ENTRE MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL Y LOS PELIGROS DE LA NORMA PANHISPÁNICA[1]

Mário Domingues Cruz
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

INTRODUCCIÓN

Creemos que en una sociedad *glocal* impera la necesidad de desarrollar las competencias comunicativa, intercultural y plurilingüe que implican un conocimiento de la diversidad lingüística y cultural presente en el mundo, incluyendo la de idiomas como el español, un idioma histórico que conlleva una muchedumbre cultural y mestiza. De hecho, como todos los idiomas, el español presenta un dinamismo inherente en relación con los fenómenos lingüísticos que pueden promover infortunios comunicativos entre nativos y no nativos (Regueiro Rodríguez, 2016). Además, como vimos, se revela pertinente llevar enfoques de contenidos propios de Hispanoamérica a la clase de ELE, debido al dinamismo económico y cultural fuerte que se vive en dicha región (Cruz, 2018). Por ello, es importante que el profesor lleve a cabo un trabajo en el aula con las variedades lingüísticas que los extranjeros pueden encontrar cuando visitan un determinado país hispanoamericano, contemplando también sus referentes culturales.

Vivimos hoy en día una política lingüística panhispánica en relación con la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) que reconoce el carácter normativo pluricéntrico del español. Sin embargo, creemos que muchas veces a la hora de enseñar usos y normas lo hacemos como si fueran panhispánicos, versiones estándares del idioma, como si fueran los únicos válidos, por lo que normalmente no nos damos cuenta de la naturaleza heterogénea de la lengua (Sánchez Avendaño, 2004).

1 Este trabajo está financiado por fondos nacionales portugueses a través de la FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigación e Innovación en Educación, inED).

En este artículo esbozaremos lo que consideramos ser el concepto de competencia panhispánica y la formación panhispánica que el profesor de ELE debe tener para hacer un trabajo serio y efectivo con las variedades lingüísticas y culturales en el aula, a la luz de los estudios existentes sobre el tema. De este modo, a través de un estudio exploratorio, vamos a reflexionar sobre modelos de enseñanza de las variedades y los peligros de la norma panhispánica. También presentaremos un modelo de enseñanza de las variedades lingüísticas y culturales del español que tuvo como punto de partida el de Andión Herrero (2008a), pero que va más allá de una perspectiva panhispánica (Meza Morales, 2017b).

Bajo un enfoque marcadamente cualitativo, nuestro estudio tuvo en cuenta un análisis documental de artículos científicos, publicaciones en periódicos y planes de formación docente sobre el tema de las variedades lingüísticas y culturales y los conceptos de competencia, formación y modelo lingüístico panhispánico en ELE. Por lo tanto, nos proponemos concretar los siguientes propósitos: a) evidenciar las múltiples acepciones del concepto de competencia panhispánica; b) reflexionar sobre las necesidades de formación panhispánica del profesor de ELE; c) inventariar las asignaturas que ofrecen contenidos sobre las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en universidades españolas, con relación a la formación de profesorado; y, por último, d) presentar un nuevo modelo lingüístico para la enseñanza de las variedades del español.

1. DESDE LA NORMA CENTROPENINSULAR HACIA LA NORMA PANHISPÁNICA Y EL DESARROLLO DE UNA COMPETENCIA PANHISPÁNICA

Nos gustaría empezar por reflexionar sobre lo que entendemos por norma panhispánica, teniendo en cuenta el análisis documental que planteamos de artículos científicos y periodísticos relacionados con el tema.

Como resalta Balmaseda Maestu (2000, p. 110), a veces perseguimos un ideal de lengua, un modelo, que conlleva un juicio de valor desde un punto de vista cultural e histórico: “En una nivelación hacia arriba hablamos de una lengua ejemplar, de un ideal de lengua fundamentado en la corrección idiomática, aceptada y compartida básicamente por los hablantes cultos (…)”. Lope Blanch

(1993a, p. 127) habla de "una norma lingüística hispánica ideal (…) que sería el paradigma ejemplar al que todos aspiramos". En otras palabras, sería una norma que recoge (y sanciona) los usos que en cualquier país o región puedan ser aceptados (Lope Blanch, 1993b). Sin embargo, seguimos hablando de una norma hablada por la gente culta de cada variedad dialectal, que puede no dar respuesta a los usos cotidianos de la totalidad de hispanohablantes, pues "no se trata de establecer unos principios para imponerlos, sino de observar los usos reales y mayoritarios de la sociedad, funcionales y favorables a la comprensión sin ambigüedades" (Balmaseda Maestu, 2000, p. 112). Además, hay que tener en cuenta que ninguna de las normas de los países o regiones hispanohablantes, "por alto que sea el prestigio de que goce, podría tener la pretensión de identificarse con esa *norma hispánica* ideal. (…) Ninguna podría, en consecuencia, aspirar a imponerse a las demás" (Lope Blanch, 1993b, p. 119).

