

## **RASAL**

LINGÜÍSTICA

2023: 161-181

Recibido: 31.07.2021 | Aceptado: 09.11.2021

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs231126>

# PLURICENTRISMO Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE). MATERIALES PARA EL CONTEXTO COLOMBIANO CON EL SELLO DEL INSTITUTO CARO Y CUERVO (ICC)<sup>1</sup>

## PLURICENTRISM AND TEACHING OF SPANISH FOREIGN LANGUAGE. MATERIALS FOR THE COLOMBIAN CONTEXT WITH THE INSTITUTO CARO Y CUERVO (ICC) SEAL

*Elena Méndez García de Paredes*

*Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura -  
Universidad de Sevilla*

<https://orcid.org/0000-0002-7262-5232>

### RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es un espacio funcional y mental que requiere explicitar para cada contexto de enseñanza el modelo de lengua. La industria editorial recurre principalmente al modelo de español europeo (castellano septentrional, incluso en la creación de materiales para Latinoamérica), que asume y difunde el Instituto Cervantes. Actualmente, el prestigio de estándares americanos, con variantes de fuerte arraigo y constancia normativa, visibiliza la pluricentricidad del español. Como el aprendizaje del español en el mundo se implementa desde diferentes naciones hispánicas, ello cuestiona la selección del modelo peninsular para el contexto americano. El análisis de materiales ELE producidos para el contexto colombiano permite reconocer la trascendencia del concepto de pluricentrismo cuando se asume al planificar la enseñanza de la lengua desde parámetros endonormativos de la comunidad. En §1 se abordará la débil fundamentación causal con que se presenta la relación entre pluricentrismo y panhispanismo; la sección §2, explicará ciertas dinámicas normativas de la enseñanza de ELE. El apartado §3 analiza el pluricentrismo de la enseñanza ELE para el contexto colombiano y el reflejo de su norma ejemplar en los materiales seleccionados. Por último, en las conclusiones se subraya la importancia que la enseñanza ELE tiene para visibilizar y difundir variantes estandarizadas del español de Colombia dentro del contexto del pluricentrismo hispánico.

**PALABRAS CLAVE:** pluricentrismo; panhispanismo; enseñanza de español lengua extranjera; norma lingüística; español de Colombia.

## ABSTRACT

The teaching of Spanish as a foreign language (ELE, Spanish acronym) is a functional and mental space whose language model must be made explicit for every teaching context. The publishing industry mainly uses the European Spanish model (Northern Castilian, even in the creation of materials for Latin America). This model is the one explicitly assumed and spread by the Instituto Cervantes. Currently, the prestige of American standards, with variants of strong roots and normative explicitness, makes the pluricentricity of Spanish visible. As the learning of Spanish in the world is implemented from different Hispanic nations, the choice of the peninsular model for the American context is in doubt. The analysis of ELE materials produced for the Colombian context allows us to recognize the importance of the concept of pluricentrism when it is assumed in planning tasks in the teaching language from endonormative parameters of the community itself. In §1 the theoretical weakness of reconciling pluricentrism and panhispanism will be addressed. Section §2 explains some normative dynamics of ELE teaching. Section §3 analyzes the pluricentricism of ELE teaching for the Colombian context and the reflection of its linguistic norms in the teaching manuals chosen for this study. Finally, the conclusions underline the importance of ELE teaching in order to visualize and spread standardized variants of Colombian Spanish within of Hispanic pluricentrism.

KEYWORDS: Pluricentric Spanish language; Pan-Hispanism; Spanish language teaching; linguistic norm; Colombian Spanish.

## 1. Sobre los conceptos de pluricentrismo y panhispanismo y sus paradojas

El concepto de *pluricentrismo* acuñado por Clyne (1992) pone de relieve que la expansión y arraigo de una lengua histórica en diferentes áreas geográficas del mundo que devienen naciones genera un dinámico proceso de variación inтраidomática y de dialectalización que la codificación de la norma histórica tiende a contener. Dentro de tal proceso, es posible constatar el surgimiento de normas lingüísticas que se encaminan hacia una relativa estandarización, apegadas a las propias condiciones sociohistóricas en que se desarrollan las prácticas discursivas de la comunidad y que, por tanto, repercuten en los usos lingüísticos con los que interactúan, se comunican y conviven los hablantes de sus áreas de influencia (Amorós Negre, 2012; Amorós Negre y Prieto, 2013; Muhr, 2013). Así sucede con el español, una lengua de 486 millones de hablantes nativos (en estimación del Instituto Cervantes 2018) repartidos en veintiuna naciones, cuyo pluricentrismo se edifica sobre una base general de lengua común (y de escritura única) y un ideal de lengua y cultura(s) hispánica(s) compartida(s) en sus diferentes idiosincrasias, y cuya actuación ha generado diferentes polos de normatividad que irradian el componente lingüístico de una comunidad de hablantes en sus distintas variedades. En este sentido, no es tanto la mera presencia de tal o cual variante o rasgo diferencial, sino más bien su estado funcional y sistemático específico que es esencial para el orden normativo de la pluricentricidad española. No obstante, pese a la variabilidad de los usos lingüísticos de cada nación, no hay quiebre de la inteligibilidad mutua.<sup>2</sup> Si bien la misma existencia nocional de pluricentrismo que describe la situación del español en el

mundo se ha sentido como una amenaza para la unidad de la lengua (López Morales, 2009), no es nada probable que el proceso se resuelva en una diferenciación lingüística estructural. Es impensable, en un mundo hispánico tan fuertemente conectado como el actual, que una explicitud endonormativa de los diferentes espacios variacionales del español americano (y aun del europeo) lleve irremisiblemente a la fragmentación (Guitarte, 1991; Oesterreicher, 2004, 2006). Por el momento, la normatividad pluricéntrica se difunde desde diferentes centros de prestigio lingüístico y “abarca constelaciones y extensiones espaciales de muy diverso alcance, y puede afectar desde una provincia o comunidad autónoma hasta grandes partes del subcontinente sudamericano con varios países incluidos” (Geußlich y Lebsanft, 2020, p.11). El pluricentrismo del español se caracteriza, pues, por el diferente grado de arraigo, explicitud, difusión y fuerza normativa de sus variedades.

Como se ha dejado entrever, el pluricentrismo no está exento de tensiones. La correlación divergencia-alteridad con respecto a la variación une y divide a los hablantes<sup>3</sup>, de modo que su interpretación puede hacerse desde diferentes posiciones ideológicas (y, también, desde distintos anclajes geográficos y culturales) que terminan incidiendo en la normatividad consolidada de las lenguas históricas, afectadas por un cambio de paradigma descriptivo que parece alterar la manera de percibir lo común y lo diverso. En la cultura hispánica hay un empeño por conciliar recíprocamente los términos de esta correlación en una nueva reestructuración de las jerarquías normativas de la variación y se proyectan políticas lingüísticas de alcance global que tienden a mitigar tensiones producidas por el binomio mencionado. La noción de panhispanismo, surgida en la última década del siglo XX, se abre paso gracias a la colaboración conjunta de los agentes normativos del ámbito hispánico, principalmente la RAE y ASALE<sup>4</sup> y, secundariamente, del Instituto Cervantes, implicado en la implementación conjunta de la enseñanza de la lengua a extranjeros y la consiguiente homologación de las competencias idiomáticas dentro de un marco común panhispánico o en la pujante apuesta por acrecentar el peso específico del español en la esfera internacional (Bravo, 2008, 2011; García Delgado *et al.*, 2012). En estas situaciones ahormadas por la noción de panhispanismo, las normas americanas y la norma académica peninsular (esta con gran peso específico en el imaginario social) entran en contacto dentro de espacios funcionales y simbólicos de la lengua histórica muy explicitados normativamente, así las cosas, la manera en que la exposición de la norma hace explícita la correlación divergencia-alteridad puede ser, desde diferentes posiciones perceptivas, fuente de tensiones normativas que convendría evitar (Méndez-G. de Paredes, 2012; Company Company, 2019). Así, en los discursos metalingüísticos sobre el español se ha revertido la percepción de los derechos que con respecto a la lengua común tienen los hablantes de las diferentes áreas lingüísticas para hacer valer la normatividad propia como expresión sociohistórica de su identidad lingüística y cultural. El español se describe como “plurinormativo” en tanto que encauza y acepta el nuevo estatus de variantes (aunque no sin restricciones), ahormadas en una nueva codificación, una nueva normatividad que se hace corresponder con el concepto de ejemplaridad o norma *panhispánica*. El reconocimiento del policentrismo en la orientación argumental de estos discursos se introduce desde una posición radicada en el monocentrismo de la codificación secular y, desde ahí, se toma en cuenta la variación y el estatus de las

