Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2

M.ª Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Introducción

En la actualidad el español hace valer sus extensos dominios y número de hablantes para apoyar su candidatura a lengua internacional. Ello nos sitúa directamente en el ámbito del español como valor económico y su principal industria: la enseñanza de la lengua a no nativos. Sin embargo, qué español enseñar, de manera global o, según el caso, cómo abordar la variedad y variación del español sigue siendo una preocupación para autoridades académicas, creadores de manuales, diseñadores curriculares y profesores.

Todos parecen interesados en el tema, especialmente ASELE, que incursionó en él en su XI Congreso Internacional del 2000, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera*, y también lo hizo en el XIII, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, celebrado en 2002. Y hoy estamos aquí. La *variedad* es palabra clave en congresos, seminarios y reuniones de nuestro ámbito de trabajo e investigación hoy en día. Por ejemplo, el SICELE celebró en noviembre de 2016 su III Congreso Internacional, en Alcalá de Henares, dedicado a la "investigación e innovación en ELE", con el subtítulo *Evaluación y variedades lingüísticas del español*, donde se pretende crear "un espacio de debate y análisis dedicado a la certificación, evaluación, didáctica, tecnología y formación de docentes de ELE en Hispanoamérica" (http://congresosicele.cervantes.es/presentacion.htm). Por su parte, la Asociación Alemana de Hispanistas dedicó su XXI Congreso (marzo-abril de 2017, en Múnich) a los *Lugares del hispanismo en un mundo globalizado*.

Hablar de variedad y enseñanza de ELE es tema del momento y hoy lo haremos en relación con los condicionamientos heredados, la evolución de posturas y actitudes hacia el español, sus geolectos y los manuales de ELE/L2.

2. Conceptos preliminares vinculantes: *estándar, variedad* y *norma*

Como reza el título de esta comunicación, hablaremos del *etnocentrismo* y el plurinormativismo, y de sus términos asociados, *lectocentrismo* y *panhispanismo,* pero antes, como premisa, debemos explicar qué entendemos por *estándar, variedad* y *norma.* Para nadie es una novedad que el español es una lengua variable, en la que conviven un nivel alto de estandarización y grados diferentes de fragmentación. En esta cohabitación dialectal se manifiestan niveles diferentes de tolerancia de unos con otros y se desarro-

llan creencias y actitudes diversas. Conceptos como *estándar, variedad* y *norma* participan en esta compleja relación.

2.1. El *estándar*

El término *estándar* podemos abordarlo desde dos puntos de vista: el lingüístico y más riguroso, o el popular y menos especializado. Dado nuestro ámbito profesional, la enseñanza de ELE/L2, nos atendremos al primero. Cuando *estándar* significa 'lengua general', hablamos de los rasgos lingüísticos compartidos por todos sus hablantes; y no identificamos el *estándar* de la lengua española con ninguna variedad. Se trata de un español sin marcas diatópicas, que rechaza lo exclusivo a una o pocas variedades de la lengua aunque pueda ser prestigioso para estas.

Cuando hablamos de *estándar* respecto de hablantes concretos, lo relacionamos con un modelo generalmente escrito, correcto, prestigioso y propio de hablantes cultos (Moreno Fernández 2010). Pero esta caracterización tiene excepciones: el estándar también puede manifestarse en la oralidad; lo *correcto* y *culto* varía dependiendo de la variedad de los hablantes que se toma como referencia.

Si el concepto de *estándar* se desvía de lo *común* y *neutro*, se identifica con una variedad concreta de la lengua, que recibe en especial los calificativos de *correcta* y *culta.* Esta asociación le otorga autoridad e importancia -es decir, *prestigio*- a la variedad agraciada por encima de las restantes que, consecuentemente, pasan a ser peor valoradas por los hablantes. La misma situación puede darse en un ámbito menor, el de las subvariedades, es decir, de regiones o zonas dentro de un mismo país.

