En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE

Jesús A. Meza Morales
Universidad de Salamanca

1. Introducción

El XXI es el siglo del español (Molina 2004). En la actualidad, nuestra lengua es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo. Hay, al menos, 21 millones de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y se dice que más del 10 % del PIB español está vinculado a la lengua española. Aunque los pronósticos consultados auguran cierto estancamiento del crecimiento a mitad de este siglo, el desarrollo demográfico de los hispanohablantes nativos garantiza un espacio al español como una de las lenguas globales de esta centuria (Instituto Cervantes 2016).

Este texto presenta una aproximación crítica a asuntos significativos en la evolución de la disciplina. Para ello, se hace una revisión del devenir epistemológico, ideas, intervenciones, decisiones, leyes, acciones y actitudes que describen esta interpretación de la situación de la enseñanza de ELE en el siglo XXI.

2. La centenaria industria moderna de enseñanza de español para extranjeros

Si bien es cierto que a partir del siglo XIX se impulsa la universalidad de la enseñanza de las normas de nuestra lengua dentro del mundo hispanohablante, es en el siglo XX cuando se fundan bases en pro del desarrollo de la disciplina e industria de la enseñanza de ELE, tal como se les conoce hoy en día. Desde mediados del siglo XVIII, en Estados Unidos (Pensilvania, Baltimore, Harvard...), las universidades venían incluyendo el estudio del *Spanish* dentro de su oferta educativa (Sánchez Pérez 1992), pero en el mundo hispanohablante el inicio de la enseñanza de ELE a nivel universitario parece iniciarse posteriormente, entrado ya el siglo XX, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1921 (Huerta Mendoza 2017) y en la Universidad de Salamanca, en 1929 (Cursos Internacionales de la USAL 2017). Según las fuentes, ambos programas fueron creados para satisfacer los acuerdos con extranjeros. En el caso de la UNAM, para un curso de verano, y en de la USAL, para otro de diplomáticos. Desde entonces, estas dos instituciones son referencias en el campo y han mantenido una hegemonía significativa en los asuntos de enseñanza de ELE. Aun así, en términos estrictos, no se puede hablar, todavía, de una industria de enseñanza de ELE como tal. Si bien es cierto que desde hace décadas la enseñanza de ELE genera dividendos, todavía no existe una tipología fiscal específica para el gravamen de los servicios asociados al español como lengua extranjera (Cabrera Troyano 2009). Se tiene conciencia de que hace casi un siglo empezó a gestarse una aproximación científica en los departamentos de las universidades a la enseñanza de español para extranjeros, pero, aunque deben de existir

estadísticas, no ha sido posible acceder a ellas en este estudio. Aun así, cabe destacar que pronto se podrá hablar de 100 años de enseñanza de ELE.

3. Sobre la metodología (¿y la filosofía?) de la enseñanza de ELE

En esos cien años, la lengua ha sido la base. La herencia del método directo de traducción, y la dicotomía ante el uso del método tradicional mientras se asume el enfoque ecléctico adecuado, caracteriza el inicio de la dinámica de lo que podría ser la historia de la metodología de las lenguas extranjeras (aplicada a la lengua española), con todas las escuelas filosófico-educativas coactuando (estructuralista, constructivista, conductista, cognitivista). Estas ideas inciden en la consolidación o puesta de moda de un método u otro, y decantan su dinamismo entre posiciones teóricas y aplicadas a partir de una *corriente filológica* centrada en la enseñanza de la forma, y de otra *corriente lingüística,* más interesada en la función. En la segunda mitad del siglo XX el concepto de competencia de Chomsky tiene gran influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras y radicaliza, de alguna manera, las posiciones favoreciendo la evolución desde el estructuralismo. Pero el español no es en aquel momento la lengua de moda, como lo es ahora. El fin de la II Guerra Mundial impulsa la instauración de democracias en Europa que fomentan el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. En oposición natural a las estructuras, emerge la propuesta constructivista del Consejo de Europa, en los años setenta.

Trim, director del grupo de trabajo del Consejo de Europa, puntualiza la finalidad de su trabajo:

> "Nos propusimos aislar e identificar un número reducido pero coherente de objetivos relacionados con las necesidades comunicativas del discente. Luego tratamos de detallar, en términos de conocimientos y destrezas, lo que necesitaría hacer el alumno para utilizar la lengua en las situaciones comunicativas definidas. En razón de ello, estableceríamos posteriormente el programa conducente a la adquisición de tales conocimientos y destrezas y los medios precisos para evaluar, con el fin de que todas las partes implicadas en el programa puedan extraer las lecciones correspondientes sobre su éxito o fracaso" (citado por Sánchez Pérez 2009: 98).