variantes, que siguen sin perder la marca diatópica referenciada desde un determinado centro, dado que en el pluricentrismo del español admitir y aceptar variantes lingüísticas ejemplares parte de una situación ideológica previa: se asume una jerarquía normativa con prominencia aún de la norma peninsular (identificada explícita o subrepticamente con el español general o con el español panhispánico). Aunar panhispanismo y monocentrismo no es congruente desde un punto de vista léxico-semántico y si, además, se pretende hacerlos casar con el de pluricentrismo, el fallo semántico deviene paradójico, pues son conceptos teóricos contradictorios, como se puede comprobar en la siguiente cita:

Para aunar ambos principios [panhispanismo y pluricentrismo] de manera coherente, a nuestra lengua ha de reconocérsele una estandarización monocéntrica que coexista con el carácter pluricéntrico de sus normas cultas. Para poder aplicar el calificativo monocéntrica a la estandarización debemos [...] entender esta no como la codificación y aceptación como modelo de la lengua de una variedad (variedad estándar) entre las posibles de la comunidad lingüística hispánica [se omite referencia bibliográfica], sino como el corpus consensuado de usos lingüísticos compartidos por sus normas y que están referidos en sus obras descriptivas y prescriptivas. (Andión Hernández, 2019, p. 155)

Conseguir un único modelo lingüístico a partir de los rasgos compartidos entre las variedades es un ideal que no se corresponde con la heterogeneidad del uso del idioma: no hay hablantes panhispánicos. Y sorprende que sobre el ideograma del pluricentrismo se vea coherente elaborar otro que es contradictorio, el de “estándar monocéntrico panhispánico”, que lo absorba y en el que queda indeterminado el estatus de las variantes y, también, el del espacio variacional en que estas carecen de marcas diatópicas. A este respecto, véase la crítica de Méndez-G.<sup>a</sup> de Paredes (2012) a los discursos académicos que asocian pluricentrismo y panhispanismo, despojando el primero de estos conceptos de su significado original. Más recientemente Company Company (2019) se expresa en términos semejantes<sup>5</sup> y aboga por la necesidad de que el metalenguaje sobre el español de los agentes normativizadores sea menos sesgado y eurocéntrico. De lo dicho hasta aquí se desprende que las divergencias conceptuales e ideológicas se manifiestan cuando, en las intervenciones sobre la lengua, las instituciones americanas y españolas gestionan la restandarización de la lengua compartida, con movimientos en la configuración de las jerarquías normativas que pretenden equilibrar demográficamente la balanza y hacer más transparente el hecho de que a una realidad lingüística pluricéntrica le corresponda una norma explícita que también lo sea, aunque ello implique sacrificar la imagen que se tiene de la variedad que se ha codificado como estándar. “Significa, pues, acrecentar una estandarización americana y, en reciprocidad, llevar a cabo una desestandarización europea” (Greußlich y Lebsanft, 2020, p. 15). Para ello, se requiere asumir que el estatuto de estándar es lo que hace neutros y sin marcas los hechos lingüísticos en el contexto hispánico y que esto solo es posible asumiendo la relatividad inherente de la correlación divergencia-alteridad: todos somos divergentes y todos somos “los otros”. Nos une la comunicación, el reconocimiento común de la herencia literaria y la lengua histórica, lugar de encuentro en el que se crea y se recrea la variación. La variación y lo plurinormativo

solo pueden constatarse “si se confrontan dos formas pertenecientes a dos modelos distintos” (Caravedo, 2014, p. 55).

## 2. La enseñanza de ELE y sus dinámicas normativas

A partir de los años noventa del siglo XX, asistimos a un crecimiento continuo e imparable en la promoción mundial de la enseñanza ELE. En la creación del Instituto Cervantes, que vela por la promoción universal de la enseñanza, estudio y uso del español y por fomentar la calidad de estas actividades, está la base del éxito de la mundialización de nuestra lengua y de las culturas hispánicas. No hay más que comprobar la fuerza expansiva de su red de centros de enseñanza español por todo el mundo (más de 85 ciudades de 45 países distribuidos en los cinco continentes) para saber que ELE se ha convertido en un espacio funcional y simbólico donde el español y su enseñanza, con todo el volumen de negocio que genera, ha pasado a ser considerado como un activo económico estratégico de la “marca España”, por ser España la nación de la hispanofonía que con más diligencia e inversión lo lidera (García Delgado, Alonso y Jiménez, 2012). Con la marca *España* (y con el símbolo identitario del español del Instituto Cervantes, la Ñ)<sup>6</sup>, se exporta un modelo de lengua para esta enseñanza, centralizado y peninsular, cuya referencia geográfica está en Castilla, como se explicita en el Plan Curricular:

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el Plan curricular del Instituto Cervantes y sus Niveles de referencia para el español *y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española*. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular. (Instituto Cervantes, 2007, p. 59) [el resalte tipográfico no está en el original]<sup>7</sup>

Ahora bien, como contrapunto americano, la enseñanza de ELE/L2 se ha visibilizado sobre todo en dos países, Argentina y México (Colombia comenzó esta dinámica algo más tarde, en 2012, con el programa *ELE Colombia*). La UNAM la ha gestionado en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) desde 1921, y homologa la proficiencia del aprendizaje con un examen de capacitación y posesión de competencias lingüísticas (EPLE) que fue reemplazado en 2007 por el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA). Desde 2004, Argentina posee un consorcio interuniversitario (que agrupa a las principales universidades) orientado a la enseñanza del Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) y se expide un Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) que evalúa las competencias (Amorós y Moser, 2019). En todos estos casos la enseñanza sigue el modelo regional de

norma culta de cada país. Por lo tanto, cuando la enseñanza de la lengua se implementa desde instituciones americanas con un potencial económico sostenible, la norma de la enseñanza no es la variedad de español europeo sino la correspondiente a los centros de ejemplaridad de cada país. Esto se constata también al analizar el contexto colombiano. Tal cosa es una manifestación palpable del pluricentrismo del español y podría suponer, según se miren los hechos, una posible competencia de normatividades dentro de la mundialización de la enseñanza del español. Así pues, la coexistencia de normas que entran en contacto en este espacio funcional, simbólico y económico, como resulta ser para la gestión de competencias idiomáticas y de uso del español en el contexto de enseñanza de español a hablantes no nativos, puede suponer un reajuste en las jerarquías normativas de la hispanofonía que demográficamente se traslada a la América hispana. De ahí que, la cuestión de la norma o las normas que contienden en la política lingüística del español dentro de este espacio funcional y mental es de naturaleza compleja y tiene implicaciones no siempre explicitadas con repercusiones en el liderazgo de la empresa ELE, en la que la idea de un modelo único ha sido siempre muy práctica y productiva (Vázquez, 2008). Una mayor estandarización facilita la propuesta de ejercicios, guías interpretativas y patrones de uso para el aprendizaje y beneficia la consolidación y el alcance del mercado editorial centrado en un único modelo sin tener que introducir cambios costosos. Ello es extrapolable a la evaluación y acreditación de competencias para la certificación y homologación dentro de un marco común de referencia. Ahora bien, es una realidad constatable que no se puede realizar desde una variedad ejemplar única convertida en el prototipo del español:

