larousse (*GDBL*, 1992, 2007, 2018).

es perceptible entre las distintas ediciones de un diccionario como el Larousse bilingüe (1970, 1992, 2007, 2014, 2018), solo por citar una editorial.

A nivel de la microestructura, la integración de un nuevo elemento puede revestir varias modalidades:

5.1. Traducción literal del préstamo

Ora el nuevo elemento ya ha sido tomado prestado por la lengua meta, ora el lexicógrafo lo considera correcto, ampliamente divulgado y posiblemente conocido por el usuario del diccionario bilingüe. En este caso, la traducción puede hacerse término por término, así, a secas, sin marcas, ni explicaciones o comentarios. Es el caso de *quena* en el *Gran diccionario bilingüe* Larousse (*GDBL*, 2018): "quena: sf. quena *f*.".

A menudo también, el préstamo, ya existente y aceptado en la lengua meta, va acompañado de una marca de dominio (*MÚS.*) o de un hiperónimo (entre paréntesis o corchetes), para orientar al lector. Ejemplo de traducción de *verbo ad verbum* en el *GDBL* (2018):

> *maraca*: sf. MÚS. maraca. 2. Chile. [prostituta] pute *f*.
>
> *bongó*: sm. (gnlt pl.) [instrumento] bongo *m*.
>
> *marimba*: sf. [tambor] marimba. *m*.

5.2. Traducciones o subtraducciones por equivalentes perifrásticos y marcación diatópica

Bajo forma de sintagma más o menos extenso (composición, adjetivación, etc.) y generalizador (hiperonimia), en otras ocasiones, el significado musical no se limita a una marca de dominio o a un prototipo instrumental, sino que va acompañado en cursiva de un equivalente perifrástico, en forma de glosa explicativa y definitoria por inclusión, que completa la traducción, como en:

> *quena*: f. flûte indienne[11]. (*Saturne*, 1987; *GDBL*, 1992) *Observ*. La quena est une petite flûte droite à cinq trous utilisée surtout par les Indiens du Pérou et de Bolivie.
>
> *sicu, siku*: sm. siku, m. *flûte de Pan des Andes* (*GDBL*, 2007, 2018).
>
> g*uitarrón*: grande guitare (*Saturne*, 1987; *GDBL*, 1992, 2007, 2018).
>
> *guitarrillo*: sm. petite guitare (*Saturne*, 1987; *GDBL*, *1992*); petite guitare à quatre cordes (*GDBL*, 2007, 2018).
>
> *cuatro*: sm [guitarra]: petite guitare à quatre cordes (*GDBL*, *1992*: am; *GDBL*, 2007, 2018: *Caribe*).
>
> *jarana*: sf. Acepción 5: *Méx*. [instrumento] petite guitare; Acepción 6: *Méx*. [baile] Danse traditionnelle du Yucatán (*GDBL*, 2007, 2018).

Además, como lo podemos ver en el caso de "guitarrillo" ("petite guitare" *GDBL*, 1992): "petite guitare à quatre cordes" (*GDBL*, 2007, 2018), y de "cuatro" ("petite guitare à quatre cordes" (am.) (*GDBL*, 1992 (Caribe); *GDBL*, 2007, 2018), la información definitoria y diatópica se va completando de una edición para otra.

Otras veces, un sintagma perifrástico hiperonímico sirve como traducción y la reemplaza, por ejemplo, en el caso de:

> *charango*: sm. *Instrument à cordes typique des Andes* (*GDBL*, 2007, 2018).

11 Es abusiva la adjetivación "india", como lo observaba el musicólogo Tranchefort (1985: 207): "[…] la flauta QENA o KENA es la que hoy sigue siendo más conocida: llamada corrientemente "flauta de los Andes" (y abusivamente "flauta india"), desciende de las antiguas flautas del imperio Inca […]".

> *güiro*: sm. 1. *América* [planta] calebasse 2. *Caribe* [instrumento] (*instrument de musique fabriqué à partir d'une calebasse*) 3. Andes. [tallo de maíz] tige de maïs (*GDBL*, 2007, 2018).

5.3. Traducción, marcación diatópica y recuadro cultural: comparación del artículo *mariachi*, *mariache* en ediciones del Larousse

Puede que el americanismo no solo dé pie a una perífrasis o a una traducción del préstamo, sino que también combine una marca de dominio (*Mus.*) y un recuadro lexicultural en francés. He aquí cómo se presentan los significados musicales del artículo *mariachi, mariache* en varias ediciones del Larousse bilingüe (*GDBL*):

— Larousse, 1987 (*Saturne)* y Larousse, 1992 (*Grand Dictionnaire*): *mariache o mariachi* m.: *Amér.*: musique (f.) populaire caractéristique de l'état de Jalisco (Mexique) et ensemble de musiciens qui l'interprètent.

— le *GDB* Larousse (2007, reedición 2018): mariachi, mariache: sm. 1. [música] mariachi *m* (*musique populaire mexicaine*) 2. [orquesta] orchestre *m* de mariachi 3. [músico] mariachi *m*.

definiciones y traducciones a las cuales se suma en francés el recuadro siguiente (*GDBL*, 2007 y 2018):

> Les mariachis sont des groupes de musiciens qui portent le costume typique très coloré des *charros* (venant de la région de Jalisco). Ils chantent leurs sérénades accompagnés en général de plusieurs guitares, éventuellement de contrebasses, de deux trompettes et d'un ou deux violons. Ces ensembles de musiciens professionnels se produisent lors des fêtes populaires, dans les rues et les restaurants. Dans la ville de Mexico, les mariachis se réunissent sur la place Garibaldi ou dans les alentours, attendant qu'on les engage pour jouer dans une fête privée. Leur musique

> est devenue la musique nationale mexicaine. La chanson *La Cucaracha* en est un bel exemple.

Tal lujo de detalles lexiculturales para *mariache, mariachi* contrasta con la ausencia de ciertas entradas organológicas o de marcación o explicación, como acabamos de ver para *quena* en el *GDBL* (2018)[12]. De momento queda en vilo la pregunta del porqué de estas selecciones y diferencias de tratamiento lexicológico en el diccionario bilingüe cuyo papel es de doble mediación: lingüística y cultural.

Quedarían todavía por presentar y estudiar otros muchos aspectos, a través de diccionarios monolingües y bilingües: la terminología especializada en monografías dedicadas a la descripción de cada instrumento, los cambios semánticos y semántico-referenciales dentro del campo de la música y desde fuera de él (musicalización/desmusicalización), o la extensión de la encuesta a diccionarios monolingües y bilingües de otras editoriales.

---

12 Ahora bien, si se entiende que *huehuetl, teponastle*, *tlapitsali*, etc. no aparecen en un diccionario bilingüe, debido a su especificidad semántico-referencial histórica y geográfica, cabría preguntarse por qué *el siku* fue incluido en la nomenclatura del *GDBL* (2007), mientras que la *quena*, a pesar de aparecer en el Larousse bilingüe 1987 y 1992, junto con un breve comentario, no figura en él. Este instrumento, emblemático de la música andina, ha visto su uso y su reputación extenderse más allá de su zona geográfica de origen, gracias en particular a varias grabaciones de gran éxito en las que alterna con el *siku*. A no ser que se trate simplemente de un probable descuido, la elección y la selección lexicológica del *GDBL* (2007) plantean aquí interrogantes, sobre todo porque la palabra *quena* se tradujo con un breve comentario en el Larousse bilingüe 1987 y 1992. La edición de 2018 suple esta carencia con una entrada para "quena", pero no proporciona ninguna acotación ni paráfrasis ("quena sf. quena *f.*"), juzgando sin duda en su momento que el préstamo estaba suficientemente integrado y era conocido por el gran público francófono como para no ser objeto de información adicional en la microestructura.

6. Conclusión

A raíz de este sobrevuelo rápido y anecdótico sobre la presencia lexicográfica de los términos instrumentales americanos en los diccionarios, la conclusión no puede ser sino parcial y provisional, huelga decirlo, dadas las múltiples preguntas que surgen. Por lo menos podemos insistir en la cuestión de la datación de los primeros registros escritos y la entrada tardía y desfasada de los préstamos americanos en los diccionarios institucionales de lenguas.

El desfase entre el primer registro textual y la primera integración lexicográfica oficial es algunas veces notable y llamativo. A reserva de la exactitud de la información etimológica, a menudo cuestionable, la tabla 3 evidencia el carácter tardío de la admisión e integración en el repertorio léxico oficial y normativo:

Ítem	Primer registro textual		1ª entrada *DRAE / DLE*
Charango	1836	Pichardo (1862), según Corominas y Pascual (1980: 853).	1899
Güiro	1515/ 1836	Corominas y Pascual (1980: 271, 2): "Pedro Mártir de Anglería (1515) trae ya *hibuero* como nombre del árbol, y la misma forma e *hibuera* como nombre de la calabaza, figuran repetidamente en el P. Las Casas".1836, según Pichardo (1862).	1925
Maraca/ maracá	1745	Corominas y Pascual (1980: 839, 2): "*la doc.*: 1745, Gumilla, con referencia al Orinoco".	1925
Marimba	1836	Corominas y Pascual (1980: 853, 2): "amer. Parece ser voz de origen africano. *1ª doc.*: 1836, Pichardo (1862), Acad. 1869 (no 1843)".	1869
Quena	1887	Corominas y Pascual (1980: 716, 2): "[…] *la doc.*: 1887, en el dicc. de provincialismos colombianos de Uribe; Ac. 1899".	1899
Sicu	1910	Bayo (1910).	1992

Tabla 3. Primer registro textual y primera entrada en el *DRAE/DLE.*

Es comprensible que tal lentitud suscitase la irritación del escritor peruano Ricardo Palma en 1892, ante la intransigencia de la institución académica:

> La Academia admite provincialismos de Badajoz, Albacete, Zamora, Teruel, etc. Voces usadas por trescientos o cuatrocientos mil peninsulares y es intransigente con neologismos y americanismos aceptados por más de cincuenta millones de seres que, en el mundo nuevo, nos expresamos en castellano.

¿Por qué tal lentitud y tardanza? El desfase se origina posiblemente en la tardía toma de conciencia y la misma noción de "español de América" (Álvarez-Ejzenberg y Ballestero de Celis, 2021), que tan solo en 1606 surge en la obra de Aldrete (1606: 144-147): *Del origen y principio de la lengua castellana*. Aquella toma de conciencia no impidió que existiera una constante discrepancia, reforzada por el hispanocentrismo peninsular, entre el conocimiento del hecho cultural y lingüístico, y su tardío reconocimiento académico institucional, como hemos podido comprobar con préstamos como *marimba* (1869), *quena* (1899) y *sicu* (1992), por citar solo algunos de ellos.

Aunque el retraso acumulado durante siglos no se pueda recuperar dentro de corto plazo, esta situación de subrepresentación hispanoamericana afortunadamente ha ido cambiando desde la 15ª edición del *DLE* (1925), y sobre todo desde las tres últimas, de 1992, 2001 y 2014, y también gracias a la publicación en el 2010 del *DA* (RAE y ASALE, 2010), que contribuye a acelerar el proceso. Como lo recuerda y enfoca el preámbulo del *DLE* 22 (RAE, 2001):

> El paso que se ha dado es muy importante: se ha más que duplicado el número de americanismos en artículos, acepciones y marcas, que en este momento superan las 28000. Con ello nos situamos en el camino correcto para conseguir un diccionario verdaderamente panhispánico, reflejo no solo del español peninsular sino del de todo el mundo hispanohablante.

Lo cierto es que la política lexicográfica y más generalmente lingüística de la RAE ha evolucionado a la par que las instituciones, y dentro del nuevo marco institucional de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) existen criterios diversos de selección y de consignación de las palabras, entre el diccionario general y el de americanismos, por lo que a nomenclatura y aceptación de derivados y de idiotismos se refiere. Pero más allá de los términos sumamente locales o especializados (*arqueología musical, técnica instrumental*, etc.) parece más aleatorio y delicado desenmarañar las razones que motivan la selección académica de tal o cual término, e incluso editorial en los diccionarios bilingües.

Bibliografía

Estudios de historia de la lengua y lexicografía

Aldrete, B. (1993 [1606]): *Del origen y principio de la lengua castellana*. Madrid: Visor Libros.

Álvarez-Ejzenberg, F. y C. Ballestero de Celis (2021): "El español a uno y otro lado del Atlántico: reflexiones en torno a la diversidad", *Quaderna* 5, 1-13. Recuperado de <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/05/Alvarez-y-Ballestero_El-espan%CC%83ol-a-uno-y-otro-lado-del-Atla%CC%81ntico.pdf> (20/10/2025).

Clavería Nadal, G. (2020): "El diccionario de la lengua castellana (1817-1832) y la propuesta decimonónica de diccionario manual", *BRAE* 321, 15-52. Recuperado de <https://revistas.rae.es/brae/article/view/411> (20/10/2025).

Martínez de Sousa, J. (1995): *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Vox Bibliograf.

Navarro Carrasco, A. I. (2013): "Los americanismos en la Academia española", *Anuario de Lingüística Hispánica* 28, 75-104.

Steuckhardt A., Leclercq, O., Niklas-Salminen, A. y M. Thorel (2011): *Les dictionnaires et l'emprunt (XVIe-XXIe siècle)*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Tournier, J. y N. Tournier (2009): *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris: Ellipses.

Diccionarios

Alemany y Bolufer, J. (1917): *Diccionario de la lengua española*. Barcelona: Sopena.

Bayo, C. (1910): *Vocabulario Criollo-Español Sud-Americano.* Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.

Corominas J. y J. A. Pascual (1980): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

Covarrubias, S. (1979 [1611]): *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Turner.

García-Pelayo y Gross, R. y J. Testas (1987 [1967]): *Dictionnaire Français-Espagnol Español-Francés*. Paris: Larousse, collection Saturne.

García-Pelayo y Gross, R. y J. Testas (1992): *Gran diccionario francés-español español-francés.* París: Larousse.

Morínigo, M. A. (1985): *Diccionario de Americanismos*. Barcelona: Müchnik Editores.

Pichardo, E. (1836): *Diccionario provincial de voces cubanas*. Matanzas: Imprenta de la Real Marina.

Pichardo, E. (1862): *Diccionario de voces cubanas*. Habana: Imprenta del Gobierno, Capitanía General y Real Hacienda por S. M.

Real Academia Española (1726-1739): *Diccionario de Autoridades*, 1.ª ed. Madrid: Francisco del Hierro. Reimpresión edición facsímil (1979). Madrid: Gredos.

Real Academia Española (1869): *Diccionario de la lengua castellana*, 11.ª ed. Madrid: Imprenta de don Manuel Rivadeneyra. [citado como *DLC* 11]

Real Academia Española (1914): *Diccionario de la lengua castellana*, 14.ª ed. Madrid: Imprenta de los sucesores de Hernando. [citado como *DLC* 14]

Real Academia Española (1992): *Diccionario de la lengua española*, 21.ª ed. Madrid: Espasa Calpe. [citado como *DLE* 21]

Real Academia Española (en línea): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.8]. <https://dle.rae.es> [citado como *DLE* 23]

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Diccionario de Americanismos.* Madrid: Santillana [citado como *DA*].

Rodríguez Navas, M. (1918): *Diccionario general y técnico hispano-americano*. Madrid: Cultura Hispanoamericana.

Salvá y pérez, V. (1846): *Nuevo diccionario de la lengua castellana*. París: Garnier.

Salvá y pérez, V. (1856): *Nouveau dictionnaire Espagnol-Français*. Paris: Garnier.

VVAA. (1983). *Diccionario ilustrado de Americanismos.* Barcelona: Sopena.

VVAA. *Gran diccionario bilingüe español-francés francés-español.* París: Larousse. [citado como *GDBL*, 1992]

VVAA. *Gran diccionario bilingüe español-francés francés-español* (2007). París: Larousse. [citado como *GDBL*, 2007]

VVAA. *Gran diccionario bilingüe español-francés francés-español* (2018). París: Larousse. [citado como *GDBL*, 2018]

Diccionarios musicales y estudios de música y organología:

Andrés, R. (1995): *Diccionario de instrumentos musicales (de Píndaro a J. S. Bach)*. Barcelona: Bibliograf, Vox.

Behague, G. (1983): *La música en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Borras, G. (dir.) (2000): *Musiques et sociétés en Amérique latine*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Büchner, A. (1980): *Encyclopédie des instruments de musique*. Paris: Gründ.

Pérez, M. (1985): *Diccionario de la Música y de los Músicos* (3 vols.). Madrid: Ediciones Istmo.

Schaeffner, A. (1980): *Origine des instruments de musique (Introduction ethnologique à la musique instrumentale)*. Paris: Mouton éditeur et MSH.

Tranchefort, F.-R. (1980): *Les instruments de musique dans le monde* (2 vols.). Paris: Seuil, coll. Points.

Tranchefort, F.-R. (1985): *Los instrumentos musicales en el mundo* (versión española de Carmen Hernández Molero), Madrid: Alianza Editorial.

Actualización de fonemas palatales /ʝ/ y /ʎ/ en el español de Quito, Ecuador

Mario Pérez
Université Sorbonne Nouvelle (ED661, EA7345-CLESTHIA)

1. Introducción

En el dialecto andino, el estudio sobre el español del Ecuador se cataloga como una de las variedades regionales que para mediados del siglo pasado no poseía datos precisos o completos (Bowman, 1953: 221). Sin embargo, para ese mismo año, emerge el libro *El español en Ecuador* (1953) del lingüista e investigador ecuatoriano Humberto Toscano Mateus, quien allí realiza una descripción sobre la fonética, la morfosintaxis y el léxico. La variedad andina, serrana, de tierras altas, de corte, o conservadora, se describe como una variedad aislada, dado que geográficamente, en tiempos pasados, no había accesos naturales entre el oriente, la costa y la sierra: ríos caudalosos e inmensos abismos no permitían arribar a la meseta interandina, que se encuentra bordeada al occidente y al oriente por la cordillera de los Andes y por altas montañas en su eje horizontal (Mateus Toscano, 1953: 13). Estos accidentes impedían la fuerza de intercambio, es decir, la propagación de ondas lingüísticas de una comunidad a otra, circunstancia superada actualmente por el urbanismo y los medios de comunicación.

Al inicio de la segunda década del siglo xxi, la situación de los estudios lingüísticos del Ecuador muestra que sí se han realizado investigaciones dialectales que abordan descripciones morfosintácticas, léxicas y, en menor medida, fonéticas. Uno de los temas que ha llamado la atención en la zona andina consiste en la actualización

de los grafemas {ll} y {y}, que el lingüista latinoamericano Humberto Toscano (1953: 99) había identificado como totalmente distintos: [ʎ] para el dígrafo {ll} y [ʝ] para {y} en la sierra ecuatoriana. Entre las variantes de la articulación del fonema /ʎ/ y /ʝ/ prenuclear, conocidos como lleísmo (o distinción) y yeísmo, se plantea en esta investigación que la realización de uno u otro segmento podría cubrir un amplio mosaico de alófonos, que van más allá de lo expuesto hasta ahora por los especialistas de la lengua (Boyd-Bowman, 1953: 224; Toscano, 1953: 99; Argüello, 1980: 232; Haboud y De la Vega, 2008: 168; Gómez, 2013: 243), quienes han representado el resultado del lleísmo /ʎ/ (o distinción) con el alófono [ʒ], [d͡ʒ] o, incluso, [ʃ].

Los estudios anteriormente mencionados muestran que, si bien existen investigaciones lingüísticas en la zona andina del Ecuador, son escasos los estudios sociolingüísticos sobre la variación fonética actual. Esta investigación propone el estudio fonético de las consonantes palatales en la sierra ecuatoriana, aun si algunos autores como Toscano (1953:49) han reseñado principalmente el foco de la variabilidad, debilidad y transformación más bien en las vocales y no en las consonantes. Si bien Toscano refiere que las consonantes tienden a la estabilidad en la variación andina, se debe señalar, por otro lado, que sí existen fenómenos fonéticos en algunos fonos consonánticos prenucleares y posnucleares en la zona, como la asibilación de las vibrantes /ɾ/ y /r/, la sonorización de la fricativa alveolar /s/ o el rehilamiento de las palatales fricativa /j/ y lateral /ʎ/. Las descripciones que forman parte del acervo académico lingüístico (Boyd-Bowman, 1953: 224; Toscano, 1953: 99; Argüello, 1980: 232; Haboud y De la Vega, 2008: 168) no suelen retratar el fenómeno de forma detallada, sino más bien global, a excepción de la investigación de Gómez (2013: 237), donde se señalan las características de los fonos, algunos contextos de aparición y los posibles informantes que usan la variedad, aunque con una muestra que no supera los 29 años de edad. Por lo tanto, estas descripciones parecen no ser suficientes para teorizar sobre los fenómenos fonéticos consonánticos en la región de la sierra ecuatoriana.

La variación lingüística que se presenta, la cual implica la existencia de un determinado número de fonos, podría estar condicionada

por diversos factores, verbigracia, geográficos. Vale decir que se presentan en una comunidad de habla determinada por el espacio y también pueden responder a factores sociales: ingreso económico, nivel de instrucción, modo de vida o grado sociocultural, niveles etarios o factores situacionales. Por lo referido, la investigación propuesta se enfoca en la realización de una descripción articulatoria y además funciona como un trabajo de campo piloto para un proyecto de mayor envergadura en vías de desarrollo. Por lo tanto, en esta investigación primera se propone llevar a cabo un estudio de la variación fonética de los fonemas palatales /j/ y /ʎ/ en la comunidad de habla quiteña, visto desde el sexo, la generación y el nivel de instrucción de los hablantes. El objetivo general es el siguiente: describir la actualización fonética de los fonemas palatales realizados por hablantes nativos en Quito, tomando en cuenta el diasistema, o sea, los ejes diatópico, diacrónico y diastrático. Como objetivos específicos propuestos, se exponen, a continuación, los siguientes:

a. describir articulatoriamente la realización de los fonemas /j/ y /ʎ/ presentes en la actualización de los grafemas realizados en la entrevista;
b. explorar la presencia del lleísmo (o distinción), yeísmo, rehilamiento y aproximaciones;
c. explicar el proceso de neutralización o desfonologización fonética que involucra a los segmentos.

Una vez considerados los objetivos, en la sección 2. se sintetiza la información teórica necesaria para la investigación; a continuación, en 3., se presenta la metodología usada para desarrollar esta investigación; en 4, se presentan los resultados encontrados y, en 5., las conclusiones obtenidas.

2. Breve descripción del estado de la cuestión

En este apartado se resumen algunos datos que dan cuenta de mutaciones sonoras que sufren los fonemas palatales /j/ /ʎ/ en la variedad andina de Quito. Entre los cambios presentes en la forma sonora

y que afectan a la sustancia, se señalan las mutaciones que desembocan en una neutralización o en una desfonologización, así como el fenómeno del rehilamiento y de la aproximación.

2.1. Los fonemas y sus variantes

En la lengua, los fonemas representan unidades sonoras abstractas que, en el plano físico, se materializan de diferentes formas a través de sus variantes fónicas, cuyos rasgos sonoros se asemejan entre sí gracias a un campo de dispersión que actúa como margen de seguridad (Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2012: 25). Los fonemas comprenden los rasgos comunes de todas sus variantes y, según Alarcos Llorach (1981: 40-43) y Figueroa (1981-82: 39-41), no podrían necesariamente definirse por un único rasgo en el habla. Así el fonema /d/ no podría realizarse únicamente como oclusivo dental sonoro [d], puesto que también se fricativiza [ð] o se aproxima [ð̞]; puede pasar de dental a interdental [ð] [ð̪], o de sonoro a ensordecido [ð̥]; e independientemente de la variación, los miembros de una misma comunidad lingüística seguirían reconociéndolos como variantes del fonema /d/.

Las distintas realizaciones de los fonemas pueden depender de tres factores: del contexto fónico, del estilo o del individuo. En el primero, los sonidos se distribuyen de forma complementaria, ya que uno no puede aparecer en el mismo contorno del otro, y su actualización se expande a toda la comunidad lingüística, porque responde a leyes de coarticulación. En el segundo, el estilo, dos o más sonidos pueden aparecer en el mismo contexto y afectar a comunidades más reducidas, quienes eligen conscientemente el uso de uno u otro sonido. Y, en el tercero, la reproducción de un sonido surge como una elección individual e inconsciente del hablante (Quilis, 1985: 39-40).

Los rasgos sonoros que caracterizan a los fonemas cumplen una función distintiva en la lengua, dado que permiten diferenciar unidades léxicas entre sí. Se puede tomar como ejemplo el caso de {cama, cana y caña}, palabras idénticas cuya única diferencia se registra en el tercer fonema (nasal), que al sustituir /m/ por /n/ o por /ɲ/, conlleva un cambio de significado, lo que afirma que /m/, /n/ y /ɲ/

son fonemas y se oponen. Otros rasgos sonoros, en cambio, no cumplen una función distintiva; así, {ralla, raya} puede reproducirse de distintas maneras sin conllevar a un cambio de significado: el dígrafo {ll} o el grafema {y}, por ejemplo, pueden producirse oralmente como fricativa palatal sonora [ʝ], fricativa prepalatal sonora [ʒ], fricativa prepalatal sorda [ʃ], oclusiva palatal sonora [ɟ], lateral palatal sonora [ʎ], lateral palatalizada sonora [lʲ], aproximante palatal sonora [j] o semivocal palatal [i̯]; lo que refleja una idea de variación, son alófonos, y no fonemas.

A continuación, se presenta la geometría de los segmentos palatales /ʝ/ y /ʎ/, considerados reproducibles en la comunidad andina de la ciudad de Quito. Cabe señalar que la ciudad de Quito y sus alrededores, así como el resto de la Sierra, pertenece tradicionalmente al subsistema distintivo, es decir, incluye una diferenciación fonológica entre el fonema fricativo palatal sonoro /ʝ/ y el lateral palatal sonoro /ʎ/; a diferencia de la zona costera, cuyo subsistema no es distintivo, es yeísta, o sea los dos segmentos se fusionan y el modo de articulación del lateral se pierde y adquiere el valor de fonema fricativo palatal sonoro /ʝ/ (RAE y ASALE, 2011: 194).

Respecto a los fonos palatales del subsistema distintivo del mundo hispánico /ʝ/ - /ʎ/, en primer lugar, se entiende que los rasgos distintivos de los segmentos en cuestión son diferentes: [ʝ] > [+consonante], [-sonante] (RAE y ASALE, 2011: 175); [ʎ] > [+consonante], [+sonante] (RAE y ASALE, 2011: 216); por lo que el fono [ʝ] tiene un mayor nivel de obstrucción que [ʎ]. Ambos fonos hacen vibrar las cuerdas vocales [+sonoro]. El segmento [ʝ] presenta un obstáculo parcial en el momento de la salida del aire [+continuo]: la fuerza de fricción, que resulta de la emisión de aire a través del paso del canal del habla, no hace resaltar un ruido fuerte [-estridente], de hecho, puede variar entre aproximante y fricativa según el contexto; en cambio, el fono [ʎ] es [-continuo] y [+lateral], lo que serían dos marcas distantes entre los dos fonos. Sin embargo, los dos segmentos [ʝ] y [ʎ] coinciden en el punto de articulación, ya que pertenecen a la clase coronal, es decir, a la zona predorsal de la lengua que sube y se acerca a la zona anterior de la cavidad bucal, por debajo del paladar duro; y la superficie del dorso de la lengua se expande y se aplana, produciendo una constricción en la cavidad bucal, por lo cual

tienen la cualidad de [+distribuido]. Por otro lado, los labios no juegan ningún papel relevante en la articulación de estos dos segmentos (RAE y ASALE, 2010: 195).