2.2. La variedad y sus normas

La *norma* es una abstracción conceptual que no podemos desvincular de la variedad. *Estándar, variedad* y *norma* forman una red de conceptos alrededor de la *variedad:* el *estándar* se sitúa por encima de ella (*estándar* 'lengua general') o la iguala (*estándar* 'variedad prestigiosa'), y la *norma* está incluida en la variedad, pues atiende a los criterios de corrección de un grupo selecto de sus hablantes. Nos interesan hoy principalmente dos tipos de variedad: los dialectos, a los que llamamos geolectos o *variedades* por corrección eufemística (eje diatópico) y, dentro de ellos, los que responden a sus hablantes más cultos (eje diastrático).

Las variedades o geolectos establecen una relación de inclusión -para algunos de subordinación- con la *lengua*, tanto entendida como 'sistema abstracto' (la *langue* de Ferdinand de Saussure), o como idioma 'entidad histórica concreta, que identifica a una comunidad cultural o histórica en su totalidad' (De Andrés 1997, Coseriu 1981).

Para un ámbito como el de ELE-L2, interesa la siguiente definición de *norma*:

> Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos solo un grupo selecto de sus hablantes -los que

> representan el nivel diastrático alto- representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por "derecho consuetudinario", hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de "correctos" (Andión 2008: 18).

Hablamos, como puede deducirse, de la norma culta, que produce un efecto modélico en los hablantes de esa variedad (Moreno Fernández 2010: 20).

3. Del *etnocentrismo* al *lectocentrismo*

El etnocentrismo o sociocentrismo cultural (Aguilera 2002) es un concepto antropológico con tres posibles acepciones: 1) la moderada o tenue, que lo califica de "natural y consustancial" un modo de reforzamiento o impermeabilidad de las culturas para preservar los valores propios dentro de la diversidad cultural general (Lévi-Strauss 1971); 2) la neutra: "actitud a partir de la cual las costumbres e ideas de otras sociedades pueden ser evaluadas desde el contexto de la cultura de uno mismo" (Ember y Ember 1974: 461), y 3) la severa: creencia de superioridad cultural de un grupo respecto de otros, cuyos comportamientos juzga desde sus normas (Sumner 1907). La primera respondió en su momento a la *amenaza* de la globalización a las identidades culturales; la segunda, aunque no podríamos calificarla de errónea, oculta que una posición etnocéntrica implica la inferioridad de otras culturas y que puede llegar al racismo, la xenofobia y el nacionalismo extremo, consecuencias que evidencia la tercera.

El etnocentrismo en un plano exclusivamente lingüístico, entre lenguas o variedades o geolectos, es una manifestación de centrismo lingüístico, al que proponemos llamar *lectocentrismo* (del griego *λέγειν* 'hablar'). Se trataría de la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras. Suele manifestarse más comúnmente entre geolectos de una misma lengua, y la variedad favorecida termina calificada como *pura* o *correcta*, mientras que las otras se consideran desviaciones.

En España, de las tres variedades del castellano (el norteño, el toledano y el andaluz), el primero fue el que satisfizo las exigencias de pureza y corrección de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Durante siglos, esta creencia tan fuerte ha propiciado que se haya tomado la variedad castellana como referente para explicar la variación lingüística de las demás modalidades del español. Hasta la actualidad, la variedad castellana ha disfrutado de un halo de prestigio y representatividad de la lengua (Moreno Fernández 2006: 79) típicamente lectocentrista.

En América, ocurría tanto de lo mismo. La conquista propició "por muchos años, que la norma española peninsular resultara favorecida frente a normas criollas que iniciaban su andar a finales de la colonia en varios puntos del Nuevo Continente" (Vergara

2007). Tras la descolonización, las normas de las nuevas repúblicas se distanciaron del modelo español pero mantuvieron una unidad niveladora panamericana.