Como señala Meza Morales (2017b, p. 8), "el concepto de competencia panhispánica apunta hacia nuestra lengua con la intención de aportar reflexión a favor de la coincidencia a partir del devenir epistemológico y la realidad del siglo XXI, sedienta de constante (de)construcción y (re)interpretación". De este modo, la competencia panhispánica implica, por un lado, cultivar en sus hablantes nativos y aprendices extranjeros el deseo por un conjunto de saberes de la muchedumbre lingüística y cultural del mundo hispanohablante; por otro, también presupone un constante deseo de (re)interpretar y (de)construir aspectos como la historia del idioma y el concepto de lengua común (homogénea y diversa al mismo tiempo), desmarañando estos saberes y cuestionándolos de una manera casi permanente, pues la lengua es mutable y se va mestizando a lo largo de los tiempos y de acuerdo con los movimientos sociales y migratorios que se hacen sentir. Meza Morales (2017b, p. 17) resalta que la competencia panhispánica "parece (…) posicionarse como (…) una competencia glotopolítica específica de y para nuestra lengua. Lo ideológico y el trasfondo político detrás de la enseñanza de la lengua y las culturas a los extranjeros no debe ignorarse más."

Nos gustaría reflexionar sobre lo que entendemos por el estudio de naturaleza híbrida, interactiva y ecléctica de las variedades lingüísticas y culturales del español. El trabajo con la competencia panhispánica implica "un discurso global, pero sin intereses locales" (Meza Morales, 2017b, p. 18), que no se fije en una centropeninsularidad histórica. De hecho, podemos decir que en el

mundo panhispánico hay bastante trabajo común e interconexión a la hora de pensar y plantear propuestas en relación con la enseñanza de ELE. No obstante, en los discursos de los profesores e investigadores aún se siente que la variedad centropeninsular es el modelo que se debe tener en cuenta.

Lo vemos reflejado en las siguientes palabras de Vázquez (2008, en línea):

> hay docentes que temen por la coherencia lingüística del alumnado y plantean la pregunta: qué hacer con estudiantes que un semestre tienen una profesora uruguaya, el próximo un profesor guatemalteco y así sucesivamente. Curiosamente nadie se plantea la pregunta qué ocurre cuando el estudiantado el primer semestre se ve confrontado a la variante andaluza, el segundo a la de catalanoparlantes y tercero a hablantes de Castilla (...).

Podemos decir que la historia de la colaboración con vistas a un desarrollo de una política panhispánica relativa al idioma es una historia de avances y retrocesos, en la que se observa que las variedades peninsulares son siempre preferidas a las hispanoamericanas.

De hecho, la génesis de la política panhispánica se dio en 1951 con la celebración del Primer Congreso de Academias de la Lengua Española y la creación de la Asociación de las Academias de Lengua Española, que culminaría con la ratificación de convenios multilaterales como el que fue firmado en Bogotá en 1960 y con la publicación de las obras *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y *Ortografía de la lengua española* (2010), que son el resultado del trabajo conjunto de las distintas academias. También se resalta el Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que es un proyecto del Instituto Cervantes, de Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Salamanca. Sin embargo, como señalamos antes, a lo largo de los años la labor en relación con la política panhispánica parece muy dada a una centropeninsularidad histórica, que se hace sentir en los discursos de los representantes políticos y lingüísticos de España, que culmina con la polémica de la *Marca España*, cuyo proyecto es cuestionado por autores como Andrés Neumann (2018, en línea), poeta y narrador argentino que indica:

"la lengua es de quien la trabaja, la ama, la cuestiona. Es patrimonio de una multitud transatlántica, sin jerarquías impuestas, y ningún país tiene derecho a actuar como su dueño."

Vemos que este descontento también lo sintieron algunos profesores e investigadores de ELE en Argentina, criticando abiertamente la posición dominante y colonialista del Instituto Cervantes en su *Manifiesto por una soberanía idiomática*. Como podemos leer en este, los profesores e investigadores ponen el dedo en la llaga:

> el lema actual de la RAE es "unidad en la diversidad". (...) Las instituciones de la lengua son globalizadoras cuando piensan el mercado y monárquicas cuando tratan la norma. La noción pluricéntrica, entendida en sentido estricto (diversos centros no sometidos a autoridad hegemónica), queda cabalmente desmentida entre otros ejemplos por el Diccionario panhispánico de dudas (2005), en el que el 70% de los "errores" que se sancionan corresponde a usos americanos (Agoff, Aguad, Alemán, Alfón y Álvarez, 2013, p. 86).

Asimismo, estos profesores e investigadores consideran un mito el hecho de que el español sea una lengua en peligro. Además, también resaltan que Latinoamérica, región con dos lenguas mayoritarias (el portugués y el español) y lenguas amerindias (como el quechua, el mapuche, el guaraní o el náhuatl) y con la promoción de una integración económica y política (con el MERCOSUR o ALBA), merece otra clase de reflexión en relación con el idioma, debiendo apostarse por políticas de integración en la comunicación, en el bilingüismo y por el reconocimiento (y no exclusión) de lo plural, de lo mestizo y de lo cambiante en las lenguas.

De hecho, como resalta Lope Blanch (1993b), ni por motivos históricos ni por número de hablantes del idioma, los argentinos podrán aceptar una norma lingüística que pueda contradecir su uso cotidiano, o sea, el uso de una modalidad única, de referencia y excluyente de otras modalidades.

