

**VARIAÇÃO E COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**VARIACIÓN Y COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**VARIATION AND SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE IN ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE TEACHING**

Juan Manuel HERNÁNDEZ-CAMPOY¹

Juan Antonio CUTILLAS-ESPINOSA²

David BRITAIN³

RESUMO: Desde Currie (1952) usou o termo ‘sociolinguística’ e reivindicou seu status de disciplina autônoma, seu desenvolvimento e influência sobre outras áreas da pesquisa linguística nos últimos anos dentro e, principalmente, fora da Espanha de nossas fronteiras têm sido muito consideráveis. Um dos aspectos destacados pela Sociolinguística desde o início é a heterogeneidade social e linguística da linguagem. Portanto, se a variabilidade estrutural e regular é característica do uso normal da língua e também é a chave para entender os mecanismos de mudança linguística, o conhecimento e o domínio dessa variação linguística presente na comunidade também são muito importantes. intimamente ligado ao grau de competência sociolinguística do falante, de modo que todo aluno de ILE língua estrangeira deve estar ciente disso e, portanto, deve ser contemplado em materiais de ensino e de texto.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Competência sociolinguística. Ensino ILE.

RESUMEN: Desde que Currie (1952) empleó el término ‘sociolingüística’ y reivindicó su estatus como disciplina autónoma, su desarrollo e influencia sobre otras esferas de la investigación lingüística durante los últimos años dentro y, principalmente, fuera de España, han sido muy considerables. Uno de los aspectos que la Sociolingüística ha destacado desde sus mismos albores es la heterogeneidad social y lingüística del lenguaje. Por ello, si la variabilidad estructural y regular es característica del uso normal de la lengua y constituye además la clave para la comprensión de los mecanismos del cambio lingüístico, el conocimiento y dominio de esta variación lingüística presente en el seno de la comunidad también está muy estrechamente ligado al grado de competencia sociolingüística del hablante, con lo que todo aprendiz de una lengua extranjera debe ser consciente de ella y, por ello, ha de ser contemplada en la docencia y los materiales de texto.

PALABRAS-CLAVE: Variación lingüística. Competencia sociolingüística. Enseñanza ILE.

¹ Universidad de Murcia (UM), Murcia – España. Catedrático de Sociolingüística Inglesa. Licenciado en Filosofía y Letras (UM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2282-7565>. E-mail: jmcamпой@umu.es

² Universidad de Murcia (UM), Murcia – España. Profesor titular de Filología Inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1478-4179>. E-mail: jacuti@umu.es

³ Universidad de Berna (UNIBE). Catedrático de Lingüística Inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4228-0242>. E-Mail: david.britain@ens.unibe.ch

ABSTRACT: *Since Currie (1952) first used the term ‘sociolinguistics’ and claimed its status as an autonomous discipline, its development and influence over other areas of linguistic research in recent years have been very considerable within and, mainly, outside of Spain. The social and linguistic heterogeneity of language constitutes one of the most highlighted aspects in Sociolinguistics since its emergence as a discipline. Therefore, if regular and structural variability is characteristic of the normal use of the language as well as the key to understanding the mechanisms of linguistic change, similarly, the knowledge and command of this kind of linguistic variation present within the community is also very closely linked to the speaker’s degree of sociolinguistic competence, so that every foreign language learner must be aware of its existence and, therefore, must be contemplated in EFL teaching and text materials.*

KEYWORDS: *Linguistic variation. Sociolinguistic competence. TEFL.*

Introducción: lingüística aplicada, sociolingüística y lenguas extranjeras

La investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras se ha caracterizado desde sus mismos inicios por la adopción de perspectivas multidisciplinares y tratamiento interdisciplinar, combinando de manera fructífera la lingüística con psicología, pedagogía, educación, neurobiología, sociología o antropología (véanse RICHARDS, 1974; VAN ELS *et al.*, 1977; BELL, 1981; RUTHERFORD, 1984; ELLIS, 1985; 2012; STERN, 1983; DAVIES; CRIPER; HOWATT, 1984; COOK, 1993; RAMAT, 2002; ROBINSON; ELLIS, 2008; ELLIS; LOEWEN; ELDER; ERLAM; PHILP; REINDERS, 2009; LASAGABASTER; DOIZ; SIERRA, 2014; LAMBELET; BERHELE, 2015; GABRYŚ-BARKER; GAŁAJDA, 2016; HABRAT, 2018; entre otros muchos). Dicha multidisciplinariedad ha permitido importantes avances en la exploración de los procesos de aprendizaje de las lenguas y el conocimiento de su funcionamiento, actores y factores para poder aplicarlo en su enseñanza desde los trabajos pioneros en Lingüística Aplicada como los de Lado (1957; 1964), Selinker (1972), Corder (1967; 1973) o Krashen (1981; 1982). En cualquier caso, desde sus distintas propuestas se ha generado un prolífico debate que todavía dista mucho del desarrollo de una teoría globalizadora e integradora que intente explicar el aprendizaje de lenguas añadidas (L2/LE).