Ahora bien, en la cadena hablada se dan distintas soluciones que contemplan mutaciones, o bien una neutralización (2.1.) o bien la desfonologización (2.2.).

2.2. Hacia el yeísmo: neutralización de palatales

La neutralización ha sido considerada uno de los puntos esenciales dentro de la fonología. El fonólogo ruso Nicolái Trubetzkoy (1976 [1939]: 246) abordó diversos matices presentes en la neutralización y tomó como ejemplos lenguas como el ruso, el alemán, el polaco y el checo. El autor explica –en obra póstuma–, que dos fonemas se neutralizan cuando pierden sus valores distintivos y son sustituidos uno por otro sin que el signo en cuestión vea alterado su significado: en español, por ejemplo, [p] y [b] se permutan sin formar una oposición distintiva y sin variar el significado [ˈapto - ˈabto]; el mismo caso podría observarse al pronunciar el sustantivo [ˈpuɾpo-ˈpulpo].

La neutralización trata exclusivamente de la pérdida de una particularidad fonológica que se restringe a ciertos fonemas y a ciertas posiciones dentro de la unidad léxica, originándose, según el autor (Trubetzkoy, 1976 [1939]), por la oposición entre sonidos, lo cual se traduce en que estos deben poseer al menos un rasgo que los diferencien. En el caso de /ʎ/ y /ʝ/, ortográficamente {ll-y}, se entiende que estos dos segmentos coinciden en ser palatales y sonoros, y su única diferencia sería el modo de articulación fricativo [ʝ] y lateral [ʎ]. Acerca de esta oposición, Trubetzkoy decía que si dos sonidos aparecen en el mismo lugar y pueden ser reemplazados sin que afecte el sentido de la palabra, se estaría en presencia de variantes fonéticas que pertenecen a un único fonema, por lo que estos fonemas serían denominados por el mismo autor como oposiciones neutralizables. Un ejemplo de ello en español sería {calló - cayó}: [kaˈʎo - kaˈʝo]. Como se aprecia, la presencia de /ʝ/ no altera para nada el significado de la palabra en los hablantes del subsistema

yeísta. Indica el fonólogo que las marcas específicas de uno de los miembros de la oposición pierden su valor fonológico y solo quedan como pertinentes los rasgos que tienen en común ambos fonemas en posición de neutralización. En el ejemplo de arriba, /ʎ/, pierde sus valores fonológicos originales, que le otorgan identidad y acepta otros que en realidad son inherentes, le pertenecen, le otorgan identidad al fonema /j/. En ese momento se pierde la oposición: la distinción fonológica entre la lateral palatal sonora /ʎ/ y la fricativa palatal sonora /j/ se pierde, lo que resulta en el yeísmo. La manifestación de esa transformación se representa a través del archifonema de dicha oposición; esto es, un fonema mayor que abarca a otros, es decir, se trata de las características propias que se asemejan a dos fonemas y que no tienen por completo otros fonemas. Por esta razón, se deduce que solamente pueden ser neutralizadas las oposiciones bilaterales.

El autor ruso establece una amplía división de los distintos tipos de neutralización. Para él existen dos vías que conducen a la neutralización: el contexto y la estructura. La primera tiene lugar en la contigüidad de determinados fonemas y, la segunda, se origina en determinadas posiciones dentro de la palabra, independientemente de los fonemas vecinos (Trubetzkoy, 1976 [1939]: 247-254). Por ejemplo, en el español, las líquidas suelen neutralizarse, por lo general, en posición implosiva {sa*l*sa/sa*r*sa}, es decir, se neutralizan por la estructura y no por la contigüidad de ciertos fonemas, dado que el fenómeno puede surgir independientemente del fonema vocálico que le antecede o del consonántico que le sucede.

2.3. La desfonologización: yeísmo, yeísmo rehilado y aproximación

En una etapa posterior a la neutralización se encuentra la desfonologización, que corresponde a una modificación fónica en el sistema que reduce el número total de fonemas de una lengua. Este cambio fónico es un vehículo de mutación que puede manifestarse en cualquier sistema fonológico. Trubetzkoy (1976 [1939]: 319) lo señaló así: la supresión de una diferencia fonológica puede denominarse "desfonologización" (o "devaluación fonológica") y la formación

de una diferencia fonológica "fonologización" (o "valorización fonológica"). En el caso del español, la pérdida de la oposición de dos fonemas se reduce a una sola realización o a la aparición de variantes combinatorias o estilísticas (Alarcos Llorach, 1965: 132-133). Así la distinción entre {ll} y {y} se ha perdido a favor de {y} en casi todas las variedades del español, dando como resultado un yeísmo que presenta variantes combinatorias o variantes estilísticas.

La desfonologización contempla la falta de oposición de fonemas en todos los contornos fónicos. En español, el subsistema yeísta utiliza un único sonido para dos grafemas {y} y {ll}, es decir que en su inventario fónico se ha perdido un sonido (lateral), mientras que en el otro subsistema se distingue un sonido para cada representación escrita. En el yeísmo participan dos grafemas: {ll} y {y}, fonológicamente /ʎ/ y /j/; ambos se diferencian por el hecho de que el lateral tiene una característica vocal desde el punto de vista acústico y un cierre central del canal vocal, a nivel articulatorio. Si se produce un proceso de lenición de la /ʎ/ lateral, la lengua pierde contacto en la zona anterior y central del paladar y da lugar a la articulación de la fricativa central /j/. Este tipo de yeísmo no se ha presentado en la literatura fonética de Quito; sin embargo, Gómez (2013: 254) ha señalado la existencia de una lenición de las fricativas prepalatales [ʒ] y [ʃ] en sus entrevistados jóvenes, esto es, una reducción de la estridencia propia de la variación palatal que acerca la realización a [j̞], y que suele aparecer sobre todo en mujeres en situaciones de mayor formalidad.

La variante más representativa en la zona alude a una palatal cuyo punto de articulación se adelanta: el yeísmo rehilado. La fricativa palatal sonora puede adelantar su punto de articulación hacia la zona postalveolar o prepalatal y aumentar su estridencia, como resultado de la desfonologización, también conocida en filología hispánica como *rehilada sonora* [ʒ] o *sorda* [ʃ], fenómeno que no es en absoluto exclusivo del español, según Bès (1964: 31). Amado Alonso (1953: 159-212) se refiere al término *rehilamiento* como un tecnicismo fonético, variante de la fricativa palatal [j̞] y que se identifica como un zumbido ejecutado en el paladar. Un año después, en la tercera edición del *Manual de pronunciación española*, el fonetista Navarro Tomás (1926: 131), oriundo de Castilla-La Mancha,

hace uso del término señalando que el fenómeno se caracteriza por un cierto zumbido áspero producido por el rehilamiento de los órganos en el punto de articulación. Posteriormente, Lenz (1949), citado por Bès (1964: 20), designa en la lengua alemana el fenómeno como *Schleimhautvibration*, literalmente, "alta vibración de las mucosas", que al español se tradujo como "rehilamiento". El lingüista alemán define el término como la existencia de vibración de las mucosas que se da por la acción de las cuerdas vocales y que se asemeja al fenómeno de la resonancia. A esta definición, Bès (1964: 25) agrega que, si bien existe vibración de las mucosas conexa a la vibración de las cuerdas vocales, también se debe a la participación de los dientes y a la presión del aire expulsado que produce un zumbido parecido al de un abejón. El rehilamiento se considera un comportamiento propio de las fricativas sonoras en el que su punto de articulación se acentúa por una fuerte estridencia que aumenta su sonoridad (RAE y ASALE, 2010: 221). En español, por ejemplo, el fono [s] se rehíla, resultando en [z]; y el fono [j] se rehíla, bien como [ʒ] o como [d͡ʒ].

El rehilamiento caracteriza al habla quiteña. Aunque los hablantes diferencian los fonemas representados por {y-ll}, el rehilamiento parece actuar como un factor de neutralización entre ambos sonidos. Cabe acotar que la actualización de {ll} está en proceso de desaparición y la articulación empleada en el norte y centro de la sierra ecuatoriana se realiza como [ʒ] por un proceso de relajación, lo cual confirma una etapa progresiva del yeísmo (Mateus Toscano, 1953: 99). El grafema {ll}, actualizado [ʎ], ha sido inicialmente relacionado por sus hablantes con el sustrato indígena (Haboud y De la Vega, 2008: 169), que en fases siguientes se transformó en adstrato. El sonido arribó a [ʒ] sin filtrarse por la fase de [j], lo que significa un origen diferente al del rehilamiento de la variedad rioplatense de Buenos Aires (Bowman, 1953: 224).

A principio de los ochenta, el trabajo de Argüello (1980: 155), a diferencia de Bowman, expresó que la sierra ecuatoriana rehilaba la fricativa palatal y asibilaba las róticas (tanto la vibrante múltiple como la simple), aseverando una actitud positiva de sus hablantes hacia el fenómeno, lo cual le brinda prestigio y asegura su permanencia en años venideros. Estas ideas parecen no concordar con las expuestas

por Moya (1981: 233), quien apuntó que el rehilamiento de la palatal se debía al sustrato indígena, específicamente quichua, puesto que en ese sistema fonológico se presentan los fonemas /ʃ/ /ʎ/ y /ʒ/, lo cual favoreció la pervivencia de las prepalatales /ʃ/ y /ʒ/ en el español de Quito. La autora aduce que el fono [ʎ] se considera prestigioso, en cambio [ʃ] y [ʒ] son estigmatizados por la misma población al considerarlos sonidos propios del quichua, cuyos hablantes pertenecen preponderantemente a una comunidad rural. Postulados más recientes no refieren un proceso gradual, pero sí indican que el fonema correspondiente al dígrafo {ll} se articula de forma prepalatal sonora o sorda, sin gozar de buena reputación, ya que los hablantes relacionan los fonemas fricativos prepalatales con la comunidad quichua bilingüe de la sierra (Haboud y De la Vega, 2008: 169). Gómez (2013: 248), en una investigación realizada a 30 jóvenes, señala que los fonos rehilados se presentan en hablantes de clase baja con una incidencia de 24 % para la variante sonora, y apenas 2 % para la variante sorda, por lo que estaría estigmatizada y en claro proceso de desaparición.

Otra de las realizaciones resultantes de la desfonologización concierne a la apertura de la palatal: la aproximación. Desde el punto de vista articulatorio, los fonos aproximantes se caracterizan por dejar que el aire salga sin ninguna obstrucción, gracias a la amplia apertura del canal oral que no genera turbulencia (Fernández Planas, 2005: 142). Este hecho permitió que Martínez Celdrán (1984: 76) adoptara del inglés el término "aproximante" para hacer alusión a sonidos que popularmente se denominaban fricativos. Las aproximantes modifican su modo de articulación, lo que hace que la oclusión desaparezca y por lo tanto la salida del aire no se impida, por lo que el fonema /j/ se despalataliza y se ejecuta de una forma abierta: [j], articulada como aproximante palatal sonora o como palatal alta no silábica [i̯], sobre todo en posición intervocálica o en contacto con vocal anterior; de hecho, puede llegar a elidirse [Ø] por la fusión con una /i/ contigua (RAE y ASALE, 2009: 243, 277, 336). Existen evidencias en la costa, donde el debilitamiento está enmarcado por la coarticulación vocálica anterior y posterior (Lipski, 1996: 253), como por ejemplo en los diminutivos {illo, illa}, cuya lateral termina por desaparecer (Mateus Toscano, 1953: 102).

3. Metodología

Para desarrollar la investigación en esta comunidad lingüística, se eligió el estudio de dos segmentos lingüísticos sensibles a la variación, bastante frecuentes en Quito. Para lograr los objetivos, se desarrolló una metodología basada en una investigación de campo, circunscrita a la lingüística secular o de la variación, es decir, el estudio de la lengua tal como se usa en el seno social de la comunidad (Labov, 1983 [1975]: 235). La recogida de muestras se realizó a través de entrevistas breves dirigidas, en un contexto familiar, siguiendo un discurso casual sobre la situación política actual; y, en ese espacio, de forma intermitente, se realizaron cuatro preguntas fuera del tema central, cuyas respuestas se plantearon a manera de ayuda o colaboración para completar un falso crucigrama.

Se entrevistó a 6 familias quiteñas de tres integrantes en las que cada informante presentaba ciertas características etarias, de sexo y de nivel de instrucción. Además, los participantes debieron cumplir con el requisito de haber nacido en la ciudad de Quito, tener o haber tenido madres y padres quiteños (si no nacidos, al menos criados), y no haber salido de la región por un periodo mayor a seis meses consecutivos. Las entrevistas se registraron con una grabadora digital.

3.1. Informantes

El total de la muestra está conformada por dieciocho informantes nativos de la ciudad de Quito, de ambos sexos, de distintos grupos etarios y con niveles de instrucción diversos. Estos informantes se reparten entre seis familias quiteñas y se organizan como lo indica la tabla 1 (cf. tabla 1).

La clasificación por sexo fue dicotómica: hombre-mujer. La generación se discrimina en los siguientes grupos etarios: primera generación de 20 a 34 años; segunda, de 35 a 54 años; tercera, de 55 a 74 años. El nivel de instrucción se agrupó del siguiente modo: el primer grado engloba los analfabetos, estudios primarios completos o incompletos; el segundo, los estudios secundarios completos

	Generación 1 Hijo(a) 20- 34 años		Generación,2 Padre/madre 35-54 años		Generación 3 Abuelo(a) 55- 74 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Nivel de instrucción 1	1	1	1	1	1	1
Nivel de instrucción 2	1	1	1	1	1	1
Nivel de instrucción 3	1	1	1	1	1	1

Tabla 1. Distribución de los informantes.

o incompletos; y, el tercer nivel, estudios superiores técnicos o universitarios completos o incompletos. Los datos personales de los informantes fueron tratados de manera confidencial y se garantizó el anonimato, incluso el investigador se comprometió a eliminar cualquier información que el entrevistado deseara. Asimismo, los informantes firmaron un consentimiento informado preparado *ad hoc*. Las tres variables sociales seleccionadas (sexo, edad y grado de instrucción) cumplieron con los requisitos básicos de las investigaciones sociolingüísticas y recogida de muestras vinculadas a la metodología de estudio PRESEEA (Moreno Fernández, 2021: 14).

3.2. La grabación

Se grabó a dieciocho hablantes: nueve masculinos y nueve femeninos, correspondientes a seis grupos familiares por consanguinidad o afinidad. La entrevista se basó en una conversación de un tema de actualidad y, en el transcurso de la conversación, se le hizo, a cada hablante, cuatro preguntas cerradas cuyas respuestas contenían los fonemas que corresponden a los segmentos objeto de estudio. Las respuestas eran: *yegua, mayo, lluvia, calle*. Dos de esas palabras contenían el fonema /j/ y otras dos el fonema /ʎ/. Los sonidos palatales correspondientes se sitúan en posición de ataque, dado que fonotácticamente, en español, no aparecen estos fonemas en posición de coda. Además, cada fonema apareció tanto en sílaba tónica como

en sílaba átona: por ejemplo, *yegua* y *lluvia* poseen el segmento palatal en sílaba tónica, y *mayo* y *calle*, en sílaba átona.

La entrevista pretendió, así, registrar a través de cuatro preguntas, sonidos determinados en el discurso casual de los informantes. Las preguntas, de tipo cerradas, y de un tema banal, buscaban arrojar una única respuesta de forma espontánea, realizándose a través de una pregunta central, seguida de cuatro interrupciones a la entrevista para detener la conversación y relajar al hablante, haciendo creer que el entrevistador completaba un crucigrama y requería ayuda del entrevistado para dar con una respuesta en apariencia fácil y lógica. Es decir, durante las preguntas, se buscaba que el informante rompiera con el tema formal de la entrevista y no se sintiera observado en su respuesta, por lo que la atención hacia ella o él se diluía al cambiar abruptamente la estructura formal de una entrevista.

Las cuatro preguntas se plantearon de esta manera:

1. ¿Qué mes del año sigue después de abril?
2. ¿Cómo se llama la hembra del caballo?
3. ¿La vía o camino con alcantarillado por donde va el bus se denomina también…?
4. ¿El agua que cae de las nubes en una tormenta se conoce como…?

Una vez obtenidos los datos, fueron tabulados y categorizados según las variables sociolingüísticas sexo, edad y nivel de instrucción, para luego examinarlos meticulosamente, y transcribirlos fonéticamente según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), versión 2005. Finalmente, se describieron, apuntando a retratar el proceso articulatorio de los fenómenos consonánticos en el español de la zona andina de Quito.

Los párrafos siguientes dan cuenta de los resultados encontrados.

4. Resultados

En este apartado se presentan los primeros datos obtenidos, apenas parciales y para nada conclusivos, sobre la realización de los

sonidos correspondientes a los grafemas {y} y {ll} en Quito. Los sonidos arrojados brindaron un escenario bastante amplio que responde a las variables sociolingüísticas estudiadas. Los sonidos reproducidos por los hablantes se han descrito y organizado como se indica a continuación.

La muestra de la generación joven, con nivel de instrucción baja, ha arrojado dos resultados: por un lado, la hablante femenina se usa el fono fricativo palatal sonoro [ʝ] para pronunciar los sonidos correspondientes a ambos grafemas {ll-y}, es decir, se registra el fenómeno del yeísmo en un subsistema tradicionalmente distinguidor; por otro lado, se observa una variante del yeísmo más vocalizado en el hablante masculino, con la realización de una aproximante palatal sonora [j] para los sonidos de ambos grafemas. En el nivel educativo medio y superior, se registra también el yeísmo [ʝ] en la pronunciación de los fonemas que corresponden a ambos grafemas {y} y {ll} sin distinción de sexo. Las dos realizaciones yeístas en la instrucción baja nos hacen pensar en un aparente cambio en la tradición fonológica de esta comunidad de habla.

La generación media posee un panorama más amplio: el nivel educativo superior parece mantener la distinción articulatoria entre los sonidos asociados a los grafemas {y} y {ll}, según dicta la tradición en esta habla conservadora: la fricativa palatal sonora [ʝ], para la primera; y la líquida lateral palatal sonora [ʎ], para la segunda. Las mujeres del nivel medio parecen seguir la norma de aquellos que se encuentran en un nivel educativo superior: el yeísmo; sin embargo, los hombres articulan tanto los sonidos equivalentes a la {y} como la {ll} más bien de forma rehilante, con una fricativa prepalatal sonora [ʒ].

La generación mayor tiende a ser distinguidora, aunque no necesariamente con la forma canónica de una líquida lateral palatal [ʎ], sino que más bien reproducen un fono fricativo prepalatal sonoro [ʒ], también llamado yeísmo rehilado, tanto en el nivel básico como medio. Esto quiere decir que {y} y {ll} tienen actualizaciones diferentes: para {y} se usa bien la fricativa palatal sonora [ʝ], en el caso de las mujeres; o bien una aproximante palatal sonora [j], en el caso de los hombres, que pudiéramos considerar como una variante del yeísmo, con una reproducción más abierta, o sea, aproximante; en cambio, el dígrafo se articula con yeísmo rehilado o la líquida

lateral palatal sonora [ʒ]. En los grupos de nivel de instrucción medio y básico predomina en todas las realizaciones, sin distinción de sexo, la reproducción sonora de la fricativa prepalatal sonora [ʒ] de forma estridente.

En estas líneas secuenciales pueden observarse las realizaciones fónicas, según la generación, de esta forma:

1. {y}> G3> [ʝ] G2> [ʝ]-[ʒ] G1> [j]-[ʝ]-[ʒ]
(G3> yeísmo G2> yeísmo/ yeísmo rehilado G1> yeísmo rehilado/ yeísmo/ aproximación)
2. {ll}> G3> [ʝ] G2> [ʒ]-[ʎ] G1> [ʒ]-[ʎ]
(G3> yeísmo G2> yeísmo rehilado/ distinción G1> yeísmo rehilado/ distinción)

En las tablas que se presentan a continuación se indican los fonos que aparecen en las entrevistas de cada hablante, lo cual permite representar de manera sintética y clara la gama de sonidos adscritos a las variables estudiadas, transcribiendo el resultado de la articulación por medio de cada símbolo fonético del Alfabeto Fonético Internacional.

	Respuesta 1 {ma.yo}		**Respuesta 2** {ye.gua}		**Respuesta 3** {ca.lle}		**Respuesta 4** {llu.via}	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Generación 1 (mayor)	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]
Generación 2 (adulta)	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]
Generación 3 (joven)	[ʝ]	[ʝ]	[ʝ]	[ʝ]	[ʝ]	[ʝ]	[ʝ]	[ʝ]

Tabla 2. Fonos actualizados del nivel de instrucción 1 (estudios analfabetos-educación básica completa o incompleta).

	Respuesta 1 {ma.yo}		Respuesta 2 {ye.gua}		Respuesta 3 {ca.lle}		Respuesta 4 {llu.via}	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Generación 1 (mayor)	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʒ]
Generación 2 (adulta)	[j̟]	[ʒ]	[j̟]	[ʒ]	[ʎ]	[ʒ]	[ʎ]	[ʒ]
Generación 3 (joven)	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]

Tabla 3. Fonos actualizados del nivel de instrucción 2 (educación media completa o incompleta).

	Respuesta 1 {ma.yo}		Respuesta 2 {ye.gua}		Respuesta 3 {ca.lle}		Respuesta 4 {llu.via}	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Generación 1 (mayor)	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[ʎ]	[ʒ]	[ʎ]	[ʒ]
Generación 2 (adulta)	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[ʎ]	[ʎ]	[ʎ]	[ʎ]
Generación 3 (joven)	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]	[j̟]

Tabla 4. Fonos actualizados del nivel de instrucción 3 (superior completa o incompleta).

A continuación, se presenta la conclusión esgrimida en esta investigación.

5. Conclusión

Esta investigación arroja un abanico de realizaciones articulatorias en la capital quiteña que deben ser estudiadas: fricativas, laterales

y aproximantes, tales como: [ʎ], [ʝ], [ʒ], [j]. Así podemos decir que la realización fónica de los fonemas palatales correspondientes a los grafemas {ll} y {y} dio como resultado una alta variabilidad de los segmentos consonánticos que se desplazan entre la fricativa palatal sonora [ʝ], la fricativa prepalatal sonora [ʒ], la líquida lateral palatal [ʎ] y la aproximante palatal [j].

Estos primeros datos indican la existencia de un yeísmo que va expandiéndose entre jóvenes hacia generaciones medias, probablemente por el uso de las redes, el contacto con la migración interna de la costa y el éxodo venezolano que aflora desde hace una década en el país y que antiguamente también se vio tocado por la migración cubana, una comunidad netamente yeísta. La distinción se presenta intermitentemente en hablantes mayores y de forma reducida en adultos; de momento, parece estar en una fase de neutralización, no se ha perdido ninguno de los fonemas en beneficio de uno. Sin embargo, todo apunta a la pérdida paulatina del segmento aproximante palatal sonoro, por lo que el subsistema distinguidor parece que fallecerá o bien mutará. Por otra parte, el yeísmo rehilado o la asibilación de la palatal, a favor de la sonora, está presente y se sitúa principalmente como actualización del fonema [ʎ] correspondiente al grafema {ll} en ciertos grupos, sobre todo mayores. La vocalización en forma de una semiconsonante palatal [j] se ha vuelto habitual en jóvenes hombres para pronunciar el fonema [ʝ] equivalente a {y} y en menor medida al fonema [ʎ] equivalente a {ll}; rara vez se escucha en forma de semivocal sin llegar a la elisión.

Se entiende que la comunidad andina de Quito no ha pasado por el proceso de desfonologización, esto es, que el sonido asignado históricamente a un grafema haya desaparecido, reduciendo el inventario de sonidos y tomando prestado otro fono ya existente. Entenderíamos, más bien, que el español de Quito se encuentra en una fase intermedia donde los fonos correspondientes al grafema {y} y al dígrafo {ll} varían, y el caso de {ll} involucra una amplia gama de articulaciones: al menos en esta entrevista se presentaron fonos como [ʎ], [ʝ] y [ʒ], mostrando que la lateralidad está en retroceso; en cambio, los fonos que corresponden al grafema {y} parecen tener más estabilidad, [ʝ] [j] [ʒ], puesto que la fricativización, la palatalización y la sonorización se mantienen.

El cambio conduce a un aumento de las realizaciones de un fonema, es decir, a un mayor número de variantes libres, por lo que no hay un papel fonológico sino fonético, que responde a situaciones individuales o concretas que se reducen a un pequeño grupo que comparte algún rasgo sociocultural en común; por ejemplo, el fonema /ʝ/ puede rehilarse en el dialecto de la Sierra ecuatoriana [ʒ] y puede vocalizarse [j]; asimismo /ʎ/ se pasea por [ʎ], [ʒ], [ʝ] y [j].

Si bien estos resultados son parciales, y además con una muestra reducida, no se concluye que un sonido responda específicamente a una variante lingüística o extralingüística; lo que se puede demostrar es un posible cambio en marcha a favor del yeísmo, en hablantes jóvenes y de un yeísmo rehilado a favor del sonoro en hablantes de segunda y tercera generación. Se evidencia la pérdida de la palatal lateral de forma lenta, puesto que apenas aparece en mujeres de las generaciones mayor y media con nivel de instrucción superior o secundario, lo que hacía otrora de esta zona una comunidad distinguidora y que ahora se observa más bien mixturada.

Se recomienda a futuro ampliar esta investigación con una muestra superior y con la inclusión de diversos estilos contextuales dentro de la entrevista, por ejemplo: de lectura, de lista de palabras y de pares mínimos. Además, se sugiere el uso del programa PRAAT para corroborar los rasgos acústicos de los fonos actualizados y cotejarlos con los datos presentados.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1965). *Fonología española*. Madrid: Gredos.

Alonso, A. (1953): "La ll y sus alteraciones en España y América", *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*, 159-212.

Argüello, F. M. (1980): "El rehilamiento en el español hablado en la región andina del Ecuador", *Lexis* 4(2), 151-155.

Bès, G. G. (1964): "Examen del concepto de rehilamiento", *Thesaurus* 19(1), 18-42.

Boyd-Bowman, P. (1953): "Sobre la pronunciación del español en el Ecuador". *Nueva Revista de Filología Hispánica* 7(1/2), 221-233.