En 2013 y 2014, surgieron distintas polémicas con García de la Concha, exdirector académico del Instituto Cervantes (responsable por su iberoamericanización), quien hizo declaraciones públicas muy polémicas como "hablamos

un español zarrapastroso" o "la política panhispánica no tiene vuelta atrás (...) O crece o muere. Y la responsabilidad de hacerla crecer recae en la Academia española" (Ramis, 2013, en línea). En sus palabras sentimos que el exdirector se refiere, por un lado, a un español algo sucio, andrajoso y desaliñado, o sea, impuro. Por otro, implica una vez más a España en los discursos relativos a la formación panhispánica, dando una visión algo etnocéntrica de la cuestión.

En 2014, con el rey Felipe VI y el nuevo director de la RAE, Darío Villanueva, parece que vuelve España a interesarse por una política panhispánica en que ve las Américas como su socio en la labor. Primero, el rey declara que el Instituto Caro y Cuervo es una entidad puntera en América con la celebración del encuentro *Patronato del Instituto Cervantes*. Segundo, a la hora de presentar la nueva versión del *Diccionario de la lengua española*, Villanueva también declara que "debemos entender que el español es ahora una lengua global" (Samper Ospina, 2014, en línea). Sin embargo, en 2015, sus palabras resbalan hacia una visión algo eurocéntrica, evaluadora y reguladora, con declaraciones como las siguientes: a) "los colombianos hablan tan bien que sorprende" (Andrés Pérez, 2015, en línea); b) "es la independencia la que da fuerza al español y no la colonia"; y, aún, c) "el español que se habla en Costa Rica es extraordinariamente grato a los oídos". No obstante, también en 2015 es muy llamativa la entrevista a José Urrutia, exdirector del Instituto Cervantes, que menciona que "España es uno de los países donde peor se habla el castellano" (García, 2004, en línea).

Teniendo en cuenta estas reflexiones en torno de la promoción de una política panhispánica, con sus avances y retrocesos, intentaremos, ahora, comprender qué lugar tiene la competencia panhispánica, que definimos atrás, en la formación y competencias del profesor de ELE para el siglo XXI.

2. LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESOR DE ELE EN EL SIGLO XXI: ¿DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL A LA COMPETENCIA PANHISPÁNICA?

No podemos avanzar en nuestro estudio sin hablar de las competencias clave del profesor de ELE que implican que el profesor tenga "un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional (…)" (Moreno Fernández, 2012, p. 7).

En este contexto, partimos del presupuesto de que la sociedad global está sufriendo cambios a causa de los movimientos migratorios, sobre todo dentro de la Unión Europea, pues vivimos en una sociedad cada vez más pluricultural. Es necesario que los profesores estén preparados para dedicar un espacio considerable al desarrollo de competencias de comunicación intercultural y plurilingüe en sus clases (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Además, hay que tener en cuenta que los profesores deben ser más reflexivos y tener una fuerte conciencia cultural crítica (Byram, 1997) y provocar en sus alumnos el gusto por buscar y cuestionar el propio conocimiento, como ya señalamos anteriormente. De hecho, coincidimos con Meza Morales (2017a, pp. 4-5), quien considera que ser profesor actualmente debería buscar mediar entre el alumnado "(…) y el imaginario (panhispánico), que enseñar como portador de una verdad parcial y de conocimientos relativos, específicos, y hasta miopes cuando desconocen la realidad actual panhispánica de nuestra lengua y sus culturas."

Asimismo, teniendo en cuenta los diferentes estudios que analizamos, creemos que los siguientes componentes son los que los profesores de ELE del siglo XXI deben dominar: a) la competencia estratégica y de facilitación de aprendizajes activos e interdisciplinarios; b) la competencia tecnológica o digital; c) la competencia sociolingüística y de mediación intercultural (Martínez Ortiz, 2006; Moreno Fernández, 2012). No obstante, respecto a esta última competencia, nos gustaría proponer un cambio.

Creemos que un buen profesor debe conocer los contenidos que enseña en la lengua extranjera. El profesor de lenguas extranjeras debe tener una buena competencia sociolingüística. Hablamos aquí del llamado profesor-lector que, de acuerdo con Underhill (2000), es alguien que domina la lengua extranjera que enseña y sus aspectos literarios o culturales. Como añade Bortoni-Ricardo

(2014), ante la variación lingüística, el docente de ELE tendrá como finalidad la de, por una parte, aumentar la eficacia de la comunicación pragmática del alumno en un contexto específico, y por otra, marcar y hacer sentir la identidad cultural y social del hablante nativo de la variante lingüística de la lengua meta. Asimismo, se trata de un docente que debe funcionar como un modelo para sus alumnos. Incluso debe ser un profesor que valora su propia cultura y debe poseer la capacidad para conocer, movilizar y hacer comparaciones entre culturas de la lengua meta. Además de conocimientos lingüísticos, el profesor debe conocer convenciones y rituales sociales de las culturas que enseña, compartiendo valores propios de las mismas. Por lo tanto, la mediación intercultural es muy relevante y enlaza con la competencia sociolingüística.