Mucho se ha escrito, por ejemplo, desde que las teorías contrastivistas demostraron en su momento que la interferencia de la L1 podía ser el origen de errores cometidos por el aprendiz de una L2/LE, o que ulteriores estudios evidenciaron que también muchos de los errores forman parte del desarrollo de la propia L2 –como los cometidos por un niño durante la adquisición de su lengua materna o incluso de la interlengua. Pero otros muchos no tienen nada que ver ni con la L1 ni con la L2 sino con factores estrictamente extralingüísticos de diversa índole. Distintos

trabajos han destacado la importancia de la Sociolingüística, por ejemplo, en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (véanse SHUY, 1969; WHERRITT, 1981; JANICKI, 1982; WOLFSON; JUDD, 1983; PRESTON, 1989; GASS, 1989; BAYLEY; PRESTON, 1996; MCKAY; HORNBERGER, 1996; HERNÁNDEZ CAMPOY, 1997A; 1997B; SCHEU; HERNÁNDEZ-CAMPOY, 1998; PREISLER, 1999; HERNÁNDEZ CAMPOY; SCHEU, 2001; 2005; SEIDLHOFER, 2004; KIRKPATRICK, 2007; HORNBERGER; MCKAY, 2010; BAYYURT, 2013; GEESLIN; LONG, 2014; O BEAULIEU; WOLL; FRENCH; DUCHEMIN, 2018).

El concepto de ‘competencia’ introducido inicialmente por Chomsky (1965) se refería al conocimiento lingüístico habitualmente inconsciente que una persona tiene de su propia lengua, es decir, del sistema de reglas que domina para ser capaz de producir y comprender una serie infinita de oraciones y de reconocer posibles errores gramaticales y ambigüedades. Pero aprender la lengua de una cultura determinada no es sólo aprender una gran cantidad de palabras en esa L2/LE, ni cómo construir una infinita variedad de oraciones gramaticalmente correctas en esa L2/LE, sino que aprender una lengua añadida es también aprender a conversar e interactuar de la misma manera que un nativo bajo las reglas de interacción comunicativa y valores propios de su sistema sociocultural. Así, además de la competencia gramatical/lingüística, surgieron la socio-cultural, pragmática, discursiva, estratégica y la comunicativa. Con esa motivación, y por analogía con el término chomskiano, introdujo Hymes (1966; 1972) el concepto de ‘competencia comunicativa’: aprender una lengua no es sólo centrarse en dominar su gramática, fonología y vocabulario, sino también saber *usarla* apropiadamente en la sociedad en que se emplea de manera nativa. El hablante ha de saber cuándo hablar y cuándo no, qué variedad y cuándo, qué fórmulas lingüísticas utilizar, qué estilo según la situación, y cómo ser cortés, descortés, simpático, o antipático de manera adecuada. Por ello, la adquisición de la competencia comunicativa puede ser establecida en los mismos términos que la adquisición de la competencia gramatical. Lo que sucede es que tal competencia comunicativa se alimenta de la propia experiencia social y por tanto necesita más tiempo para ser adquirida (HYMES, 1972, p. 278).

Del mismo modo, si durante el proceso de adquisición de la competencia lingüística en la gramática de la lengua materna los niños también adquieren competencia comunicativa, igualmente, en el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes de idiomas, a pesar de poseer ésta en su lengua materna, tienen que adquirir competencia comunicativa, además de la propiamente lingüística, en la lengua extranjera que aprenden si quieren llegar a usarla eficaz y apropiadamente para poder sonar naturales, como se subraya en Wolfson y Judd (1983),

Gass (1989), Scheu y Hernández-Campoy (1998), Hernández-Campoy y Scheu (2001; 2005), Beaulieu, Woll, French, Leif y Duchemin (2018), entre otros. Esto supone adquirir los valores culturales que subyacen al habla de la comunidad de la L2/LE para emplearlas adecuadamente en cualquier situación y para interpretar, con exactitud, lo que se dice, puesto que las reglas para el uso correcto del habla cambian considerablemente de una sociedad a otra (WOLFSON; JUDD, 1983, p. 3-4). Este contexto de *lengua en uso* –de un mayor interés por los estudios de la *actuación* que por la *competencia*– que desde finales de los sesenta comenzó a propagarse propició la aplicación de una dimensión más comunicativa del lenguaje en el aula de idiomas extranjeros/segundos, arrebatándole a la gramática el lugar de sumo privilegio que siempre había tenido a la hora de enseñar o aprender un idioma (POULISSE, 1990, p. 6).

Objetivos

La sociolingüística ha localizado y descrito la simetría existente entre la variación social y la variación lingüística en términos de variación sociolingüística mediante la correlación de factores no lingüísticos como el contexto situacional y parámetros socio-demográficos con constituyentes lingüísticos. Pero si la variabilidad estructural y regular es característica del uso normal de la lengua y constituye además la clave para la comprensión de los mecanismos del cambio lingüístico, el conocimiento y dominio de esta variación lingüística presente en el seno de la comunidad también está muy estrechamente ligado al grado de competencia sociolingüística del hablante, con lo que todo aprendiz de una lengua extranjera debe ser consciente de ella y, por ello, ha de ser contemplada en la docencia.

La competencia sociolingüística constituye un componente integral de la competencia comunicativa que alberga conocimiento tanto pragmático como sociolingüístico para conseguir un uso lingüística y socialmente apropiado (véanse MIZNE, 1997; YU, 2006; YA, 2010; PAULSTON; KIESLING; RANGEL, 2012; KRAMSCH, 2014; GEESLIN; LONG, 2014; O MEDE; DIKILITAS, 2015). Pero dicha competencia sociolingüística siempre se ha basado en una competencia lingüística construida desde modelos de variedad estándar tanto dialectal como acentual. Así, aunque un aprendiz de lengua extranjera tenga un gran dominio de las reglas de la variedad no nativa en los distintos espectros de competencias (gramatical, socio-cultural, pragmática, discursiva, estratégica o comunicativa), sabiendo desenvolverse perfectamente en las distintas situaciones comunicativas practicadas de esa lengua meta, ésta no deja de ser el idioma del aula –y la variedad estándar nacional oficial–, de manera que cuando salen de dicha burbuja

al mundo real se encuentran con una variación sociolingüística y dialectal donde predominan las variedades vernáculas no estándares:

Lo primero que le ocurre a un aprendiz de inglés en cuanto llega a las Islas Británicas es que descubre (con gran desencanto) lo poco que entiende del inglés que oye. Por una parte, porque la gente habla más rápidamente de lo esperado. Por otra, porque el inglés que habla la mayoría de los británicos es distinto del que él ha aprendido. Además de sorprenderle las diferencias de pronunciación, también percibirá diferencias en gramática y vocabulario. (HUGHES; TRUDGILL, 1979, p. 1, traducción nuestra).