Dykstra, G. (1955): *Spectrographic Analysis Of Spanish Sibilants And Its Relation To Navarro's Physiological Phonetic Descriptions*. Tesis doctoral. University of Michigan.

Fernández Planas, A. (2005). *Así se habla. Nociones Fundamentales de Fonética*. Barcelona: Editorial Honsori.

Figueroa Esteva, M. (1981-82). "Del estatus lingüístico de las unidades básicas: fono, fonema, archifonema y morfonema". *Anuario L/L* 12-13, 38-58.

Gómez, R. (2013). "Las palatales laterales y el yeísmo/zeísmo en el español andino del Ecuador", in R. Gómez e I. Molina Martos (eds.): *Variación yeísta en el mundo hispánico*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 237-256.

Haboud, M. y E. de la Vega. (2008): "El español en América: Ecuador", in A. Palacios (ed.): *El español en América: Contactos Lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel, pp. 161-185.

Hidalgo Navarro, A. y M. Quilis Merín (2012). *La voz del lenguaje: fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant humanidades.

Labov, W. (1983 [1975]): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Lipski, J. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.

Martínez Celdrán, E. M. (1984). "Cantidad e intensidad en los sonidos obstruyentes del castellano: hacia una caracterización acústica de los sonidos aproximantes". *Estudios de fonética experimental* 1, 71-129.

Martínez Celdrán, E. M. (1996). *El sonido en la comunicación humana: introducción a la fonética*. Barcelona: Octaedro.

Mateus Toscano, H. (1953): *El español en el Ecuador*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Moreno Fernández, F. (2021): *Metodología del proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América.* Recuperado de <https://acortar.link/P7bAjw> (20/10/2025).

Moya, R. (1981): "El quichua en el español de Quito". *Colección Pendoneros 40*, 119-334.

Navarro Tomás, T. (1926): *Manual de pronunciación española*. Madrid: Editorial Hernando.

Palacios, A. y M. Haboud (2018): "*Dejar* + gerundio en el castellano andino ecuatoriano", in C. Patzelt, C. Spiegel y K. Mutz (coords.): *Migración y contacto de lenguas en la Romania del siglo xxi.* Frankfurt/ Berna: Peter Lang, pp. 117-144.

Quilis, A. (1985). *El comentario fonológico y fonético de textos: teoría y práctica.* Madrid: Arco Libros.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Troubetzkoy, N. S. (1976 [1939]). *Principes de phonologie*. Paris: Librairie C. Klincksieck.

Didáctica del español

La enseñanza de la lengua en la Argentina: ideologías lingüísticas en la formación docente

Florencia Baez Damiano
Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

La enseñanza de la lengua en la Argentina se encuentra atravesada por diversas disputas que obedecen a polémicas más amplias y de épocas pasadas, y que exceden, en muchos casos, el ámbito educativo. Sin embargo, estos debates, que se dieron en diferentes ámbitos como el periodístico, el político, el de los gramáticos, el pedagógico y el académico inciden en la educación. A partir de la conformación del Estado Nación argentino se impuso, como sostienen Arnoux y Bein (1999), una variedad considerada prestigiosa, de acuerdo con el modelo monocéntrico, que se constituyó como norma lingüística.

Este proceso, que está permeado de argumentaciones y contradicciones, se encuentra presente en el debate educativo actual y se mantienen las preguntas en relación con qué lengua enseñar, quién constituye la autoridad sobre la lengua y qué lugar ocupan los docentes en relación con la enseñanza de los estándares y las variedades lingüísticas. Distintos estudios muestran la articulación entre lengua y enseñanza desde un enfoque glotopolítico (Blanco, 2005; Arnoux y Bein, 2015; López García, 2020; Di Stefano, 2021) y el impacto de las ideologías lingüísticas en las prácticas docentes. En este sentido, la formación docente constituye un espacio propicio para estudiar cómo se negocian y se reproducen las ideologías.

Este trabajo apunta a analizar las ideologías lingüísticas, desde un enfoque glotopolítico y etnográfico, que circulan en una *comunidad discursiva* (Maingueneau, 1987; Beacco, 2004; di Stefano, 2015) que

denominamos comunidad educativa de la formación docente de la Región N° 14. Este grupo está conformado por dos Institutos Superiores de Formación Docente ubicados en el noroeste de la provincia de Buenos Aires.

A partir del análisis del discurso de los docentes de estos institutos, señalamos que la enseñanza de la lengua en la formación docente se vincula con "decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades" (Arnoux y Bein, 2015: 15), al mismo tiempo que invocan una serie de ideologías lingüísticas de otras temporalidades, pero que se actualizan con otros sentidos. Estas ideologías responden a los intereses de grupos sociales y, en el discurso de los docentes, adquieren un efecto naturalizador (Del Valle, 2007), es decir, se transforman en verdades universales que tienen apariencia de inevitabilidad.

2. La comunidad discursiva de la formación docente

La formación docente en la Argentina se lleva a cabo a partir de dos sistemas: el de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), correspondientes al nivel terciario, y el de las universidades. Según el *Informe Nacional de Indicadores Educativos*[1] *(2022),* cuatro de cada cinco estudiantes de las carreras de formación docente cursan en los ISFD, mientras que el 20 % restante lo hace en universidades.

En este trabajo, analizamos las ideologías lingüísticas en una comunidad discursiva (Beacco, 2004; di Stefano, 2015), que denominamos como comunidad educativa de la formación docente de la Región Educativa N° 14. El grupo se encuentra conformado por docentes que pertenecen a dos ISFD, ubicados al noroeste de la

1 Es una producción elaborada por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. Este informe es uno de los productos del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022 aprobado por Resolución CFE N° 396/2021.

provincia de Buenos Aires, y que constituyen las únicas dos instituciones encargadas de formar profesores en Lengua y Literatura en la región.

En este sentido, es posible sostener que la comunidad educativa comparte algunos rasgos con otras comunidades de formación docente, pero también presenta características particulares. En relación con los rasgos compartidos, consideramos que la comunidad educativa de la formación docente tiene un conjunto de finalidades comunes y públicas que implican formar a los futuros docentes del nivel secundario en el área de lengua y literatura. Este grupo comparte rasgos, valores e ideologías que se encuentran vinculados a la responsabilidad social que supone su tarea y a involucrarse en prácticas de enseñanza que respondan a las demandas de políticas educativas cambiantes y a la actualización del saber.

En relación con los rasgos propios, el trabajo etnográfico nos permite sostener que la comunidad educativa de la región que estudiamos presenta características que se diferencian de otras comunidades de formación docente. El involucramiento sostenido en la comunidad permite identificar los siguientes aspectos:

— En primer lugar, la comunidad docente está conformada por un grupo reducido de profesionales que se formaron en el mismo Instituto en el que actualmente imparten clases, dado que es el único espacio de formación en el área de Lengua y Literatura en la región. El Instituto se encuentra orientado a la formación de docentes para enseñar en el nivel secundario, pero el título otorgado los habilita también para la enseñanza en el nivel terciario.

— En segundo lugar, otra característica de la formación docente en esta región es que un mismo profesor suele impartir materias de diversas áreas del conocimiento, tales como Lingüística, Sociolingüística, Gramática y Psicolingüística. Esto se debe, en gran parte, a la escasez de especialistas en cada disciplina, lo que lleva a que los docentes asuman múltiples asignaturas dentro de las Ciencias del Lenguaje.

— Por último, los saberes que se enseñan y circulan en esta comunidad se basan en conocimientos generalmente aceptados de manera hegemónica. Esto limita la incorporación de enfoques alternativos o el cuestionamiento de las perspectivas tradicionales.

Por lo dicho anteriormente, consideramos que los análisis realizados a partir del trabajo etnográfico no son extrapolables a otras instituciones y tampoco a otras comunidades educativas de formación docente. Esta mirada interna que consigue la etnografía "permite explicar mejor los procesos implicados en la construcción de ideologías lingüísticas" (Zavala, 2020: 203), y no constituye un saber universal ni general.

3. Metodología

Este estudio recurre a dos enfoques metodológicos complementarios: el enfoque glotopolítico y el enfoque etnográfico. Este acercamiento a las prácticas sociales nos permite explicar con mayor profundidad las ideologías lingüistas que circulan en esta comunidad y rastrear los procesos que orientan estas intervenciones sobre el lenguaje.

3.1. El enfoque glotopolítico

La lingüista Elvira Arnoux sostiene que la Glotopolítica es un enfoque que estudia "las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder" (Arnoux, 2000: 6), es decir, se aborda la intersección entre el lenguaje, la política y la historia. Este enfoque interdisciplinario se interesa por diversos tipos de acciones sobre el lenguaje llevados a cabo, como señala Arnoux (2000 y 2008), desde espacios institucionales oficiales y no oficiales. No se limita al estudio de las acciones sobre las lenguas, sino que aborda las múltiples intervenciones que se pueden ejercer en el espacio del lenguaje en general, que inciden sobre las evaluaciones (representaciones e

ideologías) y los comportamientos de las prácticas lingüísticas. Como señala di Stefano (2015), esta perspectiva recorta, entonces, un objeto de estudio más amplio, que incluye no solo las acciones que desde el Estado y sus instituciones intervienen en las distintas prácticas lingüísticas, sino también las que se realizan desde los más diversos espacios sociales.

Como señala Del Valle (2007), el delineado actual del campo glotopolítico es posible a partir de las concepciones de lenguaje y de *discurso*, que se fueron desarrollando en las últimas décadas y que lo definen no como un mero instrumento de comunicación sino como una práctica social. El autor parte de la teorización del lenguaje como discurso y sostiene que se basa en dos aspectos: su vinculación con el uso ("interacción") y el contexto ("orden social"). De este modo, insiste sobre el lenguaje como (inter)acción, no solo en su carácter constatativo (como reflejo objetivo de una realidad externa que posibilita la transparencia de la comunicación) sino también en su naturaleza performativa, es decir, en su condición de herramienta que interviene la realidad que (re)presenta y que opera sobre el contexto en que se usa. El estudio glotopolítico recurre al Análisis del Discurso como herramienta metodológica y trabaja con diversos materiales en los que se consideran los textos como discursos (Arnoux, 2006).

La Glotopolítica se interesa por las intervenciones en el espacio público del lenguaje asociándolas con posiciones sociales, relaciones de poder vinculadas a actividades políticas y económicas, y con las ideologías lingüísticas que emergen. Estas últimas son definidas por Arnoux y Del Valle (2010), como conjunto de representaciones ideológicas del lenguaje. Siguiendo a los autores, las ideologías lingüísticas "se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, etc.) e implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados" (Arnoux y Del Valle, 2010: 3).

En este trabajo articulamos el concepto de ideología lingüística con dos conceptos que nos permiten realizar el análisis: el de *ideologema* y el de *tópica* (di Stefano y Pereira, 2014). El concepto de ideologema fue definido por Angenot (1982) como una máxima que subyace a un enunciado. Por su parte, Arnoux (2000) sostiene que los ideologemas son condensados ideológicos o máximas

que orientan en cada época la evaluación y pueden estar explícitos o implícitos.

El término tópica, proveniente de la tradición retórica, es entendido como "locus" y considerado un terreno en el que se siembran y se cosechan argumentos. O como fuente o cantera –como propone Barthes (1982: 134-138)– que funciona como proveedora de argumentos. También las tópicas fueron pensadas como casilleros por los que se pasea el tema a tratar, de modo que se extraen de estas subcategorías que son las que estructuran la doxa, es decir, un tipo de saber que es compartido por uno o varios grupos sociales.

Siguiendo el análisis metodológico de las ideologías lingüísticas que proponen di Stefano y Pereira (2014, 2015), las tópicas proveen, consolidan y ponen en escena determinados *rasgos* del sistema ideológico. Las autoras consideran que los rasgos son componentes del contenido de una representación social.

3.2. El enfoque etnográfico

Además del estudio de la formación docente desde un recorrido crítico, adoptado por la Glotopolítica, la investigación se enriquece a partir del enfoque etnográfico, como explica Zavala (2020), quien entiende que la etnografía "permite situar los textos en su contexto de producción y comprender mejor qué es lo que estos "hacen" a nivel de las prácticas sociales" (Zavala, 2020: 204). De este modo, el proyecto etnográfico –entendido como método, metodología y teorización profunda– consiste en describir e interpretar las prácticas que organizan la experiencia cotidiana desde las voces de los actores sociales involucrados.

Este artículo forma parte de un trabajo etnográfico más extenso, en el cual se recurre al componente etnográfico de la observación participante. Este método de investigación permite acercarse a las dimensiones de la vida social desde el sentido que estas tienen para los propios participantes y observar las complejidades y entender la cultura en un contexto durante un largo plazo.

Para desarrollar la etnografía, se realizó un trabajo de campo en los dos Institutos que conformar la comunidad estudiada desde 2018

hasta 2023. En el trabajo etnográfico se reunió documentación, se accedió a los archivos de las instituciones y se tomó fotografías, videos y grabaciones de voz, se participó en reuniones de docentes y se mantuvo diálogos informales. Este trabajo permitió describir la comunidad educativa de manera profunda, aunque esta presentación, por una cuestión de espacio, se detiene específicamente en el análisis de las entrevistas a los docentes. En el siguiente apartado, se centra en la descripción del corpus.

4. Corpus

El corpus de análisis se conforma con un total de doce entrevistas individuales y en profundidad (Scribano, 2007), que fueron previamente acordadas con los directivos de los ISFD y posteriormente agendadas con cada uno de los docentes. Como sostiene Zavala (2020), las entrevistas en profundidad con diversos actores, en este caso los docentes, sirven para entender el sentido que las prácticas sociales tienen para ellos. "Esta reflexión de los actores sobre sus propias prácticas sociales es fundamental y solo se consigue entrevistando" (Zavala, 2020: 218).

Las entrevistas se caracterizan por ser semiestructuradas y en profundidad (Scribano, 2007) y duraron entre 25 y 30 minutos. Previamente, se elaboró un guion flexible de preguntas, que transcribimos a continuación:

1. ¿Qué materias dicta en el Profesorado en Lengua y Literatura?
2. ¿Trabajaba en el instituto antes de la implementación del plan nuevo? ¿Qué impacto tuvo el nuevo diseño curricular[2] en el instituto? ¿Afectó su tarea docente? ¿Cómo?

2 El DC del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires fue elaborado en 2017, durante el gobierno presidencial de Mauricio Macri y la gestión de la gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal, e implementado al año siguiente en los ISFD de la provincia. La formación docente tiene una duración de cuatro años: en 2018 se realizó la nueva propuesta curricular y en diciembre de 2021 se recibió la primera cohorte

3. ¿Cómo llegan los estudiantes al instituto? ¿Qué conocimientos traen y cuáles no que se consideran necesarios?
4. ¿Qué significa para usted enseñar la materia?
5. ¿Qué significa escribir bien? ¿Y hablar bien?
6. ¿Qué tipo de actividades se realizan?
7. ¿Qué conocimientos vinculados a la lengua se consideran imprescindibles en la formación docente?
8. ¿Qué autores recomienda o qué autores se trabajan?
9. ¿Qué "errores" se presentan en la escritura o en los exámenes?
10. ¿Qué piensa que se debería trabajar en profundidad en el instituto?

El corpus obtenido de la realización de las entrevistas se transcribió respetando lo que dice el hablante. De este modo, realizamos una transcripción ortográfica literal y respetamos la producción tal como fue expresada por el entrevistado, dado que en lingüística no existe una norma para distinguir lo que debe de lo que no debe ser (Moreno Fernández, 1990). Como sostiene Zavala (2020: 207), la etnografía "propone un argumento sobre un problema social en torno a cómo lo ven sus propios actores".

En cada uno de los fragmentos recuperados en este trabajo se especifica la materia que dicta el docente y la fecha en la cual se realizó la entrevista. Se evita mencionar los nombres de los entrevistados para mantener en reserva sus identidades.

Por último, es importante señalar que los fragmentos de entrevistas incluidos en este artículo tienen una función ilustrativa y no constituyen la única manifestación de las ideologías lingüísticas analizadas. La identificación y validación de estas ideologías se realizó mediante el trabajo etnográfico –descripto en el apartado anterior– en la comunidad estudiada, lo que permitió observar su circulación en diversas prácticas discursivas y contextos. Así, los testimonios

de profesores. Este nuevo DC reemplaza al diseño elaborado en 1999, durante el gobierno presidencial de Carlos Saúl Menem y del gobernador bonaerense Eduardo Duhalde, que otorgaba el título de Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura.

presentados no son casos aislados, sino ejemplos representativos de tendencias más amplias que fueron corroboradas a lo largo del trabajo de campo.

5. Análisis del corpus

El análisis nos permitió registrar la existencia de distintas ideologías lingüísticas que circulan en las entrevistas, pero se observó que esta diversidad se construye a partir de dos grandes tópicas: la tópica naturalista y la tópica social. En el desarrollo, mostramos cómo las tópicas proveen, consolidan y ponen en escena determinados rasgos del sistema ideológico.

Las tópicas no son categorías estancas, sino que en el análisis de las entrevistas podemos observar que los docentes adoptan distintas posiciones y que la tópica social se imbrica, muchas veces, con categorías naturalistas.

5.1. La tópica naturalista

La tópica naturalista lleva a pensar la lengua como un problema de reglas y de normas que se presentan como fijas e unívocas, y de las que se excluye el conflicto. Los rasgos presentes en esta tópica dan cuenta de que se tiende a evitar las controversias sociales y a prescindir de los sujetos que usan la lengua. Desde esta perspectiva, la lengua no puede cambiar porque está en su naturaleza ser de una manera, y esto se presenta como objetivo, incuestionable.

La tópica naturalista da lugar a la construcción de una serie de rasgos sostenidos por los siguientes ideologemas:

— La lengua que se enseña es la lengua natural/dada.
— La lengua que se enseña es un sistema cerrado y completo.

A continuación, nos detenemos en describir distintos rasgos de esta tópica que, adelantamos, pueden resultar contrapuestos. En los fragmentos que reproducimos es posible observar que conviven en

los discursos distintos sistemas de ideologías lingüísticas e incluso se articula la tópica naturalista con distintos rasgos.

5.1.1. *La lengua que se enseña es la lengua natural/dada*

Al pensar la lengua como natural o dada, los docentes atribuyen a la lengua que se enseña una única forma posible basada en la normativa. Este rasgo se encuentra sostenido por la concepción de que existe una lengua ideal, abstracta y neutral que permite homogeneizar una realidad lingüística. Como sostiene Amorós Negre (2008), el empleo de la norma estándar lleva aparejada la idea de prestigio. Esta asociación obedece a que sus usos se vinculan a ámbitos formales (sobre todo de la lengua escrita), propios de las clases más instruidas. De ahí que se le atribuyan cualidades estéticas como la pureza, la sonoridad o la claridad que poco tienen que ver con realidades intrínsecamente lingüísticas. En este sentido, una docente sostiene:

> Yo hablé con la profesora de lingüística para que adelante toda la parte de clases de palabras y esas cosas[3], porque yo lo necesito para dar latín. Pero ella empieza con otras cosas. Y me dijo que bueno, que lo daba antes. Entonces yo estaba esperando que ella lo dé, pero no lo dio. Entonces yo lo tuve que empezar a dar. No sabían lo que era un sustantivo o un verbo, nada. Tenés que empezar con gramática de cero. Ahí empezamos con gramática, les hice hacer gramática española común durante un tiempo. Practicaron análisis de oraciones, sujeto, predicado, eso desde cero (Profesora de Historia de la Lengua Española, 29 de octubre de 2019).

De este modo, la docente evalúa los conocimientos de "gramática española común" como necesarios para poder abordar contenidos

3 En los fragmentos seleccionados, se decidió subrayar aquellas partes que resultan especialmente representativas para el análisis. La decisión responde a la intención de destacar elementos discursivos clave que permiten evidenciar las ideologías lingüísticas. De este modo, el subrayado facilita la lectura del análisis, sin alterar el sentido original de los testimonios.

de la materia como, por ejemplo, latín. Considera que los estudiantes no tienen saberes previos sobre gramática y que, por lo tanto, hay que empezar "desde cero". La tópica se encuentra presente en este fragmento, porque se naturaliza que la asignatura Lingüística debe enseñar clases de palabras y gramática.

Frente a las dificultades que plantean los estudiantes, la profesora se adhiere a la concepción de que existe un "orden natural" de la frase que debe ser enseñado. Desde este argumento, enseñar lengua o lingüística sería enseñar la normativa acerca, por ejemplo, de las clases de palabras o de las estructuras de las oraciones.

5.1.2. *La lengua que se enseña es un sistema cerrado y completo*

También registramos en esta tópica otra ideología lingüística que representa a la lengua como si fuera un sistema cerrado y completo. La entrevistada plantea una concepción del sistema vinculado a un conjunto de normas y reglas estipuladas de antemano y fijadas en esa estructura desde siempre. Incluso, para dar cuenta de esta permanencia la docente recurre a su experiencia personal, en la cual estudió de memoria la "sábana de los verbos":

> En el momento en que los trabajamos leemos el paradigma, trabajamos algún verbo, algunos ejemplos, después buscamos en los textos para ver la relación con los verbos de la narración, eso es lo que nos falta hacer ahora. Primero vimos los tiempos y los modos, las regularidades y las irregularidades y después vemos cómo funciona en el texto… lo que vimos en la primera parte del año de que la lengua es un sistema, bueno ahora lo que estamos viendo en el análisis sintáctico es cómo funciona ese sistema. Porque una palabra sola puede ser sustantivo o adjetivo y cuando está dentro de una oración o de un texto ya no cumple la misma función. Entonces hay que ver verdaderamente qué función tiene ahí dentro de ese texto.

> En el parcial hicimos así, yo les di un fragmento y en ese fragmento tenían que extraer palabras y clasificarlas. Pero bueno siempre en base a la función que cumplen en ese fragmento. Yo les contaba a los chicos que a mí me ayudó que en la escuela primaria nos hacían estudiar de memoria, periódicamente, la sábana de los verbos. Entonces nosotros salíamos de la primaria sabiendo los verbos (Profesora de Lingüística y Gramática II, 5 de septiembre de 2019).

Los tiempos verbales son abordados a partir del paradigma verbal e incluso la entrevistada considera necesario estudiar "de memoria" la tabla para poder realizar los ejercicios. Asimismo, sostiene:

> Cuando llegamos a dar los verbos, en un momento un estudiante me dice: profe, esto tenemos que saber todos los verbos, todos los tiempos verbales. Porque yo en el parcial les tomé solo el modo indicativo completo, entonces al final les dije va todo, regulares, irregulares, todos los tiempos y modos verbales. Y me dice: y esto ¿lo tenemos que saber todo? Y le digo: te anotaste para estudiar lengua (Profesora de Lingüística y Gramática II, 5 de septiembre de 2019).

Se desprende de lo dicho que la profesora considera que "todos los tiempos y modos verbales" que existen están contenidos en la tabla, idea que evita el desarrollo de la actividad metalingüística en clase y que tiende a reproducir el estándar monocéntrico. De este modo, no se promueve la reflexión sobre los distintos usos de los tiempos verbales en la práctica discursiva de las variedades, por ejemplo, la construcción del tiempo futuro en la variedad rioplatense se logra con la perífrasis *ir* + *a* + infinitivo, que no se encuentra en el paradigma verbal.

La tópica naturalista se refuerza en este apartado en la construcción de un sistema completo y cerrado, debido a la relación, que se entabla en los fragmentos de las entrevistas, entre las normas y lo incuestionable. En esta lógica, los hablantes no tienen participación y habría que atenerse a un naturalismo dado de antemano y al que solo

queda acatar. Los sujetos solamente podrían identificar qué función de las estudiadas cumple ese verbo, sustantivo o adjetivo en el texto.

5.2. La tópica social

En el análisis encontramos que la tópica social implica contemplar las subjetividades y la otredad, así como también las variedades y la heterogeneidad. Específicamente, esta tópica, a diferencia de la anterior, se detiene en las particularidades de los estudiantes y relaciona la lengua que se enseña a partir de subcategorías que remiten a una mirada de lo social.

Agrupamos los rasgos de esta tópica en tres máximas:

— La lengua que se enseña viene a resolver los problemas de los estudiantes.
— La lengua que se enseña permite adecuarse al contexto.
— La lengua que se enseña es la adecuada, pero siempre desde el respeto a los demás.

5.2.1. *La lengua que se enseña viene a resolver los problemas de los estudiantes*

El primer rasgo que surge del análisis articula la tópica de lo social con la tópica de lo deficitario, es decir, los docentes identifican errores en los estudiantes que provienen no solo de otros niveles educativos, sino también asociados a lo diferente, lo heterogéneo, lo múltiple. Así, la enseñanza de la lengua está orientada a resolver esos problemas. Esta articulación da lugar a la construcción de una ideología lingüística cuyo sistema de valores permite observar una diferencia con lo esperado por los docentes y esto impide la enseñanza de cuestiones más profundas. Esta ideología regula el discurso de los docentes, quienes encuentran –como se observa en el fragmento que sigue– que las formas de expresarse de los estudiantes son "muy alejadas" de la lectura y la escritura académica:

> Están muy alejadas sus formas de expresarse y el léxico que utilizan de la lectura y la escritura académica y creen que llegar a eso es hacerlo de una manera muy compleja. Entonces cuando quieren escribir de manera más académica y más formal son oraciones re largas y con un montón de palabras que no se sabe bien qué quieren decir y vos decís bueno, es más simple. No tiene que ser enroscado para ser algo más profundo (Profesora del Taller de Lectura y Escritura, 1 de marzo de 2023).

La idea de que las formas de los estudiantes se encuentran alejadas de lo esperable por la institución educativa no obedece necesariamente a una mirada peyorativa, sino que puede deberse a un rasgo lógico, dado que en este caso los estudiantes se encuentran en primer año. Sin embargo, el problema es que el camino y la meta son presentados como lineales, unívocos, cristalizados, como si en el campo no hubiera conflicto. Entonces no se propone una reflexión sino una "alfabetización"[4], la adquisición del modelo.

4 El enfoque Glotopolítico se opone a una concepción divulgada y difundida en las últimas décadas denominada alfabetización académica (Carlino, 2003), que designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, "precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso" (Carlino, 2003: 410). La glotopolítica sostiene que la propuesta de alfabetización en el nivel superior supone la adquisición de un código, que está prefijado, que no se discute y al que solamente queda adquirir. Por el contrario, el enfoque glotopolítico sostiene que en el nivel superior se debería proponer analizar esa cultura, entender su historia, por qué en este espacio hablamos como hablamos, por qué no podríamos hablar de otro modo, qué política está interesada en que sigamos hablando de este modo. En este sentido, se distancia de las perspectivas que pretenden formar escritores mimetizados acríticamente con los formatos establecidos de modo hegemónico. La cultura universitaria es una cultura en disputa permanente, no hay nada cristalizado ni definitivo. En palabras de di Stefano (2021: 298): "la Glotopolítica es la que hace la diferencia entre plantear una propuesta didáctica normativa, obediente y disciplinada y la que busca un trabajo reflexivo y crítico sobre el modo en que el orden político repercute en la escritura de la ciencia".