También entre las variedades americanas se produjeron casos de lectocentrismo. La creencia más extendida es que el español culto bogotano es el mejor, más hermoso y correcto. Las causas que sostienen esta creencia son varias, además de la indiscutible autoridad del Instituto Caro y Cuervo, el interés y gusto del pueblo colombiano por su lengua.

No obstante, desde mediados del siglo pasado, se ha estado llevando a cabo un paulatino proceso deslocalizador del modelo del español. La variedad castellana se ha empezado a sentir más específica de una parte de España que no representa a todos los hispanohablantes, cuya mayoría no realiza la /θ/, no utiliza *vosotros,* es menos leísta y no es laísta.

Ya en la enseñanza de lenguas extranjeras, el *etnocentrismo* ha estado vinculado más a la relación entre culturas que a la relación entre comunidades de habla de la misma lengua. Hemos estamos más preocupados por el *etnocentrismo* como interpretación intolerante de los valores culturales idiosincrásicos de la lengua meta desde la perspectiva de la lengua materna del aprendiz. Etnocentrismo que genera todo tipo de estereotipos y prejuicios, contra los que podemos luchar con un enfoque intercultural.

En la enseñanza de ELE existe lectocentrismo cuando se considera una variedad del español, en exclusiva y sin más razones, "*el* modelo lingüístico de enseñanza en detrimento de las demás" (Andión 2013: 163) y se describe o ejemplifica como si se tratara de la lengua general, sin acotar las limitaciones de su validez geográfica.

3. Del *panhispanismo* al *plurinormativismo*

El movimiento panhispanista tuvo naturaleza cultural, económica y política. Surgió a principios del siglo XX en América para "potenciar la pertenencia a un tronco común, el de la latinidad e hispanidad, para enfrentar las apetencias del capitalismo inglés o norteamericano, de modo que las afinidades con España en cuanto a 'raza, lengua y religión' confirmaran una fuerte cultura que se opusiera a lo anglosajón" (González Aróstegui 2003: 1-2). Enfrentado a él se encontraba el panamericanismo, que rechazaba mantener la influencia española en ámbitos ajenos a la política tras la independencia, y se inclinaba por establecer vínculos con los Estados Unidos de América, sobre cuyas apetencias imperiales habían advertido varios próceres, como José Martí.

Panhispanismo empieza a aparecer en contextos lingüísticos en la segunda mitad del siglo XX, cuando los intereses estaban vinculados a las áreas particulares de realización del español, principalmente urbanas, o a lo general y compartido. Estos segundos fueron los que se asociaron al término *panhispanismo* (Moreno Fernández 2006: 76-77).

Este panhispanismo tiene una visión globalizadora que supone para las variedades consensuar posturas sobre lo aceptable y correcto dentro de la lengua que comparten,

coordinar estas normas y describir un modelo esencial pero no absolutamente único. Esta es la línea que está siguiendo hoy el español. Hay que hacer una advertencia: si dicha visión se inclina exageradamente hacia una de las normas de la lengua, como fue usual en la política de la RAE en siglos pasados hacia la castellana (septentrional peninsular), el principio de consenso es traicionado ya que el modelo se vuelve exonormativo para las otras variedades y es invadido por el lectocentrismo.

La *Ortografía de la lengua española* de 1999, revisada por vez primera conjuntamente por todas las academias, mostró que se había tomado el camino del acuerdo. Las Academias estaban dispuestas a debatir y consensuar su normalización.

Parece aceptado, entonces, por la comunidad científica que:

> Nuestra lengua tiene una estandarización monocéntrica; es decir, existe un modelo único ortográfico que viene apoyado por un copioso léxico también común y una gramática que muestra una importante cohesión morfosintáctica. Los hispanohablantes tienen conciencia de esta base común, piedra filosofal de la envidiable unidad de nuestra lengua. Sin que suponga una paradoja, las normas cultas del mundo hispánico son policéntricas mostrando modelos paralelos (Andión y Casado, 2014).