Por ello, como indica Kramsch (2014), “[...] nunca ha habido tanta discrepancia entre lo que se enseña en el aula y lo que los estudiantes necesitarán en el mundo real una vez que hayan salido del aula. En las últimas décadas, ese mundo ha cambiado hasta tal punto que los profesores de idiomas ya no están seguros de lo que se supone que deben enseñar ni de las situaciones del mundo real para las que deben preparar a sus alumnos” (traducción nuestra).

El principal propósito del presente trabajo, por tanto, es destacar que una perspectiva sociolingüística que contemple la variación sociolectal y dialectal, sensible a la diversidad no estándar y que ponga de relieve las grandes diferencias entre lengua irreal y lengua real, resulta indispensable para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se ejemplificará con el caso de la lengua inglesa por ser el idioma extranjero más enseñado y aprendido en la actualidad.

Variación sociolingüística y enseñanza del inglés como lengua extranjera

Uno de los aspectos en los que ha insistido la sociolingüística desde sus orígenes es el hecho de que las lenguas son entidades variables a la vez que heterogéneas social y lingüísticamente. Así, la Sociolingüística ha localizado y descrito la simetría existente entre la variación social y la variación lingüística en términos de variación sociolingüística utilizando factores extralingüísticos como los socio-demográficos y el estilo. Pero si la variabilidad estructural y regular es característica del uso habitual de la lengua y constituye además la clave para la comprensión de los mecanismos del cambio lingüístico, el conocimiento y dominio de esta variación lingüística presente en el seno de la comunidad también está muy estrechamente ligado al grado de competencia sociolingüística del hablante, con lo que todo aprendiz de una lengua extranjera debe ser consciente de ella y, por ello, ha de ser contemplada en la docencia, como han destacado Shuy (1969), Wherritt (1981), Preston (1989), Bayley y Preston (1996), Rickford (1996), Hernández-Campoy (1997a; 1997b), Mompeán-González y Hernández-Campoy (2000); Kirkpatrick (2007), Hornberger y McKay

(2010), Bayyurt (2013) o Geeslin y Long (2014), y en el contexto del inglés como lingua franca (HARTMANN, 1996; GRADDOL; MEINHOF, 1999; MCKAY, 2010; PREISLER, 1999; GÖRLACH, 2002; SEIDLHOFER, 2004; MOMPEÁN-GONZÁLEZ; HERNÁNDEZ-CAMPOY, 2000; TONKIN; REAGAN, 2003; DZIUBALSKA-KOŁACZYK; PRZEDLACKA, 2008; ROSENHOUSE; KOWNER, 2008; ARCHIBALD; COGO; JENKINS, 2011; O DURHAM, 2014, entre otros).

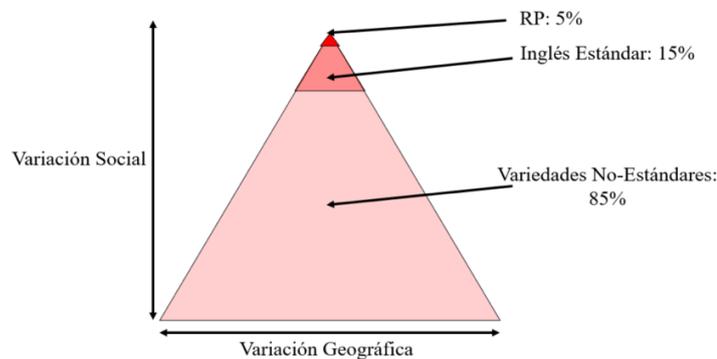
Variación acentual

Todos hablamos con un acento más o menos regional que puede revelar nuestra procedencia geográfica e, incluso, social. No nos resultaría difícil, pues, detectar, por ejemplo, a un castellano, un andaluz, un murciano, un catalán, un gallego, o un aragonés, a través de la pronunciación empleada al hablar, aunque sí entrañaría problemas de inteligibilidad al extranjero aprendiz de español que no esté familiarizado con sus acentos. Igualmente, a pesar de la tradicional imagen transmitida en los libros de texto con un estándar modélico y homogéneo, las Islas Británicas se caracterizan por una rica variedad de acentos y dialectos regionales no estándares, de la que cualquier estudiante de inglés como lengua extranjera debe ser, al menos, consciente para evitar la situación y sensaciones del aprendiz descritas por Hughes y Trudgill (1979, p. 1). La dialectología puede resultarnos, en este sentido, de suma utilidad para aportarnos datos en el aula sobre todo lo relativo a las principales variedades regionales del inglés británico, diferentes del estándar no sólo en pronunciación sino también en detalles gramaticales (véanse HUGHES; TRUDGILL, 1979; WELLS, 1982; TRUDGILL, 1990; TRUDGILL; CHAMBERS, 1991; CHESHIRE, 1991; MILROY; MILROY, 1993; FOULKES; DOCHERTY, 1999; SCHNEIDER; BURRIDGE; KORTMANN; MESTHRIE; UPTON, 2004; KORTMANN; BURRIDGE; MESTHRIE; SCHNEIDER; UPTON, 2004; KACHRU; KACHRU; NELSON, 2006; KIRKPATRICK, 2010; O BRITAIN, 2007A; 2010, entre otros). Igualmente, en el mundo de habla inglesa, la pronunciación del inglés varía ampliamente si atendemos a los rasgos acentuales del norteamericano, canadiense, australiano, neozelandés, y sudafricano, con sus respectivas variantes regionales internas, frente al de las Islas Británicas (TRUDGILL; HANNAH, 1982; WELLS, 1982; CHESHIRE, 1991; SCHNEIDER; BURRIDGE; KORTMANN; MESTHRIE; UPTON, 2004; KACHRU; KACHRU; NELSON, 2006; O KIRKPATRICK, 2010).