La enseñanza de la lengua está al servicio de formas académicas vinculadas solamente a la expresión y al léxico, pero no supone el conocimiento de una comunidad discusiva con reglas propias y tampoco involucra información cultural, histórica, ideológica, política. Incluso la tópica social en este caso se imbrica con la tópica naturalista, dado que parece que los estudiantes deben adquirir estas formas académicas como si fueran únicas y como si estuviesen dadas de antemano. La formación se presenta desde este discurso de manera acrítica y mimetizada con la reproducción de un orden fijado previamente.

5.2.2. *La lengua que se enseña permite adecuarse al contexto*

La articulación de la tópica social con la tópica de la adecuación al contexto evoca una ideología lingüística que se diferencia de las analizadas anteriormente: los docentes son modelos del buen hablar. De este modo, la tópica social se interrelaciona con la tópica naturalista al concebir lo adecuado como natural y existente por fuera de los hablantes. Una enseñanza basada en este modelo tiende a reproducir las formas ideológicas dominantes. La docente explica:

> Las dificultades son las mismas que vemos en el secundario, dificultad para organizarse, para planificar, dificultad para trabajar con el lenguaje, incluso dentro del aula, con un lenguaje adecuado, pertinente a un aula. Entonces ni hablar la complejidad de ingresar a textos cerrados y profundamente complejos para ellos, hasta desde el punto de vista del vocabulario, ni siquiera lo específico, el vocabulario de la redacción de los textos. Tienen muchas dificultades, y ahora hay un problema con la dificultad, son generaciones que no se interesan por lo difícil. A los que estudiamos lingüística nos motiva el desafío. Apasionarlos con la lingüística es complicadísimo (Profesora de Lingüística y Gramática I, 8 de marzo de 2022).

En el fragmento, la utilización de un lenguaje adecuado o pertinente al aula constituye una preocupación para la docente, dado que

considera que las formas que no son adecuadas producen un impacto en la lectura. El conector "entonces" permite sostener que la consecuencia de los usos inadecuados lleva a los estudiantes a presentar dificultades en la lectura de textos complejos. Este encuadre favorece una interpretación de la tópica social al sostener que si *sos adecuado, leés mejor*, e incluso implica sostener que el buen decir es el buen pensar.

En el discurso que sigue la entrevistada se focaliza en la dificultad que presentan los estudiantes para hablar y afirma:

> Es muy clara la dificultad al hablar, se ve en la selección de palabras, tonos, posturas. De hablar de una manera que se corresponda a lo que están planteando, a la situación, es claro el desajuste que hay. Y la dificultad para leer eso. Para leer la adecuación. Y a eso se suma falta de vocabulario, falta de vocabulario específico, vocabulario adecuado. Yo soy profe de secundaria entonces escucho cualquier cosa, tengo la tolerancia alta para eso. Pero no la tengo dentro del profesorado. Intento que procesen que están en otro lado. Ingresan con muy poca autopercepción de los problemas que tienen (Profesora de Lingüística y Gramática I, 8 de marzo de 2022).

La tópica social encuentra una restricción, otorgada por la situación o el lugar educativo en el cual se encuentran, y supone que los usos sociales de la lengua pueden ser controlados en dos sentidos. Por un lado, la articulación entre la tópica social y la situación favorece nuevamente el rasgo modélico[5], que implica que al ser docentes deben hablar adecuadamente. Por otro lado, la situación implica una forma de comportarse, en este caso, en el aula. Así, el aula se construye como un espacio vinculado al prestigio, dado que la docente afirma que "están en otro lado", construcción que lleva a sostener

5 La concepción de lo adecuado o apropiado "reproduce las mismas jerarquías de los modelos más puristas" (Del Valle, 2017: 281) y considera que enseñar implica adoptar "una perspectiva normativa que asume las convenciones dominantes de lo apropiado como naturales y necesarias" (Zavala, 2019: 37).

que este lado difiere de todos los demás en los que participan los estudiantes por fuera de la vida institucional.

En el análisis identificamos otro rasgo que vincula la tópica social con las tensiones entre el rol docente y los contextos o situaciones. Se propone la recuperación de la relación dinámica –a partir de la deixis de los verbos "ir y venir"– entre la gramática, la normativa y el uso del lenguaje. En este sentido, la tópica naturalista se encuentra presente para dar fuerza al razonamiento principal: la enseñanza normativa está dada y fijada de antemano:

> Bueno, inclusive está hacia el final del programa, obviamente, porque uno necesita todo lo previo para tomar una posición. Yo les doy… o lo trabajo transversalmente en el año como problematizando qué pasa en lo cotidiano, en el aula, cómo corregimos a los chicos, si vamos a marcar cuestiones correctas o incorrectas, adecuadas al uso. Todo esto va apareciendo en el año, pero hacia el final yo les doy una pregunta o un punto de reflexión: ¿Cuál es la tarea del profesor de Prácticas del Lenguaje?, ¿cuál es el posicionamiento que tiene que estar? Por un lado, enseñando la gramática, la normativa, y al mismo tiempo contemplando lo que construye la sociedad es el uso del lenguaje. Entonces este ir y venir. A veces leemos un par de textos o vemos unos videos que problematizan esta cuestión (Profesora de Sociolingüística, 9 de marzo de 2023).

El razonamiento concluye, frente al riesgo de que los estudiantes se desvíen del uso adecuado, adoptar como criterio el contexto, aspecto desde el cual se propone realizar una corrección en la formación docente y, al mismo tiempo, sirve como criterio de enseñanza de la lengua en el nivel secundario. Así, la institución educativa continúa garantizando el buen hablar y el buen decir. En palabras de la docente:

> Cuando surge el debate respecto de qué corregir yo siempre les propongo que consideren el ámbito de uso. Inclusive en Didáctica de la Lengua hay una unidad que tiene que ver con la etnografía en el aula, que Carolina Cuesta, es un poco la profesora que

> habla sobre toda esta cuestión. Entonces yo les digo si vamos a corregir tengamos en cuenta el contexto de uso de esa situación y qué actividad se estaba llevando a cabo, crear situaciones de roles que exijan adecuarse a otro registro. Estas sugerencias como para no partir de que acá hablamos bien porque estamos en la hora de lengua. De todos modos, yo no sé si hay una postura unificada sobre esto en el profesorado, esto parte de mi cátedra (Profesora de Sociolingüística, 9 de marzo de 2023).

De este modo, la tópica naturalista resurge fuertemente pare explicar el uso del lenguaje y realizar una corrección. Si bien la docente hace hincapié en el uso social en contextos específicos, el hecho de que la corrección siga siendo un eje central en la enseñanza refuerza la idea de que hay normas legítimas que deben ser enseñadas. Esto constituye una práctica glotopolítica: la institución define qué variedades son adecuadas en cada contexto, despojando esta decisión de las dinámicas de poder y del carácter político del lenguaje. La norma y los registros –en su carácter de naturales– fijan los criterios que corresponden a cada situación o contexto –considerados como sociales–. En ninguna de las entrevistas realizadas surge la posibilidad de que la tópica social se relacione también con el cuestionamiento de la norma y que, por consiguiente, pueda ser reinterpretada. Es decir, continúa implícita la idea de que ciertos usos tienen mayor valor en determinados ámbitos, aspecto que reproduce la desigualdad y la jerarquía lingüística. En este sentido, las dinámicas de poder y sus modos de abordaje tampoco se vinculan con la tópica descripta.

5.2.3. *La lengua que se enseña es la adecuada, pero siempre desde el respeto a los demás*

Como vimos en el apartado anterior, la articulación de la tópica social con lo adecuado permite que emerjan ideologías lingüísticas que se diferencian de las mencionadas debido a la incorporación de otro discurso: el respeto por los demás. En los fragmentos que analizamos a continuación encontramos que, si bien se reproducen los

usos dominantes, el discurso cambia y se sostiene que la lengua, al igual que las personas, no deben ser discriminadas.

Asimismo, se observa en las entrevistas que la mayoría de los docentes pretenden reconocer los derechos sobre los usos del lenguaje y consideran que deben ser respetados. Cuando la tópica social, que promueve el respeto por los demás, se asocia con otras tópicas produce distintos rasgos. En el fragmento que transcribimos a continuación la docente aparece como garante del respeto, al sostener que, si bien los corrige, "nunca los expone":

> Ahí [en los encuentros destinados a la socialización de la lectura] ellos tienen que trabajar con la oralidad. Vamos corrigiendo o les voy corrigiendo, nunca exponiéndolos, tomo nuevamente una palabra que está mal pronunciada, más que nada por ahí los errores aparecen en los verbos y la vuelvo a decir, la vuelvo a pronunciar de forma correcta, pero por ahí sin marcarles el error. Pero, por supuesto, que hay que marcarlo, y más en un profesorado de Lengua y Literatura. Así debe ser. Pero bueno hay un tratamiento digamos constructivo te diría de la ortografía o de la oralidad (Profesora del Taller de Lectura y Escritura, 10 de marzo de 2023).

La docente aproxima el respeto a evitar la exposición de los estudiantes en la oralidad, en un proceso de distanciamiento, mediante la utilización del adverbio "nunca", con discursos y prácticas anteriores. Sin embargo, considera que una manera de respetarlos sin exponerlos implica "pronunciar de forma correcta", activando de esta manera la tópica de "lo políticamente correcto"[6] que le genera una contradicción respecto de su rol docente en el nivel terciario.

En el fragmento que sigue la tópica social se relaciona con la pérdida de aquello que se considera correcto: el respeto hacia los otros. De este modo, el respeto se puede tener o se puede perder y habría

6 El discurso políticamente correcto fue definido por Courtine (2006) como una forma de dominación sobre la palabra pública, que pretende regular qué es lo que se puede decir y cómo en un campo discursivo.

usos más respetuosos que otros asociados directamente con las personas que hablan:

> Cuando dimos sociolectos […] les hice hacer una conversación de WhatsApp y salía cualquier cosa, se ve que ellos ahora hablan así. Estaba ahre, atr, todo eso estaba, pero después la forma de dirigirte con el otro súper guaranga, cualquier cosa. Me leían el ejemplo, serios, pero en el medio te decían todas las barbaridades habidas y por haber. Me sirvió para hacer la reflexión, adonde quería llegar, empezando por esa carta de los abuelos que todos empezaron igual, amada mía o queridísimo, soy todo tuyo, todo así serio, hasta llegar al ahora que se decía lo que venga. Cuando ellos hacen conclusiones decían que ahora se había perdido el respeto, eso era lo que habían destacado. Como que no había un escalafón porque la idea mía era que escriban al director y al final no había diferencias porque lo trataban como a uno más (Profesora de Historia de la Lengua Española, 29 de octubre de 2019).

La entrevistada vincula la tópica social, que propone abordar el uso del lenguaje, con la tópica naturalista. Asocia una idea naturalista de que lo vivo se degrada y muere: el pasado fue mejor y hoy hay degradación. Así, el pasado se vincula con el respeto y la utilización de palabras como "amada mía", "queridísimo" o dirigirse a una autoridad como usted y la actualidad a la pérdida del respeto por utilizar "cualquier" palabra o decir "guarangadas". De este modo, el respeto está perdido y para recuperarlo habría que recuperar las jerarquías en el uso del lenguaje.

La tópica social permite la introducción de categorías como sociolecto y se introduce la dimensión social en la enseñanza de la lengua. Sin embargo, lo social aparece como un factor explicativo, sin un cuestionamiento de las estructuras de poder que regulan los usos lingüísticos. Esta atenuación del conflicto lleva a naturalizar las jerarquías lingüísticas como si fueran diferencias evidentes y necesarias, en lugar de construcción, que responden a relaciones de poder. Al presentar la lengua sin visibilizar las disputas en el uso y la enseñanza, se refuerza la idea de que ciertos modos de hablar son intrínsecamente mejores o más adecuados.

6. Conclusión

El análisis nos permite sostener que, en las entrevistas realizadas a los profesores, la enseñanza de la lengua es abordada a partir de dos grandes tópicas, la naturalista y la social. Estas tópicas se presentan, en el discurso de los docentes, articuladas entre sí.

La tópica naturalista, articulada en el discurso de los docentes con subcategorías como "lo normal", "el orden natural" es reproductora de ideologías lingüísticas que orientan hacia conclusiones diversas, por ejemplo, es necesario enseñar "la lengua normal", porque es la ideal y la neutral. O es necesario enseñar la lengua desde el sistema, porque las reglas y las normas ya están estipuladas. Esta tópica invoca ideologías lingüísticas que suponen la preexistencia de una lengua única, "neutra", es decir, que puede ser enseñada sin adquirir ningún posicionamiento ideológico.

En cuanto a la tópica social, asociada a la ideología de la heterogeneidad, articulada con la diferencia y lo adecuado, invoca ideologías lingüísticas que arriban a conclusiones que consideran la lengua que traen los estudiantes como negativa, "no está a la altura", es decir, debería ser de mayor calidad. O la lengua de los estudiantes es deficitaria, dado que no se ajusta a las normas establecidas y la enseñanza de la lengua debe guiarlos hacia formas lingüísticas adecuadas y legítimas.

El trabajo de análisis nos permite afirmar que la tópica social supone introducir referencias a la interacción o a la situación comunicativa, desde una visión armónica del uso de la lengua, es decir, sin un abordaje político ni de las relaciones lingüísticas de fuerza. Consideramos que estas ideologías lingüísticas se reproducen a partir de la articulación de la tópica social con la tópica naturalista. En este sentido, destacamos tres razonamientos que surgen de los vínculos entre estas dos tópicas:

— El primero supone articular la tópica social, que implica contemplar las particularidades, con las cuales llegan los estudiantes, con la tópica naturalista, que permite concluir que la lengua que traen es pobre, precaria e incluso es percibida como un obstáculo para formarse como docentes.

— El segundo articula la tópica naturalista, en la cual la lengua que se enseña debe ser la adecuada con la tópica social, dado que implica la contemplación del contexto de uso y de los hablantes. En una posición que relaciona lo "adecuado" con lo natural y necesario.

— En el tercero, la tópica social promueve el respeto por los demás, pero articulada con la tópica naturalista supone enseñar la lengua objetiva, natural y dada. El respeto por los demás presenta una propuesta restringida, que supone "no exponerlos" en la clase o "traducir" lo que dicen para que todos lo entiendan.

Por último, consideramos que las ideologías lingüísticas invocadas se encuentran al servicio de un proyecto glotopolítico que favorece la reproducción de las relaciones del poder social. En ninguna de las entrevistas realizadas se problematiza la enseñanza de la norma estándar, aspecto que podría dar lugar al conflicto que supone usar el lenguaje, a las relaciones disímiles en el mercado lingüístico y a la historización de las condiciones económicas y sociales en relación con las lenguas. De este modo, el análisis nos permite afirmar que la lengua, objeto de enseñanza, se reduce al estudio del sistema formal y a la adquisición de un modelo gramatical por parte de los estudiantes, en un proyecto pedagógico que defiende una norma lingüística como si fuera posible despojar al lenguaje de lo político.

Bibliografía

Amorós Negre, C. (2008): *Norma y estandarización*. Salamanca: Luso española.

Arnoux, E. N. de (2000): "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", in *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", Secretaría de Educación, GCBA, pp. 3-27.

Arnoux, E. N. de (2006): *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arnoux, E. N. de (2008): *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arnoux, E. y R. Bein (1999). "Las representaciones del lenguaje", in E. N. Arnoux, y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 9-15.

Arnoux, E. y R. Bein (2015): *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E. y R. Bein (2019): "Presentación. Ideologías lingüísticas: legislación, universidad, medios", in E. Arnoux y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 9-16.

Arnoux, E. y J. Del Valle (2010): "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo", *Spanish in Context* 7(1), 1-24.

Barthes, R. (1982): *La retórica antigua. La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

Beacco, J. C. (2004): "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif", *Langages* 153, 109-119.

Blanco, I. (2005): *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898).* Tesis de maestría. Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (Buenos Aires).

Carlino, P. (2003): "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere, Revista Venezolana de Educación* 6(20), 409-420.

Courtine, J. (2006): "A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos", in *Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública*. San Carlos: Claraluz, pp. 147-157.

Del Valle, J. (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Del Valle, J. y V. Meirinho-Guede (2016): "Ideologías lingüísticas", in J. Gutiérrez-Rexach (ed.): *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 622-631.

Di Stefano, M. (2015): *Anarquismo de la Argentina. Una comunidad discursiva.* Buenos Aires: Cabiria.

Di Stefano, M. y C. Pereira (2014): "Tópicas e ideologías lingüísticas sobre lenguas aborígenes en discursos de la prensa en torno al Bicentenario", in E. Arnoux y S. Nothstein (eds.): *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, pp. 151-189.

Di Stefano, M. y C. Pereira (2015): "Ideologías lingüísticas en el 'Diálogo semanal con los lectores' del diario argentino *La Nación*", *Circula. Revue d'idéologies linguistiques* 2, 161-175.

Di Stefano, M. (2021): "La enseñanza de la escritura como crítica. Enfoque glotopolítico", in E. Arnoux, L. Becker y J. del Valle (eds.): *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Frankfurt/Berna: Peter Lang, pp. 289-298.

Maingueneau, D. (1987): *Nouvelles tendences en analyse du discours*. Paris: Hachette.

Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

López García, M. (2020). "La clase de lengua como espacio de resistencia a la mirada monocéntrica y unipolar del español", *Didacticae* 8, 78-96.

Scribano, A. O. (2007): *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Zavala, V. (2020): "Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica", *Caracol* 20, 202-231.

El tratamiento de los americanismos en los "rapports du jury" en Francia (CAPES y *Agrégation* de español)

Laura Navarro Marín
Université Paris-Est Créteil (imager ur 3958)

1. Introducción

¿Qué variedad de español se enseña en el sistema público francés? Aunque esta pregunta es difícil de responder, este estudio busca aportar elementos para una reflexión sobre la cuestión. Desde el análisis del discurso[1], examinaremos los *rapports du jury* de las pruebas del CAPES externo y de la *Agrégation* externa[2] de español entre 2012 y 2021.

Los *rapports du jury* son informes publicados por el Ministerio de Educación Nacional francés después de cada sesión oficial completa de exámenes, es decir, después de que hayan concluido las pruebas escritas de admisibilidad y las pruebas orales de admisión. En ellos, se ofrecen correcciones y recomendaciones que permiten a los candidatos y candidatas comprender lo que se espera en futuras convocatorias y evitar los errores cometidos por los candidatos que se presentaron a las oposiciones antes que ellos. Estos documentos son redactados por el tribunal de las pruebas, compuesto en su mayoría por docentes universitarios y de educación secundaria y en algunos

1 El análisis del discurso, al situarse en la intersección de diversas ciencias humanas, no tiene una definición unívoca. Sin embargo, siguiendo a Charaudeau y Maingueneau (2002: 42), lo entendemos como el estudio de "la relación entre texto y contexto", es decir, de los mecanismos que articulan la organización textual con las condiciones de producción discursiva.

2 El CAPES (*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré*) y la *Agrégation* son oposiciones en Francia para ingresar como profesor en la educación pública.

casos por inspectores de la Educación Nacional. Investigadores como Dubois o Sumpf, en sus estudios lingüísticos sobre estos textos, los describen como instituciones: "Les rapports du jury sont eux-mêmes une institution, leur obligation relevant d'une nécessité à la fois théorique et morale" (Dubois y Sumpf, 1970: 27). Así, estos informes configuran un discurso oficial e institucional que va más allá de lo puramente lingüístico, como veremos en la primera parte de este trabajo.

En este estudio nos centramos en la variación geolectal que aparece en las pruebas oficiales de traducción, es decir, en "la diferencia lingüística atribuida a la procedencia geográfica de los hablantes" (Justo, 2021: 1), para luego analizar cómo se clasifica el léxico en estos exámenes. Partiendo de una definición funcional de los términos y sin pretender "desentrañar el embrollo del concepto de *americanismo*" (Rona, 2017 [1969]: 14), aspiramos a examinar el tratamiento de los americanismos y regionalismos léxicos en las pruebas de acceso a la docencia de la educación nacional francesa. Siguiendo a Rona, consideramos los regionalismos léxicos como variaciones cuya difusión está limitada a un área geográfica determinada, mientras que los americanismos léxicos son términos que se originan o son de uso predominante en América y se diferencian del español peninsular. Ahora bien, el concepto de regionalismo no es un hecho de lenguaje en sí mismo, sino un hecho de lingüística. Como señala Rona, "el concepto de regionalismo pertenece a un metalenguaje, a la lingüística; no es objetivo, sino subjetivo desde el punto de vista del estudioso" (Rona, 2017: 26 [1969]). Queda claro entonces que su clasificación depende del marco teórico y metodológico adoptado.

Aunque las pruebas oficiales del CAPES y la *Agrégation* de español incluyen diversos ejercicios[3], la preocupación por las particularidades de la lengua española es consustancial a las pruebas escritas

3 Las pruebas oficiales del CAPES y de la *Agrégation* de español suelen incluir no solo ejercicios de traducción (*thème* y *version*), sino también ejercicios de disertación en los que se trata de argumentar en torno a un programa de civilización, literatura y/o cine definido todos los años. El programa abarca textos y problemáticas de diferentes zonas del mundo hispánico y suele incluir diferentes variedades de lengua.

de traducción. El estudio de los textos propuestos para la traducción y las observaciones de los correctores registradas en los *rapports* permiten identificar las representaciones sociolingüísticas[4] del español que subyacen en estas pruebas. Por ello, hemos limitado el corpus de nuestro análisis a las pruebas de traducción, para determinar si el tratamiento de los americanismos en los *rapports de jury* revela o no una toma de distancia respecto a las variedades no peninsulares del español.

Para alcanzar nuestro objetivo, analizaremos un corpus de veinte *rappor*ts que incluyen veinte pruebas de *thème* (traducción del francés al español) y veinte de *version* (traducción del español al francés). Examinaremos las estrategias discursivas empleadas para construir una voz legítima y un discurso de autoridad, con especial atención a los comentarios del tribunal sobre la traducción del léxico. A partir de un análisis cuantitativo, identificaremos qué variedades geolectales predominan en estos comentarios y qué herramientas se aconsejan para preparar la prueba. Esto nos permitirá observar cómo el discurso de *referencia* puede transformarse en un discurso de *reverencia* a una voz unívoca que expresa una visión axiológicamente orientada de las variedades del español.

2. Los *rapports de jury*: la construcción de una autoridad

El corpus de textos seleccionado puede clasificarse como una "unidad tópica", según la tipología de Dominique Maingueneau (2014: 64). Esto significa que se trata de textos determinados por prácticas sociales o institucionales preestablecidas. Además, los *rapports de jury* pertenecen a un "género del discurso" ("une institution de parole, du dispositif de communication socio-historiquement détérminé"; Maingueneau, 2014: 64), muy particular, ya que está asociado a una

4 Por representaciones sociolingüísticas entendemos, siguiendo a Blanchet (2013: 35), "la façon dont les acteurs sociaux perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus sociaux, les y construisent et les utilisent".

autoridad. En este análisis, abordamos estos informes a partir de su adscripción a un género discursivo que está regido por un conjunto de normas y códigos que trascienden lo puramente lingüístico. En esta primera parte, examinamos cómo se construyen los fundamentos de una autoridad dentro de este género.

2.1. El interlocutor colectivo: entre discurso didáctico y administrativo

Los *rapports de jury* presentan los errores y aciertos de los candidatos en las pruebas oficiales. Aunque los nombres de los jurados y profesores responsables de su redacción aparecen al inicio de cada informe, en el cuerpo del texto se omite toda referencia individualizada y se privilegian las designaciones colectivas como: "le jury", "les membres du jury". Dado que las decisiones se toman en conjunto, la ausencia de nombres propios es lógica y previsible. Sin embargo, como lo observa Lammert (2005: 242), el uso de nombres colectivos permite establecer una relación entre cuantificación y calificación, que asienta y consolida así la autoridad del discurso evaluador. En efecto, la forma del nombre colectivo, singular morfológico y plural semántico, permite articular una voz institucional que representa simultáneamente la totalidad del jurado y su unidad decisional. De este modo, el juicio emitido no se percibe como una opinión individual, sino como la postura de una instancia colegiada, objetiva y con legitimidad institucional y científica.

En los *rapports* de CAPES y *Agrégation*, el término "jury", suele asociarse a verbos de acción: "le jury a *sanctionné*", "le jury a *pénalisé*", "le jury a *constaté*", "le jury tient à *préciser*", "le jury souhaite *insister*", "le jury *s'est montré*". Esta construcción proyecta una imagen de interlocutor activo que interpela a su audiencia. La selección verbal revela la coexistencia de dos registros discursivos: uno pedagógico, orientado a guiar a los futuros candidatos, y otro normativo, que diferencia a quienes siguen las reglas de quienes no lo hacen. Esta combinación consolida al "jury" como un hablante colectivo que, a través de un discurso académico, construye su legitimidad y autoridad mediante una implicación activa en la evaluación.

Sin embargo, este dinamismo discursivo contrasta con la rigidez del género del *rapport.* La uniformidad estilística entre los informes genera una escritura recurrente y estandarizada. Dubois y Sumpf (1970: 27) describen los *rapports* como "un exercice de style, une sorte d'énoncé exemplaire qui détermine les normes et les interdits". Esta rigidez se manifiesta en la reiteración de ciertas formulas, repetidas a lo largo del tiempo, aunque cambie el redactor del informe. Expresiones como: "On peut s'étonner" (*Agrégation*, 2013: 30; *Agrégation*, 2014: 15), "à la très grande surprise du jury" (CAPES, 2012: 16), (*Agrégation*, 2015: 25; *Agrégation*, 2017: 21), "des correcteurs ont pu lire à leur grande surprise" (CAPES, 2015: 15) se repiten sistemáticamente. Este uso reiterado de la sorpresa como un gesto inevitable, genera un tono administrativo marcado por la inercia y la formalidad. La reiteración discursiva no implica necesariamente una falta de análisis, sino que puede responder a un mecanismo de estandarización que es propio del género. La sorpresa expresada puede ser legítima en la medida en que los errores cometidos no correspondan a las expectativas normativas y a las presuposiciones del jurado respecto del nivel de los candidatos. En este sentido, es necesario distinguir entre la repetición formal de ciertas expresiones y el mensaje que el tribunal quiere transmitir en los *rapports*.

El tono didáctico y administrativo resulta clave para comprender la función discursiva de los informes. Si bien el registro didáctico contribuye a consolidar la autoridad del tribunal como garante del conocimiento y del rigor académico, el tono administrativo institucionaliza esa autoridad dentro de una retórica burocrática. La iteración de fórmulas discursivas, lejos de ser un simple automatismo, refuerza la estabilidad del discurso académico y su legitimidad dentro del sistema de evaluación.