[L]a aceptación del pluricentrismo supondría no solo el reconocimiento del carácter multinormativo de la lengua española en la esfera discursiva institucional, sino un profundo cambio en el constructo teórico e ideológico en el ámbito de la docencia, la creación de materiales y el diseño de pruebas de evaluación que reflejen explícitamente la existencia de modelos lingüísticos ejemplares divergentes parcialmente del español centro-septentrional castellano. (Amoros Negre y Moser, 2019, p. 250)

No basta, pues, con reconocer y admitir las diferentes normas, hay que decidir la manera en que ha de producirse su contacto dentro de las labores de planificación lingüística para un contexto común de enseñanza del español a hablantes no nativos y armonizar el estatus ejemplar de las variedades, para que la visión de la norma centropeninsular deje de ser prominente en materiales y libros de texto, como suele ser lo acostumbrado. Esto evitaría que el aprendiente rechazara otras variedades y normas ejemplares guiado por creencias infundadas sobre la estabilidad y validez en exclusiva que pudieran tener unos usos lingüísticos del español por estar ligados a su origen. Así las cosas, el Instituto Cervantes, sin dejar de tener como referencia para la enseñanza “la norma culta de la variedad centro-septentrional del español peninsular” que propugna en su *Plan curricular*, con el argumento de ser un modelo estandarizado prestigioso de lengua que mantiene una relativa homogeneidad con las otras normas cultas del mundo hispánico y ser de adscripción española la institución encargada de esta enseñanza, ha asumido con energía y ubicuidad la gestión internacional de la enseñanza de ELE. Se apoya en la política panhispánica de las academias (con una descripción de

estandarización monocéntrica y realización polinormativa, cf. Moreno Fernández, 2010 y Andión, 2019) y extiende su capacidad de influencia a acciones culturales y educativas de colaboración con los países americanos, como dar cobertura a la formación de profesores de ELE y al desarrollo de sistemas internacionales de evaluación (SIELE) que contemplen la inclusión de las variedades americanas. El *Plan curricular* incluye los usos más relevantes y extendidos dentro del español, pero siempre percibidos y referenciados desde el modelo eurocéntrico:

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. Esta flexibilidad en el inventario compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus. ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/norma.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm))<sup>8</sup>

Como se desprende de esta cita, el intento de conciliar dos presupuestos (norma panhispánica y estándar monocéntrico) que oscilan en diferentes longitudes de onda no calibra las contradicciones aparejadas que lleva tal cosa en una aplicación didáctica, ni las inferencias que pueden extraer profesores y aprendientes por el modo de formular e introducir variantes, como si estas lo fueran de esa ejemplaridad monocéntrica difundida por el Instituto Cervantes y no de la lengua histórica (también ocurre en obras académicas de carácter panhispánico (cf. Amorós Negre, 2012; Company Company, 2019 y Méndez-G<sup>a</sup> de Paredes, 2012, 2014). Resulta evidente la importancia que tiene resolver la coexistencia de variantes y normas ejemplares dentro del *Plan curricular*, en tanto que sirve de referencia a alumnos, profesores, correctores y examinadores de SIELE. Sobre todo, cuando en estos exámenes se ha incorporado ya el pluricentrismo hispánico y en los exámenes, a partir del nivel B1, se adaptan textos procedentes de tres de las seis áreas lingüísticas del español (peninsular, mexicana-centroamericana, rioplatense, chilena, andina y caribeña). De hecho, según consta en el estudio de Amorós y Moser (2019) sobre los exámenes de dominio de español, DELE, CELU, CELA y SIELE, es este último, impulsado desde sus inicios por el Instituto Cervantes, el que “testimonia en mayor medida el cambio hacia un mayor reflejo del carácter pluricéntrico y multipolar del español” (2019, p. 259), así como un reconocimiento más explícito hacia la endonormatividad lingüística de las ejemplaridades nacionales (aunque algunas tengan mayor presencia que otras). El punto más débil sigue siendo la manera de hacer accesible en la enseñanza los contenidos variacionales, ya que los proyectos editoriales son poco sensibles a transmitirlos debidamente, sin caer en estereotipos y lugares comunes (Ariza Herrera *et al.*, 2017, 2019). Los profesores, a su vez, se enfrentan con dos problemas, de una parte, el relativo al modelo de lengua que les viene impuesto editorialmente y que los encorseta para enseñar español con rasgos de una variedad de enorme peso simbólico, pero de poco peso demográfico; y, de otra parte, los profesores se quejan de la falta de una buena

formación sociolingüística sobre la situación del español en el mundo (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013), por lo que no siempre son conocedores del estatus que poseen las variantes cuando asumen la tarea de llevarlas al aula. Y sigue siendo insuficiente la formación en competencia sociolingüística de los examinadores y correctores de exámenes de dominio, algo constatado ya por Cárdenas (2008) y subrayado ahora por Amorós Negre y Moser (2019) en las conclusiones de su informe. En estos casos, se critica que el desconocimiento de las variantes ejemplares del mundo hispánico pueda repercutir negativamente en la corrección de exámenes (Amorós Negre, 2017; Moser, 2017).

Adoptar un enfoque pluricéntrico en la enseñanza de ELE está en consonancia con los motivos nocionales, emocionales, pragmáticos y circunstanciales por los que se mueven quienes desean saber comunicarse en español, hablarlo lo mejor posible y aprovecharse en la medida de su alcance de una inmersión cultural diversificada. Esto es lo que motiva a quienes han convertido en objeto de interés acceder a una pujante comunidad de millones de personas que hablan un mismo idioma, de manera que cuantos más contextos conozcan y más contacto tengan con la diversidad lingüística del español, más enriquecedora será la experiencia cultural, mejor cualificada su competencia lingüística y más fácilmente se integrará en la comunidad hispánica; máxime cuando el peso demográfico de Hispanoamérica aconseja dar relevancia a sus culturas y a sus normas ejemplares sin que ello signifique menoscabo de la norma del español europeo. Y esto la enseñanza ELE puede llevarlo a cabo si los proyectos editoriales para la creación de manuales son buenos, están diseñados con visión de futuro y coordinados por especialistas conocedores de la diversa realidad panhispánica: esto es, con contenidos que lingüística, pragmática y socioculturalmente sean significativos cuando se imparte ELE, tanto dentro de contextos heteroglósicos como homoglósicos. Asimismo, también dentro de contextos homoglósicos se puede llegar al pluricentrismo desde las propias áreas de coordinación panhispánica, mediante la elaboración de manuales, materiales y métodos de enseñanza de ELE que tienen en el modelo ejemplar de sus naciones un activo inmaterial que puede convertirlos en lugares de referencia para aprender español, pues como señala Zimmermann (2006, p. 573): “[No] hay una norma panhispánica que pueda enseñarse en algún país pasando por alto las variedades nacionales”, en tanto que cada espacio en el que se enseña español requiere construir un modelo de lengua concreto que implica, dentro de la selección de formas lingüísticas, una selección de la(s) variedad(es) para su enseñanza (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019).