Para complicar más la situación, Gran Bretaña presenta una situación bastante peculiar como consecuencia de la fuerte relación existente entre los *dialectos* y *acentos*, por un lado, y

la procedencia *social y regional*, por otro. Así, el RP es un acento no localizado, en el sentido de que no revela ninguna procedencia regional al no poder ser asociado a una región concreta. Sin embargo, el RP sí revela antecedentes sociales, y esto es importante que lo sepan los estudiantes de inglés: es la pronunciación que goza de un prestigio manifiesto puesto que se la asocia con unos antecedentes sociales y culturales muy concretos que no son otros más que unas clases sociales altas con unos niveles económicos lo suficientemente estables y elevados, que les han permitido formarse en aquellos centros donde se enseña la pronunciación RP (los colegios privados)(véanse TRUDGILL, 1975; 1999; 2001; 2002; 2008; MOMPEÁN; HERNÁNDEZ-CAMPOY, 2000). Siguiendo una estructura piramidal como destacó Trudgill (1975, p. 21), el inglés estándar lo utiliza el 15% de la población británica, mientras que el 85% de los británicos son usuarios de variedades no estándares. Por su parte, el acento RP lo habla aproximadamente el 5% de la misma mientras que el restante 95%, la inmensa mayoría, son usuarios de acentos regionales (véanse Figura 1; TRUDGILL, 1975; 2001; 2002; 2008). Esta estructura piramidal de la situación sociolingüística británica implica que cuanto más alta es la posición social del hablante, menos acento regional tiene, y también menor es su uso de formas léxicas y gramaticales locales.

Figura 4 - Pirámide sociolingüística del inglés y sus variedades en Inglaterra



Fuente: Trudgill (1974)

En la docencia de una lengua extranjera, como es el caso del inglés, es necesario hacer referencia a esta situación característica de Gran Bretaña, que no se da en otros países occidentales como Alemania, Estados Unidos, o España, en los que la gente de los escalafones sociales más elevados y prestigiosos sí deja ver su procedencia regional a través de la pronunciación, estando incluso los acentos considerados como prestigiosos más vinculados a determinadas zonas geográficas que a sectores sociales concretos. Enseñar el acento RP tiene sus ventajas y sus inconvenientes (MOMPEÁN; HERNÁNDEZ-CAMPOY, 2000), si bien predominan las primeras, indudablemente, pero todo aprendiz de inglés como

lengua extranjera tiene que ser consciente de este hecho. Hablar con el acento RP supone una gran ventaja puesto que el estudiante que viaje a cualquier punto de las Islas Británicas nunca tendría problemas de ‘ser entendido’ al, por un lado, estar considerado allí como el acento inglés más prestigioso, y, por otro, al ser el más conocido entre la población británica. Pero este conocimiento sólo afecta a la comprensión oral de los nativos, dado que, si bien todo el mundo lo entiende (recordemos que es el utilizado en todos los medios de radio y televisión), no todos lo utilizan (5%). Esto significa, pues, que, desde el punto de vista de la comprensión oral del estudiante, este sólo entenderá fácilmente a ese 5% de población británica puesto que el restante 95% hablan con acentos locales, lo que supone todo un inconveniente (TRUDGILL; HANNAH, 1982, p. 9). Además, otro de los problemas derivados de especial importancia son las actitudinales, pues un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas es la respuesta emocional de los miembros de la sociedad a las lenguas y variedades en su entorno social. En Gran Bretaña a los hablantes con acentos no estándares se le percibe como menos inteligentes y menos cultos pero más simpáticos, mientras que los usuarios del acento RP se les ve como más inteligentes, más cultos pero menos simpáticos (véanse GILES, 1978; TRUDGILL, 1975).

Por otra parte, otro de los aspectos en los que la Sociolingüística ha insistido es en que las comunidades lingüísticas son heterogéneas tanto social como lingüísticamente. Así, una de sus principales aportaciones ha sido el concepto de *variable sociolingüística* para definir aquellos usos lingüísticos que son formas alternativas de decir lo mismo, si bien éstas son socialmente significativas, por denotar diversos tipos de diferenciación social. Variables lingüísticas del inglés británico tales como la (ng), (t) y (h) en las palabras, por ejemplo, *singing*, *butter*, y *hammer* respectivamente, han resultado ser variables sociolingüísticas en las comunidades de habla británicas donde se utilizan: tienen como variantes [ŋ], [t] y [h] respectivamente en el acento RP, mientras que en otros acentos su realización puede ser [n], [ʔ] o ø (supresión).

Pero en estos estudios también se ha demostrado que la variabilidad no es sólo una cuestión de diferencias existentes entre las clases sociales y la pronunciación, sino también de diferentes pronunciaciones dentro de las mismas clases sociales, dependiendo de las situaciones. Así, en las Islas Británicas, por ejemplo, aunque los diferentes grupos de clases sociales tienen distintos niveles de uso de la variable (ng), su evaluación de las dos variantes es exactamente la misma: los hablantes de todas las clases tienden a modificar su pronunciación exactamente en la misma dirección, elevando el porcentaje de uso de la forma

[1]), perteneciente al RP de estatus social prestigioso, conforme aumenta el nivel de formalidad del contexto estilístico, y viceversa.