2.2. Los *rapports de jury*: una red de voces que se comunican

Además del tipo de discurso empleado, la intertextualidad tiene un papel fundamental en la construcción de una voz unívoca y legítima. Aunque el "*jury*" funciona como un interlocutor colectivo, su discurso se expande en un proceso paradójico en el cual la

polifonía (el hecho de que cambien los redactores y los jurados) es solo aparente, ya que, en lugar de introducirse nuevas perspectivas, se refuerzan las mismas ideas año tras año. Nunca se cuestionan las recomendaciones de los tribunales anteriores, sino que se legitiman iterativamente. No se busca modificar o matizar el mensaje, sino ante todo mantener la coherencia y continuidad en los criterios de evaluación. Ejemplo de ello son frases como "les conseils reprennent en grande partie ceux délivrés par les jurys précédents" (*Agrégation*, 2019: 13), "le jury tient à commencer en s'excusant des inévitables redites en regard des rapports précédents" (*Agrégation*, 2020: 16). De hecho, se cita informes previos como referencia. Así, en la página 22 del *rapport* de la *Agrégation* de 2015, por ejemplo, se menciona directamente el informe del CAPES de 2013.

La autoridad en este contexto no depende de la identidad de un tribunal específico o de un discurso particular, sino que se afirma como un discurso orgánico que legitima las reflexiones y evaluaciones anteriores. Esta dinámica se inscribe dentro de una red donde cada intervención se apoya en el discurso precedente. Así, la repetición no solo refuerza el marco de interpretación vigente, sino que garantiza que los criterios de evaluación no varíen de un año a otro.

2.3. "Estabilizar los enunciados" para crear un poder institucional neutral y objetivo

La repetición en el léxico y la sintaxis de los *rapports* contribuye a la construcción de una aparente neutralidad. Roland Barthes (2002: 275) destaca que la "stabilisation des énoncés" es uno de los mecanismos privilegiados por las instituciones para generar un discurso supuestamente neutro. Aunque los informes son redactados por profesores, es la voz institucional la que predomina, proyectando una neutralidad que sugiere objetividad. Michel Foucault subraya que no se trata de analizar lo que se dice, sino de determinar quién puede decirlo y desde qué posición: "il ne faut donc pas concevoir le sujet de l'énoncé comme identique à l'auteur de la formulation" (Foucault, 1969: 131). En otras palabras, el poder del discurso no radica únicamente en su contenido, sino en la

legitimidad otorgada por la estructura institucional. Los *rapports* movilizan pues enunciados "estables", difícilmente cuestionables, no por quién los emite (profesores universitarios y de la secundaria), sino por la institución que los respalda: el Ministerio de Educación Nacional. Así, la posición de poder de estos informes se refuerza a través de la institucionalización del discurso, dotándolo de una apariencia objetiva. Tras esta supuesta neutralidad, los informes vehiculan ciertos imaginarios que, de manera sutil, contribuyen a la invisibilización de algunas variedades del español.

3. Las pruebas oficiales de traducción: ¿un silencio revelador?

La organización de estos informes varía ligeramente entre las pruebas: los de la *Agrégation* siguen un esquema más regular que los del CAPES, aunque ambos mantienen una estructura similar. En primer lugar, se presentan tablas con porcentajes que ponen en relación candidatos y resultados obtenidos. A continuación, se incluye un comentario general sobre la prueba y el texto propuesto para la traducción. Luego, se ofrece una corrección que retoma el texto, frase por frase, explicando dificultades y señalando errores o aciertos. Finalmente, se menciona una bibliografía. Nuestro estudio se centra tanto las pruebas de *thème* como en la de *version*, ya que las reflexiones sobre la lengua y el léxico aparecen en ambas pruebas.

3.1. ¿Qué autores se traducen?

Al analizar los autores seleccionados en la prueba de *version* (traducción del español al francés), observamos un predominio de escritores de la Península ibérica. De los veinte textos examinados, solo cinco corresponden a autores hispanoamericanos[5]. La nacionalidad

5 Leonardo Padura (CAPES, 2021), Alejo Carpentier (CAPES, 2022), Julio Cortázar (*Agrégation*, 2015), Andrés Neuman (*Agrégation*, 2018), Alfredo Bryce Echenique (*Agrégation*, 2022).

del autor no supone necesariamente la presencia de americanismos léxicos. Por ello, consideramos también la temática de los textos, lo que lleva a seis el número de fragmentos en los que podría haber una variación geolectal. Un ejemplo es el fragmento del escritor español Arturo Pérez- Reverte sobre *La Reina del Sur*, propuesto en el CAPES de 2013, basado en una figura mediática mexicana. El análisis del paratexto confirma que predomina una variedad del español cercana a la peninsular. Esta tendencia homogeneizadora deja de lado otras variedades geolectales igualmente estandarizadas. Como resultado de esta tendencia, a primera vista, los americanismos léxicos parecen estar subrepresentados o excluidos. Sin embargo, para confirmar esta hipótesis, es necesario un análisis cuantitativo más detallado sobre la denominación del léxico.

3.2. Un léxico sin etiquetas: ¿incluir o invisibilizar las diferencias?

En la introducción de este trabajo, diferenciamos los conceptos de americanismo, regionalismo y variación geolectal. Aunque esta distinción no agota el debate, es fundamental tenerla en cuenta para evitar reducir la diversidad del español a una única norma y para constatar la falta de reconocimiento explícito de los americanismos o regionalismos en los informes de evaluación.

Al buscar la palabra "americanismo" en los cuarenta textos (veinte de cada prueba), es decir aproximadamente unas trescientas cincuenta páginas de texto, vemos que el término aparece una sola vez (*Agrégation*, 2018: 32). Una posible explicación es que estos informes buscan precisión y por eso evitan las etiquetas demasiado generales. Para verificarlo, ampliamos la búsqueda a términos con el sufijo "-isme" con ("argentinisme", "mexicanisme", etc.), pero los resultados fueron nuevamente escasos: solo encontramos una referencia a "argentinismos" en el análisis de texto de Cortázar (*Agrégation*, 2015: 35). Estas primeras búsquedas evidencian una tendencia general a invisibilizar las variedades no peninsulares del español, privilegiando una visión homogénea de la lengua que se ajusta a la norma estándar peninsular. Esto contribuye a la exclusión de expresiones y particularidades lingüísticas de América Latina, reforzando

una percepción centralizada del idioma donde la diversidad parece quedar relegada a un segundo plano. Un análisis de las bibliografías incluidas en los *rapports* confirma esta misma tendencia en la sección de herramientas recomendadas a los candidatos.

3.3. La mención del diccionario: ¿una herramienta de referencia que lleva a la reverencia?

Dado que este estudio se centra en el léxico, la consideración de los diccionarios recomendados resulta clave. En estas pruebas de traducción, la mención de un diccionario legitima automáticamente la corrección propuesta, ya que estos objetos poseen un alto poder normativo y su autoridad raramente se cuestiona. En los informes, los diccionarios se presentan como referencia de lo que se considera "correcto" o "aceptable", otorgando una validación inmediata a la traducción propuesta y a la evaluación realizada teniendo esta traducción como referencia. Por ejemplo, se encuentran expresiones como "*selon* + diccionario" (*Agrégation*, 2012: 34; CAPES, 2012: 56) o el nombre del diccionario citado directamente para justificar los términos elegidos como "correctos".

En el *rapport* del CAPES de 2012 se afirma: "Il n'y a pas de bons traducteurs sans de *bons outils*" (CAPES, 2012: 47). ¿Cuáles son esos "bons outils" en relación a los diccionarios? En todas las bibliografías aparece de forma sistemática el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (RAE, en línea). En algunos casos, se mencionan también los diccionarios de uso, como el *Diccionario de uso del español* (Moliner, 2016 [1966]) y el *Diccionario del español actual* (Seco, Andrés y Ramos, 2016 [1999]), diferenciándolos del enfoque normativo de la RAE (CAPES, 2012: 64).

La selección de esos "bons outils" refuerza la exclusión de las variedades no peninsulares del español. Un ejemplo es la aparición de la palabra "chamarra" en el CAPES de 2013, en el texto de Arturo Pérez-Reverte *La reina del sur* (CAPES, 2013: 35). Según el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), este término se usa en un 67,22 % en México, frente al 10,92 % en España, lo que indica su fuerte arraigo en América Latina. La definición del *DLE* (RAE,

en línea) ("Vestidura de jerga o paño burdo, parecida a la zamarra") contrasta con la del *Diccionario del español de México* (*DEM*) (en línea), que la describe como una prenda de abrigo común ("Prenda de vestir que cubre el tórax, desde el cuello hasta la cintura o la cadera; tiene mangas, se abrocha o se cierra por delante y se usa sobre la camisa o el vestido"). La segunda definición se ajusta mejor al contexto del texto: "y fea chamarra tejana con cuello de borrego", traducido como "et une affreuse [/vilaine] veste [/un affreux blouson] en jean à col en mouton (retourné) [/fourré/en peau de mouton]" (CAPES, 2013: 35). No obstante, el *DEM* (en línea) no figura en la bibliografía del informe. Sostenemos que se podría dotar a los candidatos con otras herramientas que las que figuran en los *rapports* y que dan cuenta de un conocimiento muy limitado de las variedades del español. Además, el silencio del jurado sobre "chamarra" contrasta con los comentarios detallados sobre otras palabras de origen peninsular como "pizco" (*Agrégation*, 2014: 35) o "abuelina" (*Agrégation*, 2014: 35), que se contextualizan y explican detalladamente. Esta ausencia de comentarios puede sugerir una falta de reconocimiento de las variedades hispanoamericanas del español: mientras los regionalismos peninsulares son aclarados, los términos de uso común en América Latina son invisibilizados, en una actitud que demuestra una perspectiva eurocéntrica del idioma[6].

Otro caso ilustrativo visto y considerando es la única mención al *Diccionario de los americanismos* de la RAE, tiene que ver con la explicación del término "jovato" (*Agrégation*, 2018: 32). En el cuerpo del texto se cita por primera y única vez este diccionario para explicar y justificar las respuestas que se han aceptado. No obstante, cuando nos centramos en la bibliografía del final en la que se recogen las referencias útiles y les "bons outils" la mención al diccionario de los americanismos desaparece. Esta omisión refuerza una visión

6 Este artículo se centra principalmente en cómo la elección de textos peninsulares para las pruebas de *version* conlleva la exclusión de americanismos léxicos. No obstante, también cabría analizar un segundo aspecto, en relación a la exclusión de americanismos en la prueba de *thème* (traducción del francés al español), ya que implica asumir el español peninsular como modelo normativo y referencia válida.

limitada del español. Al no incluir herramientas como el *DEM* (en línea) o el *Diccionario de americanismos* (RAE y ASALE, 2010) entre los recursos de consulta válidos, se perpetúa una visión monolítica del idioma, ignorando su diversidad cultural y lingüística. Esta representación sesgada del idioma tiene implicaciones directas en la enseñanza y percepción del español, al favorecer una norma que no refleja su riqueza y variedad.

4. ¿De la referencia a la reverencia a un único español en las pruebas de traducción?

Es preciso reconocer que, si bien históricamente las pruebas oficiales de traducción han privilegiado la norma peninsular del español, en los últimos años se ha observado cierta apertura hacia la inclusión de otras variedades no peninsulares. Esta evolución sugiere un intento por reconocer la diversidad del idioma, aunque persisten tensiones y desafíos en su implementación efectiva.

4.1. ¿El español peninsular, única referencia en las pruebas oficiales de traducción?

El análisis de los comentarios y recomendaciones de los tribunales de los concursos de la educación nacional revela una visión reduccionista del español, en la que los americanismos tienden a ser invisibilizados. Por ejemplo, en la traducción de nombres propios se enfatiza que: "[…] il faut traduire les noms propres […] lorsque le lieu ou le personnage […] est connu en France ou en Espagne sous des noms différents" (CAPES, 2012: 62; subrayado nuestro). Asimismo, al comentar la palabra "pitillo", un *rapport* señala: "Tous les candidats qui ont passé un séjour en Espagne connaissaient le sens du mot *pitillo*" (CAPES, 20, 1916). Como vemos, las pruebas parecen estar diseñadas para candidatos familiarizados con el español peninsular, sin considerar otras variedades. Otro ejemplo ilustrativo es la siguiente observación del tribunal:

> Le jury souhaite rappeler aux candidats que les programmes pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège puis au lycée cherchent à sensibiliser les élèves à la culture de l'Autre en la comparant avec la leur. Le professeur d'espagnol se doit ainsi de connaître les spécificités et les particularismes, non seulement de l'Espagne mais aussi de la France (CAPES, 2014: 24; subrayado nuestro).

Resulta sorprendente que una prueba centrada en el dominio de la lengua no contemple la diversidad del español fuera de España. Esta omisión contradice el objetivo declarado de los programas de enseñanza, que buscan promover un conocimiento amplio y diverso de las culturas hispánicas. Al limitar la representación del "Otro" a la Península, se deja de lado una parte fundamental de la realidad lingüística del español, lo cual afecta la formación de futuros docentes y, en consecuencia, la de sus estudiantes. Siguiendo a García Barrera (2022: 15), afirmamos que "pour que la traduction puisse véritablement élargir l'espace de la citoyenneté linguistique, il est nécessaire d'aller au-delà, et d'admettre l'existence de plusieurs langues dans la langue".

4.2. ¿Hacia una apertura en las pruebas de traducción oficiales?

A pesar de la histórica preeminencia del español peninsular, en los últimos años se han integrado un mayor número de textos y un mayor número de comentarios que reconocen las variedades no peninsulares. Por ejemplo, en varias ediciones de la *Agrégation* se repite la siguiente recomendación: "les candidats doivent se préparer aux diverses modalités de la langue espagnole : classique et contemporaine, *péninsulaire et latino-américaine*, soutenue et familière, écrite et oralisée" (*Agrégation*, 2017: 27; *Agrégation*, 2019: 21; *Agrégation*, 2021: 32). Asimismo, en el CAPES, se han incluido textos y personajes nacidos fuera de España, lo que demuestra un reconocimiento progresivo de la diversidad del español.

Es comprensible que, en el contexto de una evaluación, se busque claridad y coherencia en las respuestas consideradas "correctas". Sin

embargo, la necesidad de establecer un estándar no debería impedir que se visibilicen otras variedades lingüísticas. Como señala Todorov (1981: 90-91), la "lengua común" es el resultado de un equilibrio de un movimiento paradójico entre la fuerza centrípeta que tiende a la unificación y centralización lingüística y una fuerza centrífuga ligada a la variación natural de lenguaje en su dimensión social. Cuando se da "libre cours à la force centrifuge, l'on risque certes le morcellement, mais à donner tout pouvoir à la force centripète ce que l'on risque, c'est la diglossie" (García Barrera, 2022: 15).

5. Conclusión

El análisis del tratamiento de los americanismos en estos veinte *rapports* muestra cómo las pruebas oficiales de traducción han construido una voz de autoridad que privilegia la norma peninsular del español. Esta voz establece un estándar que influye en la enseñanza y evaluación del idioma, determinando qué variedades se consideran autorizadas, prestigiosas, "correctas" o "adecuadas" en contextos académicos. Paralelamente, las variedades no peninsulares quedan en un segundo plano, muchas veces silenciadas o marginalizadas. Nuestro análisis de los *rapports de jury*, de las pruebas de traducción en los concursos de español de la educación nacional, evidencia la forma en que el poder institucional influye en la percepción de la lengua y en la manera en que se validan o invisibilizan ciertos usos lingüísticos[7]. La educación nacional francesa se hace eco de la visión que durante siglos ha predominado en España y que sigue teniendo mucha fuerza a pesar de que otras voces han comenzado a oírse.

Más allá de la cuestión de la presencia o ausencia de americanismos léxicos en los concursos de español de la educación nacional y en los *rapports* escritos para orientar a los candidatos que preparan

7 Artículos como "El español a uno y otro lado del Atlántico: reflexiones en torno a la diversidad" (Ballestero de Celis y Álvarez-Ejzenberg, 2021) o "Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica" (del Valle, 2015) nos han servido para reflexionar sobre cómo se invisibilizan ciertas variedades.

esas pruebas, este estudio también ha explorado cómo se construye la autoridad del discurso institucional.

> Car si la parole d'autorité entretient des liens étroits avec la construction de la connaissance et la recherche de la vérité, l'ombre portée du dogmatisme, de l'intimidation ou de la violence s'étend comme une menace permanente sur son énonciation. Plutôt que de devoir être résolue par des partages rassurants, cette tension doit à mon sens être maintenue continuellement pour penser la notion et ses enjeux politiques (Oger, 2021: 21).

Esta dinámica de poder no es ajena a los procesos de la enseñanza de la lengua, donde lo que se considera "correcto" o "válido" se convierte en una herramienta que, de manera implícita, excluye otras formas de hablar y entender la lengua. Lejos de ver esta tensión como un problema que deba ser resuelto mediante una simple inclusión de variedades, es importante mantenerla como un eje de reflexión constante. Esta tensión nos obliga a pensar en los desafíos políticos y éticos de la enseñanza y evaluación del español en un mundo globalizado, donde el idioma se vive y se habla de maneras muy diversas. Mantener esta tensión significa reconocer que la legitimidad de un uso lingüístico no puede definirse de forma absoluta, y que las decisiones sobre qué voces se privilegian tienen consecuencias reales en la representación de la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante y en la construcción de ciudadanos respetuosos de la diferencia y de la alteridad.

Bibliografía

Álvarez-Ejzenberg, F. y C. Ballestero de Celis (2021): "El español a uno y otro lado del Atlántico: reflexiones en torno a la diversidad", *Quaderna* 5, 1-13. Recuperado de <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/05/Alvarez-y-Ballestero_El-espan%CC%83ol-a-uno-y-otro-lado-del-Atla%CC%81ntico.pdf> (20/10/2025).

Barthes, R. (2002): *Le neutre : cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Éditions Seuil.

Blanchet, P. (2013): "Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques", *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 5, 29-39.

Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2002): *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions Seuil.

Del Valle, J. (2015): "Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica", *Boletín de Filología* 49(2), 87-112.

Diccionario del Español de México (en línea): <http://dem.colmex.mx>. El Colegio de México, A.C. [citado como *DEM*)

Dubois, J. y J. Sumpf (1970): "Un modèle d'enseignement du français : analyse linguistique des rapports d'Agrégation et du CAPES", *Langue française* 5, 27-44.

Foucault, M. (2010 [1969]): *L'archéologie du savoir.* Paris: Gallimard.

Garcia Barrera, S. (2002): "Droit et cité : traduction et « citoyenneté linguistique »", *Traduire quels enseignements pour le cours d'espagnols*, *SLNL* 5, 8-23.

Justo, F. (2021): "Representaciones de la variación geolectal en manuales de español franceses", *Quaderna* 5, 1-17. Recuperado de <https://quaderna.org/?p=987> (20/10/2025).

Lammert, M. (2005): "Les noms collectifs : entre quantification et qualification", *Scolia* 20, 241- 258.

Maingueneau, D. (2014): *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.

Maingueneau, D. y J. Boutet (2005): "Sociolinguistique et analyse de discours : façon de dire et façon de faire", *Langage et société* 114, 15-47.

Moliner, M. (2016 [1966]). *Diccionario de uso del español*, 4.ª ed. Madrid: Gredos.

Oger, C. (2021): *Faire référence : la construction de l'autorité dans le discours des institutions*. Aubervilliers: éditions EHESS.

Real Academia Española (en línea): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.8]. <https://dle.rae.es>

Real Academia Española (en línea): *Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Diccionario de Americanismos.* Madrid: Santillana.

Rona, J. (2017 [1969]): *¿Qué es un americanismo?* Madrid: ASALE.

Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2016 [1999]): *Diccionario del español actual*, 2.ª ed. Madrid: Aguilar.

Todorov, T. (1981): *Mikhaïl Bakhtine. le principe dialogique.* Paris: Éditions du Seuil.

Corpus

Los *rapports* analizados fueron consultados en línea en el portal web del ministerio de la Educación nacional francesa. Página consultada el 12 de octubre de, 2024, URL: <https://www.fonction-publique.gouv.fr/devenir-agent-public/les-rapports-de-jury>.

Las variedades del español en el sistema educativo francés: tuteo, voseo y ustedeo en un corpus de manuales de *collège*[*]

María Sampedro Mella[**]
Université catholique de Louvain

Yekaterina García Márkina
Université de Tours (ICD-EA 6297)

* Las autoras agradecemos a los colegas de la *Éducation nationale* que nos facilitaron el acceso a los manuales y a otros documentos en línea; sin ellos este trabajo no hubiera sido posible. Asimismo, agradecemos la lectura atenta de los evaluadores y sus comentarios y sugerencias, que han permitido mejorar este trabajo.

** La participación de María Sampedro Mella se inscribe en el proyecto *Personal and non-personal forms of address in three contiguous Romance languages: sociolinguistic approach and gender implications* (DE-PERSONAlisation), financiado a través de una acción Marie Skłodowska-Curie (MSCA) – Horizon Europe (ID: 101149488).

1. Introducción, metodología y preguntas de investigación

El objetivo de este capítulo es analizar la enseñanza de las formas de tratamiento (en adelante, FT) del español que se propone en los manuales escolares para la primera etapa de la educación secundaria (*collège*) en Francia, y ofrecer nuevos datos acerca de la representación de las variedades del idioma en el sistema educativo francés. Para ello, la investigación se fundamenta en el papel que desempeñan las FT de tuteo, voseo y ustedeo en un corpus de manuales escolares con niveles equivalentes al A1-A2.

Actualmente, en el sistema educativo francés, el aprendizaje de un idioma extranjero se inicia a los 11 años, en *sixième*, el primer curso de la educación secundaria (*collège*), que cierra el 3.º ciclo de enseñanza. El inglés es la lengua mayoritariamente escogida en todos los centros del país, seguido del alemán y del español, en tercer lugar, según datos de la guía oficial *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2022). A los 12 años, en el siguiente curso de *collège*, *cinquième*, que inicia el 4.º ciclo, se ofrece la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera (LV2[1]). El español es el idioma más estudiado como LV2,

1 En Francia, el 4.º ciclo de enseñanza que precede al *lycée* está formado por los cursos académicos *cinquième* (12-13 años), *quatrième* (13-14 años) y *troisième* (14-15 años).

con un total de 3 229 155 alumnos en el curso 2021-2022, frente a 56 919 que lo escogieron como LV1, según los últimos datos disponibles (*ibid*, 2022: 163).

Para llevar a cabo este estudio, se han analizado las FT en un corpus de 15 manuales de español de *collège*, distribuidos de la siguiente manera: 5 de *cinquième*, 5 de *quatrième* y 5 de *troisième*. Se han seleccionado libros de texto utilizados en centros educativos franceses y publicados por las principales editoriales del país (Belin Éducation, Didier, Hachette Éducation, Hatier, entre otras), con una antigüedad inferior a diez años. El análisis de las FT se ha realizado a partir de la revisión íntegra de cada libro, en formato físico o electrónico[2], con intención de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. Sobre el procedimiento didáctico: ¿cómo se presentan las FT?, ¿hay explicaciones sobre la gramática y los usos?, ¿se alude a las equivalencias y diferencias entre las FT del español y el francés?
2. Sobre las variedades del español: ¿qué sistema de tratamiento enseñan los manuales?, ¿se mencionan sistemas de tratamiento, formas o usos de otras variedades?; ¿se presentan muestras lingüísticas con FT de distintas variedades?

El capítulo se divide en 4 partes: en la sección §2. se presentan cuestiones teóricas relativas a las FT del español; en §3. se describe la enseñanza de las FT en el *collège* francés; en §4. se procede al análisis de los manuales y, en §5., se recogen las conclusiones.

2 Cabe señalar que los libros de texto no se han digitalizado, por lo que la consulta y examen de cada ejemplar se ha llevado a cabo de forma exclusivamente manual por una de las investigadoras; por este motivo, podría haber alguna imprecisión en la identificación y el conteo de los resultados expuestos.

2. Las formas de tratamiento (FT) del español

Kerbrat-Orecchioni (1990: 15) define las FT como

> […] l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s). Ces expressions ont généralement, en plus de leur valeur déictique (exprimer la « deuxième personne », c'est-à-dire référer au destinataire du message), une valeur relationnelle : lorsque plusieurs formes sont déictiquement équivalentes – comme *tu* et *vous* employés pour désigner un allocutaire unique –, elles servent en outre à établir un type particulier de lien social.

En un sentido más restringido, y tal como se emplea en este trabajo, el término FT engloba únicamente las formas pronominales de tratamiento: *tú*, *vos*, *usted*, *vosotros/as*, *ustedes*. Estas formas están presentes en los pronombres personales y posesivos, tónicos y átonos, y también en las categorías verbales, ya que el español, a diferencia del francés, es una lengua de sujeto nulo o "*pro-drop language*", en la que el sujeto, ya sea un nombre, un grupo nominal o un pronombre, puede aparecer expreso o estar omitido, según determinadas circunstancias lingüísticas y extralingüísticas, pues puede inferirse a partir de la flexión verbal (*vid.* §3.).

En cuanto al inventario de las FT del español, hasta la publicación de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999), la Real Academia Española (RAE) únicamente incluía las formas *tú* y *vosotros/as* en el inventario de pronombres de 2.ª persona, sin tener en cuenta otras formas pronominales de amplio uso en España y en el continente americano, como *usted/es*, o *vos* (*vid.* Sampedro Mella, 2021, para más información). La omisión de *usted/es* en el elenco pronominal del español podría deberse a su origen etimológico como fórmulas de tratamiento (*Vuestra Merced/Vuestras Mercedes*) derivadas de un grupo nominal y no de un pronombre. Por su parte, la falta de consideración de *vos* como pronombre parece obedecer a que, tradicionalmente, la RAE ha puesto el foco en la variedad castellana como referente en la normativización y estandarización de la lengua. No obstante, desde la instauración

de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), se ha observado un mayor aperturismo hacia otras variedades del español. En efecto, en lo que atañe a los pronombres de tratamiento, actualmente la RAE y la ASALE incluyen, tanto en las gramáticas (RAE y ASALE, 2009, 2010) como en los diccionarios académicos (RAE y ASALE, 2005; *DLE*, RAE, en línea), los siguientes (tabla 1): los pronombres *tú*, *vos*, *usted* y sus derivados, así como los plurales *vosotros/as* y *ustedes*.

Formas de los pronombres personales tónicos						
Persona gramatical			Singular		Plural	
2.ª pers.	sujeto o atributo		*tú, vos*		*vosotros/as*	
	término de preposición		*ti (contigo), vos*			
3.ª pers.	sujeto o atributo	masc.	*él*	*usted*	*ellos*	*ustedes*
		fem.	*ella*		*ellas*	
	sujeto	neutro	*ello*		—	
	término de preposición	masc.	*él*	*usted*	*ellos*	*ustedes*
		fem.	*ella*		*ellas*	
		neutro	*ello*		—	
	término de preposición exclusivamente reflexivo		*sí (consigo)*			

Tabla 1. Pronombres personales de segunda y tercera persona del español (adaptado del *Diccionario panhispánico de dudas*, *DPD*, RAE y ASALE, 2005: 530).