En el primer caso, un ejemplo de buena praxis editorial para un contexto heteroglósico, como el de enseñar español en Estados Unidos, es el manual *Imagina. Español sin barreras. Curso intermedio de lengua española*. Se trata de un manual sin relación con los que se editan en España para el continente americano, inaplicables en la enseñanza ELE en países hispanos porque al método comunicativo de enseñanza le faltan referencias sociopragmáticas, culturales y lingüísticas válidas para la comunidad en la que se enseña (García, García y Buitrago, 2011; Ariza Herrera *et al.*, 2017, 2019). *Imagina* se dirige a estudiantes universitarios de Estados Unidos interesados en aprender una lengua de contacto que se percibe cercana, atractiva y, además, está de moda en su propio país. “El español en los Estados Unidos”, lección primera, conecta a los estudiantes con la lengua meta en el contexto de los grupos hispanos



que la hablan allí, a la vez que los sitúa a las puertas de los países hispánicos. El método de enseñanza se compromete a enseñar un español sin barreras (idiomáticas y culturales). En cada lección el estudiante se enfrenta a una experiencia diferente, cada país es un nuevo reto para desarrollar sus habilidades de comprensión y producción (entender, hablar, leer, escribir) y una nueva realidad social, cultural y lingüística a la que se accede, mediante productos de comunicación reales: cortometrajes, audiovisuales y reportajes de contenido social, político, artístico y literario, narraciones breves de autores literarios de referencia, que simulan situar a los estudiantes en el imaginario contexto de aprendizaje. Los ejercicios funcionales de aplicación de cada recurso sirven de guía para la interpretación y actuación lingüísticas y se dirigen a acrecentar un saber instrumental, comprensivo de la variedad interna del español, que atenúe los posibles problemas de adaptación de los estudiantes en cualquier parte del mundo hispánico. Las variedades hispanoamericanas tienen más protagonismo que las de España, último lugar de destino al que llega el estudiante (lección 10) en su largo recorrido a través del español.

En el segundo caso, hablamos ya de los contextos homoglósicos que proporcionan los diferentes países hispánicos de inmersión lingüística del aprendiente. El análisis de los materiales didácticos y de las herramientas puestas al servicio de esta enseñanza en cada país muy probablemente nos permitirá acceder a la lengua de uso, que es la que el estudiante interioriza a través de las prácticas comunicativas que se le presentan dentro y fuera de las clases. En estos casos, la reflexión sobre los criterios normativos de los materiales creados en cada contexto de enseñanza puede hacer más evidente la coexistencia de variantes, así como hacer aflorar posibilidades normativas de uso general en la población que, siendo normativas en su estatus variacional, habían quedado ocultas dentro de una estandarización monocéntrica de realización plurinormativa que es la que proponen los manuales de ELE tradicionales. Estas soluciones son especialmente importantes cuando un país se promociona como lugar de destino para aprender español y quienes tienen que enseñarlo están insatisfechos con las herramientas que tienen a su disposición para hacerlo, porque los manuales que proceden de España no están adecuadamente adaptados y difunden una variedad de lengua que los docentes no reconocen como formas propias, al igual que ocurre con las referencias culturales que se enseñan. La necesidad de paliar tal situación mueve a los docentes a elaborar sus materiales didácticos para consumo propio o para que circulen de manera local, sin trascender fuera de la institución en que se crearon. En el siguiente apartado se abordará cómo se ha implementado la enseñanza ELE en Colombia a instancias gubernativas con el establecimiento de redes de enseñantes de ELE y conexiones institucionales que emprenden proyectos basados en sinergias departamentales para el diseño, creación y difusión de manuales, materiales, y herramientas didácticas de más amplio alcance.

### 3. El pluricentrismo del español en la enseñanza de ELE. Análisis de materiales de ELE en Colombia bajo el auspicio del Instituto Caro y Cuervo

El Instituto Caro y Cuervo (ICC) impulsa la creación de materiales didácticos para la enseñanza de ELE dentro del Programa ELE Colombia, cuya andadura empezó formalmente durante el período 2012-2015. La iniciativa se desarrolló a instancias del Gobierno de Colombia con el objetivo de desarrollar acciones internacionales de promoción cultural del país, con el fin de que Colombia se convirtiera en uno de los países más activos de América Latina en la enseñanza del español. La empresa se puso en marcha con la participación de varios organismos, agencias estatales y departamentos ministeriales con intereses compartidos en el desarrollo y establecimiento de la “marca Colombia”<sup>9</sup>. La garantía de éxito se puso en manos de una política lingüística de enseñanza de español basada en el prestigio de la norma colombiana, en la actualización científica y pedagógica del profesorado y en la dotación de partidas presupuestarias para recursos humanos, destinadas a implementar la investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE y a desarrollar incentivos para la creación de materiales y herramientas didácticas. Todos los recursos y acciones al servicio de ELE en Colombia se llevan a efecto a través de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua y del Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza de ELE que se ofrecen desde la Subdirección Académica del Instituto Caro y Cuervo y el Seminario Andrés Bello. Desde 2014, existe una beca del Instituto Caro y Cuervo de Creación de materiales didácticos para la enseñanza de ELE/L2, los cuales se ponen en abierto en la página web del ICC (<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/quienes-somos/programa-ele-colombia/#gsc.tab=0>). En este sentido, conviene explicitar el corolario que esto tiene: llevar a cabo políticas lingüísticas para implementar una determinada norma lingüística como modelo de lengua y difundirla en el contexto de ELE no es posible sin inversión económica, sin desarrollo científico en lingüística aplicada y en didáctica de segundas lenguas, sin oferta de cursos para la formación de profesores, sin producción de materiales didácticos y manuales de enseñanza para todos los niveles. Colombia parece haber tomado las riendas de esta apuesta con proyectos y programas de ELE/2 que orienta lingüísticamente desde su endonormatividad. Dicha posición permite establecer un parámetro calificador de la variación interna que se muestra en los materiales alojados en la página web del ICC. Hasta el momento son siete los materiales y herramientas didácticas para ELE desarrollados en proyectos competitivos orientados a dinamizar las aulas de español a extranjeros, indígenas y sordos: *El explorador* (2016), *Hecho en Colombia* (2017), *Colombia diversa* (2019), *Viaje literario por Barranquilla. Lecturas guiadas para la clase de ELE* (2019), *Empeliculados: cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (2020), *Se habla colombiano* (2020), *CántELE. Música colombiana para la clase de ELE* (2021)<sup>10</sup>. Además de estos materiales de creación propia, el ICC suscribió un acuerdo con la editorial Difusión, muy presente en la enseñanza ELE en España, para adaptar los manuales de dicha editorial, correspondientes a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) de *Aula internacional. Nueva edición* a la realidad sociocultural hispanoamericana. El resultado son los manuales *Aula América1* y *Aula América2* (2018).

Los materiales del ICC de cuño propio están pensados para guiar a los estudiantes de español en su inmersión lingüística en Colombia. Los contenidos los propicia la misma realidad sociocultural elegida por los estudiantes para aprender español que los ayuda a percibirla en su idiosincrasia, a comprenderla como parte de una manera de vivir y de entender el mundo, extraña para ellos, y se los invita a explorarla y analizarla. De este modo, los estudiantes aprenden sus formas de comunicarse y de interactuar con los usos lingüísticos que tales prácticas llevan asociadas. Muchas de ellas se le proporcionan al estudiante a través de importantes hechos culturales, como pueden ser el cine hispanoamericano (de *Empeliculados*) o la canción latina (*CántELE*), los reportajes y documentales de los manuales (*Colombia diversa* y *Hecho en Colombia*). La diversidad de las muestras reales (audios, vídeos, reportajes periodísticos, etc.) lleva asociada la variedad lingüística y el estudiante es invitado a percibirlas y asociarlas sociolingüísticamente con el estatus del hablante, para que discrimine la valoración que le otorga la comunidad de habla. Hay muestras de lengua culta cuando quienes hablan son hablantes instruidos y profesionales cualificados. También hay habla popular de gente corriente que opina y da testimonio de lo que sabe y deja reflejo de su estatus social en expresiones y en la pronunciación. En lo que sigue, señalaré las aportaciones que ofrecen tres de estos materiales a la expresión del pluricentrismo en la enseñanza ELE.