Variación gramatical

La sociología del lenguaje y la sociolingüística histórica pueden resultar de suma utilidad para hacer saber que, históricamente, el inglés estándar era –y, de hecho, lo es– una variedad dialectal similar a cualquier otra de Inglaterra, aunque se estableció como el modelo a seguir (TRUDGILL, 1999) después de haber sido modificada a lo largo de los siglos por la gente erudita (cortesanos, académicos, escritores, etc.). Es la variedad de inglés normalmente utilizada por la gente ‘culto’, empleada en la prensa y las publicaciones, y la que normalmente se enseña en las escuelas británicas a los hablantes nativos y a los no nativos que van a aprender inglés como lengua extranjera. Sin embargo, su uso no supera el 15%, como apuntábamos antes, siendo la inmensa mayoría (85% aproximadamente) usuarios de las variedades no estándares. Por ello, también es muy frecuente la extrañeza mostrada por los estudiantes de inglés al oír o leer enunciados, normalmente encontrados en el inglés más común –e incluso en las letras de canciones de grupos de pop y rock anglo-norteamericanos–, que son contruidos de manera muy distinta a como se les enseñó a través del inglés estándar en libros de texto y gramáticas de referencia (véase QUIRK; GREENBAUM; LEECH; SVARTVIK, 1985, por ejemplo). Ellos han de saber que el inglés estándar se diferencia de los dialectos no estándares en múltiples aspectos gramaticales (véanse WAKELIN, 1972; HUGHES; TRUDGILL, 1979; O’DONNELL; TODD, 1980; EDWARDS; TRUDGILL; WELTENS, 1984; TRUDGILL, 1990; TRUDGILL; CHAMBERS, 1991; CHESHIRE, 1991; MILROY; MILROY, 1993; KORTMANN; BURRIDGE; MESTHRIE; SCHNEIDER; UPTON, 2004; KACHRU; KACHRU; NELSON, 2006; KIRKPATRICK, 2010; O BRITAIN, 2007A; 2010, entre otros). Sin embargo, y lamentablemente, en opinión de Trudgill y Chambers (1991, p. 291), el estudio de la variación de formas gramaticales presente en los dialectos no estándares del Reino Unido ha sido considerablemente mucho menos abordado que la relativa a aspectos de la pronunciación y el léxico fundamentalmente por la dificultad que entraña su tratamiento y análisis. Esta variación gramatical en la lengua inglesa afecta a todos los niveles, desde los sistemas pronominales y verbales, hasta las formas morfosintácticas, tales como las estructuras comparativas y superlativas, adverbiales y preposicionales (véanse BRITAIN, 2007b; 2010).

Así, por ejemplo, si comparamos el sistema pronominal del inglés estándar con el de otras variedades dialectales, nos encontramos con numerosas diferencias, como la Tabla 1 resume (véanse HUGHES; TRUDGILL, 1979; EDWARDS; TRUDGILL; WELTENS, 1984; TRUDGILL, 1990; 1999; 2003; O BRITAIN, 2007b; 2010).

Tabla 1 - Sistema Pronominal del Inglés Estándar y Variación Regional

Sistema Pronominal del Inglés Estándar y Variación Regional						
Número	Persona	Pron-Sujeto	Pron.Objeto	Adj.Posesivo	Pron.Posesivo	Pron.Reflexivo
Singular	1 ^a	I	me <i>us</i>	my <i>me</i>	mine	myself
	2 ^a	you <i>thou</i>	you <i>thee</i>	your	yours <i>yourn</i>	yourself
	3 ^a masc.	he <i>him</i>	him <i>he</i>	his	his <i>hisn</i>	himself <i>hisself</i>
	3 ^a fem.	she <i>her</i>	her <i>she</i>	her	hers <i>hern</i>	herself
	3 ^a neut.	It/that	it/that	its	its	itself
Plural	1 ^a	we <i>us</i>	us <i>we</i>	our	ours <i>ourn</i>	ourselves
	2 ^a	you <i>ye</i> <i>youse</i>	you <i>youse</i>	your	yours <i>yourn</i>	yourselves
	3 ^a	they <i>them</i>	them <i>they</i>	their	theirs <i>theirn</i>	themselves <i>theirselves</i>

Fuente: elaboración propia

Los sistemas verbales también varían considerablemente en toda la geografía del Reino Unido. Un fenómeno destacado, por ejemplo, es la ausencia de la terminación *-s/-es* para la tercera persona singular de los verbos en presente en la región de East Anglia, aunque en diversos dialectos del norte y sudoeste de Inglaterra y sur de Gales el fenómeno es a la inversa (Tabla 2)(Rupp y Britain 2019, por ejemplo):

Tabla 2 - Variación en la marcación de 3ª persona del singular del presente en el Inglés Británico

Variación en la marcación de 3ª persona del singular del presente en el Inglés Británico		
Inglés Estándar	Dialectos del Norte y Sudoeste	Dialecto de East Anglia
<i>I take a cup of tea</i>	<i>I takes a cup of tea</i>	<i>I take a cup of tea</i>
<i>You take a cup of tea</i>	<i>You takes a cup of tea</i>	<i>You take a cup of tea</i>
<i>He takes a cup of tea</i>	<i>He takes a cup of tea</i>	<i>He take a cup of tea</i>
<i>She takes a cup of tea</i>	<i>She takes a cup of tea</i>	<i>She take a cup of tea</i>
<i>We take a cup of tea</i>	<i>We takes a cup of tea</i>	<i>We take a cup of tea</i>
<i>You take a cup of tea</i>	<i>You takes a cup of tea</i>	<i>You take a cup of tea</i>
<i>They take a cup of tea</i>	<i>They takes a cup of tea</i>	<i>They take a cup of tea</i>