El carácter plurinormativo del español se sostiene por la aceptación consciente, por parte de los hispanohablantes, de que existen usos modélicos y ejemplares de la lengua que pertenecen a todo el mundo hispánico y a cualquiera de sus variedades. En este sentido, el español encontró en sus academias de la lengua correspondientes en América un primer paso de reconocimiento mutuo, de diálogo, debate y colaboración, compartido con la RAE, que hoy vive un momento de esplendor. Su trabajo conjunto les mereció el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2000. Consecuencia de esta política fue, además de la *Ortografía* de 1999, que ya mencionamos, la versión de 2003 del *Diccionario de la lengua española*, con numerosas variantes léxicas americanas en artículos, acepciones y marcas. Acción colegiada que, según se reconoce en el prólogo, lo situaba "en el camino correcto para conseguir un diccionario verdaderamente panhispánico, reflejo no solo del español peninsular sino del de todo el mundo hispanohablante" y le permitía "servir de modo eficaz, con el concurso de sus Academias hermanas, a la unidad del español". El último *Diccionario de la lengua española,* publicado en octubre de 2014, ya se declara resultado del trabajo de mancomunado de Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Otra obra académica importante en esta línea es el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, cuya intención panhispánica, declarada en su propio título, incluye la variación. La voluminosa presencia de rasgos de todas las variedades del español en la *Nueva gramática de la lengua española* en 2009 y el tomo de fonética y fonología en 2011 vuelven a mostrar la labor cooperativa de las academias.

Sin embrago, en la elaboración de obras particulares de los países hispánicos, destinadas, por ejemplo, a la enseñanza de la lengua materna, se debe concretar la descripción de las normas cultas concretas que son la referencia para sus comunidades.

Mantenerse únicamente en un nivel general del modelo es una aplicación ineficaz del principio del panhispanismo, que puede ser considerado nocivo por autoras como López García (2012).

4. Evidencias del lectocentrismo e impacto de plurinormativismo en la enseñanza del ELE

Tanto en los procesos de alfabetización de la lengua materna como en el aprendizaje de una nueva lengua, contamos con un modelo lingüístico reconocido por la comunidad lingüística nativa. Este modelo hace referencia "a una representación ejemplar o general de una lengua; se piensa en un modelo idealizado, construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él" (Moreno Fernández 2001: 5). Cuando esta comunidad es tan extensa como la del español, la diversidad cultural y lingüística es un desafío para su sistematización. "No es tarea fácil encontrar un arquetipo que sea a su vez modelo de corrección y prestigio y que se pueda considerar común o general" (Andión, 2008: 12). Además, la enseñanza de la lengua recibe las creencias que tiene la sociedad sobre esa lengua, incluidas las instituciones académicas, profesores y alumnos. Estas se ven reflejadas tanto en la docencia dentro del aula como en los materiales de estudio. Centremos nuestra atención en estos últimos dentro de la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2.

4.1. El *MCER*, el *PCIC* y las variedades

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) proponen una visión plurinormativa de la lengua y, por tanto, de su enseñanza-aprendizaje. Pero en la enseñanza de una lengua segunda o extranjera que posee varios referentes normativos, como hemos dicho, la decisión del modelo lingüístico es una tarea compleja. Requiere, al menos, considerar el estándar (común y neutro), elegir una variedad preferente que sea un referente claro del modelo de lengua y que responda a la situación de aprendizaje concreta y a las expectativas de los aprendices; además de añadir rasgos de variedades periféricas que completen una visión plural de la lengua (Andión 2007: 22-23). Esta es la posición del PCIC, cuyos inventarios giran alrededor de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, la castellana, pero que también anota otros rasgos de interés no coincidentes con esa norma. El PCIC se ha convertido en una referencia internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera y es citado por su posición de consenso en el tratamiento del modelo lingüístico.