En la tabla 1, adaptada del *DPD* (RAE y ASALE, 2005), las formas de tuteo y voseo aparecen en el paradigma de la 2.ª persona. Por otro lado, aunque el empleo de *usted/es* tenga carácter alocutivo, estos pronombres se incluyen en el inventario de la 3.ª, anteponiendo criterios formales a los usos referenciales. En la *Nueva gramática de la lengua española* (*NGLE*, RAE y ASALE, 2009: 254-325) se ha mejorado esta presentación en los cuadros de las conjugaciones, pues se marca la correspondencia del pronombre con la 2.ª persona discursiva y su equivalencia formal con la 3.ª en los verbos conjugados.

A diferencia de otras lenguas con una dispersión geográfica similar, como el francés o el inglés, el español dispone de cuatro sistemas gramaticalmente diferenciados para la expresión del tratamiento (*vid.* para más información, Fontanella de Weinberg, 1999; Carricaburo, 2015; Mas Álvarez, 2021; Sampedro Mella, 2024).

		Sistema I	**Sistema II**	**Sistema III**	**Sistema IV**
		España peninsular (excepto Andalucía occidental)	Andalucía occidental, Canarias, México, Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo, parte de Venezuela, Ecuador y Colombia, y centro-norte de Perú.	Argentina y Paraguay	Parte de Costa Rica, Bolivia, Zulia (Venezuela), Antioquia (Colombia), Uruguay, Chile, etc.
Solidaridad/ Proximidad	**sing.**	*tú*	*tú*	*vos*	*tú – vos*
	plural	*vosotros/as*	*ustedes*	*ustedes*	*ustedes*
Distancia/ Formalidad	**sing.**	*usted*			
	plural	*ustedes*			

Tabla 2. Sistemas de tratamiento del español (adaptado de Sampedro Mella, 2024: 50).

Los sistemas I, II y III son duales o diádicos, es decir, están constituidos por dos FT: el sistema I distingue los valores de solidaridad/proximidad vs. distancia/formalidad, tanto en singular (*tú-usted*) como en plural (*vosotros/as-ustedes*), y se emplea en gran parte de la España peninsular; el sistema de tratamiento II, común con el

I en el singular (*tú-usted*), presenta el plural unificado en la forma *ustedes* y es el mayoritario en el mundo hispanohablante, ya que abarca una gran extensión del continente americano y una parte del europeo; el sistema III, situado en el Cono Sur (Argentina y Paraguay), mantiene el plural único *ustedes*, al igual que el II, pero se vale de la forma *vos* para la expresión de la solidaridad en singular, en oposición a *usted*. Por último, el sistema IV, que coexiste con el II en una parte del centro y del sur de América, se diferencia de los anteriores por su condición triádica, esto es, dispone de tres FT para el singular (*tú, vos* y *usted*), que se reducen en el plural simplificado *ustedes*.

En cuanto a la forma *vos*, se emplea con valor de solidaridad, tanto como FT única (sistema III) como combinada con el tuteo (sistema IV), lo que da lugar al llamado *voseo mixto* (ej., *¿Qué piensas vos?*). Hasta mediados del siglo XX, el voseo era un fenómeno desprestigiado en los estudios lingüísticos (Molho, 1968). De hecho, la primera gramática académica (RAE, 1931) no contempla la existencia de más formas pronominales de 2.ª persona que *tú* y *vosotros/as.* En los años 60, empezaron a proliferar las investigaciones sobre las FT en el español, en sus distintas variedades, y en otras lenguas; el voseo comenzó a llamar la atención de gramáticos y dialectólogos, y se publicaron los primeros trabajos (ej., Rona, 1967; Fontanella de Weinberg, 1968; Molho, 1968). En los años 70, el *Esbozo* (RAE, 1973), en una sección titulada "Del tratamiento", dedicaba un amplio espacio a la descripción del voseo. No obstante, aunque indica que *vos* debe ser considerado un pronombre (RAE, 1973: 343), tampoco lo recoge en su elenco pronominal. Por tanto, habrá que esperar a los albores del siglo XXI para encontrar el inventario pronominal completo en una gramática académica (*vid.* para más información, Sampedro Mella, 2021).

El voseo no solo afecta a la forma pronominal de la 2.ª persona del singular, *i.e.*, el empleo del pronombre *vos* en vez de *tú*, sino que también tiene implicaciones en otras formas pronominales (cf. tabla 1) y en la conjugación verbal, ya que las desinencias voseantes son distintas de las tuteantes (*vid.* Carricaburo, 2015; Mas Álvarez, 2021, para más información). Además, dentro del voseo verbal, existen variantes que afectan a algunas formas verbales simples y a

las del imperativo. Las formas monoptongadas *amás, comés, vivís*, de la variedad rioplatense (Argentina, Paraguay y Uruguay), son las más frecuentes en el presente indicativo. Sin embargo, "[e]n la Argentina, para el presente de subjuntivo alternan formas de voseo (*cantés, comás, vivás*) y tuteo (*cantes, comas, vivas*); en cambio, en Uruguay y el Paraguay se prefieren para este tiempo las formas de tuteo" (RAE y ASALE, 2005, *s.v. voseo*). En Uruguay, las formas voseantes en subjuntivo están restringidas a niveles socioculturales bajos o a registros muy coloquiales y, en El Salvador, a la lengua popular (RAE y ASALE, 2009: 207). En las áreas caribeña y andina se emplea la conjugación del pronombre plural *vosotros* (*vos coméis*), que se ve reducida fonéticamente en la variedad chilena con la aspiración o pérdida de la *-s* final (*vos coméi(s)*), o la monoptongación y cierre del diptongo (*vos comís*) (RAE y ASALE, 2005, *s.v. voseo*).

3. La enseñanza de las formas de tratamiento (FT) en Francia

Para los estudiantes francófonos, el aprendizaje de las FT en español conlleva adquirir nuevos usos y formas, además del reconocimiento de una importante variación diatópica. A pesar de que el español y el francés son lenguas romances con ciertas similitudes formales, en el caso de las FT no existe correspondencia pragmática ni formal entre ambas. En cuanto a los usos, existen considerables divergencias: mientras que la FT no marcada en el español peninsular es la forma de solidaridad, *tú* (Carrasco Santana, 2002; Sampedro Mella, 2022), en francés, sería la de distancia, *vous* (véase Coveney, 2010, para una reflexión sobre este tema), cuyo empleo en Francia es superior al de otros países cercanos con lenguas romances similares, como señala Kerbrat-Orecchioni (2005).

Formalmente, en francés existe un único sistema de tratamiento constituido, en singular, por los pronombres *tu*, que acompaña las desinencias de 2.ª persona del singular, para la expresión de la solidaridad y la proximidad, y *vous*, que se conjuga con la 2.ª persona del plural, para mostrar distancia y formalidad; esta última forma funciona también como tratamiento único del plural en el que

se aúnan los valores de proximidad y distancia. En la tabla 3 se sintetizan las diferencias formales entre las FT del español y el francés:

	SINGULAR		PLURAL	
	Solidaridad/ Proximidad	**Distancia/ Formalidad**	**Solidaridad/ Proximidad**	**Distancia/ Formalidad**
Español	*tú/vos* + 2.ª p. sg.	*usted* + 3.ª p. sg.	*vosotros* + 2.ª p. pl. / *ustedes* + 3.ª p. pl.	*ustedes* + 3.ª p. pl.
Francés	*tu* + 2.ª p. sg.		*vous* + 2.ª p. pl.	

Tabla 3. Diferencias entre las FT del español y el francés.

Los sistemas diádicos I, II y III del español presentan equivalencias formales parciales en el singular con el francés: *tú/vos-tu* + la 2.ª persona del singular. Ahora bien, el hecho de que *vos* sea la FT solidaria en el sistema III puede ocasionar confusiones con *vous*, la forma deferente del francés. Las formas del singular *usted-vous* presentan diferencias en la conjugación, pues, en español, se emplea la 3.ª persona del singular, mientras que, en francés, la 2.ª del plural. Las FT plurales también difieren entre las dos lenguas: en francés se usa el plural unificado *vous*, en el que se aúnan los valores de solidaridad y distancia, en tanto que, en español, el sistema I distingue los pronombres *vosotros*, para expresar solidaridad, que se conjuga con la 2.ª persona del plural, y *ustedes*, que se conjuga con la 3.ª para mostrar distancia; esta última forma se utiliza, asimismo, como plural único en los restantes sistemas de tratamiento del español.

Finalmente, es importante tener en cuenta que, en español, a diferencia del francés, es posible elidir el sujeto, especialmente cuando se trata de un pronombre, aunque en ciertos contextos su expresión resulte necesaria. El *DPD* (RAE y ASALE, 2005) menciona como posibles causas la necesidad de deshacer ambigüedades morfológicas, la

explicitación del género, la finalidad contrastiva o focal, y el refuerzo de la cortesía en el caso de *usted*. Blas Arroyo (2004: 122) añade otros factores, como "el cambio de referencia respecto al sujeto precedente", el más significativo estadísticamente; además de "los contextos en que se hace necesario distinguir entre el sujeto y otras funciones", "la compensación funcional por la pérdida de /-*s*/ final en las variedades del español donde se produce este fenómeno" o "el cambio de turno conversacional". En relación con las variedades americanas, el español caribeño, especialmente el dominicano, muestra una mayor tendencia a la expresión del sujeto. En francés, por el contrario, el sujeto siempre debe aparecer explícito, incluso con los verbos impersonales, en los que es necesario un pronombre expletivo para que la oración sea gramatical: *il pleut*, 'llueve'; *il y a*, 'hay'. Esta diferencia podría implicar que los aprendices francófonos utilicen el pronombre explícito en casos en los que no correspondería en español como resultado de una transferencia lingüística.

Para aproximarnos a la enseñanza de las FT del español en el *collège* francés, es preciso tener en cuenta que los programas del Ministerio de Educación se fundamentan en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCERL*, 2001). Este documento, junto con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, 2006), constituyen las guías oficiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa. En las siguientes secciones se presentan estas guías y el papel que otorgan a las FT[3].

3 Aunque los programas del Ministerio de Educación no adoptan directamente las pautas del *PCIC* (2006), se incluye aquí su descripción, ya que los manuales analizados siguen algunas de las recomendaciones de esta guía en lo que respecta a la introducción de las FT (cf. §4.).

3.1. Las FT en las guías oficiales europeas: *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006)

El *MCERL* (2001) es el estándar europeo que proporciona una base común para la elaboración de programas lingüísticos, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. En él se describen los conocimientos y destrezas que los aprendices de idiomas extranjeros deben adquirir en la lengua meta. En cuanto a la atención a las variedades lingüísticas, el *MCERL* (2001) tiene en cuenta la diversidad que existe dentro de un idioma y propone un enfoque pedagógico orientado a la adquisición de la competencia comunicativa, suma de las competencias sociolingüísticas, pragmáticas y lingüísticas. Ahora bien, no ofrece referencias o pautas didácticas concretas sobre las distintas normas del español, siendo la variedad castellana la que resulta privilegiada en esta guía.

El *PCIC* (2006), por su parte, adapta los contenidos y objetivos por niveles del *MCERL* (2001) a la enseñanza reglada del español como lengua extranjera (ELE) en Europa. Entre sus apartados preliminares, se encuentra una sección titulada "Norma lingüística y variedades del español", en la que se explica la dispersión y el carácter de lengua pluricéntrica del español. La selección lingüística predominante corresponde a la norma culta castellana, propia del español centro-norte peninsular, ya que, según se aclara, una descripción extensiva de toda la variación del español excedería los límites de una guía como esta. Se pueden encontrar referencias a otras variedades cuando "son suficientemente generales y de fácil percepción para el aprendiente, además de tener un área de uso y validez amplia. Por otro lado, [cuando] son actuales y aportan una información útil para su competencia comunicativa […] En la presentación de estos rasgos siempre están anotadas las áreas geográficas de uso" (*PCIC*, 2006: s. p.).

En lo relativo a las FT, el *MCERL* (2001), en el apartado de "Competencia sociolingüística", que se caracteriza por agrupar contenidos heterogéneos, como la cortesía, cuestiones fonéticas, paremiológicas o dialectológicas, incluye una sección denominada "Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales". En ella se recogen FT

de carácter nominal poco frecuentes en la lengua actual, como *usía*, o de uso controvertido, como *señorita*, para dirigirse a una mujer soltera; sin embargo, no aparecen los pronombres de tratamiento, cuyo empleo en todos los registros orales y escritos está fuera de toda duda:

> Uso y elección de formas de tratamiento:
> – *Solemne*; por ejemplo: Usía, su ilustrísima...
> – *Formal*; por ejemplo: Señor, señora, señorita + apellido, doctor, profesor + apellido.
> – *Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
> – *Familiar*; por ejemplo: Cariño, amor, mi vida.
> – *Perentorio*; por ejemplo: sólo el apellido, como: *¡Sánchez, tú, aquí!*
> – *Insulto ritual*; por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa) (*MCERL*, 2001: 116).

En la sección de "Adecuación sociolingüística", se indica que los usuarios del *MCERL* (2001: 119) pueden tener presente y determinar "[q]ué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto". Se deja, por tanto, en manos de los docentes el criterio para seleccionar y enseñar las FT, con el apoyo de otras guías como el *PCIC* (2006), en el caso del español, tal como se aclara en otra parte de la obra, a propósito de las metodologías de enseñanza (*MCERL*, 2001: 141):

> En esta etapa sólo es posible indicar algunas de las opciones derivadas de la práctica existente y pedir a los usuarios del *Marco de referencia* que suplan sus lagunas con sus propios conocimientos y experiencias. En este sentido, existen una serie de guías a disposición del usuario.

El *PCIC* (2006) cuenta con una disposición de contenidos más coherente que el *MCERL* (2001) y sí detalla la enseñanza de las FT; en concreto, en las secciones 7., "Pronombres" y 9.1., "Tiempos verbales de indicativo" del apartado "Gramática", junto con los

restantes pronombres. También aparecen en la subsección 3.1. "Cortesía verbal atenuadora" del apartado 6., "Tácticas y estrategias pragmáticas" en el nivel inicial o A1 (tabla 4).

La introducción de las FT en la etapa inicial resulta crucial para que los aprendices puedan ejercitar las conjugaciones verbales y desenvolverse comunicativamente en español. En el nivel A1, las FT se incluyen con los pronombres personales, sin las formas *usted/es* que se presentan aparte, como si no fuesen formas pronominales. Aparecen referencias a formas y usos propios de Hispanoamérica, como el pronombre *vos* y la distribución de los plurales *vosotros* y *ustedes*, tanto en la sección dedicada a la gramática como en la de los usos pragmáticos. En el bloque de gramática, se incluye información básica sobre el referente pronominal y su construcción en el discurso: la omisión del sujeto, como norma general excepto en Hispanoamérica, aunque su empleo no sea uniforme en el continente americano (cf. §3.)[4]; formas de impersonalización, usos inclusivos, etc. En cuanto a las formas verbales, el *PCIC* (2006) contiene una amplia descripción sobre la conjugación voseante y sus variantes en distintas zonas americanas, incluyendo el voseo mixto.

En la sección de cortesía, se señala que el empleo de *usted* permite mostrar distancia o respeto al interlocutor y se mencionan algunos factores influyentes en su elección, aunque limitados al ámbito hispanoamericano: el desconocimiento de los hablantes, la jerarquía, la distancia social y las diferencias de sexo y edad. Destaca la falta de la norma castellana, por la que se rige el *PCIC* (2006), y la ausencia, en este listado, de algunas variables contextuales, como la formalidad de la situación comunicativa o la relación entre los hablantes. Sorprende también la mención de la variable sexo como factor diferenciador de las FT de proximidad y distancia, sin precisar si se trata del sexo del emisor, del receptor o de ambos, o en qué sentido resulta influyente; es decir, si las mujeres o los varones ustedean más o menos, o si son más o menos ustedeados. Por último, no hay referencias al nivel sociocultural del receptor, que ha mostrado ser una

4 Donde más se registra esta tendencia es en el español caribeño. Para mayor información, *vid.* Blas Arroyo (2004: 121-128).

Nivel A1		
7. Pronombres	**9.1. Tiempos verbales de indicativo**	**3.1. Cortesía verbal atenuadora**
7.1.1. Pronombre sujeto **Forma** • Paradigma de las tres personas gramaticales *yo*, *tú*, *él*, *nosotros*, *vosotros*, *ellos* • Variación de género: […] • [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Forma *vos* para 2.ª persona del singular. Coexistencia del tuteo con mayor o menor alternancia de formas con el voseo • [México, excepto Chiapas, y El Caribe] Uso exclusivo del tuteo • La forma *usted / ustedes* [Hispanoamérica, España: variedades meridionales y Canarias] Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.ª persona del plural. Ausencia de las formas *vosotros / as* **Presencia / ausencia** • Ausencia. Norma general: sujeto innecesario o inaceptable (relación temática con el predicado) *Estudio español.* [Hispanoamérica] Tendencia a utilizar sujetos pronominales *Yo estudio español.* • Presencia con valor de contraste *Yo soy Clara, ¿y tú?*	**9.1.1. Presente** **Forma** • Paradigma de verbos regulares • [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas voseantes verbales. Diversidad según dos tipos predominantes: *am-áis, com-ís, viv-ís y am-ás, com-és, viv-ís* *Vos am-áis, com-ís, viv-ís* [Sierra de Ecuador, zona meridional de Perú, Chile, noroeste y porción patagónica de Argentina y Bolivia (Oruro y Potosí)] *Vos am-ás, com-és, viv-ís* [México (Chiapas, Tabaso, Yucatán y Quintana Roo), Centroamérica (excepto mitad oriental de Panamá), Colombia (costa pacífica y andina), Venezuela (interior), Ecuador (costa), Bolivia (excepto Concepción), Argentina […] y Uruguay (excepto zona ultraserrana)] *vos am-ás, com-és, viv-ís;* *Tú am-ás, com-és, viv-ís* [Oriente y Sur de Bolivia, Uruguay (Montevideo)] • […] [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Irregularidades de *ser* *Vos sos.*	**3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente** • Desplazamiento pronominal de la 2.ª persona — A 3.ª persona — Con usted / ustedes para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor *¿A qué se dedica usted?* — [Hispanoamérica, España: variedades meridionales, Canarias] Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.ª persona del plural. Ausencia de las formas vosotros / vosotras — [Hispanoamérica] Preferencia por el tratamiento de usted ante marcadores de desconocimiento, jerarquía, distancia social, diferencias de sexo o edad.

Tabla 4. Descripción de las formas de tratamiento en el nivel A1 del *PCIC* (2006). Los cuadros se reproducen conforme aparecen en el *PCIC* (2006), incluyendo las cursivas (y su ausencia).

de las variables determinantes al escoger el tratamiento en español (cf. RAE y ASALE, 2009; Sampedro Mella, 2022).

En el nivel A2, no hay información sobre los usos pragmáticos de las FT, pero sí aparecen cuestiones gramaticales que afectan al voseo: el pronombre átono de 2.ª persona *te*, común con la forma de voseo; o el uso de *vos* como término de preposición (tabla 5).

Nivel A2	
7. Pronombres	
7.1.3. Pronombres átonos de OI: serie *me, te, le* **Forma** • Formas invariables *me*, *te*, *nos*, *os* [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Uso de la forma *te* con el voseo: *Vos te hacés la comida*	**7.1.6. Pronombres tónicos complementos preposicionales** **Forma** • Paradigma de las formas tónicas coincidentes con las formas de sujeto • Formas específicas de 1.ª y 2.ª persona del singular detrás de preposición: *mí*, *ti* [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas para el voseo (*vos*): *con vos*, *a vos*, *para vos*

Tabla 5. Descripción de las formas de tratamiento en el nivel A2 del *PCIC* (2006).

En los niveles B1 y B2 casi no hay referencias a las FT, cuya descripción prosigue en el C1, pero estos niveles sobrepasan los correspondientes a la etapa del *collège*. Por tanto, el *PCIC* (2006), en sus niveles A1-A2, ofrece una descripción pormenorizada de las variantes del voseo verbal y su distribución diatópica, pero presenta algunos errores e imprecisiones de gramática y uso: las formas *usted/es* no aparecen en el inventario de pronombres personales, el listado de variables que influyen en la elección de las FT resulta incompleto e impreciso, y además está limitado a Hispanoamérica, y la tendencia al uso del sujeto explícito se presenta como un fenómeno común a toda Hispanoamérica.

3.2. Las FT en los programas de lenguas extranjeras del Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Como se ha anticipado, los programas del Ministerio de Educación francés se asientan en los descriptores del *MCERL* (2001). El Anexo 1 del *Bulletin officiel de l'éducation nationale*[5] postula que, al finalizar el *collège*, los estudiantes de LV1 deben alcanzar un nivel A2 en las cuatro destrezas de producción y expresión orales y escritas que determina el *MCERL* (2001), en tanto que los de LV2 deben concluir con un manejo equivalente en dos de esas destrezas de nivel A2. Se insiste en una enseñanza por competencias para alcanzar un desarrollo adecuado de la competencia comunicativa, y el Anexo 1 (2019: 7) pone el foco en la formación cultural e intercultural del alumnado, que prevalece sobre las demás competencias. Además de los programas, el ministerio publica, para el *collège*, unas guías denominadas *Attendus de fin d'année*, que contienen descriptores por nivel adaptados del *MCERL* (2001), que se asemejan y, en algunos casos, se corresponden con los del *PCIC* (2006). También presentan acercamientos didácticos, en los que se fomenta el uso de fuentes lingüísticas reales:

> Dans un extrait du reportage *Ciudad de México ahogada por la tormenta perfecta de contaminación* diffusé en 2022 sur *El País Vídeo*, l'élève identifie la thématique générale […] ainsi que quelques causes et conséquences évoquées par les deux personnes interviewées. […]
> –Prendemos la llave del agua caliente y ¿de dónde viene el agua caliente? Se quemó el gas para producir energía y calentar el agua. Si este gas no se quemó bien, tengo emisiones en la atmósfera. […] (*Langues vivantes – Attendus de fin d'année de 3e – espagnol*, s.f.: 4).

5 17-1-2019 (*publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019*). En junio de 2024 se publicaron los programas que se aplicarán progresivamente con la integración de la LV1 en la etapa de *maternelle* (educación infantil o jardín de infancia, de los 3 a los 6 años de edad).

En estos documentos no aparecen indicaciones explícitas acerca del empleo de una variedad específica del español o de la inclusión de varias en el aula. Sin embargo, tanto en la selección lingüística como en los materiales escogidos para ilustrar las propuestas didácticas, se observa un predominio de la norma castellana, aunque se encuentran elementos de otras (en ocasiones, poco adecuados). Por ejemplo, se recogen las variantes *chuic* o *mua* para representar el sonido de un beso, y el valor expresivo de algunos sufijos se ejemplifica con las formas *abuelito* o *Susanita*, además de *mamacita*, que se emplea en algunas variedades en Hispanoamérica como diminutivo de *mamá* y para referir coloquialmente a una mujer con atributos físicos atractivos.

Nivel A2	Nivel A2+
Engager, relancer et clore une conversation ou une discussion	
• Il peut utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse. • Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour ouvrir ou clore un échange : — vouvoiement/ tutoiement ; — interpeller, saluer, remercier, prendre congé (*Buenos días/Hola/ Muchas gracias/ Adiós*).	• Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour ouvrir ou clore un échange : — vouvoiement/tutoiement (*oye/oíd/ oiga/oigan/* — *mira/mirad/mire/miren*) ; — interpeller, saluer, remercier, prendre congé ; — impératif (*di/dime ; sal/salid ; ven/ venid/venga/vengan*). • Engager simplement une conversation en prenant appui sur quelques formules courantes et adaptées à son ou ses interlocuteurs.

Tabla 6. Descripción de las FT en los niveles A2 y A2+ del *collège.*
Adaptado de los *Attendus de fin d'année* del Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s.f.).

En lo relativo a las FT, se deduce que debería enseñarse el sistema I, pues el pronombre *vosotros/as* aparece desde el curso inicial (*cinquième*). No obstante, las formas *usted/es* no se mencionan hasta el nivel A2, en la sección "Engager, relancer et clore une conversation ou une discussion", que plantea la diferencia entre tutear y ustedear (tabla 6).

A diferencia del *PCIC* (2006), en el nivel A1 (*cinquième*) no hay ninguna referencia a las FT *usted/es*, que tampoco se introducen con los restantes pronombres personales de sujeto. En el A2 se mencionan fórmulas sencillas de uso frecuente en la comunicación y se plantea la diferencia entre tutear y ustedear. También en el nivel A2+ se presentan formas asociadas al tuteo y ustedeo que permiten interpelar a un interlocutor, como imperativos lexicalizados, ejemplificados con las cuatro FT del sistema I: *mira, mire, mirad, miren.*

Tan solo aparece una referencia al voseo en los programas del *collège*, en una propuesta de actividad cultural de nivel B1, que queda fuera del nivel exigido a los estudiantes de LV2: "L'élève explique des notions culturelles abstraites : par exemple, le spanglish, *el día de la Hispanidad*, les différences linguistiques entre l'Espagne et l'Amérique latine (le *voseo*, l'emploi de *usted*, etc.)" (*Langues vivantes – Attendus de fin d'année de 3e – espagnol*, s.f.: 38). En síntesis, la importancia que dan los *Attendus* a la diversidad cultural hispanoamericana contrasta con la falta de atención hacia la diversidad lingüística del español. En otras palabras, el papel de las variedades del idioma o la variación diatópica que experimenta un mismo fenómeno, como el uso de las FT en el ámbito hispanohablante, es muy inferior al valor que se atribuye en esta guía a las cuestiones culturales.

4. Análisis de manuales

Para asegurar la correcta asimilación y aprendizaje de las FT, y evitar transferencias de la lengua nativa a la lengua meta, resulta necesario llevar a cabo una enseñanza rigurosa, tanto de su construcción formal como de sus usos pragmáticos. Por este motivo, la información contenida en los libros de texto debe ser completa, precisa

y clara. Sin embargo, como han destacado algunas autoras (Bani y Nevado, 2004; García Aguiar, 2009; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019; Potvin, 2022), la atención que reciben las FT en los manuales de ELE es escasa e insuficiente: "[…] todos ellos carecen de indicaciones amplias, tanto en las explicaciones como en los ejercicios […]" (Bani y Nevado, 2004: 4).

En cuanto a la variedad escogida para la enseñanza de ELE, diferentes estudios coinciden en señalar la norma castellana como modelo en los manuales europeos, lo que también afecta a la enseñanza de las FT (Bani y Nevado, 2004; García Aguiar, 2009; Delgado Fernández, 2011; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019; Potvin, 2022; Caro Reina y López Pacheco, 2023). De acuerdo con Moreno Fernández (2010), esta elección se debe al prestigio y tradición de esta variedad, además de la cercanía geográfica con España. El sistema utilizado para presentar las FT es, pues, el I, con la posible incorporación de referencias a formas y usos propios de otras variedades del español, generalmente el voseo y el plural unificado *ustedes* (cf. García Aguiar, 2009; Delgado Fernández, 2011; Potvin, 2022; Caro Reina y López Pacheco, 2023), que se suelen presentar de una manera somera (García Aguiar, 2009; Potvin, 2022; Caro Reina y López Pacheco, 2023).