Tras ese trabajo se consolida el concepto que define el *nivel umbral* (*threshold level*), que se transforma en la fórmula del enfoque comunicativo a mediados de los años setenta. Desde entonces se establecen niveles de dominio de la lengua y es entonces cuando, ya acabando el siglo XX, se asimilan institucionalmente las recomendaciones de política lingüística para la enseñanza del español dentro de esta tradición europea.

También en la segunda parte del siglo XX se va estructurando la institucionalización del discurso panhispánico por las academias, que legitiman internacionalmente un modelo de *lengua común y unida en la diversidad*, un modelo de español único como *lengua panhispánica* (Meza 2015), y sobre la que se articula el discurso actual de lo que Del Valle (2007) llama la *hispanofonía* para definir la ideología que subyace.

Conviene aclarar que, aunque el progreso científico de la pedagogía de las lenguas extranjeras está en efervescencia desde los años setenta (o antes), se sostiene que en la lengua española se asimilan los planteamientos europeos institucionalmente porque es en 1994 cuando se publica lo que al inicio fue el Manual de funcionamiento del Instituto Cervantes (inaugurado tres años antes, en 1991), lo que supuso la incorporación de gran parte de los postulados del Consejo de Europa a la enseñanza de ELE.

Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos formales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Instituto Cervantes 1994: 79).

La pugna entre enseñar morfología o el uso comunicativo de la lengua parece superada. El primer *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994) (PCIC) apuesta por una mirada conciliadora basada en el eclecticismo y en la enseñanza de tareas como alternativa metodológica. El trabajo realizado por el Consejo de Europa desde los setenta y que genera el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), es traducido en 2002 al español por el Instituto Cervantes y se consolida la referencia europea en la enseñanza de ELE, y de España, a partir de la descripción y definición de las competencias y los contenidos por niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), que se derivan de los anteriores (básico, intermedio y avanzado).

La versión actual del PCIC (2006) rige en el diseño de los contenidos y destrezas que debe alcanzar cada usuario por nivel, pero como se evidencia, la enseñanza de ELE siempre va un poquito retardada, como en diferido, respecto a la vanguardia disciplinar. Han pasado once años desde 2006 y, aunque el PCIC presta atención a las variedades lingüísticas de la lengua española, en sintonía con el discurso panhispanista de las academias, todavía hay mucho por hacer en pro del ímpetu intercultural, variacionista y panhispanista que parece caracterizar el estado del arte actual en el devenir epistemológico de la enseñanza de ELE.

4. Lengua, enseñanza y ELE

Desde la perspectiva teórica, moderna, actual, puede inferirse que lo que más ha incidido en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras es la noción de lengua que se tiene al momento de enseñar. Hay por lo menos tres teorías sobre la lengua y la naturaleza lingüística que influyen implícita o explícitamente. La más tradicional ha sido la visión estructural, que entiende la lengua como un sistema relacionado y estruc-

turado. Luego está la visión funcional, donde la lengua es vehículo de la comunicación, y la tercera visión es la interactiva, que enfatiza el rol vehicular, pero subraya que el objeto es relacionarse socialmente (Richards y Rodgers 1986). En torno a estas tres concepciones teóricas de la lengua ha venido también surgiendo, en vínculo con ellas, una prolífica concepción de métodos y enfoques (*tradicional*, *directo*, *comunicativo*, entre otros), todos centrados, con mayor o menor éxito, en facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el campo de la lingüística, destaca el trabajo de Chomsky (1965), que diferencia entre competencia y actuación (*performance*) y permite que se considere la competencia como el conocimiento que el usuario (hablante u oyente) tiene sobre la lengua para poder producir y entender, mientras que la actuación vendría a ser el uso, el desempeño, que hace el usuario en situaciones concretas. Esta distinción entronca con la histórica dicotomía de Saussure (1916) entre *langue* y *parole*. Para estos dos lingüistas la *langue* o *competence* es algo sistemático y objeto de estudio de la lingüística; la *parole* o *performance* carece de sistema y de rasgos propios, por lo que no puede ser objeto de estudio de la lingüística teórica (Melero 2004: 691).