En este contexto, según Byram y Risager (1999), el profesor es responsable del desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural. Del mismo modo, debe promover actividades en la clase de lengua que permitan al alumno conocer culturas y subculturas distintas de la suya. El profesor no se debe centrar en la cultura dominante de la lengua meta. En el caso de la enseñanza del ELE, hay que ir más allá de las culturas españolas. Hay que dar a conocer la magnitud de la historia, cultura y lenguas de México, Perú o Chile, entre otros países. Hay que presentar la coexistencia lingüística del español con otros idiomas o dialectos. Hay que prestar atención a culturas emergentes que son representativas de las mezclas identitarias de dos o más pueblos. Como resalta Moreno Fernández (2010), el trabajo de las variedades debe pautarse con un compromiso con la diversidad lingüística. En nuestra opinión, se debe desarrollar el conocimiento de los alumnos sobre la existencia de palabras, expresiones, acentos, entre otros, que no forman parte de la norma, sino que forman parte de los usos diatópicos del español, pues todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogéneas (Mollica, 2007). De hecho, creemos que podemos desarrollar actividades en las clases que permitan a los alumnos ser plurilingües dentro del español.

Ya vimos que la enseñanza del español está creciendo y muchos buscan convertirse en profesores del idioma, necesitando conocimientos de planificación curricular, adquisición de idiomas, gramática, metodología, pedagogía, léxico, fonética, pragmática, variación, etc. (Andión Herrero y Gil Burgman, 2013; Santiago Guervós, 2009). Asimismo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor de ELE tiene que estar bien preparado, pues no basta tener

conocimientos de planificación, metodologías de enseñanza, léxico, gramática y fonética. No cabe duda de que hay que tener también conocimientos sobre las variedades del español. De hecho, creemos que los profesores deben tener un conocimiento profundo y extenso del español (Beaven y Garrido, 2000; Blanco, 2000; Bugel, 2000; Flórez Márquez, 2000; Moreno Fernández, 2012).

En la tabla 1 vemos un análisis que llevamos a cabo teniendo en cuenta los planes de estudios del Máster en Enseñanza de Español como L2/LE de cinco universidades españolas. Se combinaron tres criterios de selección, los cuales permitieron extraer las cinco universidades de nuestro estudio: 1) la condición de universidad pública; 2) la necesidad de obtener una muestra variada en términos de origen territorial (variedad); y 3) oferta de máster en ELE reconocido y con múltiples ediciones. No identificamos las universidades pues no es nuestro objetivo evaluar cada institución individualmente, sino evaluar de una manera general la situación del tema de las variedades en la enseñanza superior.

Dominios	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4	Universidad 5
lengua española, su descripción y uso	Conceptos básicos de lingüística para la enseñanza de lenguas segundas Pronunciación y enseñanza del español **Variedades del español aplicadas a la enseñanza del español como segunda lengua** Evolución del español y su enseñanza como segunda lengua Componente discursivo y pragmático del español	Lingüística aplicada: gramática y pragmática **Variedades y geopolítica del español** Enseñanza de la pronunciación	Norma y uso del español actual **Variedades del español** Gramática, léxico y pronunciación: tratamiento en el aula	Aspectos fonéticos del español Aspectos gramaticales del español Aspectos léxicos del español	La competencia fónica La competencia léxica La competencia pragmática La competencia sociolingüística
literatura y cultura hispánicas en el aula	Textos literarios y enseñanza del español Componente sociocultural y enseñanza de español como segunda lengua	El texto literario en el aula de ELE El componente sociocultural El desarrollo de la competencia intercultural	La España actual: aspectos sociales, políticos y económicos Historia de España moderna y contemporánea Arte español: pintura, escultura, arquitectura y música El español de los medios de comunicación La interculturalidad en el aula de ELE	El componente lúdico y la literatura en la clase de español como lengua extranjera	La competencia cultural y estratégica

Tabla 1 - Aparición de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en los planes de formación de las instituciones de enseñanza superior en España

Por un lado, prestamos atención a la tipología de asignatura y a su nombre; por otro, tuvimos el cuidado de analizar los temarios de las asignaturas, si estaban disponibles. No obstante, no tenemos por finalidad hacer un análisis complejo y profundo del tema, sino buscar solo temas relacionados con la variación lingüística y cultural en los planes de estudio de los másteres. Estos másteres pertenecen a cinco comunidades autónomas distintas, con el objetivo de dar cuenta de la diversidad.

En primer lugar, hay que resaltar que entre los cinco planes de estudios que analizamos, tres presentan asignaturas que conllevan el término *variación* o *variedad* en su nombre (en negrita). Una de las universidades ofrece incluso una asignatura que parece que analiza el tema de las variedades lingüísticas desde un enfoque panhispánico, por lo que demanda una reflexión sobre el contexto geopolítico del tema. Respecto a la enseñanza de las variedades, solo una de las asignaturas incluye el abordaje metodológico y una perspectiva directa hacia la clase de ELE. No obstante, esto no quiere decir que no se trabajen los temas de las variedades en las otras asignaturas. La verdad es que muchas de las asignaturas incluyen una perspectiva transversal que da cuenta de las normas y usos del español, teniendo en cuenta su homogeneidad y su diversidad. Estos aspectos se ven plasmados en los distintos temarios a que tuvimos acceso. Si prestamos atención a las asignaturas relacionadas específicamente con el componente cultural, ninguna de las instituciones ofrece asignaturas que hablen directamente de variedades culturales del español, pero la gran parte habla de los dominios sociocultural, literario, artístico, entre otros aspectos. Sin embargo, nos llama la atención el hecho de que una de las universidades (la número 3) presenta cuatro asignaturas relacionadas con la variedad intracultural, por lo que nos parece que en este caso se reduce el trabajo con las variedades interculturales a solo una asignatura.