Fuente: elaboración propia

Esta nivelación que presentan las variedades no estándares viene fundamentada en las restricciones de la Northern Subject Rule y la Southern Subject Rule, que también afecta a la nivelación a *was* para todas las personas tanto de singular como plural en el pasado del verbo *to be*. En el caso primero, habitual en los dialectos del norte y sudoeste, la nivelación a *was* se da cuando el sujeto es un sintagma nominal (*the cats was purring*), o un pronombre sujeto no adyacente (*the cats you brought was purring*), mientras que en el Southern Subject Rule la nivelación a \emptyset se da en las condiciones opuestas: cuando el sujeto es un pronombre adyacente (*they was purring*). Nivelación a *were* también se da para todas las personas tanto de singular como plural, así como nivelación parcial: emplean *was* para todas las personas tanto de singular como plural en construcciones afirmativas pero, *were* con polaridad negativa (véase Tabla 3). La presencia de los tres patrones se da en distintas y distantes geografías del mundo de habla inglesa (véase Rupp y Britain 2019).

Tabla 3 - Nivelación del pretérito del verbo TO BE

Nivelación del pretérito del verbo TO BE				
Raíz variable s/r	Regularización			
Inglés Estándar	Nivelación a WAS	Nivelación a WERE	Nivelación Mixta	
<i>I was</i>	<i>I was</i>	<i>I were</i>	<i>I was</i>	<i>I weren't</i>
<i>You were</i>	<i>You was</i>	<i>You were</i>	<i>You was</i>	<i>You weren't</i>
<i>He/she/it was</i>	<i>He/she/it was</i>	<i>He/she/it were</i>	<i>He/she/it was</i>	<i>He/she/it weren't</i>
<i>We were</i>	<i>We was</i>	<i>We were</i>	<i>We was</i>	<i>We weren't</i>
<i>You were</i>	<i>You was</i>	<i>You were</i>	<i>You was</i>	<i>You weren't</i>
<i>We were</i>	<i>We was</i>	<i>We were</i>	<i>We was</i>	<i>We weren't</i>
<i>They were</i>	<i>They was</i>	<i>They were</i>	<i>They was</i>	<i>They weren't</i>

Fuente: elaboración propia

La conjugación de los verbos irregulares en inglés también está sujeta a una considerable variación e, incluso, cambio tendente a la regularización mediante la adopción del sufijo dental *-ed*, como hacen los verbos regulares (*draw-drew-drawn > draw-drawed-drawed*). En otros casos, la tendencia es a la reducción de tres formas irregulares a sólo dos: *do-did-done > do-done-done* (véanse HUGHES; TRUDGILL, 1979; TRUDGILL, 1990; 1999; 2003; O BRITAIN, 2007b; 2010):

Estos aspectos gramaticales no estándares vistos, que no son más que una exigua muestra, son los más comunes según la pirámide sociolingüística antes ofrecida, habida cuenta que son empleados por más del 85% de la población británica, frente al 15% de uso de las formas estándares prestigiosas.

Conclusión

Por tanto, al igual que el estudio de la lengua extranjera facilita el acercamiento a los hablantes y su cultura, el conocimiento de la cultura y sociedad extranjeras permite profundizar en el entendimiento de la estructura y del uso de la LE. Precisamente, el énfasis en la competencia comunicativa en la enseñanza de LEs, hoy en día, requiere complementar la enseñanza con una dimensión sociolingüística (véanse DRESSLER; REUTER; REUTER, 1980; HAMMERLY, 1991; SCOLLON; SCOLLON, 1995; PAULSTON; KIESLING; RANGEL, 2012; O GEESLIN; LONG, 2014, entre muchos otros).

A su vez, si la variabilidad estructural y regular es característica del uso normal de la lengua, el conocimiento y dominio de esta variación dialectal y sociolectal presente en el seno de la comunidad también está muy estrechamente ligado al grado de *competencia sociolingüística* del hablante. La incorporación de esta dimensión sociolingüística variacionista en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ayudará a entender mejor determinadas estructuras gramaticales y secuencias fonológicas de la lengua meta y su uso en sociedad, así como a ser consciente de la diversidad y variación lingüística existente en la misma, y permitirá reducir el abismo que separa la lengua meta irreal del aula, minoritaria, y la vernácula del mundo real, la mayoritaria.

REFERENCIAS

- ARCHIBALD, A.; COGO, A.; JENKINS, J. **Latest trends in ELF research**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, 2011.
- BAYLEY, R.; PRESTON, D. R. **Second language acquisition and linguistic variation**. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- BAYYURT, Y. Current perspectives on sociolinguistics and english language education. **The Journal of Language Teaching and Learning**, v. 1, p. 69-78, 2013.
- BEAULIEU, S.; WOLL, N.; FRENCH, L. M.; DUCHEMIN, M. Language learners' metasociolinguistic reflections: A window into developing sociolinguistic repertoires. **System**, v. 76, p. 210-218, 2018.
- BELL, R.T. **An introduction to applied linguistics. Approaches and methods in language teaching**. Londres: Batsford Academic and Educational Ltd, 1981.
- BRITAIN, D. **Language in the British Isles**. Cambridge: C.U.P., 2007a.
- BRITAIN, D. Grammatical variation in England. *In*: BRITAIN, D. (Ed.) **Language in the British Isles**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007b. p. 75-104.
- BRITAIN, D. Grammatical variation in the contemporary spoken english of England. *In*: KIRKPATRICK, A. (Ed.). **The Handbook of World Englishes**. London: Routledge, 2010. p. 37-58.
- CHAMBERS, J. K. Dynamic typology and vernacular universals. *In*: KORTMANN, B. (Ed.). **Dialectology Meets Typology: Dialect Grammar from a Cross-linguistic Perspective**. Berlín: De Gruyter, 2004. p. 127-145.
- CHESHIRE, J. **English around the world**. Sociolinguistic perspectives. Cambridge: C.U.P., 1991.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

COOK, V. **Linguistics and second language acquisition**. Londres: Macmillan Education, 1993.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 5, p. 161-170, 1967.