4.2. Los manuales de ELE frente a la variedad: del lectocentrismo al plurinormativismo

Como hemos querido demostrar, nuestra lengua ha vivido en su historia episodios de diversa tensión en la relación entre el modelo y sus variedades. Es lógico esperar que los manuales de ELE no quedaran exentos de su influencia; al final, estos materiales han sido creados por hablantes de variedades concretas, con sus propias creencias y actitudes.

En ellos la definición del modelo lingüístico y el tratamiento de la variación geolectal del español reflejan una interesante evolución de criterios y posturas sobre la lengua que han ido del lectocentrismo al plurinormativismo. Hoy, parece claro que "[e]ntender la lengua como plurinormativa (además de plurisistemática) es fundamental para la enseñanza del idioma" (Camacho, 2009: 336) y que un buen presupuesto de partida es reconocer esa rica pluralidad a la que todos tenemos derecho sin poner el riesgo el éxito de la comunicación (Andión, 2008: 13).

Estas evidencias que hoy parecen innegables, no siempre fueron entendidas así. En el año 1995, en el marco de las V Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Granada, Andión (1997: 27) afirmaba que la competencia comunicativa no había sido entendida como propia del español en su extensión geográfica por nueve manuales reconocidos de ELE (*Entre nosotros, Español en directo, Antena, Avance, Intercambio, Ven, Curso intensivo de español para extranjeros, Cumbre, Rápido* y *A fondo),* que pertenecían a un periodo de más de 20 años entre sus fechas de publicación (del 74 al 95). Andión (1997) reconoce que todos ellos adscriben su modelo lingüístico a la norma castellana, aunque ninguno lo declare explícitamente. Todos los manuales analizados, con excepción de uno (*Curso intensivo de español para extranjeros),* mencionan a Hispanoamérica en sus contenidos culturales y lingüísticos. Al respecto de estos últimos, la autora anota, entre otros, la irregularidad de los rasgos de variación atendidos, lo que evidenciaba una carencia de un corpus preestablecido; los lapsus de información complementaria como, por ejemplo, tratar el voseo pero olvidar mencionar sus desinencias verbales; la imprecisión de las áreas de uso de los rasgos; la ausencia de información sociolingüística pertinente y de contrastes funcionales o de uso pragmático, como la cortesía. Andión (1997) se lamenta de la pobreza de contenidos fonéticos.

García Fernández (2010) hace un detallado estudio de más de veinte manuales de ELE/L2 publicados en casi una década, de 1996 a 2007. Entre ellos hay españoles *(Abanico, Aula Internacional, Eco, Es español, Español en marcha, Gente, Nuevo ELE, En acción, A fondo, Planet@, Primer plano, Procesos y recursos, Rápido, rápido, Socios, Así me gusta* y *Prisma)*, brasileños (*Mucho* y *Vale*), uno argentino (*Voces del sur),* uno destinado a México pero publicado en España *(Aula Latina)* y dos para brasileños pero publicados en España (*Conexión* y *Mensajes*). Solo el argentino declara explícitamente que usa la norma rioplatense y explica por qué. *Aula Latina* se acoge a la norma culta mexicana-centroamericana pero no lo dice, aunque formula una queja abierta a la falta de correspondencia de los materiales usados por los docentes mexicanos con su variedad. *Mucho* y *Vale* asumen la norma castellana aunque se dirigen a brasileños e ignoran sistemáticamente los rasgos gramaticales americanos. El resto sigue abiertamente el modelo centro-norte peninsular español. A pesar de estas evidencias, "son apreciables los pequeños gestos que se empiezan a observar en los libros de EL2/LE, donde los autores van incorporando cada vez más alusiones a las variedades del español de América", aunque "en muchos de los manuales analizados estas referencias son inexactas o muy generales, lo que demuestra cierto desinterés por presentar con rigor aquellos rasgos que se desvían de la variedad preferente" (García Fernández, 2010: 99).