4.1. La enseñanza de las FT en los manuales

Los resultados del análisis de los quince manuales del *collège* revelan que la enseñanza de las FT gira en torno al sistema I, correspondiente al español peninsular (con excepción del oeste de Andalucía), al igual que en el *PCIC* (2006), en los manuales europeos de ELE y en los programas educativos del Ministerio de Educación francés.

La tabla 7 contiene una síntesis de la presentación de las FT en los libros de texto examinados. La primera columna incorpora el título del manual, el año de publicación y el nivel de dominio que indica cada ejemplar. La columna "Listado de FT" muestra los pronombres que aparecen en las páginas centrales, generalmente precediendo a las conjugaciones verbales; se marcan los casos (*) en que solo se presenta la lista completa en los apéndices finales (*précis gramatical*). Por

último, la columna "Explicaciones de las FT" recoge indicaciones formales o de uso; se marca con Ø cuando no aparece información.

	Listado de FT	Explicaciones de las FT
¡A mí me encanta! 5e 2021 – A1-A1+	tú, vosotros(as)	Ø
¡Listos! 5e 2021 – A1>A1+/A2	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Ø
Trotamundos 5e 2017 Ø	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Conjugación de *usted* + 3ª p. *pour vouvoyer une personne*
Vamos allá 5e 2022 – A1	tú, usted, vosotros(as), ustedes	Ø
¡Anímate! 5e 2016 – A1	tú, usted, vosotros(as), ustedes	Ø
¡A mí me encanta! 4e 2021 – A1-A2	tú, usted, vosotros(as), ustedes	Función + conjugación de *vosotros, usted/es*
¡Listos! 4e 2022 – A1/A2	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Ø
Hispamundo 4e 2017 – A1/A2	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Función de *usted* y *ustedes*
Reporteros 4e 2017 – A1/A2	*tú	Dif. uso *tú-usted;* conjug. *usted*
¡Anímate! 4e 2017 – A1+	*tú, vosotros(as)	Ø
¡A mí me encanta! 3e 2022 – A2	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Ø
Trotamundos 3e 2017 – A2	tú, usted (Ud.), vosotros, vosotras, ustedes (Uds.)	Ø
Hispamundo 3e 2017 – A2	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Dif. uso *tu-tú, vous-usted*
Reporteros 3e 2017 – A2	tú, vosotros/as	Dif. *tu-tú*, *vous-usted/es*
¡Estupendo! 3e 2017 – A2	tú, usted, vosotros, vosotras, ustedes	Traducciones de *vous*

Tabla 7. Síntesis de las FT en los manuales analizados.

4.1.1. *Presentación de las FT en los manuales*

La mayoría de los manuales analizados incluye el listado completo de pronombres del sistema I desde el curso inicial (*cinquième*), como propone el *PCIC* (2006), con variaciones en la manera de presentarlos. Sin embargo, conviene recordar que los *Attendus de fin d'année* (s.f.) no incorporan la forma *usted* o la dicotomía *tú/usted* en *cinquième*, sino en el nivel A2. En los manuales, las formas *usted/es* suelen aparecer vinculadas a la 3.ª persona (*él/ella/ellos/as*), debido a la coincidencia formal con ese paradigma. Esta presentación que antepone la forma al uso es similar a la del *DPD* (RAE y ASALE, 2005) (*vid.* §2.) y es habitual en los manuales de ELE de A1 (cf. Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019).

En varios libros de texto, los pronombres y las FT se introducen en varias etapas. Por ejemplo, *¡Listos! 5*e (2021) solo presenta las formas del singular, incluido el pronombre *usted*, en las dos primeras unidades; a partir de la tercera (*ibid*, 2021: 52) recoge el paradigma completo. Se trata de una estrategia que permitiría aligerar el aprendizaje de las seis formas verbales en las conjugaciones, aunque reduzca las posibilidades de comunicación. *¡Vamos allá! 5*e (2022), por su parte, introduce el paradigma verbal mediante las desinencias sin los pronombres explícitos (*ibid*, 2022: 28), que únicamente aparecen en el apéndice gramatical al final de la unidad, pero sin las formas *usted/es* (ej., *ser*, p. 32). Sin haber enseñado los pronombres personales de sujeto, sorprende que, en la unidad 4, se presenten los que funcionan como término de preposición con el verbo *gustar* (ej., *a ti te gusta*, p. 69). Esta aproximación puede resultar confusa, ya que lo lógico sería conocer primero los pronombres de sujeto y su tendencia a la omisión, y, a partir de ahí, las demás formas pronominales tónicas y átonas. Por otro lado, la presencia y ausencia de los pronombres con las formas verbales, que encontramos en varios manuales, podría tener como fin mostrar que, en español, a diferencia del francés, no es preciso explicitar el pronombre y evitar posibles transferencias. Ahora bien, este procedimiento sería esperable a partir de niveles más altos y no en el A1, cuando estos pronombres aún no se han incorporado en la interlengua.

En la mayoría de los manuales de los tres niveles se alude a la opcionalidad del pronombre sujeto en español y se afirma que su uso explícito sirve para "insistir" (*vid. infra*, figura 1a), término que se encuentra en las gramáticas francesas del español: "insister sur le sujet ou marquer une opposition" (Bedel, 2004: 106), "une volonté d'insistance : le sujet est ainsi mis en relief, pour l'opposer à un autre, pour donner de l'emphase, etc." (Gerboin y Leroy, 2014: 62). *¡Estupendo! 3*e (2017: 134) dice que "[l]es pronoms sujets ne sont habituellement pas utilisés car la terminaison du verbe suffit pour indiquer la personne. Ils sont employés pour marquer une insistance. →*Hablo*. Je parle.→ *Yo hablo*. = *Hablo yo*. C'est moi qui parle"[6]. Este manual muestra las posibilidades de alteración del orden temático de los constituyentes y traduce la expresión de foco "c'est moi" por el sujeto explícito español, que denomina de forma imprecisa "une insistance". De manera similar, *¡Anímate! 4*e (2017: 119) traduce la construcción focal "moi je" por el sujeto explícito y añade una explicación también basada en la idea de "insistir", pero con un ejemplo de contraste: "Attention ! Les **pronoms personnels** sujets […] ne sont employés que **pour insister**. ***Yo*** *soy francés pero* ***ella*** *es española*. Moi je suis français, mais elle, elle est espagnole". Casi todos los libros examinados adoptan el término "insistance" de las gramáticas, pero simplifican la explicación en detrimento de la precisión o exactitud, denominando así, indistintamente, a las diferentes funciones del sujeto explícito del español: contraste, tema o tópico contrastivo (RAE y ASALE, 2009). Al prescindir de las precisiones de las gramáticas, es probable que los estudiantes no entiendan la noción de "insistir", término que implica repetir o reiterar, y no forzosamente enfatizar, ni su intención comunicativa.

Hay cuatro manuales que no incluyen las FT *usted/es* en las páginas centrales: *¡A mí me encanta! 5*e, *¡Anímate! 4*e y *Reporteros 4*e y *3*e. En el caso de *¡A mí me encanta! 5*e (2021), cabe señalar que no recoge estas formas ni en los cuadros de la conjugación, ni en los apéndices, ni en las muestras textuales que contiene; las FT *usted/es* se

6 Las citas se reproducen como aparecen en los libros de texto, incluyendo resaltes en negrita y cursiva.

presentan en el manual del siguiente curso, como establecen los *Attendus de fin d'année* (s.f). Contrariamente, *¡Anímate!* introduce estas formas en *5*e, desde el inicio, de acuerdo con el *PCIC* (2006), pero prescinde de ellas en *4*e. En este curso (*Anímate 4*e, 2017: 20), primero muestra la conjugación de los verbos *ayudar, aprender* y *vivir* sin *usted/es*; en las siguientes unidades aparecen las formas verbales sin los pronombres y, en los cuadros pronominales de los apéndices finales (*ibid*, 2017: 119), se incorporan todos, incluidos *usted/es*. La ausencia de estas formas en las páginas centrales del manual contrasta con un ejemplo del escritor peruano Carlos Villanes en el que aparece una marca de ustedeo verbal ("ya ve", p. 90), que no se explica. Por último, en el listado de pronombres posesivos del apéndice (*ibid*, 2017: 122), llama la atención que la forma *su* se traduzca únicamente como *son* y *sa*, pero no como *votre*, el posesivo asociado al paradigma de *usted*; podría tratarse de un error por omisión del manual o de una evitación de esta forma.

Por último, *Reporteros 4*e y *3*e también presentan las conjugaciones verbales (a veces solo el paradigma del singular) sin estar siempre precedidos de los pronombres de sujeto. En el manual de *4*e, sorprendentemente, las formas *usted/es* y *vosotros/as* no se muestran en las conjugaciones ni en las páginas centrales, ni en los apéndices finales. Ahora bien, la forma verbal correspondiente a *vosotros/as* sí aparece en las conjugaciones con sujeto elíptico y también está presente en los enunciados de actividades grupales: "Escribid el guion. Cada uno(a) de vosotros(as) debe […]" (*Reporteros 4*e, 2017: 13), "¿Y VOSOTROS? ¿Tenéis demasiados deberes?" (*ibid*, 2017: 15). Este pronombre se incluye, junto con *usted/es*, en ejercicios en los que se espera que los estudiantes conjuguen los verbos correspondientes (ej., imperativo o presente de indicativo). En *Reporteros 3*e, las formas *vosotros/as* se introducen desde el principio, no así *usted/es*; estas últimas se encuentran, sin embargo, en varios textos; por ejemplo, en una entrevista al filósofo y escritor José Antonio Marina, en la que la periodista inicia su intervención con la FT explícita *usted*: "Usted advierte en su libro […]" (*Reporteros 3*e, 2017: 33). Tanto el manual de *4*e como el de *3*e contienen explicaciones sobre las diferencias entre tutear y ustedear (*vid.* §4.1.2.), por lo que resulta incongruente que

ofrezcan indicaciones de uso y, al mismo tiempo, prescindan de estas formas.

En síntesis, la mayoría de los manuales analizados adopta las recomendaciones del *PCIC* (2006) e introduce las formas *usted/es* con los restantes pronombres de sujeto en el nivel inicial. Los libros que omiten estas formas del elenco pronominal acaban incorporándolas, expresas u omitidas, en diálogos, en los apéndices finales o en el paradigma de los pronombres que funcionan como término de preposición, salvo *¡A mí me encanta! 5*e (2021).

4.1.2. *Explicaciones acerca de las FT*

De los quince manuales analizados, un total de siete recoge alguna nota de uso sobre las FT, casi siempre en los apéndices finales. Estas notas suelen ser de carácter gramatical, sobre la correspondencia de las formas *usted/es* con el paradigma de la 3.ª persona y su equivalencia de usos con el pronombre francés *vous* (figura 1b)

Figura 1a. Explicación de *usted/es*
(Fuente: manual *¡A mí me encanta! 4*e, 2021: 123).

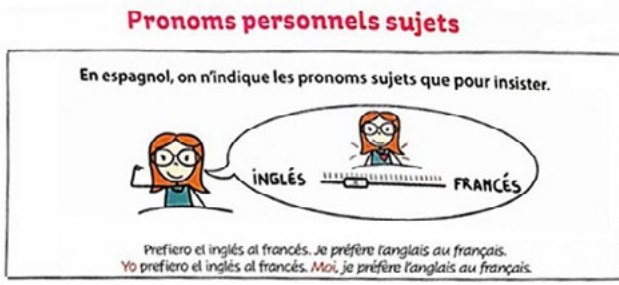


Figura 1b) Explicación de *usted/es* (Fuente: *¡A mí me encanta! 4*e, 2021: 123).

Puesto que el francés distingue los valores de proximidad/cercanía y distancia/formalidad en el singular a través del par *tu-vous*, parcialmente equivalente al de *tú-usted* del español peninsular, las explicaciones de los libros analizados ponen atención en el plural, donde se da la mayor diferencia formal con respecto al francés. Por ejemplo, en los apéndices de *¡Estupendo! 3*e (2017: 135) se incluye un esquema con las posibles traducciones de *vous*:

> La traduction de « vous ». Vous = tu + tu → *vosotros(as)* + 2ème pers. pl. ; Vous = singulier + politesse → *usted* + 3ème pers. sing ; Vous = pluriel + politesse → *ustedes* + 3ème pers. pl.

Los únicos manuales con explicaciones más detalladas sobre las variaciones de uso de las FT son *Reporteros 4*e, *3*e e *Hispamundo 4*e, *3*e. *Reporteros 3*e (2017: 133) en una sección del apéndice titulada "Vouvoiement", explica que para "vouvoyer une personne, on utilise **usted** suivi de la 3e personne du singulier", "pour vouvoyer plusieurs personnes, on utilise **ustedes** suivi de la 3e personne du pluriel". Además, indica que, en España, la FT *usted* se emplea menos que *vous*, la forma equivalente en Francia, y no se usa con los profesores, lo que resulta impreciso, pues, aunque su empleo haya disminuido en este contexto (cf. Matte Bon, 1995; RAE y ASALE, 2009), eso no implica que ya no se utilice con los docentes: "En Espagne, on utilise beaucoup moins le vouvoiement qu'en France. En principe,

on l'emploie avec les personnes âgées et les inconnus. En revanche, on ne l'emploie pas avec les professeurs, il est même courant de les appeler par leur prénom" (*ibid*, 2017: 133). Sorprende que *Reporteros 3e* ofrezca una explicación de usos cuando la presencia de la forma *usted* resulta anecdótica en este manual (*vid.* §4.1.1.). Se remite también al libro de texto del curso anterior que, recordemos, no incluye las formas *vosotros/as* ni *usted/es*. Ahora bien, sí recoge una explicación de usos en las páginas centrales: en España, *usted* "[n]ormalmente se usa con las personas mayores y en contextos formales […]" (*Reporteros 4e*, 2017: 17). Además, aporta ejemplos concretos, como el trato en tiendas, con un famoso (Rafa Nadal) o en una entrevista de trabajo; incluso, plantea como debate si "¿[c]rees que en Francia la gente es más respetuosa, menos o igual que en España?".

Por su parte, *Hispamundo 3e* (2017), en los apéndices finales, afirma lo siguiente:

> on emploie *usted* (abrégé Ud ou Vd) pour vouvoyer une personne et *ustedes* (abrégé Uds ou Vds) pour vouvoyer plusieurs personnes. Le verbe est alors conjugué à la 3e personne du singulier (pour *usted*) ou du pluriel (pour *ustedes*). [...] On vouvoie beaucoup moins en espagnol qu'en français. Par exemple, il n'est pas rare en Espagne de tutoyer son professeur ou son boulanger, même si on ne les connaît pas personnellement (*Hispamundo 3e*, 2017: 154).

Esta explicación resulta de gran interés para el manejo de las FT. En el libro del nivel anterior (*Hispamundo 4e*) presenta una aclaración similar en los anexos, pero sin mencionar la comparación de usos entre Francia y España. Asimismo, en las páginas centrales, indica que la forma *vosotros/as* solo se utiliza en España y Guinea Ecuatorial (cf. §4.2), y que *usted* se emplea más en América, Canarias y Andalucía (*Hispamundo 4e*, 2017: 43), siendo el único manual que menciona la extensión de uso de esta FT en el continente americano.

Por último, cabe señalar algunas viñetas de los manuales con distintos usos de las FT que, con algunas indicaciones, podrían servir para mostrar su funcionamiento:

Figura 2. Ejemplos de uso de las FT:
a) trato asimétrico en el sistema peninsular (Fuente: *¡Listos! 4ᵉ*, 2022: 132);
b) alternancia *usted/tú* (Fuente: *Reporteros 4ᵉ*, 2017: 51).

En los apéndices de *Listos 4e* (2022) encontramos una ilustración llamada "En clase de español" (figura 2a), en la que la maestra tutea a los estudiantes y uno de ellos la ustedea. Se trata de un uso asimétrico característico de Francia, que no es el habitual en España, donde predomina el tuteo recíproco (cf. Matte Bon, 1995; RAE y ASALE, 2009) en este contexto:

> [En France] [d]ans les collèges, les enseignants tutoient les élèves et les appellent par leur prénom ; […] [l]es élèves vouvoient les enseignants et s'adressent à eux avec un « Mademoiselle », « Madame » ou « Monsieur » (suivi éventuellement du patronyme) (Loiseau, 2003: 422).

La inclusión de una viñeta con un trato de tuteo recíproco, acompañada de una nota de usos, permitiría mostrar mejor las diferencias entre ambos países. En *Reporteros 4e* (2017) encontramos una tira cómica de Condorito (Pepo, dibujante chileno) con una alternancia de FT que tampoco se comenta: el cliente llama al camarero con la forma verbal *usted* ("venga"), que cambia al tuteo ("¿a qué te refieres?") cuando su enojo es mayor (figura 2b). De manera similar, en *¡Anímate! 5e* (2016) aparece otra tira de Condorito y un fragmento de la escritora Silvia Grau con situaciones médico-paciente en las que los interlocutores se ustedean. Si bien se aporta una traducción ("tiene que ayudarme: vous devez m'aider", *ibid*, 2016: 52), no hay ninguna indicación sobre el uso de las FT en este contexto, teniendo en cuenta, además, que una de las pacientes es una niña, a la que se tutea. Todas estas viñetas podrían verse fácilmente enriquecidas con notas de uso que ilustraran las variaciones en la elección de las FT con personas de distintas edades y estatus, entre España y Francia.

Los resultados del análisis coinciden con los de otros estudios sobre las FT en manuales de ELE, en los que se destaca la falta de atención hacia estas formas (Bani y Nevado, 2004; García Aguiar, 2009; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019). El hecho de que prácticamente no aparezcan indicaciones de uso supone una limitación en el aprendizaje que el profesorado debería compensar llevando al aula sus propias explicaciones y actividades para lograr una correcta y adecuada asimilación de estas formas. En caso contrario,

es probable que los aprendices no logren adquirir adecuadamente los usos de las FT e incurran en posibles errores o, incluso, en transferencias pragmáticas.

4.2. Representación de otras variedades del español en la enseñanza de las FT

En los manuales analizados se ha comprobado que aparecen textos mayoritariamente originales, algunos adaptados y otros inventados, de fuentes variadas de España e Hispanoamérica (historietas, fragmentos literarios, artículos periodísticos, canciones, etc.), tal como establecen los *Attendus de fin d'année* (s.f). En cuanto a las FT, encontramos pequeñas explicaciones o ejemplos de otras variedades (figura 3): en los libros de *cinquième* y *quatrième*, hay muestras de voseo rioplatense en fuentes argentinas, y en los de niveles *quatrième* y *troisième*, hay algunos casos del plural unificado *ustedes*.

En la tabla 8 [página 176] se sintetiza la presentación del voseo en el corpus de manuales de *cinquième* y *quatrième* de este trabajo; no se agregan los de *troisième*, porque ninguno de ellos recoge muestras de voseo. La columna "*Vos*" representa los casos de voseo que corresponden al voseo pronominal, verbal, *i.e.*, a las formas conjugadas, o a ambos; cuando no se registra ninguno, se marca con el símbolo Ø. En la columna "Fuentes" se indica el tipo de muestra y, en "País", su país de origen. Finalmente, en "Explicación" se aclara si aparecen o no (Ø) explicaciones sobre este fenómeno.

De los quince manuales analizados, siete contienen muestras de voseo. Llama la atención que ningún libro de texto de *troisième*, el nivel más alto, haya incorporado ejemplos de este fenómeno y, por otro lado, que los siete que los incluyen únicamente tengan en cuenta la variedad argentina y tan solo cuatro, en total, ofrezcan una explicación o comentario.

Por lo general, el voseo aparece dentro de alguna historieta, material que se usa abundantemente en los manuales analizados. Hay numerosas tiras de autores argentinos, como Quino (*Mafalda*), Nik (*Gaturro*) y, en menor medida, Chanti (*Mayor y Menor*), así como dos fragmentos literarios. En todos los casos se trata de voseo

rioplatense, exclusivamente argentino, ya sea verbal o pronominal: "usá 'buenos días'" (*Vamos allá 5*e, 2022: 11; *vid.* figura 3), "¿Cómo te llamás?" (*¡A mí me encanta! 5*e, 2021: 16), "vos te ponés estúpida", "y vos tarada" (*¡A mí me encanta! 4*e, 2021: 79), etc.

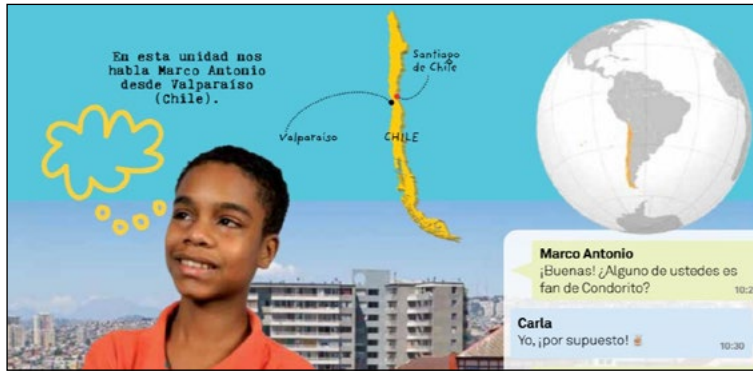


Figura 3. Ejemplos de usos de las FT en otras variedades:
a) voseo (Fuente: *Vamos allá 5*e, 2022: 11);
b) *ustedes* con valor unificado (Fuente: *Reporteros 4*e, 2017: 44).

	Vos	Fuentes	Países	Explicaciones
¡A mí me encanta! 5e 2021 – A1-A1+	Verbal	Tira Mafalda (Quino)	Argentina	Ø
¡Listos! 5e 2021 – A1>A1+/A2	Verbal	Tira *Mayor y Menor* (Chanti)	Argentina	Ø
Trotamundos 5e 2017 Ø	Verbal	Fragmentos literarios	Argentina	Equivalencia *vos-tú*
Vamos allá 5e 2022 – A1	Verbal	Tira Gaturro (Nik)	Argentina	Ø
¡Anímate! 5e 2016 – A1	Ø			
¡A mí me encanta! 4e 2021 – A1-A2	Pron. y verbal	Tira Mafalda (Quino)	Argentina	Equivalencia *vos-tú* en Argentina
¡Listos! 4e 2022 – A1/A2	Ø			
Hispamundo 4e 2017 – A1/A2	Verbal	Tira Gaturro (Nik)	Argentina	Equivalencia *vos-tú* en Argentina, Uruguay y América Central
Reporteros 4e 2017 – A1/A2	Pron. y verbal	Cuestionario cultural: ¿Español o argentino?	Argentina	Equivalencia *vos-tú* en Argentina
¡Anímate! 4e 2017 – A1+	Ø			

Tabla 8. El voseo en los manuales de *cinquième* y *quatrième*.

El manual *Reporteros 4e* (2017) menciona el voseo en los contenidos culturales de la unidad 6, junto al asado y la calidad de Buenos Aires como ciudad verde: "emploi de vos au lieu de tú (voseo)". No obstante, no precisa la extensión del fenómeno, fuera de Argentina, ni incluye ninguna muestra, tan solo un ítem en el cuestionario cultural de la unidad, donde el estudiante tiene que decir qué frase es "español o argentino", como si no fuesen la misma lengua: "¿Vos qué querés tomar, carne o pescado? ¿Tú qué quieres tomar, carne o pescado?" (*ibid*, 2017: 107). Por otra parte, vale la pena señalar la edición anterior de *¡A mí me encanta! 3e* (2017: 29), que contenía una muestra de voseo paraguayo en un cartel de una campaña de UNODC y del Gobierno de la República del Paraguay, titulada "Está en vos… vos decidís", con las formas verbales "podes" [*sic*], "decidís", e "intenta" y "celebras", comunes a la conjugación tuteante; se mostraban las equivalencias voseantes en notas: "podes [*sic*]: puedes", "vos: tú", "decidís: decides (Paraguay)", etc. Lamentablemente, se ha prescindido de esta muestra en la edición más reciente del libro (2022).

En cuanto a las explicaciones, suelen ser escuetas y aparecer al hilo de los casos de voseo. Por ejemplo, *Trotamundos 5e* (2017: 28) incluye un fragmento de *La línea invisible del horizonte*, de Joaquín Berges (escritor español), donde el narrador conversa con una camarera de Mendoza (Argentina), que emplea la forma "llamás"; se aclara en nota que es argentino y equivale a "llamas", que es español, oponiendo nuevamente argentino a español. Más adelante, en un fragmento de *El visitante*, de Alma Maritano (escritora argentina), aparece el imperativo "mirá" y una explicación en un cuadro llamado "Aquí y allá": "Alors qu'on dit 'mirá' en Argentine à la 2e personne du singulier de l'impératif, les Espagnols utilisent 'mira'" (*ibid*, 2017: 93). Algo similar ocurre en *¡A mí me encanta! 4e* (2021), que aclara debajo de una tira de Mafalda que "'Vos' en Argentina equivale a 'tú'", sin detenerse en los verbos conjugados ("te ponés", "querés").

Estos manuales proponen una explicación basada en la equivalencia, que da prioridad a la comprensión textual. Así, se indica simplemente que el voseo es un fenómeno propio de Argentina (origen de todos los personajes), donde se usan otro pronombre y otra conjugación, dejando de lado la extensión del fenómeno e induciendo,

por tanto, al estudiante a creer que esas formas verbales y ese pronombre son "argentinismos". La imprecisión geográfica con la que se trata el voseo se observa en otros estudios también basados en manuales europeos (García Aguiar, 2009; Potvin, 2022). Sin embargo, en ellos, a diferencia de los aquí analizados, "[…] normalmente solo se hace referencia a la existencia del voseo en Hispanoamérica, como si se tratara de un fenómeno homogéneo para todo el continente americano" (García Aguiar, 2009: 6). Por tratarse de manuales escolares de niveles bajos, no se espera una explicación detallada acerca del voseo, pero sí un apunte más preciso acerca de su empleo y su extensión geográfica, más allá de Argentina.

Destaca el manual *Hispamundo 4*[e] (2017: 42), que señala algunas variaciones en las FT entre distintos países, en un cuadro titulado "¿Lo sabías?": "El pronombre "vosotros" solo se usa en España y en Guinea Ecuatorial. En América Latina así como en Canarias y en Andalucía, es común el uso de "usted". En Argentina, Uruguay y América Central se usa además el pronombre "vos" en lugar de tú o combinado con este. ¿Qué variante eliges tú?". Esta nota, sin ser exhaustiva, es precisa y sintética, teniendo en cuenta el público al que va dirigida, lo que demuestra que se pueden ofrecer explicaciones sencillas sin ser simplistas o inexactas. Como mejora, cabría incluir la FT *ustedes* con valor unificado y el voseo verbal, que aparece en una tira de Gaturro ("no me mandés", *ibid*, 2017: 55).