CORDER, S. P. **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth: Penguin Education, 1973.

CURRIE, H. A Projection of sociolinguistics: the relationship of speech to social status. **Southern Speech Journal**, v. 18, p. 28-37, 1952.

DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. P. R. **Interlanguage**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1984.

DURHAM, M. **The acquisition of sociolinguistic competence in a lingua franca context**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

DZIUBALSKA-KOŁACZYK, K.; PRZEDLACKA, J. **English pronunciation models: a changing scene**. Bern: Peter Lang, 2008.

EDWARDS, V. The grammar of southern british english. *In*: MILROY, J.; MILROY, L. (Eds.). **Real English: the grammar of English dialects in the British Isles**. London: Longman, 1993. p. 214-138.

EDWARDS, V.; TRUDGILL, P.; WELTENS, B. **The grammar of english dialect: a survey of research**. A Report to the ESRC Education and Human Development Committee. Londres: ESRC, 1984.

EISIKOVITS, E. **Variation in the Lexical Verb in Inner-Sidney English**. *In*: TRUDGILL, P. J.; CHAMBERS, J. K. (Eds.), 1991. p. 120-142.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: O.U.P., 2015 [1985].

ELLIS, R. **Language teaching research and language pedagogy**. Malden: Wiley-Blackwell, 2012.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILP, J.; REINDERS, H. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G. **Urban voices: accent studies in the british isles**. Londres: Edward Arnold, 1999.

GABRYŚ-BARKER, D.; GAŁAJDA, D. **Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching**. Heidelberg: Springer, 2016.

GASS, S. **Variation in second language acquisition: discourse and pragmatics**. Bristol: Multilingual Matters, 1989.

GEESLIN, K.; LONG, A.Y. **Sociolinguistics and second language acquisition**: learning to use language in context. Londres: Routledge, 2014.

GILES, H. Patterns of evaluation in reactions to RP, south welsh and somerset accented speech. **British Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 10, p. 280-281, 1971.

GÖRLACH, M. **English in Europe**. Oxford: O.U.P., 2002.

GRADDOL, D; MEINHOF, U. H. **English in a changing world**. Special Issue of *AILA Review* 13, 1999.

HABRAT, A. **The role of self-esteem in foreign language learning and teaching**. Heidelberg: Springer, 2018.

HARTMANN, R. **The english language in europe**. Oxford: Intellect, 1996.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. Sociolingüística y enseñanza de lenguas extranjeras. *In*: OTAL, J. L.; FONTANET, I.; CODINA, V. (Eds). **Estudios de Lingüística Aplicada**. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1997a. p. 523-529.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. Sociolingüística y la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. *In*: AA.VV. (eds.). **Estudios de Lingüística Aplicada y Literatura: Homenaje al Profesor Juan Conesa Sánchez**. Murcia: EditUM, 1997b. p. 123-137.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M.; SCHEU, D. La Competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Cuadernos de Filología Inglesa**, v. 9, n. 2, p. 105-123, 2001.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M.; SCHEU, D. La Importancia de la Competencia Sociocultural en el Contexto de la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas. *In*: AA.VV. (Eds.). **Amica Verba: In Honorem Prof. Antonio Roldán Pérez**. Murcia: Universidad de Murcia y CAM, 2005. p. 241-359.

HORNBERGER, N.; MCKAY, S. L. **Sociolinguistics and language education**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

HUGHES, A.; TRUDGILL, P. **English accents and dialects: an introduction to social and regional varieties of english in the british isles**. Londres: Edward Arnold, 1979.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

JACNICKI, K. **The foreigner's language in a sociolinguistic perspective**. Poznan: Adam Mickiewicz University Press, 1982.

JENKINS, J. **The phonology of english as an international language: new models, new norms, new goals**. Oxford: O.U.P., 2000.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: O.U.P., 2007.

KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. **The handbook of world englishes**. Oxford: Blackwell, 2006.

KIRKPATRICK, A. **World englishes**: implications for international communication and english language teaching. Cambridge: C.U.P., 2007.

KIRKPATRICK, A. **The routledge handbook of world englishes**. Londres: Routledge, 2010.

KORTMANN, B.; BURRIDGE, K.; MESTHRIE, R.; SCHNEIDER, E. W.; UPTON, C. A. **Handbook of varieties of english 2: morphology and syntax**. Berlín: De Gruyter, 2004.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. **The Modern Language Journal**, v. 98, p. 296-311, 2014.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LADO, R. **Language teaching: a scientific approach**. Nueva York: McGraw-Hill

LAMBELET, A.; BERHELE, R. **Age and foreign language learning**. Londres: Palgrave MacMillan, 2015.

LASAGABASTER, D.; DOIZ, A.; SIERRA, J. M. **Motivation and foreign language learning: from theory to practice**. Amsterdam: John Bejamins, 2014.