De una manera general, nos gustaría señalar que hay instituciones que buscan cubrir temas pertinentes para el futuro trabajo de los profesores de ELE, con relación al tema de la variación lingüística, pero hay otras que parecen olvidar el tema, sobre todo la reflexión que conlleva el tema. Sin embargo, lo que es muy llamativo es el número reducido de asignaturas relacionadas con los temas culturales y literarios de Hispanoamérica, aunque existan asignaturas relativas al componente intercultural. Consideramos que materias de esta tipología y naturaleza son de suma importancia, pues "las actitudes no se heredan sino que

se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado" (Vázquez, 2008, en línea). Por este motivo, proponemos que a la vez que se hable de una competencia sociolingüística e intercultural, se hable de una competencia de reflexión sobre las variedades con un fuerte componente plurilingüe y pluricultural.

3. LA PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO LINGÜÍSTICO DINÁMICO PARA UNA EFECTIVA ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

Para Blanco (2000), las necesidades de los profesores de ELE son evidentes con respecto a qué norma enseñar a los alumnos, estando como entre dos mundos: uno que es la norma que tienen o que aprendieron y el otro, la representación de la norma ideal que debería ser movilizada en la clase de ELE. Como resalta Andión Herrero (2009, p. 168), "una de las primeras incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula es saber quién es él dialectalmente y qué modelo va a enseñar a sus alumnos". Nos referimos a las creencias y/o actitudes que nos permiten acceder a las percepciones y comportamientos lingüísticos de los profesores respecto a la movilización de las variedades en la clase de ELE. La investigación de las creencias y actitudes ha sido muy desarrollada en las últimas décadas, debido al hecho de que las representaciones pueden afectar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ya que fomentan y pueden incluso determinar el éxito de los alumnos (Andión Herrero, 2008a; Andión Herrero, 2009; Andión Herrero y Gil Burgman, 2013). Además, como vimos antes, a la hora de organizar situaciones de aprendizaje el profesor de ELE debe tener en cuenta dos aspectos más: a) diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos, o sea, el profesor debe ser capaz de seleccionar, adaptar o crear "herramientas para identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos y promueve que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades" (Instituto Cervantes, 2012, p. 13); b) promover el uso y la reflexión sobre la lengua, animando "al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use" (*idem*), dándole oportunidad de contacto con muestras de lengua variada. También en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001, p. 105)

se reconoce la importancia de la reflexión a la hora de aprender un idioma: "la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas (…) permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento". Además de la promoción de una reflexión sobre la lengua y su aprendizaje, este documento también promueve el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, resaltando que estas contribuyen a una comunicación efectiva, en la cual los sujetos "pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.)" (Consejo de Europa, 2001, p. 4), entre otros aspectos. Asimismo, en este contexto son de suma importancia las muestras lingüísticas y culturales de las regiones hispanohablantes, teniendo en cuenta su diversidad, pluralidad y riqueza.

Los profesores de ELE sabemos que el español presenta esta innegable y perceptible diversidad, pero también hay que señalar que "lo compartido es mayoritario", lo que "nos lleva a perseguir un equilibro entre el estándar y la variedad" (Andión Herrero, 2008b, p. 10). En este contexto importa reflexionar sobre conceptos como *modelo*, *norma*, *estándar*, *variedad,* etc. El concepto *estándar* está relacionado con lo que es general, o sea, común y aceptable para la mayoría, "representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua" (Andión Herrero, 2008b, p. 10). Para muchos, lengua estándar es lo mismo que variedad de prestigio usada por una comunidad específica, que cruza fronteras físicas y virtuales. Se trata de un sociolecto privilegiado de forma espontánea o deliberada entre otros, contando con una aceptación general, y que está asociado a patrones formales. Asimismo, una variedad sin prestigio será aquella que es utilizada en zonas rurales o entre personas de baja condición social, dándosele una connotación un poco peyorativa (Alba Ovalle, 2001). Sin embargo, estamos de acuerdo con Alba Ovalle (2001, en línea), cuando resalta que en

> el caso del español (…) proponer como estándar general la modalidad de prestigio propia de una región particular, implica una valoración inaceptable que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico (…) Hay que entender que la lengua española es patrimonio de todos y dentro de su unidad

> fundamental alberga una extensa variedad, porque debe tener la amplitud suficiente y la capacidad necesaria para permitirles a sus usuarios manifestarse exactamente como son, con su particular personalidad cultural y con la nacionalidad que les corresponde.