La Lingüística Aplicada reacciona contra la poca importancia dada a la actuación. A partir de la dicotomía Chomsky, luego, en los años setenta, Hymes sustituye la *competencia gramatical* por el concepto de *competencia comunicativa*, que aborda el estudio de la lengua en uso y no de manera descontextualizada, y sostiene que hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían absurdas, ya que los actos de habla modulan la forma lingüística del mismo modo en que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de fonología, o las reglas semánticas los de sintaxis (cf. Hymes 1972). Este cambio tiene que ver con la superación de una concepción estructuralista de la lengua, para dar paso a una visión funcional. La perspectiva hymesiana considera inadecuadamente incompleta la idea de Chomsky porque "se limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua" (Cenoz 2004).

A partir de este proceso de teorización que surge entonces presentando enfoques que van desde lo gramatical a lo comunicativo y en que además inciden corrientes de pensamiento (metodología) conductistas, cognitivistas y nociofuncionales, se va consolidando un cambio significativo que se manifiesta en la forma de concebir la lengua y, en consecuencia, la enseñanza de lenguas extranjeras. En este cambio de orientación metodológica tuvo una importancia fundamental el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa, que, desarrollado durante el decenio de los setenta, buscó un marco de acción común para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (cf. Santos 1999).

Como se ha sugerido antes, a partir de entonces hay un antes y un después en la enseñanza de lenguas extranjeras. Emerge después la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, en los años noventa, cuyas nociones de contexto e interacción son ejes en torno a los cuales se sugiere que la lengua debe considerarse desde una visión interactiva y, por tanto, aparece como clave el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad.

En la frontera con el nuevo siglo surgen, a la vez, voces que proclaman la necesidad de ver al estudiante de lenguas, no como un copista del hablante nativo, sino como un hablante intercultural (Kramsch 1993, Byram 1997), o, lo que es lo mismo, como quien es capaz de interactuar con otras personas, mediar entre diferentes culturas y aceptar otras percepciones del mundo (cf. Byram *et al*. 1998: 5). Estos antecedentes han situado la competencia comunicativa intercultural como objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras. (González Plasencia 2017: 25).

5. ¿La vanguardia de la enseñanza de ELE en diferido?

La publicación del MCER se lleva a cabo, en inglés y francés, en 2001 y, en español, en 2002. El documento es muy importante y trasciende las fronteras europeas. En Latinoamérica ya lleva tiempo estudiándose, pero no es un documento oficial que intervenga en asuntos de educación y lenguas, como sucede en Europa; aunque incida de alguna manera. La tradición metodológica descrita en este trabajo corresponde más a la situación europea que a la americana, aunque la dinámica transversal transatlántica y la realidad global son innegables. Con todo, el MCER es un primer documento oficial, quizá impreciso en lo intercultural, que interviene en el espacio de las lenguas europeas. Sugiere que la concepción de la lengua es más bien funcional en tanto que lo imperante es la acción. Tiene en cuenta e incluye descripciones de contextos comunicativos categorizados en cuatro dominios: público, personal, educativo y ocupacional; y también describe los componentes de la competencia comunicativa, lingüístico, sociolingüístico y pragmático, todos comprendidos por diferentes conocimientos, destrezas y habilidades. Pero esa tendencia metodológica que parece cada vez más presente en la enseñanza de lenguas extranjeras, y catapulta y sitúa en el centro la competencia intercultural como el objeto de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), ha de consolidarse, en la lengua española, posteriormente. No es difícil darse cuenta de que las concepciones del lenguaje de este tipo asumen un compromiso integral con los sujetos como actores sociales que desarrollan una identidad particular al interactuar con otros sujetos. Ser capaz de comunicarse verbalmente de manera eficaz implica ser capaz de actuar eficazmente en contextos concretos bajo restricciones específicas: actuar supone un conocimiento general del mundo, deseos e intenciones; contexto, personas, lugares, tiempos, instituciones, acontecimientos y objetos concretos (cf. Jiménez 2011: 10).

Podría decirse que la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras con una visión de lengua interactiva, es decir, de enseñanza intercultural, centrada en relacionarse socialmente, se consolida institucional y glotopolíticamente en Europa, con la publicación del *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) o, lo que es lo mismo el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (MAREP) (2008). Es el paso siguiente, tras 2001(2). En este documento se describe el componente plurilingüe y pluricultural basado en saberes: *saber* (conocimientos), *saber hacer* (habilidades, procedimientos), *saber ser* y *saber estar* (actitudes). Se habla de competencias globales y, evidentemente, complementa al MCER y deja claro que el centro del aprendizaje y de la enseñanza de L2/LE es lo intercultural y lo interlingüístico. Este paso hace falta darlo en español.