MCKAY, S. English as an International Language. *In*: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. L. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Education**. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 89-115.

MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: C.U.P., 1996.

MEDE, E.; DIKILITAŞ, K. Teaching and learning sociolinguistic competence: teachers' critical perceptions. **Participatory Educational Research**, v. 2, p. 14-31, 2015.

MILROY, J.; MILROY, L. **Real english: the grammar of english dialects in the british isles**. Londres: Longman, 1993.

MIZNE, C. A. Teaching sociolinguistic competence in the ESL classroom. 1997. Senior Thesis Projects, 1993-2002. Disponível em: http://trace.tennessee.edu/utk_interstp2/20. Acesso em: abr. 2020

MOELLER, A. K.; CATALANO, T. Foreign language teaching and learning. *In*: WRIGHT, J. D. (Ed.). **International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences**. Volume 9. 2. ed. Oxford: Pergamon Press, 2015. p. 327-332.

MOMPEÁN-GONZÁLEZ, J. A.; HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. Advantages and Disadvantages of RP as an EFL Model of Pronunciation. *In*: DE LA CRUZ, I.; SANTAMARÍA, C.; TEJEDOR, C.; VALERO, C. (Eds.). **La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX**. Ensayos y Propuestas. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares, 2000. p.707-713.

O'DONNELL, W. R.; TODD, L. **Variety in contemporary english**. Londres: Routledge, 1980.

PAULSTON, C. B.; KIESLING, S.; RANGEL, E. **The handbook of intercultural discourse and communication**. Oxford: Blackwell, 2012.

PREISLER, B. Functions and forms of English in a European EFL country. *In*: BEX, T.; WATTS, R. J. (Eds.). **Standard English: The Widening Debate**. Londres: Routledge, 1999. p. 239-268.

PRESTON, D. **Sociolinguistics and second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 1989.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A comprehensive grammar of the english language**. Londres: Longman, 1985.

RICHARDS, J.C. **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Londres: Longman, 1974.

RICKFORD, J. R. Regional and Social Variation. *In*: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Socio-linguistics and Language Teaching**. Cambridge: England, 1996. p. 151-194.

RAMAT, A. G. **Typology and second language acquisition**. Berlín: De Gruyter, 2002.

ROBINSON, P; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. Londres: Routledge, 2008.

ROSENHOUSE, J.; KOWNER, R. **Globally speaking: motives for adopting english vocabulary in other languages**. Brisol: Multilingual Matters, 2008.

RUPP, L.; BRITAIN, D. **Linguistic perspectives on a variable English morpheme: let's talk about -s**. Londres: Palgrave, 2019.

RUTHERFORD, W. **Language universals and second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 1987 [1984].

SCHEU, U. D.; HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. An analysis of sociocultural miscommunication: english, spanish and german. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 22, n. 4, p. 375-394, 1998.

- SCHNEIDER, E. W.; BURRIDGE, K.; KORTMANN, B.; MESTHRIE, R.; UPTON, C. A. **handbook of varieties of english 1: phonology**. Berlín: De Gruyter, 2004.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. **Intercultural communication**. Oxford: Blackwell, 1995.
- SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.
- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-241, 1972.
- SHUY, R. The Relevance of Sociolinguistics for Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 13-22, 1969
- STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: O.U.P., 1983.
- TONKIN, H.; REAGAN, T. **Language in the 21st Century**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- TRUDGILL, P. **Accent, dialect and the school**. Londres: Edward Arnold, 1975.
- TRUDGILL, P. **The dialects of England**. Oxford: Blackwell, 1990.
- TRUDGILL, P. Standard English: What it isn't. In: BEX, T.; WATTS, R. (Eds.). **Standard English: The Widening Debate**. Londres: Routledge, 1999. p. 117-128.
- TRUDGILL, P. Received Pronunciation: Sociolinguistic aspects. **Studia Anglica Posnaniensia**, v. 36, p. 3-13, 2001.
- TRUDGILL, P. The sociolinguistics of modern RP. In: TRUDGILL, P. (Ed.) **Sociolinguistic Variation and Change**. Edimburgo: Edinburgh University Press. 2002. p. 171-180.
- TRUDGILL, P. The historical sociolinguistics of elite accent change: on why RP is not disappearing. **Studia Anglica Posnaniensia**, v. 44, p. 1-12, 2008.
- TRUDGILL, P.; CHAMBERS, J. K. **Dialects of english: studies in grammatical variation**. Nueva York: Longman, 1991.
- VAN ELS, T.; BONGAERTS, T.; EXTRA, G.; VAN OS, C.; JANSEN-VAN DIETEN, A. **Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages**. Londres: Edward Arnold, 1984 [1977].
- WHERRITT, I. **Sociolinguistics and the teaching of foreign languages**. **System**, v. 9, n. 2, p. 141-150, 1981.
- WOLFSON, N.; JUDD, E. **Sociolinguistics and language acquisition**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1983.
- YA, L. I. U. A study of language teaching from a sociolinguistic perspective of communicative competence. **Canadian Social Science**, v. 4, n. 3, p. 80-86, 2010.

Yu, M. C. On the teaching and learning of L2 sociolinguistic competence in classroom settings. **Asian EFL Journal**, v. 8, n. 2, p. 1-24, 2006.

Cómo referenciar este artículo

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; CUTILLAS-ESPINOSA, Juan Antonio; BRITAIN, David. Variação e competência sociolinguísticas no ensino de inglês como língua estrangeira. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 183-201, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13379>

Remitido en: 30/07/2019

Revisiones requeridas en: 30/08/2019

Acepto en: 30/11/2019

Publicado en: 06/01/2020