En cuanto al plural unificado *ustedes*, propio de los sistemas de tratamiento II, III y IV, la tabla 9 incluye los manuales de *quatrième* y *troisième* en que se registra; se descartan los de *cinquième*, que no presentan este fenómeno. La columna "*Vdes.*" indica si aparece la forma verbal, pronominal, ambas o ninguna (Ø) asociada a *ustedes*; en "Fuente" se detallan las muestras en las que se documentan y, en "País", su origen; por último, en "Explicación", se incluyen las aclaraciones encontradas.

	Vdes.	Fuente	País	Explicación
¡A mí me encanta! 4e 2021 – A1-A2	Pron. y verbal	Canción "Nuestra amistad", Tercer Cielo	República Dominic.	Ø
¡Listos! 4e 2022 – A1/A2	Ø			
Hispamundo 4e 2017 – A1/A2	Ø			
Reporteros 4e 2017 – A1/A2	Pron.	Chat	Chile	Ø
¡Anímate! 4e 2017 – A1+	Ø			
¡A mí me encanta! 3e 2022 – A2	Ø			Ø
Trotamundos 3e 2017 – A2	Verbal	Texto *Herejes*, L. Padura	Cuba	Equivalencia *ustedes-vosotros*
Hispamundo 3e 2017 – A2	Pron. y verbal	Poema M. Benedetti; leyenda "El armadillo cantador"	Uruguay Bolivia	Ø
Reporteros 3e 2017 – A2	Ø			
¡Estupendo! 3e 2017 – A2	Ø			

Tabla 9. El plural unificado *ustedes* en los manuales de *quatrième* y *troisième*.

La FT de plural único *ustedes* resulta poco frecuente en el corpus de manuales; se documenta en canciones, poemas, leyendas y novelas de distintos países en los cursos de *quatrième* y *troisième*, a diferencia del voseo, que suele aparecer en historietas argentinas, en los

niveles *cinquième* y *quatrième*. Sorprende que solo *Trotamundos 3*e (2017: s. p.) incluya una explicación; en el cuadro "Aquí y allá", similar al del voseo del libro de *5*e, menciona la equivalencia de este *ustedes* con *vosotros*: "En Latinoamérica, no se usa la forma "vosotros(as)" sino "ustedes" como el detective para dirigirse a Yadira y su pandilla. ¿Y **son** emos [tribu urbana] porque les gusta? En vez de: ¿Y **sois** emos porque os gusta?".

Con respecto a los textos en los que aparece este *ustedes*, al no proporcionar ninguna aclaración sobre su valor, el estudiante podría pensar que se trata del plural de cortesía que se opone a *vosotros/as*, por ejemplo, en el poema de Benedetti, que se dirige a los lectores con esta forma: "No sé si alguna vez les ha pasado a ustedes" (*Hispamundo 3*e, 2017: 85). No obstante, en otros casos, como en una canción de Tercer Cielo, sobresale el valor de cercanía: "[…] no saben lo bien que me siento, que amigos como ustedes tengo" (*¡A mí me encanta! 4*e, 2021: 71). A los alumnos podría parecerles extraño que se trate de *usted* a los amigos cuando, además, en el anexo gramatical se explica que *ustedes* se emplea "pour vouvoyer plusieurs personnes" y *vosotros/as* "pour s'adresser à plusieurs personnes que l'on tutoie" (*ibid*, 2021: 123). Para evitar confusiones, convendría que hubiera alguna indicación de uso, tal como se hace con el voseo en una tira de Mafalda (*ibid*, 2021: 79).

El manual *Reporteros 4*e (2017), que emplea más textos inventados o adaptados, inicia las unidades 3, sobre Chile, y 4, sobre España, con sendas capturas de *WhatsApp* en las que un niño del respectivo país chatea con sus amigos: "¡Buenas! ¿Alguno de ustedes es fan de Condorito?" (*ibid*, 2017: 44) (*vid. supra* figura 3), "Kaixo! Adivinad qué me han regalado mis padres […]" (*ibid*, 2017: 61). Para un estudiante atento, esta variación de FT en idéntico contexto puede ser confusa, teniendo en cuenta, además, que en el curso anterior se han estudiado las diferencias entre los plurales *ustedes* y *vosotros*. El manual no hace ninguna alusión a este valor de *ustedes*, pero incluye un cuadro titulado "¿Lo sabías?" en el que informa de que "existen muchas variedades de la lengua española" (*ibid*, 2017: 49), y algunas diferencias léxicas entre Chile y España, por lo que no se entiende que omita esta información.

Finalmente, interesa mencionar un fragmento de una obra de radioteatro de *¡A mí me encanta! 3e* (2022: 113), titulada *Ciudad encantada*, en el que dos amigos, tras un accidente, terminan en una misteriosa ciudad oculta. El diálogo contiene FT arcaicas, como *vos* plural (con valor reverencial) y *vuestra merced*, además de *ustedes*. Sorprendentemente, no hay ninguna explicación sobre las FT, ni siquiera para *vuestra merced*, más aún cuando una de las actividades consiste en ensayar la escena y representarla, en un nivel A2. Este acercamiento resulta poco pedagógico, pues implica memorizar un contenido que no se ha asimilado y que difícilmente podría aprovecharse en un contexto de inmersión.

En suma, los resultados del análisis coinciden con los de otros estudios sobre manuales europeos de ELE, en los que se documentan casos de voseo y del plural unificado *ustedes* como indicios de la diversidad diatópica de las FT del español (García Aguiar, 2009; Potvin, 2022; Caro Reina y López Pacheco, 2023). Resulta sorprendente que los manuales de *cinquième*, que omiten la explicación del ustedeo, tal vez por simplificación, por tratarse de un nivel inicial, incluyan textos con voseo que pueden provocar confusiones por la aparición de diferentes formas pronominales y verbales cuando aún no están adquiridas. Por último, cabe señalar que los manuales cumplen la consigna ministerial de incorporar muestras auténticas de distintas variedades, pero estas dan prioridad a la diversidad cultural y al tema de la unidad, no a aspectos lingüísticos. Por tanto, la presencia de testimonios de otras FT atiende más a criterios temáticos que lingüísticos, pues no parece haber intención de mostrar realmente la variedad, exceptuando el manual *Hispamundo 4e* (2017), cuya descripción y ejemplificación lingüísticas son más completas.

5. Conclusión

Los resultados de este estudio sobre las FT en quince manuales de *collège* revelan que la enseñanza de estas formas gira en torno al sistema de tratamiento I, correspondiente al español centro-norte peninsular, tal como aparece en los programas del Ministerio de Educación francés y en las guías europeas para la enseñanza de ELE.

Cabe señalar la desatención de las FT *usted/es*, tanto en los programas oficiales franceses y en las guías de referencia como en los propios manuales. Así, estos programas no incluyen las formas *usted/es* en el primer curso de LV2 (*cinquième*), sino que la diferencia entre tutear y ustedear se presenta en el nivel A2. El *MCERL* (2001) apenas menciona las FT y el *PCIC* (2006), si bien las presenta en el nivel A1, inexplicablemente, no recoge *usted/es* en el inventario pronominal, al igual que la forma *vos*, pero en este último caso, la razón obedece a que se da prioridad a la variedad castellana. Aunque los programas ministeriales no se fundamenten directamente en el *PCIC* (2006), observamos que la mayoría de los libros sigue las pautas de esta guía e introduce las FT desde el nivel inicial. Ahora bien, el par *usted/es* no siempre aparece con los restantes pronombres y, cuando lo hace, suele ser con la 3.ª persona, a tenor de la coincidencia formal con este paradigma. Esta diferenciación recuerda a las gramáticas académicas, ya que, hasta casi entrado el siglo XX, ni *usted/es* ni *vos* se presentaban en el inventario pronominal de la RAE, aun cuando se consideraban pronombres.

En cuanto a las explicaciones de uso o equivalencias de las FT del español con las del francés, tan solo una minoría de manuales recoge alguna indicación sobre el funcionamiento de estas formas. Por otro lado, algunos incurren en contradicciones u ofrecen explicaciones inexactas, por ejemplo, con respecto al pronombre explícito, del que casi todos afirman que sirve para "insistir". En lo relativo a la representación de otras variedades, interesa destacar que, tal como establecen los programas educativos franceses, todos los libros examinados contienen textos reales (originales o adaptados) de España e Hispanoamérica. En algunos aparecen muestras del plural unificado y del voseo, pero no siempre acompañadas de explicaciones, y las que se presentan suelen ser incompletas, pues, por ejemplo, el voseo se describe como un argentinismo.

En definitiva, este estudio pone de manifiesto la necesidad de revisar los programas educativos y las guías que orientan la inclusión de contenidos en los libros de texto. También sería preciso actualizar algunas explicaciones de los manuales y mejorar la presentación de las FT, algo que sería fácilmente realizable a partir de los textos que incorporan. Conviene recordar que el aprendizaje de las FT no es un

proceso sencillo, por su variabilidad formal, pragmática y diatópica, y por las diferencias con respecto al francés. Para ello, los libros de texto deberían contener explicaciones fiables, así como muestras de la diversidad de usos. Por último, como líneas futuras, cabe señalar la necesidad de ampliar el corpus de manuales a otros niveles, como el *lycée*, y de conocer su enseñanza en las aulas.

Bibliografía

Bedel, J. M. (2004 [1997]): *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris: PUF.

Blas Arroyo, J. L. (2004): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social.* Madrid: Cátedra.

Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa Libros.

Caro Reina, J. y C. López Pacheco (2023): "Variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania", in E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (eds.): *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2.* León: Universidad de León, pp. 425-438.

Carrasco Santana, A. (2002): *Los tratamientos en el español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Carricaburo, N. (2015): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. [citado como *MCERL*, 2001]

Coveney, A. (2010): "Vouvoiement and tutoiement: Sociolinguistic reflections", *Journal of French Language Studies* 20, 127-150.

Delgado Fernández, R. (2011). *Acá* tú *es* vos*. Las variedades del español en el aula*. Tesis de máster. Universidad de Salamanca.

Fontanella de Weinberg, B. (1968): "El voseo en Buenos Aires: un problema histórico-lingüístico", *Cuadernos del Sur (Bahía Blanca)* 8-9, 174-179.

Fontanella de Weinberg, B. (1999): "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico", in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1. Madrid: Espasa Libros, pp. 1401-1425.

García Aguiar, L. (2009): "Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE", in *Actas del III Congreso internacional FIAPE.* Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 1-10.

Gerboin, P. y C. Leroy (2014): *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain.* Paris: Hachette.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990): *Les interactions verbales I.* Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005): "Politeness in France: How to buy bread politely", in L. Hickey y M. Stewart (eds.): *Politeness in Europe*. Multilingual Matters, pp. 29-44.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. [citado como *PCIC*, 2006]

Loiseau, Y. (2003): "Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant", *Éla. Études de linguistique appliquée* 132(4), 415-428.

Mas Álvarez, I. (2021): "Las formas de tratamiento en español: visión panorámica y sinóptica", in P. García Girao (ed.): *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español*. Barcelona: Octaedro, pp. 191-208.

Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español.* Madrid: Edelsa.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022): *El mundo estudia español.* <https://bit.ly/_edugob2022_>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s.f.): *Langues vivantes – Attendus de fin d'année de 5e, 4e et 3e – espagnol* <https://bit.ly/attendus20-23>.

Molho, M. (1968): "Observations sur le voseo", *Bulletin Hispanique. Annales de la Faculté de Lettres de Bordeaux et des Universités du Midi* 70, 56-76.

Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza.* Madrid: Arco Libros.

Potvin, C. (2022): "Tuteo, voseo y ustedeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión", *MarcoELE* 34, 1-22.

Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (en línea): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8]. <https://dle.rae.es>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Rona, J. P. (1967): *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul.

Sampedro Mella, M. (2021): "Las formas de tratamiento en la tradición académica del español", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* 9, 105-132.

Sampedro Mella, M. (2022): "«Usted podía dejar la lancha donde te diera la gana». Sobre la alternancia de las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular", *Oralia* 25(1), 135-162.

Sampedro Mella, M. (2024): "De acuchillar por un *vos* (1579) a disculparnos por un *usted* (2014): panorámica del tratamiento en el mundo hispánico", in G. Francisco Sánchez et al. (eds.): *Variedades del español, aproximaciones desde la sociolingüística, la pragmática, la traducción y la interpretación*. Leiden: Brill, pp. 44-59.

Sampedro Mella, M. y C. Sánchez Gutiérrez (2019): "Formas de tratamiento y enseñanza del español lengua extranjera: una propuesta de mejora", *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* 27, 182-200.

Manuales citados

Baudequin, S. (dir.) (2017): *Reporteros 3e*. Paris: Éditions Maison des langues.

Baudequin, S. (dir.) (2017): *Reporteros. 4e*. Paris: Éditions Maison des langues.

Clemente, E. y Laffite, M. (dirs.) (2017): *Estupendo 3e*. París: Nathan.

Delhaye, I. (dir.) (2022): *¡A mí me encanta! 3e*. Vanves: Hachette Éducation.

Froger, M. (dir.) (2021): *¡A mí me encanta! 5e*. Vanves: Hachette Éducation.

Geoffray, G. (dir.) (2021): *¡Listos! 5e*. Paris: Hatier.

Hérard, A. (coord.) (2022): *Vamos allá 5e*. Paris: Didier.

Larrieu, G. y S. Ménard-Demouge (dirs.) (2017): *Trotamundos 3e*. Paris: Belin Éducation.

Larrieu, G. y S. Ménard-Demouge (dirs.) (2017): *Trotamundos 5e*. Paris: Belin Éducation.

Pastor, A. (coord.) (2022): *¡Listos! 4e*. Paris: Hatier.

Souvignet, L. (dir.) (2017): *Hispamundo 3e*. Paris: Lelivre scolaire.fr.

Souvignet, L. (dir.) (2017): *Hispamundo*, *4e*. Paris: Lelivrescolaire.fr

Straub, A. (dir.) (2021): *¡A mí me encanta! 4e*. Vanves: Hachette Éducation.

VVAA. (2016): *¡Anímate! 5e*. Paris: Hatier.

VVAA. (2017): *¡Anímate! 4e*. Paris: Hatier.

Resúmenes

Los americanismos en la ficción: debates de ayer y de hoy

Graciela Villanueva

Cuando se examina la literatura de ficción escrita en español prestando atención a la lengua y a la relación entre lengua y poder, decir "español" no basta. Es necesario considerar por un lado la variedad dialectal del español en la que la literatura está escrita y, por otra parte, tener en cuenta también los imaginarios del español que esa literatura vehicula. Tratándose de ficción hispanoamericana, la cuestión de los americanismos parece inevitable, sea desde el punto de vista de la morfosintaxis, sea desde el punto de vista del léxico o de los giros idiomáticos.

Este artículo se interesa en el modo en que, tanto en España como en Hispanoamérica, los escritores, traductores, editores e instituciones han considerado las variedades dialectales hispanoamericanas desde el siglo xix hasta la actualidad. La primera parte presta atención a los debates sobre el nombre de la lengua de uno y otro lado del Atlántico, la segunda parte toma como ejemplo representativo del tipo de debates que la lengua puede suscitar la cuestión del voseo en la literatura y en la lengua argentina, la tercera parte propone una reflexión sobre el modo en que inciden en la producción, en la traducción y en la circulación de la literatura, los imaginarios de lo que es o lo que debe ser el español.

Americanismos léxicos de la instrumentación musical: análisis diacrónico de algunas atestaciones lexicográficas en diccionarios monolingües del español y bilingües español-francés

Philippe Reynés

El campo léxico-semántico de la música instrumental puede ofrecer un ángulo de aproximación metalexicográfica al estudio del americanismo léxico, entendido en un sentido lato como préstamo de las lenguas amerindias prehispánicas u otras lenguas, y como creación léxica propia o incluso como arcaísmo.

Basándose principalmente en la lexicografía oficial de referencia constituida por la serie de diccionarios académicos, desde las *Autoridades* (RAE, 1726-1739) hasta la 23.ª edición del *Diccionario de la lengua española* (*DLE*) (RAE, 2014) , y en el reciente *Diccionario de Americanismos* (*DA*) (RAE y ASALE, 2010), así como en diccionarios bilingües (Salvá y Pérez (1846, 1856) y Larousse (2007, 2018)), este trabajo se propone estudiar el reconocimiento gradual y el tratamiento o procesamiento lexicográfico de las denominaciones musicales instrumentales específicas de América Latina.

Actualización de fonemas palatales /j/ y /ʎ/ en el español de Quito, Ecuador

Mario Pérez

El presente artículo examina la articulación fonética de los sonidos correspondientes a los fonemas palatales /j/ y /ʎ/, por medio de un corpus de dieciocho entrevistas dirigidas, con preguntas cerradas, realizadas en la capital andina ecuatoriana, Quito, a hablantes nativos de ambos sexos, de distintos grupos etarios y nivel de instrucción académica. El objetivo es describir algunas características sociolingüísticas que determinen la actualización de los fonemas palatales antes señalados, en esta comunidad de habla. Los resultados arrojan un abanico de posibilidades sonoras que responden a ciertas variables de índole social y que parecen demostrar un posible cambio en marcha en la comunidad de habla andina.

La enseñanza de la lengua en la Argentina: ideologías lingüísticas en la formación docente

Florencia Baez Damiano

Desde una perspectiva glotopolítica y etnográfica, este artículo analiza las ideologías lingüísticas dominantes en la comunidad discursiva de la formación docente, conformada por los Institutos Superiores de Formación Docente ubicados en el noroeste de la provincia de Buenos Aires. El corpus surge de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes que imparten materias específicas en la formación del Profesorado en Lengua y Literatura. La investigación nos permite registrar la circulación de distintas ideologías lingüísticas que regulan los discursos de los docentes, pero se observa que esta diversidad se construye a partir de dos grandes tópicas: la tópica naturalista y la tópica social. Así, mientras la tópica naturalista presenta a la lengua exclusivamente como un problema de reglas y normas, la tópica social implica contemplar las subjetividades y la otredad. Sin embargo, observamos que, en esta comunidad educativa, la articulación de las dos tópicas da lugar a la circulación de ideologías lingüísticas que reducen el objeto de enseñanza exclusivamente a la adquisición de un modelo gramatical y despoja al lenguaje de lo político.

El tratamiento de los americanismos en los "rapports du jury" en Francia (CAPES y *Agrégation* de español)

Laura Navarro Marín

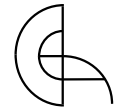
Este trabajo analiza la construcción de la autoridad lingüística en un corpus de veinte *rapports du jury* del CAPES y la *Agrégation* externa de español. El estudio se centra en las pruebas oficiales de traducción, con especial atención al tratamiento de los americanismos léxicos[1]. Aunque se reconoce cada vez más la diversidad del español, la norma peninsular sigue predominando y los americanismos suelen ser marginados o ignorados. Además, se examina cómo esta construcción de autoridad discursiva se vincula con dinámicas de poder y cómo la enseñanza de la lengua puede reforzar o cuestionar dichas jerarquías. Esta tensión invita a reconsiderar la representación y visibilidad de los americanismos y la diversidad del español en el sistema escolar francés.

1 Este estudio se limita a los americanismos léxicos por cuestiones de espacio, aunque también se deben considerar los americanismos morfológicos.

Las variedades del español en el sistema educativo francés: tuteo, voseo y ustedeo en un corpus de manuales de *collège*

María Sampedro Mella, Yekaterina García Márkina

El estudio de las formas de tratamiento (FT) cuenta con una larga tradición en la investigación lingüística del español en sus distintas variedades. Sin embargo, el número de estudios en el español como lengua extranjera es reducido, lo que conlleva una falta de información precisa sobre la didáctica de estas formas y su uso en la interlengua. Este capítulo analiza las FT en un corpus de 15 manuales de educación secundaria en Francia (*cinquième*, *quatrième* y *troisième* del *collège*), teniendo en cuenta el procedimiento didáctico que utilizan para la introducción de estas formas, la variedad del español escogida, la representación de otras variedades y cuestiones contrastivas entre las FT del español y las del francés, como equivalencias o diferencias formales y de usos. Los resultados revelan algunas deficiencias en la enseñanza de las FT, como la falta de explicaciones de uso, y el predominio de la norma castellana. Aunque todos los manuales contienen muestras reales de otras variedades del español, no se explotan de manera adecuada para ilustrar la diversidad de usos de las FT en el mundo hispanohablante.



Collection du Centre D'études hispaniques D'amiens

Fondée par Carmen Vásquez
Dirigée par Rica Amrán

2002

Autour de l'Inquisition, Études sur le Saint-Office
Coordination : Rica Amrán

Alejo Carpentier et Los pasos perdidos
Coordination : Carmen Vásquez

2003

De judíos a judeo conversos, reflexiones sobre el "ser" converso
Rica Amrán

2004

La civilisation en question
Actes des journées d'études de la Société des Hispanistes Français

Autour de l'armée espagnole (1808-1839)
Coordination : Élisabeth Delrue

Autour de l'indigénisme. Une approche littéraire de l'Amérique latine
Coordination : Ernesto Mächler Tobar

Autour de Charles Quint et son empire, vol. ii
Coordination : Youssef El Alaoui

Autour de Charles Quint et son empire, vol. i
Coordination : Rica Amrán
Introduction d'Augustin Redondo

2006

Paroles et musique dans le monde hispanique
Coordination : Philippe Reynés & Bruce Kohler

Le roman picaresque espagnol du Siècle d'or.
Aspects littéraires, historiques, linguistiques et interdisciplinaires
Coordination : Christian Andrès

Existe-t-il une gouvernance linguistique ? Regards sur le monde hispanique.
Actes de la journée d'études d'Amiens du ceha *&* lesclaP
Coordination de Philippe Reynés

Autour du Libro de buen amor
Coordination : Rica Amrán

Goya, image de son temps, de l'Espagne des Lumières a l'Espagne libérale
Coordination : Élisabeth Delrue

2007

Un nom confisqué : Élisée Reclus et sa vision des Amériques
Introduction et choix de textes : Ernesto Mächler Tobar

Écritures des dictatures/écriture de la mémoire.
Roberto Bolaño et Juan Gelman
Coordination : Carmen Vásquez,
Ernesto Mächler Tobar & Porfirio Mamani Macedo

Robert Desnos, le poète libre
Marie Claire Dumas & Carmen Vásquez

2008

Autour de La Celestina
Coordination : Rica Amrán.

Femmes et démocratie. Les Espagnoles dans l'espace public (1868-1978)
Coordination : Élisabeth Delrue

A Julia de Burgos. Anthologie poétique/Antología poética
Choix de poèmes et traduction de Françoise Morcillo
Études critiques de Carmen Vásquez et de Mercedes López-Baralt

Autour de Los trabajos de Persiles y Sigismunda.
Historia septentrional de Miguel de Cervantes.
Études sur un roman expérimental du Siècle d'Or
Coordination : Christian Andrès

2009

L'Espagne des validos (1598-1645)
Coordination : Christian Andrès

Autour de Pedro López de Ayala
Coordination : Rica Amrán

2010

Le roman espagnol entre 1880 et 1920 : état des lieux
Coordination : Élisabeth Delrue

Hommage à Alejo Carpentier (1904-1980)
Coordination : Carmen Vásquez & Kevin Perromat

2011

Violence et identité religieuse dans l'Espagne du XV^e^ *au* XVII^e^ *siècles*
Coordination : Rica Amrán

L'exil espagnol dans les Amériques
Coordination : Ernesto Mächler Tobar

2012

Voyageurs français dans les Amériques
Coordination : Ernesto Mächler Tobar

Hommage a Miguel Hernández (1910-1942)
Coordination : Francisco Aroca Iniesta & Carmen Vásquez

2013

Les minorités face au problème de la fidélité dans l'Espagne des XV^e^-XVII^e^ *siècles*
Coordination : Rica Amrán.
Préface d'Augustin Redondo

Représentations de la réalité en prose et en poésie hispaniques (1906-2012)
Coordination : Francisco Aroca Iniesta & Élisabeth Delrue

2014

Leer la obra poética de Antonio Colinas
Lire l'œuvre poétique d'Antonio Colinas
Hommage du Centre d'Études Hispaniques d'Amiens
Coordination : Francisco Aroca Iniesta

2015

Julio Cortázar : nuevas ediciones, nuevas narrativas
Coordination : Jean-Philippe Barnabé & Kevin Perromat

La narrativa española (1916-1931). Entre historia cultural y especificidades narrativas
Coordination : Élisabeth Delrue

2019

Releyendo Pedro López de Ayala diez años después
Coordination : Rica Amrán

Réceptions réciproques de la littérature française en Colombie et de la littérature colombienne en France
Coordination : Catherine Heymann & Ernesto Mächler Tobar

2020

L'Orient dans le monde Hispanique et lusophone,
Coordination : Ernesto Mächler Tobar

Antonio Colinas: entre inmanencia y transcendencia
Coordination : Francisco Aroca Iniesta

Penser les minorités dans le monde hispanique
Coordinación: Rica Amrán

La narrativa española y las artes visuales (1916-1935): interacciones e influencias
Coordination : Élisabeth Delrue

Autour des concours
Coordination : Rica Amrán

Percepción de la Primera Guerra mundial en España y América Latina
Coordination: Élisabeth Delrue

2021

Littératures et langues minoritaires en Amérique Latine
Coordination : Benoît Coquil

2022

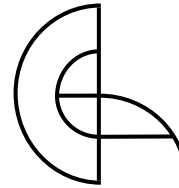
Representaciones literarias de las minorías en la narrativa española de la edad de plata (1898-1936)
Coordination : Élisabeth Delrue

2023

Transiciones
Coordination : Francisco Aroca Iniesta

2025

Americanismos: reflexiones sobre el lugar del español de América en el mundo hispánico
Coordinación : Fabiana Álvarez-Ejzenberg



Americanismos:
reflexiones sobre el lugar del español de América en el mundo hispánico

Coordinación: Fabiana Álvarez-Ejzenberg

La denominación "español de América" supone un conjunto de variedades dialectales habladas en el continente americano, en contraposición al español peninsular. Por su parte, el término "americanismo" designa, desde una perspectiva lingüística, tanto a un rasgo procedente de alguna lengua amerindia como a una particularidad del español hablado en este continente.

Estas designaciones, sin embargo, no están exentas de valoraciones emergentes de imaginarios lingüísticos que reproducen jerarquías entre las variedades y sitúan a las americanas, consideradas en su conjunto, en una posición de menor prestigio en relación con la norma peninsular.

Esta obra examina desde diferentes enfoques algunos aspectos que caracterizan al español americano y estudia las ideologías lingüísticas subyacentes en las percepciones sobre este conjunto de variedades, enriqueciendo las reflexiones acerca del espacio reservado a la diversidad lingüística en el mundo hispanohablante.

info@editionsorbistertius.com
www.editionsorbistertius.com