### 3.1. *El explorador: una herramienta para explorar la lengua y la realidad colombianas*

La serie de materiales ELE se inició con una propuesta insólita de aprendizaje de Jan Peter Nauta, basada en la participación de los estudiantes en proyectos antropológicos, cuyas tareas promueven el contacto con personas del entorno para informarse de primera mano sobre los temas de investigación que han de trabajar y que luego pasarán a exponerse en el aula, oralmente y por escrito. Los temas están en consonancia con los estándares de aprendizaje (“Formas de familia y relaciones familiares en la Colombia actual”, “La alimentación en la Colombia de hoy”, “Vivencia y convivencia”, “Actividades de ocio”, “Colombia como sociedad de consumo”, etc.), solo que son accesibles a través de lo que piensan y sienten los colombianos o lo que explican antropólogos, sociólogos acerca de esos temas. La lengua proyectada emana de las grabaciones reales que aparecen en el libro (y de las transcripciones de los audios anejas), por lo que la diversidad cultural y lingüística está asociada a la oralidad y a la escritura de las diferentes prácticas discursivas y a las características sociolingüísticas de quienes las llevan a efecto. En la pronunciación, por ejemplo, hay coexistencia de variantes en la coda silábica entre mantenimiento de *-s* implosiva como sibilante tensa propia de las hablas andinas o su relajación, con aspiración y pérdida, general en las hablas costeras; también variación en la relajación y pérdida de la sonoras intervocálicas o su mantenimiento y, también, diferentes pronunciaciones del segmento <tr+voc>. En la gramática es donde mejor se observan formas estándares que quedan ocultas en los manuales de ELE, pese a lo generales que estas puedan llegar a ser. Atañen a (1) el reparto de usos para *ser* y *estar* (punto crítico para el aprendizaje de ELE); (2) los usos enfáticos de *ser* que, sin función sintáctica en su oración, actúa como marcador de foco sobre el contenido que le sigue; (3) en el verbo, el imperfecto de subjuntivo para modalización epistémica (*cómo le dijera* de uso general en Cuba,

Venezuela, Colombia); (4) la recurrencia de la estructuras concesivas introducida por <así + pres subj> (“así estén educadas y cuenten con la experiencia es difícil conseguir trabajo”); (5) la estandarización de la construcción comparativa proporcional <entre más/menos... (mejor/peor)>, (6) la ausencia de artículo en determinados contextos (*tocar guitarra, ir a teatro*). Los usos léxicos aparecen conectados a las realidades exploradas, algunas palabras y expresiones son conocidas y de uso general en otras áreas, otras no lo son tanto (*vocera, ir algo voz a voz, hacer parte de un rito, pasarla rico, ajiaco, sancocho, arepas, seco, comida llanera, bandeja paisa, corrientazos, alimentación balanceada, comida chatarra, canalear, etc.*). Usos ligados a la variación discursiva y estilística propia de la oralidad emocional (posesivo con valor de realce expresivo, diminutivo afectivo expresivo, marcadores de atenuación o intensificación, usos interjectivos *¡a bate!, ¡bacano!*, etc.). Comportamientos lingüísticos y sociopragmáticos que evidencian normas de tratamiento muy familiares como el empleo de *usted* y el tratamiento de *don* y *señora* entre los miembros de un matrimonio.

### 3.2. Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE

Este manual coordinado y redactado por G. Viviana Nieto Martín, tiene como objetivos acercar a los estudiantes a los símbolos más populares de la cultura colombiana y adiestrar mediante guías y tareas la comprensión audiovisual y el aprendizaje del español en múltiples contextos de uso. El manual ofrece los contenidos culturales y lingüísticos de secuencias audiovisuales autónomas procedentes de reportajes de la serie televisiva documental *Los puros criollos* (segunda temporada): “El café”, “El chance”, “El Renault 4”, “Los trasteos”, “El tejo”, “El tamal”, “La arepa”, “La chicha”, “La papa”, etc., son crónicas de vida colombiana que combinan información cultural y entretenimiento. Las hablas de los participantes presentan una realidad lingüística viva y los diferentes registros guardan relación con la identidad y el proyecto de habla de las personas que salen a escena. La variación lingüística se naturaliza y normaliza en el contexto audiovisual, de manera que los estudiantes, mediante las guías de interpretación que proporciona el manual, pueden correlacionar esta con las variables diafásicas, diastráticas y geográficas propias de quienes hablan en las secuencias. En el aula se puede jerarquizar posteriormente el estatus de las variantes. Por ejemplo, el habla profesional de quien conduce el documental y relata curiosidades de la vida colombiana (Santiago Rivas) posee registros variados que discurren en un *continuum* de realizaciones diafásicas que combinan el estilo informativo mediático con el tono ameno, informal, familiar (a veces, histriónico), propio de los programas de entretenimiento. Los usos idiomáticos están acordes con la dinámica comunicativa y no tienen siempre el mismo estatus normativo (coloquialismos, usos figurados, formales, humorísticos, de especialidad, etc.); de otra parte, tampoco lo tiene el uso idiomático de la diversidad de personas anónimas a quienes se entrevista en la calle, el mercado, el taller, la cancha, el trabajo, el campo o la ciudad. El resultado es que los estudiantes de los niveles intermedios y avanzados B y C (MCER) se familiarizan con la realidad lingüística del español de Colombia. Y esto ocurre desde la propia macroestructura de las unidades. “En todas partes cuecen habas”, “El que sabe sabe”, “¡Eche ojo y pare oreja!”, “A buen entendedor, pocas palabras”, “Hablando se entiende la gente”, “En los zapatos de un colombiano”, dan título a las diferentes secciones

de la unidad, donde se disponen los ejercicios y guías para las tareas. Son frases hechas y expresiones usadas por la generalidad de los colombianos. Unas, como puede apreciarse, tienen un alcance panhispánico, otras son de Hispanoamérica, otras más propias de Colombia. Lo mismo puede decirse de los otros niveles de la lengua a los que se atiende en el manual. La reflexión metalingüística introduce la gramática a partir del reconocimiento del uso: recursos de intensificación, de atenuación, diferentes valores de *como*, de *bueno*, valores y alcance pragmalingüístico de los diminutivos, muy presentes y abundantes en casi todos los episodios (“Si uno quiere ser colombiano y *no ha jugado tejo*, todavía le falta *alguiito* para serlo”) y ayuda a hacer patente que, pese a la variación diatópica, la cohesión y la unidad lingüística del español está asegurada en su misma base común, mientras que lo diferencial está más acentuado en los usos de hablantes alejados de la presión normativa. Lo más diferencial es el léxico. Y es imprescindible para el éxito de este manual el *Glosario de aprendizaje del español de Colombia* que lo acompaña, una herramienta lexicográfica de finalidad didáctica de buena factura que se aproxima a un diccionario general e integral del español de Colombia, en tanto que registra los usos reales y actuales de la comunidad. No es solo un diccionario de colombianismos, si bien debido a la procedencia del corpus de que se nutre (la lengua oral procedente de los distintos episodios de *Los nuevos criollos*) se recojan muchos de ellos. Todas las palabras de las unidades que necesitan descripción se encuentran en el glosario (sin importar que haya repeticiones debido a su aparición en dos o más unidades) y se definen a partir del uso contextualizado con que se muestra en la unidad y del que se extraen las marcas lexicográficas con que se advierte a los estudiantes de las posibles restricciones de uso que tienen: marcas sociolingüísticas, de registro y estilo de lengua, pragmáticas:

- carajada** f. *inf. vulg.* Tontería: *En Colombia, nos dedicamos a exaltar esa carajada de la malicia indígena*
- fritanga** f. *Am.* Plato compuesto de trozos de morcilla, longaniza (embutidos) y vísceras de res o cerdo fritas, papa criolla (variedad amarilla) y plátano: *En las chicherías, nació uno de los platos claves de nuestra gastronomía nacional: la fritanga.*
- gomelo, la** adj./m-f. *Co. inf. despect.* [Persona] que en su vestuario, modales y lenguaje manifiesta gustos propios de la clase social alta: *Manuel Ojeda (El gomelo).*
- papero, ra** *Am.* 1 adj. Relativo a la papa: *Toda esta zona es papera.* || 2 m-f. *inf.* Persona que cultiva o comercializa papa: *Nos sentimos orgullosos de ser paperos.*
- presa** f. *Am.* Cada uno de los trozos en que se divide un ave comestible para prepararla o servirla: *Comerse una presa con chicha.*
- tararear** tr. Cantar sin pronunciar palabras, repitiendo alguna sílaba: *Cuando uno tararea cualquier canción es posible que haga pa-pa-pa-pa-pa.*
- topar** tr. *rur.* Encontrar [algo/a alguien] de forma inesperada: *¡Qué bueno toparlos!*
- urna** f. Caja para depositar los votos secretos en un proceso de elección: *A los muertos los trastean del cementerio a las urnas cada vez que son requeridos.* (irónico)
- zorra** f. 1 *Co.* Carro de madera de dos ruedas tirado por un caballo, que se usa para transportar carga ligera: *Las zorras son el único medio por el que muchas personas pueden hacer sus trasteos.*

En la muestra citada, encontramos voces del español general (*presa, tararear, topar, urna*), colombianismos (*zorra, gomelo*), americanismos (*papero, fritanga, carajada*); en suma, voces que apuntan a un glosario integral *del español hablado en Colombia* que no se queda solo en voces propias del país. La contextualización de la descripción lexicográfica con autoridades extraídas de los vídeos permite asimilar las marcas que acotan el estilo de lengua, el nivel, el ámbito geográfico, la situación pragmática en que se emplea la voz con el significado definido.

### 3.3. Aula América

Este manual es producto de la intervención llevada a cabo en las versiones originales de dos manuales de la serie *Aula internacional. Nueva edición*, editados en España por la editorial Difusión, para modificar estos y proporcionarles una orientación más auténtica y en consonancia más apropiada con el nuevo alcance que se pretendía: ser una referencia didáctica para la enseñanza de ELE/L2 en Hispanoamérica, en la que se integren elementos culturales y humanos de los diferentes países, así como los usos más ampliamente compartidos. En lo lingüístico, supuso una concienzuda tarea de cribado en la selección de variantes, principalmente léxicas que reflejaran lo más general y común a todas las naciones. En este punto, se añadió un apartado suplementario, “Las palabras y sus variantes”, ausente en los otros manuales que permitió integrar las variantes diferenciales más prototípicas. También se vio reforzada la explicación gramatical y se sustituyeron referencias culturales con implicaciones idiomáticas (*euros por pesos, bocadillos por empanada, comer por almorzar y comida* (referido a tomar algo por la noche<sup>11</sup>), *gazpacho por crema de verduras, dependiente por vendedor, camarero por mesero*, etc.) y se hicieron modificaciones sustanciales en las referencias culturales relacionadas con sus contextos de uso (ir a un restaurante, comandar platos de la carta, etc. (Ariza *et al.*, 2017, 2019). También se ajustó a las fases horarias de Hispanoamérica el ritmo de vida y los hábitos rutinarios de las actividades diarias.

Los responsables de la adaptación fueron conscientes de la necesidad de llevar a efecto modificaciones formales y estructurales para que, sin perder el vínculo con la versión original (enfoque didáctico de las guías didácticas, enfoque comunicativo con tareas orientadas a la acción, propuestas textuales, etc.), los manuales pudieran ser aplicables al nuevo contexto de enseñanza<sup>12</sup>. Eso supuso invertir la perspectiva ibérica que recorre transversalmente todos los niveles del manual fuente (ortográfico, fonético, morfosintáctico, léxico, discursivo, pragmático y cultural) y trasladar el eje de referencias de España a Latinoamérica<sup>13</sup>, lo que motivó que los audios y los vídeos de la versión original fueran reemplazados por muestras auténticas de la realidad lingüística de los países americanos, sustituir unos contenidos culturales por otros equivalentes con referencias latinoamericanas.

En los usos de la lengua, la adaptación afectó a la eliminación de hechos muy normales en el español de España, pero no tanto en América, como la tendencia a los acortamientos (*pele, bici, tele*, etc.) o al empleo de hipocorísticos (*Santi, Javi, Pili, Paco*, etc.) (Ariza Herrera *et al.*, 2019). También se eliminó de la sección “Más gramática” alguna información superflua por carecer de sentido en el nuevo contexto de aprendizaje (por ejemplo, la nota informativa

referida al leísmo personal se suprime<sup>14</sup>). Y se tomó la decisión de no incluir *vosotros* como segunda persona del plural dentro de las tablas de conjugación de los verbos, pues no aparece nunca en las muestras de habla auténtica de los vídeos y audios. No es un patrón de uso americano, si bien, al ser un conocimiento interiorizado como competencia pasiva de hablantes hispanoamericanos, *Aula América* lo introduce como información suplementaria al explicar las formas de tratamiento. Es una nota gramatical sobre el tuteo peninsular de la forma *vosotros* y el voseo americano:<sup>15</sup>

En España, en situaciones informales se usa *vosotros* en lugar de ustedes. En algunas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica) en lugar de tú se usa *vos*. (<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/aula-america-2018-editorial-difusion-e-instituto-caro-y-cuervo/#gsc.tab=0>)

Otros ajustes gramaticales afectan al régimen verbal. Se eliminan las preposiciones (*de*, *a*) en determinados contextos, bien porque se sienten incorrectas, *informar de algo* (se percibe como un *dequeísmo*), bien porque mayoritariamente no se emplean (*responder a una pregunta*, *jugar al fútbol* > *responder una pregunta*, *jugar fútbol*). Tampoco son familiares al oído construcciones con artículo como *jugar al beisbol*, *tocar la guitarra*, *ir al teatro o al cine*; la mayor parte de los países americanos relacionan entre sus aficiones *ir a cine o a teatro* y *juegan tenis*. Los recursos gramaticales de la unidad 4, explicitan la construcción <cuál/cuáles+ sustantivo>, muy general en América, pero menos frecuente en España, donde se prefiere <qué+sustantivo>. La modificación para adaptar los usos verbales de pasado requirió una reestructuración de más calado. En América, el pretérito indefinido tiene una rentabilidad mayor para la expresión del pasado que el pretérito perfecto o antepresente, que ofrece, además, contextos de uso no siempre homologables a los peninsulares. Tomar como referencia la norma panamericana obligó a un intercambio en el orden de contenidos entre los dos manuales A1 y A2 de *Aula Internacional. Nueva edición*: la unidad correspondiente al indefinido se adelantó al nivel 1 para poder llevar a cabo acciones comunicativas necesarias en el aprendizaje de este nivel.<sup>16</sup>