Durante muchos años la norma considerada como la más aceptada ha sido la norma de los territorios de España de la variedad castellana (Moreno Fernández, 2006). Sin embargo, los tiempos han cambiado y el modelo castellano se reveló

> como algo cada vez más lejano para los hablantes de muchas variedades del español: hagamos una rápida comparación mental entre la forma de hablar de los castellanos y de los cubanos o de los argentinos; pensemos en las diferencias ostensibles entre el español madrileñista de las películas de Almodóvar, el español mexicano urbano de la película «Amores perros» y el español porteño de «Nueve reinas». Las distancias son evidentes y la facilidad y frecuencia de los intercambios culturales dentro del mundo hispánico las han ido dejando más en evidencia (…) (Moreno Fernández, 2006, p. 84).

Vivimos ahora una política lingüística panhispánica, que reconoce el carácter normativo pluricéntrico del español, pues es un idioma que "tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas" (Instituto Cervantes, 2006, p. 59), en que la norma centropeninsular española se asume como solo una entre todas las que existen. De hecho, podemos decir que hoy en día concurren normas cultas diversas en los diferentes territorios donde se practica el español entre sus hablantes nativos. Asimismo, la RAE con su política panhispánica ha asumido la realidad del cambio lingüístico que se está desarrollando en todos los sistemas del español (el fónico, el morfológico, el sintáctico y el léxico), estableciendo sus criterios y apreciaciones, respecto a la norma vigente del español actual, que cuenta con un significativo número de hablantes, concentrados en su mayoría en los países hispanoamericanos (Elieeneht Mejía, 2015).

Teniendo en cuenta los modelos de enseñanza del español, en relación con su componente lingüístico, Andión Herrero (2008b, p. 53) considera que "la ecuación ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas" fomenta el desarrollo de un trabajo efectivo con las variedades en

clase de ELE (Véase la imagen 1). Según la investigadora, una muestra estándar corresponde a los elementos comunes a una comunidad de habla, en que todos los miembros se ven representados, pero no de manera exclusiva. Para Moreno Fernández (2006, p. 87), la estandardización del español se ha hecho de una manera monocéntrica y no policéntrica, pues "el mundo hispanohablante, en términos generales, acepta de forma universal unas mismas normas unas mismas reglas", y a los profesores específicamente les resulta más cómodo e "importante saber que, más allá de su origen o de su circunstancia geolingüística, cuentan con un solo modelo ortográfico y con un modelo gramatical y léxico compartido en su esencial por millones de hablantes". Como vimos antes, todo esto se adscribe a la creación de proyectos panhispánicos, como una gramática, diccionario o los diplomas de español como lengua extranjera que conllevan la apellidada norma panhispánica, desde una perspectiva de estandarización monocéntrica. Esta estandarización monocéntrica está considerada como el conocimiento implícito que permite a cualquier hispanohablante comprender cuando decimos "El billete de autobús ha subido debido al aumento de precios en la gasolina" o "El boleto del colectivo subió debido al encarecimiento de la nafta" (Blanco, 2005, pp. 152-153).

A su vez, la variedad preferente tiene la función de complementar y ampliar el estándar, por lo que a "esta variedad pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso, los enunciados, los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usemos)" (Andión Herrero, 2008b, pp. 54-55). La selección de la variedad preferente depende de la naturaleza del curso, el contexto en que se imparta y de las necesidades del alumnado, como resaltamos atrás.

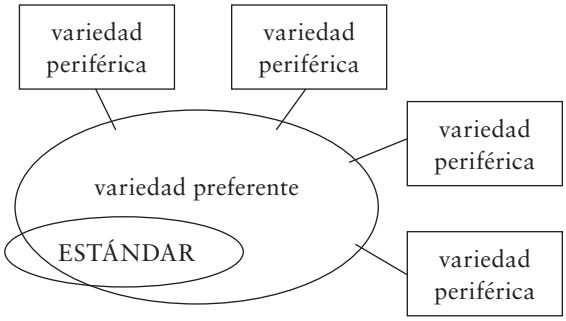

Imagen 1 - Modelo lingüístico del español desde la perspectiva de su enseñanza (Andión Herrero, 2008b, p. 54)

Respecto a las variedades llamadas periféricas, se deben seleccionar los "geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso" (Andión Herrero, 2008b, p. 56). El contacto con estas variedades les permitirá a los estudiantes acceder a otros tipos de producciones y muestras lingüísticas, completar su conocimiento sobre el idioma como un todo y "garantiza el éxito de la comunicación con hablantes nativos de distinta procedencia dentro del mundo hispánico" (*idem*). No obstante, Andión Herrero (2008b, p. 57) considera que hay que tener cuidado a la hora de seleccionar las variedades periféricas, pues la muestras deben "ser suficientemente perceptibles para el aprendiz (…), ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva (…), tener un área o territorio de validez o vigente lo suficientemente amplio (…)". En nuestra opinión, no se pretende que las clases de ELE se conviertan en un curso de dialectología en las que se enseñan las variedades de manera geográfica, por países o regiones, sino que se tratará de ofrecer a los alumnos una preparación más cercana a la(s) realidad(es) de las comunidades hispanohablantes y, que les permita, según sus motivaciones y necesidades, desarrollar una reflexión de y con las muestras de la lengua meta.