El devenir epistemológico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras muestra la necesidad de alcanzar un ideal plural. La intención de este trabajo es situar la reflexión en el hecho de que en nuestra lengua *lo plural* encaja perfectamente con el discurso de unidad de la política lingüística panhispánica, y en sintonía también con la efervescencia de nuevas narrativas dialectológicas que deconstruyen la noción coseriana de lengua y dialecto por las variedades panhispánicas. Así, ese *pluridialectismo* de la lengua española (plurivariedad) se empodera y modula actualmente, aunque parece apreciarse también que, institucionalmente, todavía pesa en la formación de profesores, en la enseñanza de ELE a extranjeros y en la gestión, la idea del enfoque comunicativo por encima de lo intercultural-panhispánico; probablemente, por asumir el MCER de 2002 y el PCIC de 2006, y no el MAREP de 2008, y una necesaria actualización del PCIC.

Habría que realizar otra investigación específica y comparada para identificar si en las otras lenguas globales (postimperiales), inglés y francés, los organismos de las políticas lingüísticas y / o los centros de enseñanzas utilizan un equivalente del PCIC para enseñar inglés o francés con contenidos culturales parciales sin equidad entre las variedades anglohablantes o francohablantes. La información que se tiene es que, como en español, no hay nada igual. La evolución de las políticas lingüísticas ha sido diferente. Esta realidad y la existencia de un documento curricular como antes se ha mencionado es percibido, eventualmente, como un desarrollo y como un éxito. Sin embargo, existe también la idea de que, al desconocer las realidades de las industrias hispanoamericanas de la lengua española, si pudiera haber tal cosa, todo el desarrollo se podría reducir al interés neocolonialista de un "imperialismo lingüístico" (Moreno Cabrera 2015). Con todo, siguiendo con lo relativo a la vanguardia de la enseñanza en nuestra lengua (L2/LE), se debe reconocer que el panorama no es desalentador.

Se sostiene que ha habido cierto retraso, porque el impulso nociofuncional que condujo a la concepción del nivel umbral dentro de una visión comunicativa (funcional) de la lengua y de la enseñanza, alcanzado por los especialistas europeos en la década de los setenta, se plasma en 1994 con el PCIC. Si bien la tendencia general que lo inspira ideológicamente es de carácter constructivista, aún está presente un fuerte núcleo de tendencia positivista que pretende actuar como anclaje de la actividad pedagógica que ejercen los centros, garantizando unos niveles de coherencia mínimos para estandarizarla (Agulló 2015: 82).

El MCER se publica en 2001-2, y casi diez años antes ya está el antecesor del PCIC modulando la enseñanza de ELE, en forma de manual interno. Entonces hubo vanguardia. Pero, respecto a las propuestas del *Threshold Level* europeas, que siguen vigentes, han pasado más de cuarenta años. Todo el desarrollo específico de ELE que va de 1994 a 2006, fechas en que se publican la primera versión del PCIC y la vigente, respectivamente, se ha modulado una visión más centrada en lo comunicativo que en lo intercultural, y más en lo español que en lo panhispánico o hispanoamericano. Si bien es cierto que en el PCIC de 1994 se presenta una visión amplia del aprendizaje y de la enseñanza, se considera la necesidad de adaptar los lineamientos de enseñanza a cada contexto de aprendizaje en que se encuentra el centro, y también se promueve libertad de ense-

ñanza para fomentar en el alumno la responsabilidad por su propio aprendizaje (autonomía), estimulando la competencia intercultural. Esta misma idea se mantiene en la versión del 2006, solo que ante el inminente desplazamiento (teórico) del centro clave de la enseñanza de lenguas extranjeras hacia lo intercultural, y no hacia lo gramatical, el nuevo PCIC va más allá de la simple declaración de intenciones hecha en 1994. En la introducción a la republicación de un texto de finales de los noventa, cuando todavía no se había publicado el MCER, divulgado *online* por el Centro Virtual Cervantes, el coordinador del PCIC comentaba esta evolución:

> La diferencia básica es que en la versión del 94 las dimensiones de interculturalidad y de autonomía en el aprendizaje constituían una declaración de intenciones pedagógicas, con un desarrollo muy limitado en cuanto a especificaciones curriculares concretas. Sin embargo, en la versión de 2006, estas dimensiones adquieren ya carta de naturaleza al presentarse ampliamente desarrolladas en las listas de objetivos generales y de contenidos, con tres inventarios que tratan la materia cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultura y un inventario centrado en los procedimientos de aprendizaje. A todo esto se añade en la versión de 2006 un tratamiento mucho más amplio y detallado de la lengua en los aspectos gramaticales, de pronunciación, pragmático-discursivos y nocionales (García Santa-Cecilia 2007).

Ubicándose en el tiempo actual, es posible aceptar que hace diez años hubiera cierta sincronía entre la teoría y la metodología que apunta hacia la interculturalidad como centro de la enseñanza de ELE, la política lingüística del Consejo de Europa (MCER, 2002) y la actualización del *deber ser* o política de la enseñanza de español a extranjeros, con el PCIC del 2006. Aun aceptando que se diera esta realidad, fue bastante efímera. En la actualidad, la actualización parece estar gestándose por la impetuosa necesidad de adaptar el MCER a los lineamientos del MAREP. Además, resulta muy significativo que, siendo un documento oficial del Consejo de Europa, la traducción llegue a España desde Francia (no como la del MCER, que la hizo el IC), y destaca que el documento es todavía más conocido como CARAP, sus siglas en francés.

Un trabajo muy reciente (2017) publicado por la Universidad de Extremadura, España, y desarrollado en un doctorado en la Universidad de Salamanca, sugiere que hay mucho por hacer para adecuar el PCIC a las últimas propuestas del MCER (2008) o, dicho de otro modo, a la promoción de una enseñanza genuinamente plurilingüe y pluricultural. Entre las críticas que recoge este trabajo resalta que el PCIC circunscribe la interculturalidad al mundo hispánico y este hecho lo "aparta de los presupuestos del hablante intercultural, aspecto que, por otra parte, el propio PCIC establece como uno de sus tres objetivos principales y transversales" (González Plasencia 2017: 35). En este trabajo se subraya también que la selección de la variedad lingüística que hace el actual PCIC es la norma culta centropeninsular. Destaca que, aunque el PCIC se centre en recoger los contenidos necesarios para la enseñanza de español, los enfoques plurales de las lenguas abogan por lo plurilingüe, de modo que "esto no significa que se obvien el resto de variedades -puesto que se pretende la comunicación más allá de las diferencias- y en el PCIC destaca muy por encima del resto una de ellas" (González Plasencia 2017: 35).Y agrega, en lo relativo a los inventarios culturales:

> Los saberes y comportamientos socioculturales que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica [...] debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos (González Plasencia 2017: 36).

Pero ha pasado una década y en español la situación es alentadora porque hay que reconocer el sinfín de trabajos en torno a la interculturalidad que se han venido divulgando en las revistas especializadas, y en congresos y encuentros celebrados a un lado y otro del Atlántico. Además, no puede pasar desapercibido el aporte de la *kultura* con *k* al componente cultural hecho por Miquel y Sans (1992), que representa un matiz válido y específico para el ELE.

6. El dogma actual de la enseñanza de ELE

Justo ahora, finalizando, casi la segunda década del siglo XXI, se presencia un resurgir del Instituto Cervantes como una institución autónoma. En el mundo panhispánico existen conocimiento y avances, en unos lugares más que en otros, sobre la enseñanza de ELE, sobre la evolución de la disciplina y sobre su estatus actual. Hay bastante interconexión. Incluso parece superada esa insistencia en que la variante centropeninsular se tome como modelo. Teóricamente es un hecho, pero se ha visto que la realidad difiere en la práctica y aún hoy continúan desarrollándose proyectos, instituciones y programas que asumen al español castellano como referencia. No obstante, parecen correr tiempos propicios para los cambios. En este proceso de constante deconstrucción se identifica la tendencia actual a una triangulación de los ideales de interculturalismo, por un lado, el impulso reivindicador del variacionismo, por otro, y, finalmente, un panhispanismo sin complejos. Si se entiende por *dogma* la proposición, el conjunto de creencias indiscutibles, los fundamentos asumidos, como principios innegables, no parece osado sostener que el dogma actual de la enseñanza de ELE tiene forma piramidal y se compone de estos tres planteamientos que apuntan hacia lo *multi*, lo *pluri* y lo *pan* de nuestra lengua y sus culturas.