En 2016 González Sánchez hace un análisis metodológico de nueve manuales españoles de ELE/L2 del enfoque por tareas, la enseñanza orientada a la acción y el eclecticismo de los últimos quince años (2004-2016): *Gente, El ventilador, Abanico*, *Nuevo Prisma, Bitácora, Aula Internacional, Nuevo Avance, Dominio* y *Nuevo Ven*. Todos siguen la norma castellana como variedad preferente. En mayor medida (*Gente* y muy destacadamente *Bitácora)* o mucho menor *(Abanico, Nuevo Avance, Nuevo Ven, Aula Internacional* y *Nuevo Prisma)*, se tratan otras variedades del español en contenidos y actividades, y se trabajan las microdestrezas perceptivas para identificar rasgos prosódicos de la variación del español. La autora concluye que entre los "muchos los aspectos que todavía no son tratados en profundidad en los manuales y que, sin embargo, adquieren un papel importante en la formación del alumno y el desarrollo de sus competencias" está "la pronunciación, de las variedades dialectales" (González Sánchez, 2016: 116).

Existen otros trabajos interesantes sobre el análisis de la variación cultural y lingüística en los manuales de ELE/L2 (Baralo 2002, Castagnani 2009, Hansejordet 2012, Prida 2014, Pozzo 2014, etc.), pero no es posible extendernos más en este aspecto. Recogemos sus comentarios en las afirmaciones finales.

5. Conclusiones

El etnocentrismo, aunque pueda tener acepciones neutras o más benévolas, está comúnmente asociado a la creencia de superioridad cultural de un grupo humano sobre otro u otros, cuyos comportamientos y características evalúa a partir de los propios. La lengua como parte de la cultura puede despertar juicios etnocéntricos. Pero consideramos que cuando esta actitud, de carácter psicológico, se refiere en exclusiva a las lenguas y sus variedades geolectales merece una denominación específica, *lectocentrismo*.

El mundo hispánico ha sido testigo de muchos episodios etnocentristas. Su larga historia y multitud de pueblos participantes, europeos y americanos, dan fe de ello. No debe extrañarnos, un pasado colonial y esclavista en sociedades multiétnicas propician estas actitudes. Consecuentemente, las variedades del español también han sufrido actitudes lectocentristas. Las más favorecidas por estos juicios extralingüísticos han sido, en España, la variedad castellana (septentrional peninsular), y en Hispanoamérica, la anterior y la colombiana.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la variedad castellana ha empezado a ser reevaluada en el concierto de la pluralidad del español y su representatividad absoluta se ha moderado. Hoy las autoridades lingüísticas del mundo hispánico siguen una postura panhispánica y plurinormativa de la que dan fe sus obras conjuntas.

También la enseñanza de ELE ha seguido un proceso parecido. Tras repasar el análisis de más de cuarenta manuales de ELE/L2, españoles y de otra factura, vemos que no son pocos los que responden, hasta en contextos poco justificados como el de Brasil, a un modelo lectocentrista. No es que sea un error escoger una variedad del español como preferente, decisión sobre la que se pueden esgrimir siempre argumentos razonados y convenientes, sino porque se presenta como modelo exclusivo de la lengua. Así,

se atribuye carácter general a rasgos privativos de un geolecto, a veces de pequeñas comunidades de habla. Las implicaciones se agravan si, además, se ignora la variación concomitante aunque esté apoyada por argumentos demográficos y de extensión muy potentes.

No obstante, debemos reconocer que los manuales de ELE/L2 reflejan las variedades cada vez con más frecuencia, acierto y rigor. Los dialectólogos empiezan a aparecer entre sus créditos editoriales. Es lógico y un motivo de alivio. A estas alturas del desarrollo de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español, y existiendo ya una bibliografía especializada sobre el tratamiento de la variación y variedad en nuestro ámbito, el desconocimiento y la inconsciencia no justifican comportamientos lectocentristas en creadores de manuales, diseñadores curriculares, editoriales y autoridades académicas. Mucho menos en los docentes, aunque no sean intencionadas.