Asimismo, en la imagen 2 presentamos otro modelo lingüístico que tuvo como punto de partida el de Andión Herrero (2008b). Creemos que muchas veces a la hora de enseñar usos y normas lo hacemos como si fueran panhispánicas, versiones estándares del idioma, como si fueran los únicos posibles, por lo que normalmente no se da cuenta de la naturaleza heterogénea y variante de las lenguas (Sánchez Avendaño, 2004).

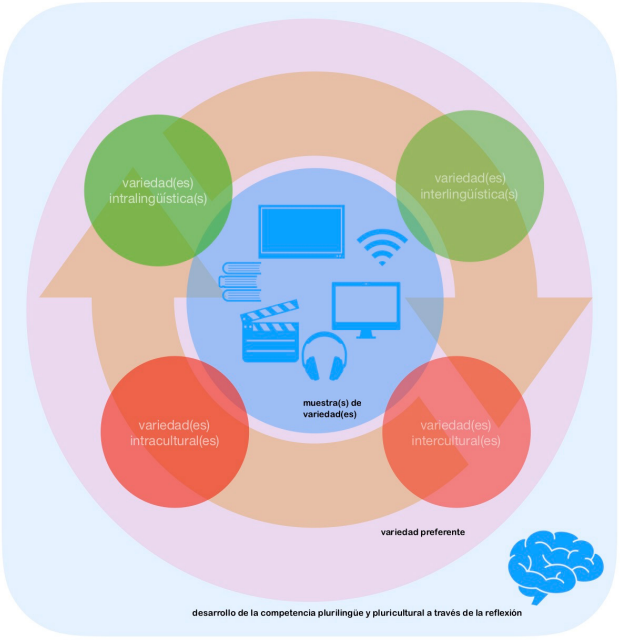

Imagen 2 - Modelo lingüístico dinámico de la enseñanza de las variedades del español desde un enfoque plurilingüe y pluricultural

En nuestra opinión, el punto de partida deben ser las muestras vivas, o sea, los recursos reales que el profesor selecciona para la clase, las que van a dictar el tipo de trabajo que se va a desarrollar en el aula con las variedades del español. En otras palabras, el profesor deberá analizar los aspectos lingüísticos (rasgos lexicales, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos) y culturales (rasgos sociales, artísticos, geográficos y literarios, entre otros) que conllevan los discursos que seleccionó, y a partir de ellos preparar la(s) clase(s) que va a impartir, teniendo en cuenta si la(s) variedad(es) reflejada(s) y sus fenómeno(s) lingüístico(s) y cultural(es) permiten puentes con otras variedades dentro del idioma (las variedades intralingüísticas e intraculturales) o con otra(s) lengua(s) y cultura(s) distinta(s) de la lengua meta (las variedades interlingüísticas e interculturales). Por ejemplo, en nuestro estudio práctico estableceremos puentes con las lenguas amerindias a la hora de trabajar determinados discursos en la clase de ELE.

Todo este trabajo se hace con un enfoque reflexivo y de índole plurilingüe y pluricultural que tiene en cuenta una o varias variedades preferentes que fueron elegidas respecto a las necesidades de los alumnos y al entorno donde se

enseñan. Se preconiza un trabajo contrastivo e integrador de la diversidad de *españoles*, desde una perspectiva verdaderamente pluricéntrica y rentable para el alumnado. En este contexto no es importante que el docente domine todas las variedades del español, sino que desarrolle una capacidad de búsqueda y de análisis de los materiales respecto al tema.

Nuestro modelo va más allá de una perspectiva panhispánica que conlleva algunos peligros, como la internacionalización y consecuente estandarización del idioma, pues como señala Moreno Fernández (2006, pp. 91-92), "las variedades lingüísticas de las distintas regiones del mundo hispánico no pueden verse desplazadas o sustituidas por un español internacional, porque la diversidad de identidades hispánicas es un patrimonio que nos enriquece a todos". Además, como resalta (Vázquez, 2008, en línea), "la lengua panhispánica no existe porque no hay hablantes de panhispánico del mismo modo que el español lengua extranjera es un idioma que no se habla en ningún país, aunque tenga casi catorce millones de hablantes".

CONCLUSIONES

En la sociedad globalizada en la que vivimos, los profesores podemos tener en un aula diferentes identidades dialectales, por lo que el profesor tendrá que respetarlas para que se evite lo que Flórez Márquez (2000, p. 311) llama "situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor (…) decirles a sus alumnos que no se dice *papas* sino *patatas*, o corregirlos en su pronunciación si seseaban (…)".

De acuerdo como lo que vimos en este capítulo, y como señala Meza Morales (2017a), hace falta invertir en la formación docente hacia una competencia panhispanista, de manera que los docentes sean conscientes de la totalidad hispanohablante y, al mismo tiempo, de que la enseñanza de ELE implica conocer la lengua de una manera compleja, pero de igual modo sus lugares, las características de su gente, el devenir histórico y cultural de la civilización panhispánica, su actualidad, sus aportes y vanguardias.