Asimismo, situar el centro de perspectiva en Hispanoamérica lleva modificaciones en el modo de formular las explicaciones gramaticales para los aprendientes. La base de comparación de la variación no radica en España, ni la norma de partida es la peninsular. En *Aula América*, los docentes y aprendientes no son *los otros*, ni los que varían en sus usos respecto de lo descrito y explicado. Además, la divergencia que puede haber entre la norma peninsular y las americanas repercute en la formulación de la descripción cuando se percibe desde el otro lado del Atlántico. Esto se hace patente al explicar la correlación entre grafías y sonidos: al hablar de la distinción gráfica de los sonidos [θ] (<ce,i> y <za,o,u>) y [s] (<s>), previamente descrita, *Aula internacional. Nueva edición*, lo expone de la siguiente manera: “En toda Latinoamérica, regiones del sur de España y Canarias *no existe* el sonido de [θ]. Se pronuncia siempre [s]” (el resalte no está en el original). Falsea la realidad en lo que se refiere a Andalucía, la región del sur de España a la que parece señalar, pues el ceceo andaluz es pronunciar todas esas grafías con el sonido interdental [θ]) y, por su parte, se observa en la redacción una implicación solapada que puede llevar a percibir una deficiencia de los usos

americanos con respecto al español de España que estaría más cualificado o mejor dotado. En cambio, la redacción de *Aula América A1* queda como sigue: “En España, la **c** antes de **e e i** (cero, cien) y la **z** (zapato, zona, zurdo) se pronuncian como la **th** de *nothing* en inglés”. Una redacción neutra para informar de un hecho que afecta dialectalmente a España. Parecida situación ocurre al describir los pronombres sujeto: “En Latinoamérica no se usa nunca *vosotros*: la forma de segunda persona del plural es *ustedes*” (Ariza Herrera *et al.*, 2019).

#### 4. Conclusiones

En el espacio funcional y simbólico de la enseñanza de ELE/L2 se estima necesario integrar sistemáticamente los hechos de variación que se corresponden con una normatividad pluricéntrica. El dilema está en si aceptar, abiertamente o con reservas, el hecho de que cada espacio variacional implemente esta enseñanza endonormativamente con un modelo de lengua referencial donde se integre una selección de la(s) variedad(es) para su enseñanza o si se opta por un modelo monocéntrico reconocido como panhispánico, más práctico y de mayor alcance, en el que se seleccionan las variantes más extendidas para exportarlas asociadas a una lengua que se pretende global. Esta última alternativa tiene más difícil encaje en una ciencia aplicada como puede ser la enseñanza del español por la conveniencia de seleccionar un modelo de lengua enraizado en el contexto de enseñanza que esté acorde con las necesidades de los estudiantes (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013). Ello requiere hacer acopio de datos empíricos a nivel global sobre las prácticas docentes y sobre las decisiones que llevan a integrar las diferentes variedades y los contextos culturales en que han germinado a la enseñanza (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 81). Para abordar la cuestión del modelo de lengua debe tenerse en cuenta (1) el análisis lingüístico de las variedades; (2) la ideología lingüística de las instituciones que las promueven; (3) las actitudes y creencias de quienes intervienen en los procesos de enseñanza y determinan los currículos de aprendizaje, manuales, etc.; (4) propuestas concretas para llevar la enseñanza de la diversidad al aula y (5) la identidad lingüística del docente y su implicación con respecto a la diversidad lingüística del español (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 85). El enfoque comunicativo que el Instituto Caro y Cuervo imprime a los materiales ELE elaborados con su sello es innovador y orientativo para el mundo editorial, pues permite la inmersión del estudiante en una realidad lingüística viva y diversa que se respalda y refuerza gracias a los materiales didácticos proporcionados por las autoridades lingüísticas de Colombia. Con ellos no solo se interioriza un saber idiomático relativo a las estructuras lingüísticas de uso corriente en la zona, también se aprende un saber expresivo y comunicativo para emplear la lengua según las normas sociales de la comunidad: saberes pragmáticos para el trato con los interlocutores o para realizar actos de habla de diferente naturaleza dentro de prácticas verbales contextualizadas en una realidad social concreta. La generosidad con que el Instituto Caro y Cuervo pone estos materiales en la red a disposición de quienes deseen analizarlos o utilizarlos es prueba del grado de satisfacción que tiene con los resultados efectivos del método y del convencimiento de que sus propuestas contribuirán a la “dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cultura en el aula de ELE



y motivarán la creación de materiales similares en el resto del mundo hispánico”. Si cundiera el ejemplo en otros centros de irradiación normativa con instituciones capaces de invertir en recursos económicos y humanos para seguir la dinámica puesta en marcha por el ICC en Colombia, no solo asistiríamos al verdadero desafío de la codificación del español a partir de las reflexiones normativas y de la experiencia de quienes trabajan en ELE, aplicadas a la investigación del español como lengua extranjera, sino que tal vez pudiéramos inventariar con más seguridad lo común y lo propio o diferencial, para empezar a dibujar un panorama más concreto del español como lengua pluricéntrica.

## Notas

- <sup>1</sup> El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto “Tradicionalidad discursiva e idiomática, sintaxis del discurso, traducción y cambio lingüístico en la historia del español moderno: prosa (pre-) periodística, ensayística y literaria” [PGC2018-097823-B-I00].
- <sup>2</sup> Para Lara (2009), la idea de la lengua da lugar a una normatividad y se orienta en dos direcciones: hacia el pasado, seleccionando y valorando sus tradiciones verbales, cultivándolas; y hacia el futuro, ofreciendo un principio de calidad de los usos de la lengua y una normatividad que garantice la inteligibilidad y la conservación de la lengua. En este sentido, la lengua histórica es el conjunto de esas tradiciones y de la normatividad aplicada a ellas a lo largo del devenir histórico de la comunidad lingüística.
- <sup>3</sup> En palabras de Clyne: “Pluricentric languages are both unifiers and dividers of people. They unify people through the use of the language and separate them through development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify” (1992, p. 1).
- <sup>4</sup> A partir de 2005 comienzan a publicarse obras normativas de elaboración conjunta entre instituciones académicas de España y América: RAE y ASALE 2005, 2009, 2010a, 2010b, 2011. De autoría únicamente española es *El libro de estilo de la lengua española, según la norma panhispánica* de 2018.
- <sup>5</sup> Para Company Company (2019), la jerarquización dialectal es evidente en las obras normativas, en tanto que hay que seleccionar qué variantes y de qué áreas geográficas se erigen en parámetros de referencia y cualificación de los usos lingüísticos de la normatividad panhispánica. Ello arrastra una jerarquización discriminadora, ya que invisibiliza variantes que, siendo estándares en el espacio variacional propio, quedan implícitamente marcadas como subestándares.
- <sup>6</sup> El Alto Comisionado del Gobierno para la *Marca España* fue un órgano unipersonal creado en 2012 por el Gobierno del Partido Popular para promover en el exterior la imagen de España (BOE-A-2012-8672). Una de sus competencias es “La propuesta al Gobierno, de acuerdo con las instrucciones de la Comisión Delegada para Asuntos Culturales, de una estrategia para *la promoción de la lengua española como lengua global*, en coordinación con los departamentos ministeriales y sus organismos públicos con competencias en este ámbito”. En 2018, con el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español se transformó en Secretaría General de la España Global, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores (BOE-A-2018-13715). Una crítica sobre la mercantilización del español puede verse en Bruzos Moro (2020); Bruzos Moro y Méndez Marassa (2016).