7. A modo de conclusión

Van casi cien años de enseñanza de ELE, el español genera dividendos y beneficios estratégicos al ser la segunda lengua con más hablantes nativos, pero no hay todavía un gravamen para etiquetar y tasar al sector que ofrece servicios vinculados a la lengua, tampoco existe una industria como tal hasta tanto no se tenga información precisa del sector (cf. Cabrera Troyano 2009, FEDELE 2016) y existen importantes retos para actualizar la enseñanza de ELE (González Plasencia 2017). Asimismo, en la segunda década del siglo XXI se observa el avance consensuado y panhispánico en el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) y los logros y alcances locales que intervienen en todo este proceso de enseñanza de español a extranjeros (Consorcio ELSE, en Argentina, Instituto Caro y Cuervo, en Colombia, etc.).Son muchos aspectos y múltiples los factores que intervienen en el devenir epistemológico de la disciplina del aprendizaje y la enseñanza de español a extranjeros, en su avance hacia la consolidación como industria y en el proceso de estandarizar los criterios panhispanis-

tas en su enseñanza, pero, partiendo de la diversidad panhispánica y de las diferentes tradiciones de cada país hispanohablante (el acrónimo es, incluso, distinto según el lugar –ELSE, en el cono sur–), enseñar nuestra lengua a extranjeros es, en esencia, una acción estratégica y rentable.

Referencias Bibliográficas

AGULLÓ COVES, Jorge (2015): "Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes", *MarcoELE,* 21, http://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf, [consulta: 15/07/2017].

CABRERA TROYANO, Miguel (2009): "El valor económico del ELE", CABRERA TROYANO, M., GÓMEZ ASENCIO, J. (ed.), *La economía de la enseñanza de español como lengua extranjera. Oportunidades del español como lengua extranjera,* Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

CENOZ IRAGUI, Jasone (2004): "El concepto de la competencia comunicativa", SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.

CHOMSKY, Noam (1970): *Aspectos de la teoría de sintaxis*, Madrid: Aguilar.

CURSOS INTERNACIONALES USAL (2017): *Historia. Quiénes somos*: Salamanca: Universidad de Salamanca, https://cursosinternacionales.usal.es/es/historia [consulta: 15/07/2017].

DEL VALLE, José (coord.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

FEDELE (2016): *Informe sectorial: Español en España*.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2007): "Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia", *MarcoELE*, 5, http://marcoele.com/descargas/5/entrevista-garciasantacecilia.pdf [consulta: 15/07/2017].

GONZÁLEZ PLASENCIA, Yeray (2017): "En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica", NIETO CABALLERO, G. (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 25-40, http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/5263/978-84-608-9678-4.pdf?sequence=1 [consulta: 15/07/2017].

HUERTA MENDOZA, Leonardo (2017): "La enseñanza de español en el CEPE", *El Universal,* México, http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2017/03/17/la-ensenanza-del-espanol-en-el-cepe [consulta: 15/07/2017].

HYMES, Dell (1996): "Acerca de la competencia comunicativa", *Forma y Función,* 9, 13-37.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 15/07/2017].

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta 15/07/2017].

INSTITUTO CERVANTES (2016): *Informe El Español: una Lengua Viva*, http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf [consulta: 15/07/2017].

JIMÉNEZ, Carlos César (2011): "El Marco europeo común de referencia para las lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas", http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf [consulta: 15/07/2017]

MAREP (2008): *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (CARAP), http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf [consulta: 15/07/2017].

MELERO ABADÍA, Pilar (2004): "De los programas nociofuncionales a la enseñanza comunicativa", SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 689-714.

MEZA MORALES, Jesús Alfredo (2015): "La Asociación de Academias de la Lengua Española y la legitimación internacional de la lengua panhispánica", *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, 54.

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2015): *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico*, Madrid: Síntesis.

MIQUEL, Lourdes, SANS, Neus (1992): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [consulta: 15/07/2017].

MOLINA, César Antonio (2004): "Discurso de clausura del III Congreso Internacional de la lengua española", http://congresosdelalengua.es/rosario/clausura/molina_c.htm [consulta: 15/07/2017].

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. (2009): *Enfoques y metodologías en la enseñanza de idiomas*, Barcelona: Edinumen.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. España: SGEL.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2010)*: Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.