Una visión plurinormativa del español se impone por mandato de las autoridades lingüísticas del español, por sentido común y por justicia con los pueblos hispanohablantes.

Referencias Bibliográficas

AGUILERA PORTALES, R. (2008): "El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss", *Gazeta de Antropología,* 18, artículo 11.

ANDIÓN HERRERO, M.ª A. (1997): "Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones", MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. *et al.* (eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, 27-36.

ANDIÓN HERRERO, M.ª A. (2007): "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE", *Estudios de lingüística (ELUA),* 21, 21-33.

ANDIÓN HERRERO, M.ª A. (2013): "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes", *Revista Signos. Estudios de Lingüística,* 46(82), 155-189.

ANDIÓN HERRERO, M.ª A., CASADO FRESNILLO, C. (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid: UNED.

BARALO, M. (2002): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE", PÉREZ, M., COLOMA, J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia: Universidad de Murcia, 152-164.

CAMACHO, L. (2009): "El español coloquial en contexto académico", VERA, A. e I. MARTÍNEZ (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas: ASELE-Fundación Comillas, I, 331-346.

CASTAGNANI, T. (2009): *La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado*, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_02Castagnani.pdf?documentId=0901e72b80e1f08f [consulta: 02/02/2016].

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECyD-Anaya. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/ [consulta: 16/05/2016].

DE ANDRÉS DÍAZ, R. (1997): "Lingüística y sociolingüística en el concepto del dialecto (I y II)", *Contextos*, 29-30, 67-108.
DEL VALLE, J. (2007): "La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico", DEL VALLE, J. (ed.), *La lengua, ¿patria común?*, Madrid-Frankfurt: Vervuert Iberoamericana, 31-56.
DEL VALLE, J. (2014): "The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?", *The Modern Language Journal,* 98, 358-372.
EMBER, C. y EMBER, M. (1997): *Antropología Cultural*, Madrid: Prentice May.
GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2010): *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, Madrid: UNED.
GONZÁLEZ ARÓSTEGUI, M. del R. (2003): "Fernando Ortiz y la polémica del panhispanismo y el panamericanismo en los albores del siglo XX en Cuba", *Revista de Hispanismo Filosófico,* 8, 5-18.
GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (2016): *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*, Madrid: UNED.
HANSEJORDET, I. (2012): "La marginación de la literatura y de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera", *Nordic Journal of Modern Language Methodology,* vol.1, n.º 1, 1-15. http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/33/22 [consulta: 11/04/2016].
INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
LÓPEZ GARCÍA, M. (2012): "La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo", *Revista argentina de historiografía lingüística,* IV, 2, 117-132.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2006): "Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo", CESTERO MANCERA, A. M.ª (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 75-94.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza,* Madrid: Arco/Libros.
POZZO, M.ª I. (2014): "Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina", *Sures. Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e Historia*, 3, 1-15, https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/146/116 [consulta: 16/05/2016].
PRIDA, C. (2014): *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: Nuevas perspectivas y aplicaciones.* Oviedo: Universidad de Oviedo, http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28151/6/TFM_Prida.pdf [consulta: 29/07/2016].
REAL ACADEMIA DE LA LENGUA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
SICELE, SISTEMA INTERNACIONAL DE CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/ [consulta: 08/08/2016].
SUMNER, W. G. (2012): *Columbia Encyclopedia*, http://www.encyclopedia.com/topic/William_Graham_Sumner.aspx#3 [consulta: 19/10/2012].
VERGARA SILVA, J. C. (2007): "La norma policéntrica del español: Una visión desde la teoría de la complejidad y el caos", *Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad*, http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/31/vergara_siva_juanc.htm [consulta: 08/08/2016].