- <sup>7</sup> El hecho de que el Instituto Cervantes es una institución española explica que la mayor parte de su profesorado sea español (un 80% aproximadamente), del 20% restante no se señala el porcentaje del profesorado nativo de Hispanoamérica (Moreno Fernández, 2010).
- <sup>8</sup> De esta manera, las realizaciones americanas, no coincidentes con el modelo normativo para ELE “han cumplido ciertos requisitos para que su inclusión sea recomendable en unos inventarios destinados al aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera”. A saber: que sean fáciles de percibir, que estén muy extendidas, que tengan validez en diferentes estilos de lengua formal y que acreciente la competencia comunicativa de los aprendientes. Esto lleva a dosificar su inserción en el programa y se planifique el nivel más apto para la inserción de acuerdo con la descripción de contenidos. ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/norma.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm))
- <sup>9</sup> Información obtenida de la página web del Instituto Caro y Cuervo <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/quienes-somos/programa-ele-colombia> (consulta 13.09.2021)
- <sup>10</sup> <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/serie-ele2/#gsc.tab=0> (consulta 13.09.2021).
- <sup>11</sup> Usos que también se recogen en Andalucía.
- <sup>12</sup> Los países meta a los que está destinado *Aula América* son Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y, secundariamente, Argentina, Chile (también existe un manual, *Aula del sur*, destinado a los países del Cono Sur), Cuba y Venezuela.
- <sup>13</sup> En Ariza Herrera, Molina Morales, y Nieto Martín (2017) se explica la minuciosa evaluación tanto externa como interna a que se sometió *Aula internacional 1. Nueva edición* para adecuar el manual a los contextos meta del aprendizaje situados en Hispanoamérica, así como la base teórica y metodológica en que se sostiene el tipo de intervenciones de reescritura, reestructuración, sustitución de unos contenidos por otros, simplificación de instrucciones, adición de referencias culturales y supresión de otras que se llevaron a cabo y que afectaron hasta las mismas cubiertas (se sustituyeron, por ejemplo, las naranjas por mazorcas de maíz de variedades diferentes como un símbolo que puede identificar todas las naciones de Latinoamérica).
- <sup>14</sup> “Cuando el complemento de objeto directo hace referencia a una persona singular de género masculino, se admite también el uso de la forma **le**: A Luis **lo/le** veo todos los días” (*Aula Internacional. Nueva Edición*).
- <sup>15</sup> En este punto, el proceso de adaptación simplifica igualmente otra nota gramatical del texto fuente que describe el tratamiento de *usted/ustedes*, y queda de esta manera: “*Usted* es una forma de tratamiento más formal que *tú*. Hay grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico. Se trata de formas de segunda persona, pero tanto el verbo como los pronombres van en tercera persona”. Se omite “son las formas de respeto en singular y en plural” y la breve relación de los contextos de uso de España. El motivo de esta supresión es claro: *ustedes* en Hispanoamérica es general para la segunda persona del plural, independientemente de las relaciones jerárquicas y los referentes apelados. Asimismo, para muchos colombianos el singular, *usted*, puede extenderse al tratamiento entre familiares directos, amigos íntimos o matrimonios (Cf. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/aula-america-2018-editorial-difusion-e-instituto-caroy-cuervo/#gsc.tab=0>)

- <sup>16</sup> La unidad 9 del manual *Aula internacional. Nueva edición 2*, (dedicada al pretérito indefinido) se ubicó como unidad 9 del manual *Aula América 1* y la unidad 9 de *Aula internacional. Nueva edición 1* (dedicada al antepresente) se adaptó como unidad 2 de *Aula América 2* (<https://www.youtube.com/watch?v=okMkITs7c78>).

## Referencias

- Amorós Negre, C. (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 19, 127-148.
- Amorós Negre, C. (2017). Análisis de la pluralidad normativa en la certificación del Español como Lengua Extranjera: los DELE. En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, (pp. 263-282). Ibidem Verlag.
- Amorós Negre, C. y Moser, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 6-2, 249-263. DOI: 10.1080/23247797.2019.1677358
- Amorós Negre, C., R. Muhr, C., Fernández Juncal, K., Zimmermann, E., Prieto y Hernández Muñoz, N. (Eds.). (2013). *Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages*. Peter Lang.
- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico actual. *Journal of Spanish Language Teaching* 6-2, 150-169. DOI: 10.1080/23247797.2019.1681627.
- Andión Herrero, M. A. y Gil Burmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En *I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, 47-59. Instituto Cervantes.
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. V. (2017). Evaluación de Materiales Didácticos y Adaptación a la Diversidad Hispanoamericana. *Revista Hechos y proyecciones del lenguaje*, 23 (1), 118-138.
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32 (1), 101-123.
- Bruzos Moro, A. (2020). Perspectivas críticas sobre el ELE como industria y mercado. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 6, 2-16.
- Bruzos Moro, A. y Méndez Marassa, E. (2016). “Import/ export”: aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE). *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-32.
- Cárdenas, A. (2008). La formación y certificación del profesor de español como examinador oficial en los DELE: lo que falta por hacer. En: *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 333-342. Universidad de Extremadura.

- Clyne, M. (1992). Introduction. En: M. Clyne (Ed.) *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*, (pp. 1-10). Mouton de Gruyter.
- Company Company, C. (2019). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668179>.
- García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español: una empresa multinacional*. Fundación Telefónica.
- García León, D. L., García León, J. E. y Buitrago, Y. M. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *Marco ELE*, 13. [[https://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago\\_colombia.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf)]
- Greußlich, S. y Lebsanft, F. (2020). Pluricentrismo, estándares regionales, normas implícitas y medios de comunicación masiva. *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*, 11-36. Vandenhoeck & Ruprecht Unipress.
- Guitarte, G. L. (1991). Varia sobre Cuervo. *Voz y Letra. Revista de Literatura* 2 (1), 143-156.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm).
- Instituto Cervantes (2018). El español: una lengua viva. Informe 2018. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 15-95. AEBOE e Instituto Cervantes.
- Lara, L. F. (2009). *Lengua histórica y normatividad*. El Colegio de México.
- López Morales, H. (2009). El concepto de policentrismo: a propósito del español de América. En E. T. Montoro del Arco (Ed.), *El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 73-85). Universidad de Granada.
- Méndez-G.<sup>a</sup> de Paredes, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español. Cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En: F. Lebsanft, F., W. Mihatsch y C. Polzin-Haumamm (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 281-31). Iberoamericana/Vervuert.
- Méndez-G.<sup>a</sup> de Paredes, E. (2014). Tensiones entre normatividad lingüística y descripción gramatical en la reciente producción gramatical de la Real Academia Española. *Romanistisches Jahrbuch* 64 (1), 248-285. DOI 101515/roma.64.11.
- Moreno-Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Moreno-Fernández, F. (2014). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Arco/Libros.
- Moser, K. (2017). El CELU: Examen de ELE argentino con orientación pluricéntrica. En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten* (pp. 283-301). Ibidem Verlag.
- Muhr, R. (2013). Codifying linguistic standars in non-dominant varieties of pluricentric languages – adopting dominant or native norms? En Amorós Negre et al. (Eds.): *Exploring linguistic standars in non-dominat varieties of pluricentric languages* (pp. 11-44). Peter Lang.

- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2),79-95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Oesterreicher, W. (2004). El problema de los territorios americanos. III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario. [http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher\\_w.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm).
- Oesterreicher, W. El pluricentrismo del español. En Bustos Tovar, J. Jesús/ Girón Alconchel, José Luis (Eds.) Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Madrid 29 de septiembre-3 de octubre de 2003. Arco Libros, vol. III, 2006, pp. 3079-3087.
- RAE. (2018). *Libro de estilo de la lengua española, según la norma panhispánica*. Espasa.
- RAE y ASALE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>.
- RAE y ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vols. Espasa. <http://www.rae.es/recursos/gramatica/nueva-gramatica>.
- RAE y ASALE. (2010<sup>a</sup>). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa. <http://www.rae.es/>.
- RAE y ASALE. (2010<sup>b</sup>). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- RAE y ASALE. (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Fonética y fonología. Espasa.