Asimismo, hoy en día no podemos controlar que los alumnos no accedan al léxico o a estructuras gramaticales, morfológicas y sintácticas propias de otras variedades, ya que están en contacto con otras culturas y pueblos a través de internet, televisión o radio, por ejemplo. Creemos que es recomendable facilitar desde el principio el acceso a la comprensión y reflexión del mayor número de rasgos que presentan variación en el aula de ELE. A través de un modelo lingüístico dinámico con un enfoque plurilingüe y pluricultural, los alumnos van a ser capaces de analizarlos de manera activa y experimentando ejercicios de contraste dentro del mismo idioma y fuera. Además, creemos que, al entrenar competencias de esta naturaleza en la clase de ELE, los alumnos van a buscar desarrollar estrategias semejantes en entornos no reglados (no escolarizados) a la hora de enfrentarse con rasgos lingüísticos, problemas o infortunios comunicativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agoff, I., Aguad, S., Alemán, J., Alfón, F. y Álvarez, G. (2013). Manifiesto por una soberanía idiomática. *Maíz, 3*, 86-89.

Alba Ovalle, O. (2001). El español estándar desde la perspectiva dominicana. En *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Espa*ñola. El español en la sociedad de información. Valladolid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/alba_o.htm

Andión Herrero, M.ª A. (2008a). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. En A. Moreno Sandoval (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta]lingüística*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Ministerio de Educación y Ciencia de España, pp. 294-307.

Andión Herrero, M.ª A. (2008b). Modelo, estándar y norma… Conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada, 21*, 9-26.

Andión Herrero, M.ª A. (2009). La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. En A. Barrientos Clavero, J. Martín Camacho, V. Reyes Polo y M. Fernández Barloja (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El profesor de español LE/L2*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 167-184.

Andión Herrero, M.ª A. y Gil Burgman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest, pp. 47-59.

Andrés Pérez, R. (2015). Los colombianos hablan tan bien el español, ¡que sorprende! *ASERVISTO.COM*. Recuperado de http://aservisto.com.co/blog/colombianos-hablan-tan-bien-espanol-sorprende/

Balmaseda Maestu, E. (2000). Norma panhispánica y enseñanza del español. En S. Saz (Ed.), *Actas del Coloquio Internacional de AEPE. Retos para un nuevo milenio: lengua, cultura y sociedad*. Colorado: Colorado State University, pp. 109-127.

Beaven, T. y Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 181-190). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de E/LE. En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 209-216). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Blanco, C. (2005). *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*. Navarra: EUNSA.

Bortorni-Ricardo, S. (2014). *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Bugel, T. (2000). Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil. En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 239-246). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Cruz, M. (2018). *A "Hispanoamérica" na aula de Espanhol como Língua Estrangeira. Propostas didáticas a partir das variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano*. Saarbrücken: NEA.

Elieeneht Mejía, M. (2015). Algunas concepciones sobre lengua y dialecto, sociolingüística y variación lingüística. *Revista Senderos Universitarios, 3*, 50-62.

Flórez Márquez, Ó. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano? En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 311-316). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

García, I. (17 de noviembre de 2004). España es uno de los países donde peor se usa el castellano. *El Mundo*. Recuperado de https://www.elmundo.es/universidad/2004/11/17/campus/1100708117.html

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

Lope Blanch, J. (1993a). *El español de América y la norma lingüística hispánica*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lope Blanch, J. (1993b). La elección de una norma lingüística válida para los medios de comunicación. En M. D. F. (Ed.), *Nuevos Estudios de Lingüística Hispánica* (pp. 117-125). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Ortiz, M. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. Recuperado de https://pt.slideshare.net/mobile/holamamaholapapa/martinez-ortiz-mariaguadalupe

Meza Morales, J. (2017a). El profesor hispanista. *Revista Electrónica del Lenguaje, 4*.

Meza Morales, J. (2017b). Preámbulo hacia una "competencia panhispánica". *Revista Electrónica del Lenguaje, 4*.

Mollica, M. (2007). *Introdução* à *Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.

Moreno Fernández, F. (2006). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En A. C. Mancera (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (pp. 75-94). Madrid: Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, F. (2010). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

Neumann, A. (2 de noviembre de 2018). El español y la Marca España. Don para la diáspora. *El Cultural*. Recuperado de https://elcultural.com/revista/opinion/El-espanol-y-la-Marca-Espana/41561

Ramis, L. (15 de noviembre de 2013). Un español zarrapastroso. *El Mundo*. Recuperado de https://www.elmundo.es/cataluna/2013/11/15/528600cc63fd3d107f8b457d.html

Regueiro Rodríguez, M.ª L. (2016). El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano. Comprensión frente a infortunio comunicativo. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 79-96). La Rioja: ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla.

Samper Ospina, J. (9 de noviembre de 2014). Debemos entender que el español es ahora una lengua global. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14811797

Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido profesor. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 30*(2), 131-154.

Santiago Guervós, J. (2009). Qué enseñar a los que van a enseñar. En A. Barrientos Clavero, J. Martín Camacho, V. Reyes Polo y M. Fernández Barloja (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El profesor de español LE/L2*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 101-106.

Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-158). Madrid: Cambridge University Press.

Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. En *I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE. Argentina*. Recuperado de https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf