



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

**Aproximación teórico-práctica del panhispanismo al
aula de ELE: simbiosis sociolingüística de la
sociedad hispana**

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

Julia Gromowska Swiatkowska

Tutorizado por Silvia Hurtado González

VALLADOLID,

2024

RESUMEN

La enseñanza del español se adecúa a las características de la lengua que tiene por objeto de estudio y, en consecuencia, de exposición didáctica: destaca por su variabilidad de posturas, opiniones y respuestas a preguntas que fueron formuladas, que lo están siendo ahora y que serán formuladas por futuros docentes, académicos y teóricos de la Lingüística (tanto de la general como de la aplicada a la didáctica de lenguas). El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se nutre de la realidad polifacética de nuestra lengua, teniendo por destino final el conseguir, si no responder, iluminar y aclarar el camino lingüístico respecto a la cuestión principal del español dentro de ELE: ¿Qué es el español? ¿Cuál es el principal? Y, por encima de todo: ¿Qué español enseñar? La postura que se defiende es la panhispánica, pero como el término puede derivar en equis o en ye según sea la acepción que se prefiera este trabajo se dedica a realizar una aproximación a la realidad panhispánica dentro del mundo de ELE con el objetivo principal, como siempre se ha dado en las Ciencias Humanas, de encontrar una solución o un camino que derive en la mejoría de nuestras aulas y en el aprovechamiento total de todo lo que una lengua como la nuestra tiene aún por ofrecer.

Palabras clave: panhispanismo, ELE, estudio descriptivo, aproximación práctica, variación lingüística, sociolingüística, oportunidades didácticas, medios de comunicación.

ABSTRACT

The teaching of Spanish, in general, behaves in the same way as the language it wills to teach: it changes course like a beating heart while following many different trajectories, all at the same time, while trying to answer the questions that were already asked, the ones that are being asked today and those that will be, definitely, asked in the future by teachers-to-be, practicing academics and full-time language linguistics (without regarding if they're focussing more on the general aspects of the science or the path in the Applied Linguistics field that explores foreign language teaching and learning). This Master's Thesis acknowledges the multilateral reality of Spanish as a language and it wills, if not to fully answer, to at least throw some light into the principal question that everyone in the field has once thought of: What is, actually, Spanish as a language? Which one is the main one? And, nevertheless, the following question too: Which Spanish should be taught? This project answers by choosing panhispanism as the solution, but as the noun might adjust and mean quite different things and represent different points of view the following pages are made with the utmost hope, as always in the field of Humanity Studies, of finding and sharing a way that will end with the enhancement of our language classes and the complete and total exploitation of everything that Spanish has still left to offer.

Key words: panhispanism, SFL, descriptive study, theoretical approach, linguistics variety, sociolinguistics, teaching opportunities, mass media.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
1 EL ESPAÑOL: LENGUA DE MILLONES.....	13
1. 1 Características históricas del español: la conformación de una lengua.....	19
1. 2 El español objeto de estudio: posturas y planteamientos.....	24
1. 2. 1 El quid de la cuestión: realidad sociolingüística del español.....	25
1. 2. 2. 1 Español como segunda lengua: contexto de inmersión	30
1. 2. 2. 2 Español como lengua extranjera: aproximación territorial	30
1. 2. 2. 3 Español con fines específicos: análisis de necesidades	32
1. 2. 2. 4 Español unitario: la postura panhispánica.....	32
2 EL PANHISPANISMO: REALIDAD LINGÜÍSTICA.....	35
2. 1 Fundamentos teóricos	38
2. 2 Orígenes: cuna y desarrollo	40
2. 3 Evolución: el crecimiento del español.....	41
2. 4 Actualidad: horizontes alcanzados y metas por conseguir	44
3 MULTICULTURALIDAD PANHISPÁNICA EN EL AULA DE ELE.....	51
3. 1 Exposición histórica de la metodología didáctica del español	52
3. 2 Exposición práctica del panhispanismo en las aulas	54
3. 2. 1 <i>Cumbre</i> (1998)	55

3. 2. 2 <i>Español lengua viva 2</i> (2007)	59
3. 2. 3 <i>Bitácora 3</i> (2018)	62
4 NUEVAS POSIBILIDADES INTEGRADORAS: MEDIOS Y ACTUALIDAD CULTURAL	67
4. 1 Medios de comunicación	68
4. 1. 1 Redes sociales	69
4. 1. 2 Prensa digital.....	71
4. 2 Luces, cámara y acción: la gran pantalla en español	77
4. 2. 1 Situación del español como foco de interés	78
4. 2. 2 Medios factibles para el desarrollo panhispanico	79
4. 2. 2. 1 Contenido multimedia: método tradicional y plataformas de <i>streaming</i>	79
4. 2. 2. 2 El panorama musical.....	80
4. 2. 2. 3 El género literario.....	81
5 DEBATE Y CONCLUSIONES	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

INTRODUCCIÓN

El término *aproximación* puede ser definido de dos formas: aquella en la que se remite a la acción de *aproximar* (lo que tampoco soluciona demasiado) y la vertiente matemática, que lo aprovecha y emplea como una medida de lo que pudo llegar a ser, numéricamente hablando, y no alcanzó a. Discrepancias terminológicas aparte, el presente trabajo tiene por encabezamiento el nombre referido porque, pragmáticamente, denominar a una postura individual *solución* no es lo más pertinente.

Así, la aproximación que se expone en la duración de estas páginas, si bien sí introduce una posible solución lingüística, se fundamenta principalmente en la exposición de conceptos, posturas y planteamientos de los cuales, por supuesto, se apoya para exponer una idea final.

Ahora bien, aproximación... ¿a qué? Este acercamiento teórico (que se traduce como una exposición de diferentes postulados y fundamentos teóricos que conforman un marco al que adscribirnos) se centra en el concepto del panhispanismo. Se responde a la pregunta de qué es, pero antes de esta primera se ofrece la respuesta de cómo llegó a ser. No obstante, estas dos cuestiones no se sustentan en el aire, sino que están orientadas no solo hacia el español como uno, sino hacia la enseñanza de este mismo.

Dicho lo cual, y como ocurre la mayoría de las veces dentro de toda ciencia, cuando se intenta encontrar soluciones siguiendo una hipótesis se acaba, paradójicamente, encontrando aún más preguntas de las que ya se tenía. Introduciendo y aproximando el panhispanismo a la rama de la didáctica del español se abre el siguiente interrogante: ¿Qué español?

Como si fuera la caja de Pandora, tal pregunta abre y presenta una inconmensurable cantidad de pareceres e ideas dadas tanto por académicos como por individuos de otras ramas, cualesquiera, que hablan y dominan la lengua a que nos referimos (porque solo por hablarla, ya es en parte suya). Por supuesto, todo lo dicho y expuesto en respuesta a la anterior pregunta comparte una misma característica: depende de la actitud lingüística que presente aquel que la haya enunciado ya que esta postura condiciona la verdad que se enuncia y se considera, por ser la propia, la verdadera.

Semejantes afirmaciones en base a qué es el español también condicionan, a su manera, cómo responde el panhispanismo a las acusaciones lingüísticas que puede llegar a recibir. Por tanto, no es que en este trabajo se salga en defensa de esta postura, sino que se exponen tanto las ventajas como las desventajas que se han ido publicando a lo largo de los años y, a partir de este balance, se crea y comparte una, relativamente nueva, postura lingüística (porque investigar es compartir y compartir es presentar una aproximación más a un sinfín de aproximaciones preexistentes con el deseo de que el aporte, aunque mínimo, apoye a todo aquel que desee investigar lo mismo más adelante).

Pero, ¿por qué se hubo considerado el panhispanismo como una solución factible y de aplicación viable a la enseñanza de nuestra lengua? ¿Por qué se presenta una aproximación y/o acercamiento a esta postura lingüística? Las respuestas, todas las posibles, se crearon a partir de la realidad pluricéntrica de esta lengua que, igual que se entiende aquí, en el Valladolid de España, se entiende perfectamente en el Valladolid de México.

Sin embargo, de nuevo, una respuesta a una pregunta deriva en otra pregunta. ¿Por qué pluricéntrica? Durante muchos años se ha intentado explicar las lenguas y sus sistemas mediante formas geométricas. La más común, el triángulo: la base lo sostiene y los lados son las ramas menores que conforman la lengua tal y como la conocemos, el pico. Pero, aunque haya autores que sean capaces de emplear y adaptar la metáfora visual al español, esta no es tan resistente como las pirámides de Guiza (si bien está plagada de similares trampas).

El español, nuestro idioma, se asemeja más a una forma circular: gira y gira, pero por mucho que ruede toda su extensión, su único lado curvo y eterno, siempre es, al final, una única recta que, uniéndose, no termina nunca. Esta imagen visual representa algo mejor que el español es, pues, una misma lengua (un mismo círculo) que puede rodar hasta infinitos lugares (normas, variedades lexicales, pronunciaciones y regularidades propias de todos los diferentes entornos donde el español es lengua) pero que, indiscutiblemente, si se intenta cortar por algún lado y estirar en una mesa de investigaciones (o disecciones) lo único observable es una única línea (lo que nos devuelve a la realidad de que el español, con todos sus usos, variaciones y demás no deja de ser, en resumen, una misma lengua).

Lo que este trabajo se plantea esclarecer es, pues, que un idioma pertenece a todos y a cada uno de sus hablantes. ¿Cómo exponer esto al enseñar nuestro idioma al prójimo? Llegamos de nuevo al panhispanismo. ¿Cómo se adecúa el panhispanismo a este planteamiento? ¿Cómo se

ha configurado? ¿Qué ha realizado de interés para el español? ¿Cómo se puede aprovechar en las aulas?

Todas estas preguntas pueden suponer que el destino final queda aún lejos, y no sería una sentencia equivocada. No obstante, a veces no hace falta llegar a la meta, sino ceder el relevo en la siguiente parada. Por tanto, porque este viaje no ha hecho más que comenzar, tras reconocer que el español se nutre y alimenta de una ingente cantidad de rasgos de aquí y de allá, de acá y de allí, otra cuestión relevante resurge: ¿Qué rasgos son los verdaderamente importantes y dignos de ser enseñados?

Es por esto mismo que la aproximación al panhispanismo de las aulas de ELE que se desarrolla en este trabajo tiene por epicentro, entre otros tantos elementos pertinentes, no solo la variabilidad lingüística, sino la realidad sociolingüística de nuestro idioma.

Qué español enseñar, cómo hacerlo, por qué ha de defenderse la unidad, cómo conseguirlo y similares son todo preguntas que nos hemos hecho, nos estamos haciendo y nos seguiremos realizando (teóricos e incluso a veces, en menor escala, los no teóricos) porque por algo hablamos, pensamos y vivimos en español. Al final, la lengua es nuestra, es un bien social que tiene una conciencia lingüística.

¿El objetivo principal? Una simbiosis sociolingüística acunada por el panhispanismo como símbolo no solo de unidad, sino de respeto mutuo (tanto lingüístico como social: sociolingüístico). Pero si este destino no es aún factible, una metamorfosis sempiterna (un cambio siempre a mejor) orientada hacia la simbiosis final es una buena parada en la infinita trayectoria que es no solo nuestra lengua, sino la humanidad.

Porque, como bien indica Francisco Javier Pérez, actual Secretario General de la ASALE, en su discurso para la clausura del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española [2019: 59]: ¿qué es el español sin panhispanismo?

Sin panhispanismo no es posible hoy llegar a ningún acuerdo en materia de comprensión, descripción y divulgación del español. Sin panhispanismo no sería posible la propia ASALE, pues todos sus empeños institucionales son fraseados y ejecutados para mantener activo el principio de que **el español es grande por su diversidad** y de que ninguna modalidad del español debe brillar por encima de otra.

1 EL ESPAÑOL: LENGUA DE MILLONES

Antes de poder, aunque sea mínimamente, intentar afrontar las posturas lingüísticas para con la enseñanza del español o solo esta segunda por sí sola es imperativo reconocer por qué el español resulta tan atractivo en la actualidad. Y no es ni por la tonalidad ni por el ronroneo romántico de las palabras (formas en las que se ha destacado al español según hablantes no nativos). Digresiones de lado, una de las razones de peso que alimentan la importancia de nuestra lengua es su cantidad de hablantes, y es que el español y, en consecuencia, el mundo hispano, lo integran 21 países. Estas cifras se traducen en que, por el año 2017, el español tenía casi 500 millones de hablantes nativos y 78 millones de aprendientes [Gómez Medina: 2017: 412].

Pero desde el 2017 hasta ahora, 2024, han pasado ya siete años. Una pequeña actualización de 2021 (como a medio camino entre el ayer y hoy) a través de un informe del Instituto Cervantes señaló que la cifra aumentó, en cuatro años, de casi 500 millones de hablantes a 591 millones. Si bien puede parecer que el aumento fue de casi cien millones, los 591 millones de hablantes de español del informe se subdividen en 493 millones de nativos y 24 millones de aprendientes de la lengua (sin discernir entre si este aprendizaje se realiza con el español como segunda lengua o como lengua extranjera) [Contreras Izquierdo, 2023: 276].

Ahora bien, estamos en 2024. ¿Han cambiado estas cifras? A continuación se inserta el último informe sobre el español en el mundo del Instituto Cervantes, que data de 2023. Véase (los datos más relevantes han sido destacados en negrita):

- En 2023, **casi 500 millones** de personas **tienen el español como lengua materna** (el 6,2 % de la población mundial).
- El **grupo de usuarios potenciales de español** en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) **supera los 599 millones** (el 7,5 % de la población mundial).
- El español es la **segunda lengua materna del mundo por número de hablantes**, tras el chino mandarín, y la **cuarta lengua en un cómputo global** de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino mandarín y el hindi.

- El **número de hispanohablantes seguirá creciendo** en las próximas cinco décadas, pero **su peso relativo disminuirá** de manera progresiva de aquí a final de siglo. En 2100, solo el 6,4 % de la población mundial podrá comunicarse en español.
- En 2060, **Estados Unidos será el segundo país hispanohablante** del mundo, después de México. El 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano.
- Más de **23 millones de alumnos estudian español** como lengua extranjera en 2023. En concreto, 23.035.198 [Fernández Vítóres, 2023: 1].

Teniendo en consideración lo que apunta Fernández Vítóres podemos comprobar que, si bien ha pasado más de un lustro desde las cifras de 2017, las cifras pertinentes no han variado en demasía. Lo único notable, en comparación, es el número de aprendientes totales: disminuyó de los casi ochenta millones a no sobrepasar los veinticinco.

Dicho lo cual, hay otro dato relevante (que Fernández Vítóres indica como segundo en enunciación): hay 599 millones de personas que, potencialmente, pueden hablar y/o aprender español en algún momento (o ya lo están haciendo). Esto, pues, indica que hay aún un margen de crecimiento disponible pues, en verdad, sí podemos decir (si miramos los números con una mirada optimista) que el español está aumentando en su demanda.

No obstante, otro de los datos que señala Fernández Vítóres no puede contemplarse de ninguna otra forma que no sea la preocupación: el peso relativo del número de hispanohablantes irá disminuyendo paulatinamente. La pregunta es: ¿de qué forma entender este enunciado? Una de las vertientes semánticas disponibles es la de interpretarlo como que la importancia de los hispanohablantes (es decir, del hablar español como característica a tener en consideración) dejará de tener peso en la sociedad futura. Otra posibilidad, en cambio, relacionada con la oración consecuente referida a la estimación del año 2100 presupone que lo que ocurrirá será que el español perderá números en lo que a hablantes totales se refiere, pasando de un 7,5% a un 6,4%.

Fernández Vítóres no explicita una razón, pero una hipótesis se desdibuja gracias a sus datos. Sin embargo, es necesario desglosarlos mejor e inspeccionarlos más detenidamente para comprender a qué nos referimos y cuál es aquesta razón hipotetizada. Para ello, a continuación se presentan las tablas (en concreto, tres: una de población total de los países hispanohablantes, otra sobre la presencia de hispanohablantes en países con diferente lengua oficial y, por último, una tercera que resume las características de los hispanohablantes totales, ergo, a qué grupo se adscriben) del informe original, realizadas y originales de Fernández Vítóres.

POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES				
PAÍS	POBLACIÓN	HABLANTES NATIVOS (%)	GRUPO DE DOMINIO DE NATIVO (GDN)	GRUPO DE COMPETENCIA LIMITADA (GCL)
México	131.230.255	96,8 %	127.030.887	4.199.368
Colombia	52.156.254	99,2 %	51.739.004	417.250
España	47.615.034	91,4 %	43.520.141	4.094.893
Argentina	46.654.581	98,1 %	45.768.144	886.437
Venezuela	33.728.624	97,3 %	32.817.951	910.673
Perú	33.725.844	86,6 %	29.206.581	4.519.263
Chile	19.866.923	95,9 %	19.052.379	814.544
Guatemala	17.602.431	78,3 %	13.782.703	3.819.728
Ecuador	15.924.108	95,8 %	15.255.295	668.813
Bolivia	12.169.501	83,0 %	10.100.686	2.068.815
Cuba	11.194.445	99,8 %	11.172.056	22.389
República Dominicana	10.711.155	97,6 %	10.454.087	257.068
Honduras	9.745.149	98,7 %	9.618.462	126.687
Paraguay	7.554.796	68,2 %	5.152.371	2.402.425
Nicaragua	7.046.308	97,1 %	6.841.965	204.343
El Salvador	6.364.940	99,7 %	6.345.845	19.095
Costa Rica	5.262.237	99,3 %	5.225.401	36.836
Panamá	4.468.089	91,9 %	4.106.174	361.915
Uruguay	3.423.108	98,4 %	3.368.338	54.770
Puerto Rico	3.263.584	99,0 %	3.230.948	32.636
Guinea Ecuatorial	1.715.000	74,0 %	1.269.100	445.900
TOTAL	481.422.366	94,5 %	455.058.518	26.363.848

Figura 1. Tabla numérica sobre la población habida en países hispanohablantes [Fernández Vítóres, 2023: 1].

HISPANOHABLANTES EN PAÍSES DONDE EL ESPAÑOL NO ES LENGUA OFICIAL		
PAÍS	GRUPO DOMINIO NATIVO (GDN)	GRUPO COMPETENCIA LIMITADA (GCL)
Estados Unidos	41.254.941	15.500.000
UE-27 (Unión Europea)	1.267.000	25.906.000
Reino Unido	215.000	4.830.000
Marruecos	6.586	1.664.823
Canadá	600.795	293.000
Brasil	460.018	96.000
Australia	171.378	375.000
Suiza	205.768	331.557
Filipinas	4.471	461.689
Argelia	175.000	48.000
Belice	165.339	36.000
Japón	131.000	29.000
Israel	104.000	45.000
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	9.821	137.215
Aruba	17.229	84.369
Trinidad y Tobago	4.000	66.401
Andorra	30.414	35.226
Guam e Islas Marianas del Norte (Estados Unidos)	1.201	58.000
Noruega	13.000	24.000
Nueva Zelanda	22.000	
Sáhara Occidental		22.000
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788	
Turquía	1.000	15.000
Jamaica	8.000	
China	5.000	
Rusia	3.000	
India	1.000	
TOTAL	44.889.278	50.058.280

Figura 2. Tabla numérica sobre los hispanohablantes en países con otra lengua [Fernández Vitores, 2023: 1].

Antes de presentar la tercera tabla, exponamos los datos clave de las dos anteriores. En primer lugar, destaca que el mayor número de hablantes en países hispanohablantes sea México, ya que su cifra de 130 millones supera por más de la mitad la del segundo país, Colombia, que dispone de circa 50 millones. El tercer y cuarto puesto corresponde a España y a Argentina respectivamente, que rondan los 47 y 46 millones de hablantes. Los últimos dos países, Venezuela y Perú, tienen también números considerables de 33 millones y es a partir de estos dos que la cifra comienza a bajar de los 20.

Comparando esta primera tabla con la segunda, la que muestra la cantidad de hispanohablantes en países donde el español no es la lengua oficial, resulta sorprendente comprobar que Estados Unidos corona la lista con 41 millones de hablantes nativos. Sin contar los aprendientes del país, esta cifra lo colocaría en el quinto puesto de países con mayor número de hispanohablantes (de fusionar las tablas). El segundo lugar de esta segunda tabla lo ocupa la Unión Europea, mas la bajada numérica es de tamaño considerable: se supera el millón de hispanohablantes por muy poco (y en oposición a Estados Unidos la bajada de 41 a 1 es más que obvia). Pero, en cambio, sorprende que la cantidad de hablantes potenciales (entendemos este dato como usuarios en proceso de aprendizaje) supera por 10 millones el de Estados Unidos. El resto de cifras resulta muy bajito.

Ahora, interesa comprobar un resumen de todos estos datos, para verlos desde otra perspectiva. Es ahora cuando resulta pertinente insertar la tercera y última tabla, un resumen total de los hablantes de español que hay en todo el mundo. Véase:

HABLANTES DE ESPAÑOL			
	MUNDO HISPÁNICO	FUERA DEL MUNDO HISPÁNICO	TOTALES
GRUPO DE DOMINIO NATIVO (GDN)	455.058.518	44.889.278	499.947.796
GRUPO DE COMPETENCIA LIMITADA (GCL)	26.363.848	50.058.280	76.422.128
GRUPO DE APRENDICES DE LENGUA EXTRANJERA (GALE)			23.035.198
GRUPO DE USUARIOS POTENCIALES (GUP)			599.405.122

Figura 3. Tabla numérica sobre la cantidad total de hispanohablantes en el mundo y sus tipos

[Fernández Vítóres, 2023: 1].

La pertinencia de los datos numéricos y de las cifras expuestas está debidamente correlacionada a la identidad del español. Es decir, teniendo en cuenta la cantidad de hablantes (datos empíricos) una de las premisas que se extrae es que el español está conformado por una ingente cantidad de hablantes de características socioculturales diferentes. Por tanto, es más que obvio que una lengua con estas características ha de tener un carácter variable. En palabras de Gómez Medina:

Tal amplitud en cifras, además de ser poco comparable con respecto a casi cualquier otra lengua, plantea que la diversidad de VL [variedades de lengua] sea probablemente el sello más particular del idioma español [Gómez Medina, 2017: 412].

Así, disponemos de una lengua altamente condicionada por elementos externos que presenta, a su vez, de un número elevado de hablantes. Por si no fuera suficiente las cifras demuestran también que la cantidad total de aprendientes de español supera los millones (llegando a los 20). De esta manera, nos encontramos ante un panorama que presenta al español como una lengua variable, sustentada por millones de hablantes en todo el mundo que, además, es foco de interés para otros tantos millones de personas. Como afirma Andión Herrero, la importancia del español se sustenta en que:

En la actualidad el español hace valer sus extensos dominios y número de hablantes para apoyar su candidatura a lengua internacional. Ello nos sitúa directamente en el ámbito del español como valor económico y su principal industria: la enseñanza de la lengua a no nativos [Andión Herrero, 2017: 131].

El foco de atención vuelve a detenerse sobre esos 20 millones (aproximadamente) de aprendientes de español. Con la atención detenida sobre el futuro y con el fin de mejorar las predicciones de Fernández Vítóres, la acción más lógica que ha de ser desempeñada ahora es la de conseguir atraer a más aprendientes, por un lado, y a reforzar la integridad del español como realidad, si bien variable, panhispanica: necesitamos reconocer que da igual qué español se hable, porque todas las posibilidades son la misma lengua vista a través de diferentes perspectivas.

Esta postura se tradujo en la conformación de la postura panhispanica dentro de la lingüística y, sobre todo, dentro del planteamiento de la enseñanza del español y su expansión académica como objeto de estudio. Es la eterna unión entre qué español enseñar y cómo enseñar español.

Gómez Medina, atendiendo a la variedad de la lengua, expone brevemente la historia evolutiva que expondremos con mayor detalle en próximos apartados.

Las consideraciones históricas y el panorama lingüístico sobre VL [variedades de lengua] sustentan el hecho de que el español sea una de las lenguas de mayor heterogeneidad de hablantes. Sin embargo, las iniciativas contra la diversidad parecen ser una constante. El primer hecho concreto de unificación lingüística, y luego de más de un siglo de expansión del Imperio, se lleva a cabo en 1714 con la fundación de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). La auto-determinada misión de *limpiar, fijar y dar esplendor* al idioma y sus motivaciones lingüísticas o económicas son recurrente tema de debate. En 1871 se funda de la Real Academia de la Lengua Española en Bogotá, primera fuera de España, en el periodo subsecuente a los procesos de emancipación e independencia de las nuevas naciones americanas, y la posterior creación de más de 20 academias extrapeninsulares [sic]. La Asociación de Academias de la Lengua Española ratifica la visión adversa hacia la diversidad, en la misión consensuada de la “unidad en defensa del idioma” [Gómez Medina: 415 y 416].

1. 1 Características históricas del español: la conformación de una lengua

La enseñanza de una lengua presupone, por orden lógico irrompible (a no ser que se desee recurrir a una falacia), que esta primero fue creada y desarrollada hasta tal punto que su enseñanza resultase no solo viable, sino factible. En consecuencia, es pertinente, antes de realizar una aproximación al español panhispanico, una al propio español (ya que no puede haber una consecuencia antes de haber existido una causa, pues se trataría entonces de una paradoja). Siendo la razón el llegar a entender, históricamente, el porqué de la realidad variable de nuestra lengua.

Unas nociones breves pero más que suficientes son la derivación del español del latín, convirtiéndose en lengua romance y luego, finalmente, convirtiéndose poco a poco (evolución a evolución) en el español que conocemos, hablamos, leemos, escribimos y enseñamos hoy en día. Siguiendo las palabras de Torres [2023: 201], “tras una época de Orígenes marcada por la diglosia entre el latín [...] y el romance [...], el castellano adquirió la condición de koiné española”.

Veremos más adelante que si la fe mueve montañas, la escritura llega a unir las en una misma cordillera. Es por eso que tanto el reinado de Fernando III como cierto inicio como el subsiguiente reinado de Alfonso X el Sabio como inicio irreprochable fueron de suma

importancia en lo que a “la tarea de normativización y normalización lingüísticas del castellano [se refiere], aun cuando su modelo presentaba vacilaciones” [Torres, 2023: 201].

Avanzando por la historia, el final de la Edad Media en España fue protagonizado por una de nuestras parejas más famosas: los Reyes Católicos. Y es gracias a ellos que se puede, a partir del siglo XVI, hablar de una España y de un español *per se*. La pareja real consiguió las famosas tres unidades: religiosa, territorial y política; y es esta última la que podría recibir un apellido (o segundo nombre) y rebautizarse como político-lingüística debido a que, al realizar la conquista final de la península y unir mediante matrimonio las dos principales Coronas del territorio, se expandió el uso del, por entonces, castellano (lengua de la Corona de Castilla) [Bravo García, 2005: 8].

Es por esto que, al crearse una España (o al menos al empezar a asentarse sus cimientos) comenzó a desarrollarse el concepto de la lengua de España: el español. Este planteamiento ha supuesto problemas hasta la actualidad, ya que hasta nuestra propia Constitución indica que son lenguas españolas (como lenguas de España) el gallego, el euskera y el catalán, así como el castellano; esto podría interpretarse como que las cuatro lenguas mentadas son, a su vez, español también. Pero, lejos de querer involucrar esta línea de investigación dentro del trabajo, se toca solo ligeramente como otra de las muchas preguntas que un teórico puede hacerse. Además, se hubo considerado como un detalle lingüístico si no pertinente, sí curioso dentro de la investigación.

No obstante, interesa volver a los Reyes Católicos y a sus logros históricos. Un detalle reconocido mundialmente es que el 12 de octubre de 1492 un viajero y explorador (de nacionalidad bastante discutida) conocido como Cristóbal Colón consiguió desembarcar sus tres carabelas en la actual isla de San Salvador. El resto sabemos que es historia, pero lo que nos interesa es lo que vino después: el proceso colonizador/evangelizador.

En lo que respecta al contacto de lenguas y a cómo se fue desarrollando esa labor y/o misión Bravo García, respecto a los llegados al Nuevo Mundo y su postura lingüística, señala lo siguiente:

Lo espontáneo y natural a la llegada de estos individuos era usar su lengua, sobre todo por la tremenda diversidad lingüística que ofrecían estos territorios y así se hizo en los primeros momentos del asentamiento en el Caribe. Pero enseguida la opinión de los misioneros fue terminante: había que acercarse al indio en su lengua; es decir, la Corona española debía favorecer que se mantuvieran y

aprendieran las lenguas indígenas para ganar el afecto de los naturales y su sincera conversión a la fe católica [Bravo García, 2005: 8].

Descubrimos una posible razón de por qué el español no solo es variado, sino que es tan rico léxicamente hablando: incluso en el siglo XVI se reconoció que merece la pena aprender la lengua del prójimo para poder compartir la propia (o las ideas). Esta realidad puede acercarse al momento actual, sirviendo no de respuesta pero sí de sustento en la cuestión de si un hablante no nativo puede impartir la lengua aprehendida. Bien sabemos que ambas posturas (docente nativo o no nativo) tienen sus pros y sus contras, pero la cuestión no es pormenorizar a uno en favor del ensalzamiento del otro, sino conseguir solventar las desventajas que, respectivamente, encuentran ambos perfiles en su compartida labor.

Por un motivo u otro, sin embargo, este proceso de expansión lingüística y sociocultural que comenzó con el descubrimiento de América concluyó en que aquestos territorios pertenecientes al reino español, territorio en que hubo un tiempo en que no se ponía el sol, sufrieron el ocaso de su desarrollo individual y la materialización de una pregunta que jamás dejará ni abandonará el Nuevo Mundo: ¿Qué hubiera pasado si...? Pero esta pregunta retórica, porque no tiene respuesta posible, se encuentra frente a frente con la realidad de que “en el territorio que perteneció a la Corona española, hoy se habla español y, aunque la hispanización no se haya producido al cien por cien en todos los individuos, es sin duda la lengua en la que se ha constituido la sociedad y, concretamente, la sociedad urbana” [Bravo García, 2005: 15].

Un comprobante de lo indicado por Bravo García se encuentra en las palabras de García Martín, quien señala que ya se pueden apreciar pequeños indicios de un cambio en la postura lingüística de la Corona respecto a América desde comienzos del siglo XVIII [2005: 999]. Y continúa indicando lo siguiente:

Sin embargo, esa política no parece cambiar definitivamente hasta el reinado de Carlos III, época en la cual no sólo [sic] se cierra el camino a la evangelización en lenguas indígenas, sino que se afirma rotundamente la voluntad de extender el español por el continente americano, y ello no sólo [sic] por parte del rey, sino también por obra de al menos una parte del episcopado [García Martín, 2005: 999].

Así, la previa postura de aprendizaje de las lenguas originarias termina siendo opacada por decretos reales que derivarán, pues, en la conformación de los estados americanos siguiendo una base y desarrollándose en los modelos del español.

Llegamos, tras la Ilustración, a la etapa de las independencias de las Repúblicas, cuando los criollos emplearon el español como seña de unidad y demostración de su autoridad para con

los nativos. Con ello, obligaronlos a aprender el español en oposición a ser excluidos de la sociedad. Como bien resume Gómez Medina “es justamente durante los procesos de emancipación de las Américas (último tercio del siglo XIX) cuando se asola de manera más severa la existencia y usos de otras lenguas minoritarias para la época” [2005: 412].

Otro elemento a tener en cuenta en la conformación de cada una de las identidades americanas es la llegada del siglo XX, donde destacaron la escolarización masiva y la industrialización. Estos dos elementos dieron pie a que el español se convirtiera en condición *sine qua non* para poder conseguir acceso a los niveles administrativos y/o representativos del progreso [Gómez Medina, 2005: 412]. Semejante circunstancia acentuó en mayor medida la opresión lingüística a las minorías, pero no fue razón de peso mayor para evitar que el español bebiera de las mismas aguas y, como podrían decir los puristas, se “manchara” con sus influencias.

Al final, lo que se quiere demostrar es que el español es uno de los mayores popurrís lingüísticos disponibles actualmente. En palabras de Gómez Medina:

El contacto histórico con pueblos autóctonos ancestrales (americanos y de origen africano subsahariano), el contacto con lenguas y culturas peninsulares que sobreviven minoritariamente, las nuevas olas migratorias de orden mundial, las colonias extranjeras y la población de diversos orígenes étnicos en Latinoamérica y España, sustentan el hecho de que el español constituye hoy en día una de las lenguas con mayor número de hablantes y de VL [variedades de lengua] [Gómez Medina, 2005: 412].

Ahora bien, ¿cómo demostrar la unidad de una lengua que parece que está destinada a segmentarse? Como adelantábamos en un principio, semejante hazaña se consigue ni más ni menos que con la escritura y, en particular, con la ortografía. Bravo García manifiesta, en relación a esto mismo, lo siguiente:

La escritura es un factor unificador muy potente que ha demostrado su alta eficacia en procesos de disgregación lingüística. Aunque el español se pronuncie de forma distinta siempre se escribe igual, lo que se convierte en un apoyo vital para el afianzamiento de la norma lingüística estándar [Bravo García, 2005: 16].

Resulta pertinente preguntar cómo se ha logrado llegar a tal acuerdo, pero la respuesta reside en el panhispanismo: los teóricos de los diferentes países hispanos han decidido, mayoritariamente, preservar y respetar una misma grafía para favorecer la unidad lingüística del español. Pero esta postura, actual, no siempre fue la principal ni la que se seguía. No solo en América hubo cuantiosos casos de teóricos que señalaban la incongruencia de representar gráficamente una diferenciación entre eses y zetas cuando, fonéticamente, ambos sonidos se

le atribuían a la fricativa alveolar sorda /s/ (ignorando completamente la existencia de la fricativa interdental sorda /θ/), sino que hubo otros que incluso postularon la desaparición de la uve o la aniquilación de la herencia fantasma de los espíritus griegos o de las aspiraciones árabes (la hache).

Lo que esta contextualización viene a introducir es que la unidad ortográfica de todas las variedades, focalizada en todas ellas y reconociéndolas en su importancia, es un fenómeno relativamente joven. La norma general del español, durante siglos, ha seguido lo que la Real Academia Española (RAE) consideró, siguiendo su lema originario de *limpia, fija y da esplendor*, como más puro y correcto: la variedad norteña del español de España y/o castellano (destacando esta por encima de las variedades toledana y andaluza) [Andión Herrero, 2017: 133].

Curiosamente, algo parecido se dio en América. Siguiendo el postulado de Andión Herrero, en el continente americano “ocurría tanto de lo mismo [...]”. Tras la descolonización, las normas de las nuevas repúblicas se distanciaron del modelo español pero mantuvieron una unidad niveladora panamericana [2017: 133 y 134]. Es decir, que si bien se dio un divorcio lingüístico (aunque hubo copiosos casos de la práctica del purismo en América, como pudo ser la obra del venezolano Julio Calcaño y su estudio crítico de 1897 *El castellano en Venezuela*) lo que primaba era un sentimiento de unión en todo el continente que se tradujo, lingüísticamente, en el favorecimiento de un español particular en damnifacio de muchos otros (no por nada, actualmente, igual que se tiene el prejuicio de que el mejor español, en España, se habla en Castilla y León, lo mismo se dice sobre la variedad colombiana en América).

Como fecha a destacar dentro de esta caracterización histórica del español destaca 1823, que fue el año en el que el venezolano Andrés Bello dio pie a las primeras reflexiones sobre cómo debería hablar y escribirse en Hispanoamérica. Otro autor pertinente fue el colombiano Rufino José Cuervo, quien salió en defensa de una norma homogénea desprovista de concesiones que no se adecuaran a la base castellana (ya que quería evitar una posible ruptura lingüística y esa fue la solución que decidió proponer) [Torres, 2023: 203].

Torres, respecto a estos dos autores mentados y referente a lo que consiguieron y/o postularon, escribe los siguientes párrafos.

Bello y Cuervo, aunque partían de visiones muy diferentes, representan el inicio de lo que será una preocupación constante en los lingüistas y los organismos del mundo hispánico por la unidad del español y el miedo a que esta se pueda resquebrajar. [...].

Una vez parecen haberse disipado los viejos temores a su fragmentación en nuevos idiomas, se pone el acento en los enormes beneficios de distinto orden que puede traer el refuerzo de la unidad de la lengua, y ello repercute sobre el modelo de estandarización que se defiende [Torres, 2023: 203].

Otra fecha decisiva, siguiendo la línea final de nuestro planteamiento histórico es la de 1951: año en el que se estableció en México la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y su Comisión Permanente [Torres, 2023: 202].

El resto podría decirse que es historia, pero en verdad no es otra cosa que panhispanismo.

1. 2 El español objeto de estudio: posturas y planteamientos

Tras haber indicado debidamente que no solo entendemos el español como una fusión integradora de copiosas fuentes, sino que su conformación histórica como lengua respaldan esta primera premisa, el siguiente paso es discernir qué ocurre con el español cuando este deja de ser solo un vehículo de la comunicación y se convierte en objeto digno de estudio.

Respecto a su recorrido lingüístico dentro de los lindes de la didáctica, se precisa destacar que fue a partir de los años sesenta del siglo XX cuando empezó a emplearse el concepto del *pluricentrimo* o *policentrismo*; como indica Torres [2023: 204]: “en referencia a lenguas que disponen de varios centros de prestigio emanadores de norma desde distintos territorios, si bien es verdad que se aplica a situaciones muy variadas”.

Pero, aunque se diera esta tendencia hace sesenta años, resulta que no hace tanto que las Academias y los teóricos han comenzado a reconocer la variación lingüística. Y, si bien esto ha cambiado actualmente, aún no se puede responder con precisión a la cuestión de cuáles son los distintos centros lingüísticos del mundo hispano [Torres, 2023: 204].

Un elemento a tener en cuenta es que, aun reconociendo esta variedad de la que hablamos, “la variedad centroseptentrional de España continúa siendo dominante, y el resto de normas cultas del español se pueden conceptuar como variedades no dominantes” [Torres, 2023: 205]; detalle que, visto pragmáticamente, no guarda ni justicia para el español ni para sus legítimos usuarios.

Volvemos al quid de la cuestión: ¿qué español enseñar, pues? O, visto desde otra forma (haciendo la misma pregunta pero al revés, como si estuviéramos leyendo un palimpsesto, buscando entre líneas dentro de un mismo papel): ¿cómo enseñar la variabilidad panhispanica? Moreno Fernández explicita lo siguiente:

Partiendo de que es imposible enseñarle a nadie *toda una lengua* y de que la enseñanza de lenguas viene limitada por los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes, Corder [*Introducing Applied Linguistics* (1973). Penguin: Harmondsworth, Inglaterra, Reino Unido] se plantea el problema de la selección del modelo lingüístico que se ha de enseñar: habla de llevar a la enseñanza el ámbito compartido por la mayor parte de las variedades de una lengua y de complementarla con el conocimiento de las partes adecuadas a determinadas situaciones [Moreno Fernández, 1998: 320 y 321].

Comienza así la búsqueda de una aproximación fidedigna que represente adecuadamente la variabilidad del español. Una postura posible es la que defiende Gómez Medina, quien señala que esta realidad, dentro de un contexto de ELE, “debe orientarse hacia el desarrollo de una competencia variacional (geolectal, sociolectal y de registro)” [2017: 419]. Además, también indica que “la atención a la diversidad lingüística y el reconocimiento de las formas y circunstancias en que la lengua varía de manera más frecuente es un componente fundamental en la comunicación intercultural” [2017: 419], que es una postura bastante extendida en la actualidad (el desarrollo de la competencia interculturalidad).

En lo que respecta al enfoque intercultural *per se*, este se basa en exponer que cada usuario consta de diferentes referentes, tanto lingüísticos como socioculturales, que se integran en la comunicación con un grado variable de consciencia. Además, Gómez Medina también menta el factor del filtro emotivo, traducido como la actitud lingüística (sentimiento para con el aprendizaje o, en el caso de la actitud como tal, hacia la lengua), insistiendo en que la pluralidad es necesaria para el “desarrollo de actitudes empáticas con las diferencias culturales” [Gómez Medina, 2017: 418].

Dicho lo cual, es necesario no solo reconocer la variación lingüística de la que disponemos, sino exponérsela como positiva a nuestros aprendientes.

1. 2. 1 El quid de la cuestión: realidad sociolingüística del español

Como si el mundo lingüístico fuera un tapiz, un tafetán trasero lo sostiene y un sinfín de hilos de colores al frente conforman la imagen final: el español. De todos estos hilos, se ha

explicitado ya tanto la realidad empírica y numérica de las cifras de hablantes como los hitos importantes dentro de la historia del español como idioma y, por último, las consecuencias y repercusiones que esto ha tenido para con sus características finales (y variables). Todas estas circunstancias han de ser aproximadas a ELE debidamente y la postura a la que se ha llegado en la actualidad es la panhispanica.

No obstante, interesa además insistir en que esta variación está influenciada a su vez por las actitudes lingüísticas de todos los usuarios del idioma, lo que le concede a la postura un sesgo social (en tanto que repercute en la actitud del usuario su propia realidad intrínseca e individual). Por tanto, se defiende denominar a la variación lingüística del español como realidad sociolingüística, ya que, insistimos, esta variación también se ve influenciada por conceptos y paradigmas socioculturales. Por otro lado, en un contexto de ELE también resulta relevante el poder seleccionar adecuadamente qué nivel de variación enseñar y atendiendo a qué correspondiente nivel del currículo presentarla.

Moreno Fernández también considera que “la lengua es variable y se manifiesta de forma variable” [1998: 17]. Además, añade que, con esto, lo que se quiere manifestar es “que los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, naturalmente, y que, a la vez, existe la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas”. Pero nos interesa sobre todo que es esa última circunstancia (la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas), la que recibe, a través de los sociolingüistas, la denominación de *variación lingüística* [Moreno Fernández, 1998: 17]. Aunque se ha expuesto de antemano que se prefiere, si no realidad, sí *variación sociolingüística* (la sociedad es humana, como la lengua; y es la lengua la que nos convierte, junto con el pensamiento, en seres humanos y no en seres animales).

En el español, la existencia de las variables sociales (sexo, edad, clase social, nivel de instrucción, profesión, etc.) es más que evidente. Y no solo por su realidad lingüística y su reflejo en el sistema, sino que esta variabilidad propia de cada español suma y suma y va sumando hasta despuntar en una realidad sociolingüística de un español que tiene muchos pilares sobre los que sostenerse.

Lo importante ahora no es discernir los pilares, sino usarlos, todos ellos, y dándoles igual importancia (tanto a sus brechas y fisuras como a su fuerza, que sostienen nuestro idioma y, *sine qua non*, no tendríamos la lengua que ahora tenemos). Puesto que, no solo es nuestra

lengua una de las más importantes en la actualidad por su número de hablantes, sino que es el puro ejemplo de integración cultural.

Ahora bien, ¿cómo se ha traducido esta variación en la práctica académica? La planificación lingüística americana ha sufrido fases en las cuales practicó la defensa de la pureza del español en oposición a otras lenguas que también habrían de haber sido reconocidas como culturales. Pero, sin embargo, aunque se hubieron planteado los problemas que suscitan las intervariedades del español, esto no se vio reflejado tanto como debiera en investigaciones prácticas [Moreno Fernández, 1998: 341].

Esta variación, como se puede inferir (y como se hubo mentado en recurrentes ocasiones), conlleva problemas. Moreno Fernández los enuncia y destaca los siguientes: “cómo tratar los préstamos aportados por otras hablas o lenguas, qué variedad del español enseñar y en qué variedad enseñarla, qué variedades deben usarse en los medios de comunicación social, cómo solucionar las dificultades que surgen en la actualización de las terminologías, qué estatus deberían tener las lenguas minoritarias y las variedades mixtas” [1998: 341]. Como ya es recurrente, la búsqueda de una respuesta suele derivar en una serendipia algo irónica: más preguntas (y ninguna respuesta).

Un dato destacable en lo que respecta a la variación es que por fin se está dando un alejamiento y/o distanciamiento de la norma castellana como modelo a seguir. En palabras de Andión Herrero:

[...], desde mediados del siglo pasado, se ha estado llevando a cabo un paulatino proceso deslocalizador del modelo del español. La variedad castellana se ha empezado a sentir más específica de una parte de España que no representa a todos los hispanohablantes, cuya mayoría no realiza la /θ/, no utiliza *vosotros*, es menos leísta y no es laísta [2017: 134].

Podría parecer que no hemos avanzado nada pero, al menos, se está reconociendo que la imposición de una minoría sobre una indiscutible mayoría no tiene mucho sentido (si bien esto no implica que ahora haya que ignorarse y menospreciarse, como si de una venganza lingüística se tratara, la variedad antes impuesta como norma a seguir; sino que ahora es una más, igual de válida que el resto. Resto que no por no adecuarse debidamente a la que antes fue la norma fueron jamás variables despreciables ni, como se las hubo denominado con anterioridad, variables no dominantes).

1. 2. 2 Soluciones didácticas: metodología de enseñanza

Partamos de lleno hacia la enseñanza del español, pues ya no se puede esclarecer más la realidad de nuestra lengua como sistema lingüístico provisto de unas características que son, por lógica, mayoritariamente consecuencia de su desarrollo como sistema. Pero resulta que incluso en el pleno contexto de ELE hay preguntas que se repiten. Como manifiesta Andión Herrero, “qué español enseñar, de manera global o, según el caso, cómo abordar la variedad y variación del español sigue siendo una preocupación para autoridades académicas, creadores de manuales, diseñadores curriculares y profesores” [2017: 131].

El que estas cuestiones florezcan nuevamente tampoco es motivo de sorpresa. Si los teóricos se lo planteaban como cuestiones para futuras aplicaciones, es obvio que dentro de la aplicación estos planteamientos sean incluso más frecuentes pues, al fin y al cabo, lo que se desea lograr es conseguir un producto (o un método) que resulte favorable tanto para con el español como respecto a los aprendientes para quienes van destinados los materiales a diseñar.

Seguimos, sin embargo, destacando el rasgo de la variación sociolingüística que presenta el español. En palabras de Moreno Fernández, veamos a continuación a qué se debe su relevancia:

La primera consecuencia de las aportaciones hechas por la sociolingüística de la variación está en el conocimiento, más preciso, que hoy puede alcanzarse de una lengua en cualquiera de sus niveles [...]. Lógicamente, cuanto mejor se conozca el funcionamiento de una lengua y el uso de esa lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza. Los resultados de las investigaciones sociolingüísticas permiten saber qué usos lingüísticos son más prestigiosos y cuáles están estigmatizados, cuáles se producen con más frecuencia entre determinados grupos sociales, qué rasgos responden a cambios consolidados; en pocas palabras, permiten acercar los patrones de uso real en la sociedad a los modelos lingüísticos que se manejan en la enseñanza [Moreno Fernández, 1998: 325].

Es decir, que si bien sabemos que la variación sociolingüística es una realidad inherente del español, todos estos datos no pueden explotarse en el aula (a no ser que se hable de un C2, pero esto ignora los cinco niveles anteriores). Por tanto, es necesario disponer de algún criterio que permita exponer y presentar dentro del aula esta realidad de la que hablamos con el mayor grado de coherencia posible. Andión Herrero, siguiendo la línea que planteamos de la influencia de la actitud lingüística sobre la realidad variacional del español, señala que “en esta cohabitación dialectal se manifiestan niveles diferentes de tolerancia de unos con otros y

se desarrollan creencias y actitudes diversas. Conceptos como *estándar*, *variedad* y *norma* participan en esta compleja relación” [2017: 131 y 132].

Por tanto, lo que la autora indica es que, para poder empezar a seleccionar qué introducir al aula y qué dejar para más adelante, primero hay que observar el español y poder distinguir estos tres conceptos: *estándar*, *variedad* y *norma*. Dicho lo cual, esta es la definición que facilita la autora:

Estándar, *variedad* y *norma* forman una red de conceptos alrededor de la *variedad*: el *estándar* se sitúa por encima de ella (*estándar* ‘lengua general’) o la iguala (*estándar* ‘variedad prestigiosa’), y la *norma* está incluida en la *variedad*, pues atiende a los criterios de corrección de un grupo selecto de sus hablantes [Andión Herrero, 2017: 132].

No obstante, su planteamiento es rebatido por Gómez Medina, quien señala, en resumen, que tal diferenciación (al menos en lo que a *estándar* se refiere) solo genera confusiones debido a su contradictoria naturaleza. Dice, en concreto, lo siguiente:

La unidad de la lengua como fraternidad entre las naciones, expresada a través del *panhispanismo*, plantea el reconocimiento de lo particular en las diferentes comunidades de hablantes del idioma, [...]. Sin embargo, resultan contradictorias las frecuentes denominaciones dentro de la corriente, tales como: *lengua estándar*, *lengua común*, *modelo de lengua*, *lengua prototípica* o *lengua general* [Gómez Medina, 2017: 416].

En lo que respecta al concepto de *norma*, insiste en que su revisión es coyuntural para las variedades de lengua porque se desprende de las preexistentes medidas establecidas para la defensa de la unidad idiomática y/o lingüística [Gómez Medina, 2017: 416]. Dicho lo cual, también aporta que “la *norma* prescriptiva frente a una temible fragmentación en el idioma constriñe la exaltación de las VL [variedades de lengua] y los atributos socioculturales que estas manifiestan” [Gómez Medina, 2017: 416].

Así, lo que podemos observar es que la variación del español es tan, valga la redundancia, variable en sí misma que resulta hasta confuso llegar a una denominación común que facilite su enseñanza. Por tanto, con el fin de acercar algo más el panhispanismo al contexto didáctico y, además, con el objetivo de comprobar verdaderamente qué se hace en las aulas, vamos a exponer a continuación cuatro situaciones de aprendizaje mucho menos generales para ver si así, prescindiendo de la generalidad utópica (porque al fin y al cabo la teoría y la práctica siempre van a ser algo parecido y algo muy diferente a la vez) puede vislumbrarse las posturas que se toman al afrontar una lengua como el español en un contexto didáctico.

1. 2. 2. 1 Español como segunda lengua: contexto de inmersión

Uno de los contextos a los que podemos estar más habituados en España es al de aprendientes extranjeros que se encuentran domiciliados aquí (por unas razones o por otras) y que se encuentran, también, cursando el idioma en un contexto de inmersión. Por tanto, en estos casos el español que se enseña es uno condicionado por el contexto de ser una segunda lengua.

¿Qué puede implicar esto respecto a la variación sociolingüística? Es obvio que la enseñanza en un contexto de inmersión presupone, por semántica, que el aprendiente se encuentra inmerso en la vida diaria del país de destino. Por tanto, la lógica determina que, si el contexto de inmersión es España, entonces ha de presentarse en el aula un español adecuado al que el aprendiente se encontrará fuera de esta (si está en Andalucía uno andaluz, aunque cuidando a lo mejor las diferencias provinciales; si está en Extremadura uno extremeño; si está en León uno leonés...). Lo mismo es aplicable a América: si el aprendiente está en México tendrá que aprender léxico mexicano y expresiones y normas mexicanas y no españolas ni chilenas, porque entonces se confundirá.

Porque, como indica Grande Alija, “en situaciones de inmersión, la enseñanza del estándar puede conducir a una suerte de tensión entre lo que el profesor enseña al alumno y lo que este percibe en su entorno. Cuando no tiene claras las diferencias de niveles y registros, esto puede provocarle continuas dudas sobre lo que se debe o no decir” [2000: 395]. Y esta confusión, que puede derivar en infortunios conversacionales (o incluso pragmáticos), puede afectar a su vez al filtro emotivo-afectivo del aprendiente que, en consecuencia, puede comprometer su motivación.

Por tanto, es bastante obvio que en un contexto de inmersión, sobre todo si el aprendiente, por su situación particular, requiere también de una inmersión social a largo plazo, lo que ha de primar es la explotación del español propio del lugar geográfico. Y no por esto la lengua deja de ser variable, sino que atendiendo a las necesidades del aprendiente (que siempre han de ser reconocidas) es una información que no necesita.

1. 2. 2. 2 Español como lengua extranjera: aproximación territorial

El caso de la enseñanza del español como lengua extranjera presupone, al menos terminológicamente, que el español se está impartiendo en un país no hispanohablante. Esto

podría indicar que no importa qué español enseñar y que se puede ir desarrollando todas las características de la lengua, pero hay otros factores a tener en cuenta que imposibilitan en parte esta aproximación didáctica. De nuevo, ha de primar el análisis de necesidades de los alumnos, aunque, como también se puede inferir, si el grupo presenta una cantidad copiosa de aprendientes entonces tal análisis, si bien ha de realizarse, reduce su exactitud en un tanto por ciento bastante elevado.

Dicho lo cual, supongamos dos casos: enseñar español como lengua extranjera en Europa frente a hacerlo en Estados Unidos o Canadá. En el caso de cualquier país europeo, sobre todo si la docencia es reglada, entonces se aplicará un criterio de aproximación territorial y se enseñará el español de España (y seguramente de forma muy general, ya que al formar parte de un currículo educativo interesa más que el alumno tenga unos conocimientos básicos que el que desarrolle en su totalidad todas las competencias que el idioma seleccionado tiene por ofrecer para su crecimiento personal).

Ahora bien, ¿puede decirse lo mismo de los dos países norteamericanos? Obviamente, no. Por lógica, el español que se debiera enseñar en ambos países, también adscribiendo la docencia a un contexto reglado, habría de ser seleccionado mediante una aproximación territorial. No solo por cercanía geográfica, sino también por número de hablantes, el español que se les acercaría a los alumnos sería el de México.

Aun así, el ejemplo estadounidense tal vez pudiera considerarse más de segunda lengua que de lengua extranjera, porque, como ya se hubo expuesto en el primer apartado de este trabajo, Estados Unidos es el primer país no hispanohablante en lo que a número de hablantes nativos se refiere. De todas formas, el número de variedades del español habidas en Estados Unidos también habría de afectar, en cierta manera, qué español se enseña y cómo se hace.

Silva-Corvalán manifiesta que la expansión del español en el contexto estadounidense está correlacionada al gran aumento que se ha dado en el país de núcleos de población hispana. Así, señala que:

Esto es evidente hoy en día en lugares públicos, en el comercio, en los medios de comunicación y en el hecho de que los políticos se esfuerzan por atraer el voto hispano dirigiéndose en español al público que los escucha y manteniendo debates políticos en español, hechos todos que contribuyen a dar prestigio a nuestra lengua [Silva-Corvalán, 2005: 199].

Pero este planteamiento ignora un pequeño detalle. Si bien es cierto que la enseñanza del español en Estados Unidos suele ignorar la forma *vosotros*, este hecho es comprensible en

tanto que solo una gran minoría de hispanohablantes hace uso de ella (incluso dentro de la propia España encontramos discrepancias de uso en favor de *ustedes*). Lo que no tiene mucha lógica es que se ignore por completo la forma *vos*, cuando el voseo es una forma verbal incluso más compleja que la de *vosotros* (que al fin y al cabo solo es una persona por tiempo) y, además, de gran presencia en el mundo hispano. Pero a esta cuestión volveremos.

1. 2. 2. 3 Español con fines específicos: análisis de necesidades

Si en los casos anteriores el análisis de necesidades era clave para con la aplicación didáctica del español en un contexto de enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera, en lo referido al español con fines específicos el susodicho análisis es imprescindible.

Entiéndase por español con fines específicos aquel que está dirigido a grupos con unas características muy marcadas y unas necesidades de aprendizaje igual de claras. Por ejemplo, un caso de español con fines específicos es el del español económico-comercial que necesitan aprender un grupo de empresarios chinos para poder tratar con empresas uruguayas. Aquí vemos que la enseñanza del español puede llegar a ser muy específica. ¿Qué hay que enseñarle a este grupo? Por supuesto que unas nociones básicas de gramática para que puedan conformar oraciones, pero sobre todo léxico, usos pragmáticos y estrategias interaccionales/de comunicación basadas en un contexto uruguayo.

El resto de características del español, por su análisis de necesidades, solo dificultarían su aprendizaje.

1. 2. 2. 4 Español unitario: la postura panhispánica

Llegamos, finalmente, al contexto de esta aproximación: un acercamiento al aula de ELE desde una mira panhispánica. Su realización no es inviable, sino que conllevaría cambios en las propias doctrinas lingüísticas. Pero, antes de empezar por ahí, es pertinente insistir, de nuevo, en la variación del español. Según Caravedo, la variación que hemos de considerar es la normativa y, respecto a esta, la autora señala lo siguiente:

[...] al decir variación normativa no me refiero a la variación lingüística o sociolingüística comprobable de modo objetivo en el uso de las lenguas. Aludo, más bien, a una dimensión subjetiva, la cual se expresa en la evaluación que hacen los hablantes de sus lenguas o de las ajenas, evaluación que puede ser, bien

arbitraria o razonada, bien implícita o explícita, bien global (de la lengua como totalidad) o puntual (de un fenómeno particular. La variación normativa se identifica, pues, más con la percepción, que con la producción. Quede claro asimismo que la norma, en el sentido en que la trato aquí, implica un contenido deóntico: el deber ser de una lengua, de modo que no es necesariamente equivalente al uso general mensurable estadísticamente [Caravedo, 2005: 359].

Con su parlamento, lo que la autora viene a expresar es que para ella la variación normativa se fundamenta en la actitud lingüística de los hablantes (dato que ya se hubo señalado *a priori* como pertinente dentro de la variación del español). Es decir, que seguimos teniendo en cuenta lo que hemos denominado *variación sociolingüística*.

Por otro lado, además de hablar de la variación normativa, Caravedo destaca el carácter pluricéntrico del español, insistiendo sobre todo en que, “si se parte de cada espacio nacional, se puede observar la existencia de una pluralidad de normas que no permite identificar una unidad normativa ni siquiera dentro de un mismo ámbito nacional” [2005: 360].

Ambos datos son relevantes dentro del panhispanismo: el español como un sistema variable y pluricéntrico. Ergo, puedes decir infinitas cosas de infinitas maneras y estas estarán bien o inadecuadamente dichas (porque no pueden ser consideradas error si son normativas en otro contexto) siguiendo la norma de cada uno de los centros del idioma.

El siguiente elemento a tener en cuenta, de mucho peso en el contexto didáctico, es el análisis de necesidades. Regueiro Rodríguez insiste en que “siempre se dice que la programación didáctica debe responder a las necesidades del alumno” [2017: 80] y no se encuentra alejada de la verdad (o al menos de la nuestra). Y, en lo que respecta al aprendiente de ELE y al español que puede llegar a necesitar, postula lo siguiente.

El [alumno] de ELE no solo piensa en España cuando aprende español; hasta es posible que su meta académica, comercial o turística sea precisamente el amplio mundo hispanoamericano. Su futuro profesional puede exigirlo, como en el caso de quienes se forman en los másteres y desean enseñar en países con importante presencia del español como Estados Unidos, con su enorme variedad, o Brasil. Independientemente del destino en el extranjero por el que opten, el conocimiento del léxico de Hispanoamérica es un plus de formación muy valorado en procesos de selección de profesores [Regueiro Rodríguez, 2017: 80].

Es decir, que a lo mejor la aproximación territorial y la síntesis de contenidos de la variación hispánica no son la mejor opción ya que, así, lo que se consigue es formar, por así decirlo, futuros docentes incompletos. Y, al final, esta formación incompleta puede derivar en situaciones, pragmáticamente hablando, de infortunio comunicativo.

Este infortunio (denominación acuñada por Regueiro Rodríguez [2017: 80]) puede atacar tanto el filtro emotivo-afectivo del aprendiente como su motivación. Además, que el docente no sepa la respuesta a sus dudas y dé una incompleta también puede afectar, aparte de a la relación interpersonal de alumno-profesor y al horizonte de expectativas didácticas, a la credibilidad de este como cuerpo educador y, fundamentalmente, a la integridad del idioma.

¿Por qué puede darse el infortunio lingüístico? Regueiro Rodríguez responde a la pregunta con su siguiente parlamento. Véase:

La incompreensión puede originarse por desconocimiento de la geosinonimia dialectal, unidades polisémicas que a uno y otro lado del Atlántico designan realidades diferentes; por la fraseología, la tabuización, el eufemismo, determinados recursos de derivación y composición. Incluso conociendo el significado léxico de las unidades, el infortunio puede hacer su aparición por confundir la variación diastrática y diafásica en la situación comunicativa; de ahí que siempre hemos de presentarlas en textos en contexto y en situación, lo recomendable en una programación didáctica sistémica y significativa [2017: 84].

Así, lo que Regueiro Rodríguez manifiesta es que ha de enseñarse el léxico hispanoamericano para evitar, precisamente, que se suceda ese infortunio. Y en lo que respecta a qué léxico, señala que, “ante tanta diversidad, [...], la selección léxica en la programación didáctica debe marcarse ciertas prioridades, la primera, conjurar el riesgo de infortunio comunicativo del no nativo por desconocimiento léxico” [2017: 84].

Ahora bien, ¿cómo se relaciona esto con el panhispanismo? Su nexco cohesivo se basa en que, como Regueiro Rodríguez, los docentes que trabajan en pos de lo panhispánico quieren conseguir que la amenaza de estos infortunios se convierta en tan nimia que pase a ser un lejano recuerdo de la historia de la metodología didáctica del español.

Porque, al fin y al cabo, es bastante obvio que antes de enseñar un español panhispánico hay que conocer el español panhispánico (que, desde nuestro punto de vista, solo puede ser un proceso enriquecedor).

2 EL PANHISPANISMO: REALIDAD LINGÜÍSTICA

Después de haber estado hablando de esta postura en correlación a otros conceptos vistos hasta ahora resulta pertinente aproximarnos a ella, pero detalladamente. Dicho esto, y sabiendo que por *actitud lingüística* nos referimos a la actitud social de los individuos hacia cualquier tipo de variedad lingüística (estilos, sociolectos, dialectos, lenguas naturales...) [Moreno Fernández, 1998: 179 y 180], entonces es bastante obvio que el propio panhispanismo producirá diferentes reacciones tanto entre los teóricos *per se* como entre los hispanohablantes (el conocer una lengua como hablante nativo puede no conllevar conocer sus paradigmas de conformación lingüística, pero sí permite que el hablante desarrolle una actitud lingüística hacia su lengua que no por no ser teórica deja de ser relevante).

Las autoras Andión Herrero y González Sánchez manifiestan que “es indiscutible la influencia del factor histórico y del propio devenir de las naciones y pueblos hispánicos en el concepto de panhispanismo” ya que “su uso ligado a fines sociales, económicos y políticos ha condicionado la interpretación del término en cada etapa” [2022: 257]. Tal contextualización confirma la verdad que se hubo afirmado con anterioridad en este trabajo: el panhispanismo es el resultado de la conformación del español como lengua.

No obstante, el concepto de *panhispanismo* no es tampoco una ley universal. Como bien señalan las autoras, “a pesar de ser un vocablo con el que se sienten implicados investigadores, instituciones, personalidades..., que aparece en títulos de obras y proyectos, y que se identifica con principios e intenciones, estamos ante un concepto no definido aún con precisión [Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 257]. Con ello, sin embargo, se da la realidad irónica de que, como la lengua a la que se adscribe, el panhispanismo plantea más preguntas de las que responde.

Dicho lo cual, resulta interesante exponer qué podemos entender por *panhispanismo* (si bien el de interés sea el lingüístico). Esta distinción entre las diferentes clases de panhispanismo fue planteada por Pérez Hernández, pero se cita a través de las autoras Andión Herrero y González Sánchez. Véase a continuación:

Pérez Hernández (2017: 67) [citado de Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 258] hace una interesante distinción entre clases de panhispanismos:

1. El panhispanismo filosófico, basado en el pensamiento de Bello y ligado a las raíces del concepto en las trayectorias científicas e intelectuales de todo el mundo hispánico con la intención de certificar su efectividad y de proponer su aplicabilidad en las prácticas descriptivas de la lengua (especialmente en los diccionarios).
2. El panhispanismo ideológico, que refrenda la condición pan-nacional del fenómeno e impide la relación lectocéntrica en la que unas variedades de la lengua puedan imponerse a otras.
3. El panhispanismo teórico, vinculado al policentrismo y alejado de cualquier forma de hegemonía lingüística de carácter dialectal propia del hispanismo español o americano de otros tiempos.
4. El panhispanismo científico, determinante en la práctica lexicográfica, sus métodos y sus códigos metalingüísticos (aquí se evita utilizar las variantes de un área dialectal del español en las definiciones de los vocablos y, en su lugar, se prefiere una descripción semántica más neutra).
5. El panhispanismo administrativo, que pauta los procedimientos sobre los proyectos de investigación lingüística refrendados por la ASALE sobre la base de una pluralidad de criterios manifestados por la autoridad de cada una de las Academias de la lengua.

Podemos observar, pues, que Pérez Hernández realiza una clasificación en cinco tipos. A continuación se muestra una tabla resumen de lo que plantea:

CLASIFICACIÓN DIFERENCIAL DE TIPOLOGÍAS PANHISPÁNICAS (basado en Pérez Hernández, 2017)	
Panhispanismo FILOSÓFICO	Basado en Bello. Intenta, mediante teorías científicas, exponer su eficiencia y proponerlo en la lingüística descriptiva (diccionarios).
Panhispanismo IDEOLÓGICO	Defiende el pannacionalismo, rechaza el lectocentrismo.
Panhispanismo TEÓRICO	Defiende el policentrismo, rechaza la hegemonía dialectal.
Panhispanismo CIENTÍFICO	Lexicografía. Prefiere las definiciones neutras.
Panhispanismo ADMINISTRATIVO	Indica cómo realizar investigaciones.

Figura 4. Clases de panhispanismo según Pérez Hernández [Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 258]; elaboración propia.

Vista la clasificación de Pérez Hernández (tanto desglosada como esquematizada), se abre un nuevo interrogante: ¿en qué vertiente podemos adscribir el panhispanismo lingüístico del que hablamos? El que presentamos en este trabajo es un panhispanismo que aboga por la defensa de la realidad sociolingüística del español, igualando todas las variaciones en nivel de importancia, sin prejuicios de falso prestigio ni designios de variedades no dominantes. Por tanto, y viendo las cinco opciones disponibles, podría decirse que la visión que presentamos sobre el panhispanismo se adscribe, a grandes rasgos, al panhispanismo ideológico de Pérez Hernández.

No obstante, el concepto que nos atañe no se reduce solo a cinco acepciones. Las autoras Andión Herrero y González Sánchez proponen, por su lado, tres nuevas definiciones y/o consideraciones pertinentes para con el término. Véase:

La primera de ellas guarda relación con la definición que ofrecen las Academias en el DEL [sic] (2014) y a la que nos referimos antes: “movimiento que promueve la unidad y la cooperación entre los países que hablan la lengua española”. [...], el panhispanismo debe entenderse como una *actitud lingüística* favorable a la unidad de la lengua española en su diversidad y que origina políticas lingüísticas encaminadas a reforzar este sentir común.

En segundo lugar, el panhispanismo también puede entenderse como equivalente a una *variedad lingüística*, la variedad panhispánica, que engloba los usos comunes a todas las áreas lingüísticas en las que se habla español. Se define en términos de extensión, rentabilidad y estandarización, si bien su uso no está reñido con la diversidad de la lengua y su carácter plurinormativo.

Por último, *panhispanismo* puede referirse a algo más tangible, al *vocablo*, *giro* o *rasgo fonético*, *gramatical* y *léxico* cuyo uso es compartido por todas las zonas lingüísticas de habla española; en este sentido admite el plural, *panhispanismos*. Cabe decir, no obstante, que esta acepción no se recoge en el *DLE*, a diferencia de otros términos que también permiten la marcación geográfica como *americanismo* y *españolismo*, entre otros [Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 258 y 259].

Teniendo en cuenta lo manifestado por las autoras, nuestra definición de panhispanismo sí comparte tanto la primera como la segunda que ellas proponen, pero con pequeñas discrepancias en la segunda. Estas discrepancias se deben a la definición que proponen respecto a la variedad panhispánica y al uso que hacen de los términos de extensión, rentabilidad y estandarización. De estos tres términos, el de estandarización es el que menos compartimos, pues se considera que toda estandarización, realizada en demasía, puede conllevar a una pérdida de riquezas léxico-semánticas, sintácticas e incluso pragmáticas.

Por supuesto, las posturas aquí defendidas no menosprecian ni el trabajo de las autoras

mencionadas ni ninguno de los postulados referidos a lo largo de este trabajo.

Volviendo a la nueva definición en tres que proponen, resulta interesante destacar que, además de proponer estas tres nuevas interpretaciones, las autoras las representan gráficamente haciendo hincapié con su selección visual en que conciben el panhispanismo como un concepto de tres dimensiones interrelacionadas. Véase:

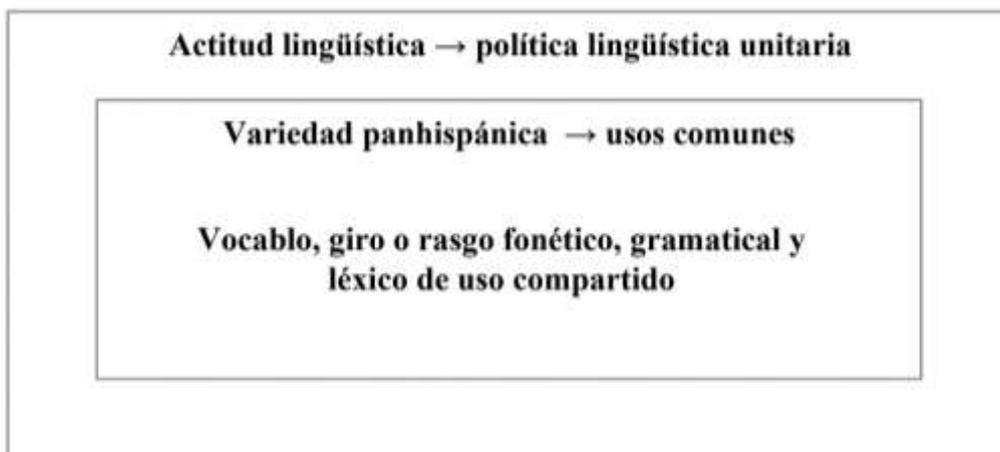


Figura 5. Representación de la triple dimensión del concepto *panhispanismo* [Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 259].

Hemos expuesto qué es nuestro panhispanismo, pero para conocerlo verdaderamente y realizar una óptima aproximación, resulta imperativo saber, no solo qué puede significar el concepto y a qué puede referirse, sino también cómo se originó y qué avances se han realizado (y se están realizando) en su nombre.

2. 1 Fundamentos teóricos

Nuestro punto de partida, ora por unas razones ora por otras, siempre resulta ser la realidad del español como lengua variable. Esto implica que, para muchos autores, las variedades se pueden subdividir en lengua estándar y otros (no vamos a desarrollar la segunda categoría). Dicho lo cual, Moreno Fernández señala lo siguiente:

Con frecuencia se habla de *lengua o variedad estándar* cuando se hace referencia a la enseñanza de lenguas o a cualquier tipo de planificación lingüística. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, sobre todo en lo que atañe al llamado *español estándar*, no se trata de un principio bien definido: en todo caso, una variedad estándar sería aquella desprovista de cualquier marca [...] alejada de una normal general. Pero una realidad así no es utilizada por nadie [1998: 336].

Retomamos gracias al autor el concepto de *lengua estándar* que ya otrora se hubo planteado. Como indica el autor, esta configuración del idioma resulta demasiado artificiosa. Además, presupone la pérdida de la riqueza lingüística del español, como si se le estuviera talando al sistema, poco a poco, todas las ramas que consiguió desarrollar y nutrir desde un mismo tronco cuya semilla fue plantada milenios ha. Metáforas aparte, la experiencia intercultural personal permite afirmar que, si bien las variedades pueden resultar complicadas y/o chocantes en primera instancia, *a posteriori* resulta muy gratificante saber que tu léxico ha alcanzado y superado un horizonte de expectativas que se creía e imaginaba como el fin del mundo de la teoría terraplanista: a partir de aquí, vacío.

No obstante, Moreno Fernández, si bien indica que se prefiere evitar el nombre de *lengua estándar*, también manifiesta que prefiere “distinguir, porque así es tradición en la lingüística española, entre el español como diasistema (al que se denomina *español general*) y el castellano como variedad prestigiosa sobre la que se ha elaborado una gran parte de los dictámenes académicos” [1998: 336]. Su postura aquí se acerca aún demasiado, a parecer personal, a la definición que da de *lengua estándar* (¿cómo puede haber un español general si incluso en un mismo territorio encontramos una clara variabilidad lingüística?). Discrepancias con la definición aparte, el segundo elemento que señala, el prestigio del castellano, es una realidad que se presentó inalterable durante siglos dentro de la conformación de nuestra lengua.

Además, y muy seguramente, el castellano del que habla como variante prestigiosa es el que se hubo mentado como norteño (frente al toledano y al andaluz). Y, si bien es cierto que incluso a día de hoy hay hablantes (y aprendientes) cuya actitud lingüística se posiciona más a favor de esta variedad, digamos, histórica, y le reconoce una mayor importancia frente al resto de variables, no se considera, lingüísticamente hablando, como una postura viable (ni lógica, dada su minoría dentro del cupo total de hispanohablantes y sus rasgos lingüísticos).

Lo que resulta innegable es que “la ardua tarea que supone el proponer un proyecto panhispánico en el que se pretenda conseguir una globalización de la lengua española en toda su extensión geográfica es un tema hartamente conflictivo, pues lleva consigo una gran polémica: ¿hacia qué español vamos? ¿cuál es el referente?” [Rivera González, 2005: 789]. De nuevo, una propuesta de solución deriva en más preguntas de las que ya se tenía.

Sin embargo, una realidad del panhispanismo actual (y no el propio que estamos presentando) es que “desde hace tiempo se intenta proponer un español nivelado, estandarizado, regulado y

normativizado en el que se intuyen una serie de patrones que, sin imponerse, se antojan “aconsejables” con el único fin de llegar a la intercomunicación entre todos los países hispanohablantes [Rivera González, 2005: 789]. Es decir, que parece que el afán por la estandarización se está dando con el objetivo de crear una lengua que parezca unitaria. Lo que parece ignorarse, pues, es que el español, si bien variable, puede llegar a ser unitaria sin perderse a sí si somos nosotros, sus hablantes, los que hacemos el esfuerzo de entendernos los unos a los otros.

2. 2 Orígenes: cuna y desarrollo

Interesa conocer cómo se concibió el panhispanismo y, sobre todo, qué circunstancias influyeron en su desarrollo porque, como bien pudimos comprobar al exponer las diferentes interpretaciones que podía conllevar el término, no siempre fue una postura lingüística.

En palabras de Andión Herrero, “el movimiento panhispanista tuvo naturaleza cultural, económica y política. Surgió a principios del siglo XX en América para «potenciar la pertenencia a un tronco común, el de la latinidad e hispanidad, para enfrentar las apetencias del capitalismo inglés o norteamericano, de modo que las afinidades con España en cuanto a ‘raza, lengua y religión’ confirmaran una fuerte cultura que se opusiera a lo anglosajón» (González Aróstegui 2003: 1-2) [citado desde Andión Herrero, 2017: 134].

Así pues, lo que se nos confirma es que la unión panhispánica tuvo un primer motivo más político que pragmático-lingüístico de corte variacional. Entiéndase, que se debió más a una razón similar a una de las principales reglas de la humanidad, el proverbio árabe “el enemigo de mi enemigo es mi amigo” que a una postura de corte verdaderamente unitario y de talante más bien altruista.

No obstante, el principio del siglo XX también supuso el nacimiento de otro movimiento pertinente, opuesto (*alter ego*) del panhispanismo: el panamericanismo. Este se diferencia del primero en que rechaza toda influencia o relación con España, favoreciendo la realidad continental y persiguiendo una unión para con los Estados Unidos [Andión Herrero, 2017: 134]. Como se puede inferir, no nos interesa para nuestra aproximación.

Sabiendo el origen, interesa también discernir en qué momento este panhispanismo político se transformó en uno lingüístico. Andión Herrero afirma que “*panhispanismo* empieza a aparecer

en contextos lingüísticos en la segunda mitad del siglo XX, cuando los intereses estaban vinculados a las áreas particulares de realización del español, principalmente urbanas, o a lo general y compartido” [2017: 134]. Por tanto, comprobamos que el paso de un primer origen a una realización relevante dentro de las ciencias humanas tardó en darse (o se gestó durante) medio siglo. Curiosamente, este periodo coincide, dentro de la historia de la literatura hispana, con la literatura del *boom* (corriente propia del continente americano).

2.3 Evolución: el crecimiento del español

Ahora mismo, el panhispanismo es un frente abierto, tópico mediático dentro de los estudios hispánicos. Como señala Andiñ Herrero, “todos [autoridades académicas, creadores de manuales, diseñadores curriculares y profesores] parecen interesados en el tema, especialmente ASELE, que incursionó en él en su XI Congreso Internacional del 2000, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera*, y también lo hizo en el XIII, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, celebrado en 2002. Y hoy estamos aquí. La *variedad* es palabra clave en congresos, seminarios y reuniones de nuestro ámbito de trabajo e investigación hoy en día” [2017: 131].

¿Qué observamos? Que *panhispanismo* sigue siendo un concepto intrínsecamente relacionado con el de *variedad*. Pero antes de alcanzar a Andiñ Herrero en el 2017 (y eso que es un momento de hace siete años ha), veamos cómo fue que el panhispanismo se fue haciendo paso hasta representar la realidad lingüística a la que ahora se lo asocia.

Un primer hito histórico se sitúa en 1991, año de creación de la Unión Europea. Es gracias a esta organización político-económica que se funda en España el reconocido Instituto Cervantes (IC). Este instituto tenía (y tiene) por labor el establecimiento de currículos, pruebas de certificación, cursos de aprendizaje y modelos didácticos para la enseñanza del español [Gómez Medina, 2017: 416]. Una década después, tras la publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)* por el Consejo de Europa, el IC presentó en 2006 el *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (PCIC)*, documento que habría de servir como propuesta de planificación y programación de nuestro currículo de ELE.

Por otro lado, en lo que respecta a publicaciones académicas *per se*, el primer paso que se dio

hacia esta nueva dirección lo conformó la publicación de la *Ortografía de la lengua española* en 1999, ya que fue el primer documento oficial revisado de forma conjunta por todas las academias que conforman la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) en colaboración con la RAE (Real Academia Española), es decir, fue la primera demostración de que las academias, en su totalidad, se planteaban un futuro abierto al debate y a la búsqueda en común de un consenso [Andión Herrero, 2017: 135]. Curiosamente, hubo señalado ya con anterioridad que el primer paso para la unificación de toda lengua (así como para su regularización) suele ser la escritura.

Pero la *Ortografía* de 1999 no tardó en ser acompañada de otro documento panhispánico más. En concreto, la versión de 2001 del *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Esta nueva versión destacó porque contaba con un cuantioso número de variantes léxicas de procedencia americana. Además, según reconoce en su propio prólogo, las decisiones tomadas para su creación daban el primer paso hacia “el camino correcto para conseguir un diccionario verdaderamente panhispánico, reflejo no solo del español peninsular sino del de todo el mundo hispanohablante” y servían para que el diccionario pudiera “servir de modo eficaz, con el concurso de sus Academias hermanas, a la unidad del español” [citado de Andión Herrero, 2017: 135].

La actualización y 23.^a edición de 2014 del *DLE*, por su parte, se diferencia de su homónimo de 2003 en tanto que ya se presenta como una creación de mutuo acuerdo desempeñada por la labor conjunta de la ASALE y la RAE [Andión Herrero, 2017: 135]. Suponemos que las academias consiguieron encontrar ese camino que anhelaban alcanzar en 2001.

La obra de mayor peso para con el panhispanismo, sin duda, fue la *Nueva política lingüística panhispánica*, publicada en 2004. Esta obra insistía en la importancia del mantenimiento de la unidad del español desde dos puntos de mira: el policentrismo/pluricentrismo y el panhispanismo. Además, se preparaba para afrontar el nuevo carácter de lengua internacional que el español estaba desarrollando. Como indica Torres, “se pasó del histórico lema «Limpia, fija y da esplendor», ligado a la RAE y a la pureza del idioma, al eje «Unidad en la diversidad», que se entiende como una tarea colectiva” [2023: 206].

Siguiendo con el orden de publicación, en 2005 se publicó el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Este diccionario, cuya intención panhispánica viene encabezada en su propio título, incluyó, además, la variación [Andión Herrero, 2017: 135]. Pero, por otro lado, destacó su presentación en tanto que fue firmado tanto por la RAE como por la ASALE y, además, que

entre sus páginas se matizaba aún más la relación bilateral entre academias y hablantes [Valle, 2014: 97].

En 2009 llegamos a la publicación de la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* que, si bien trajo cambios considerablemente buenos (como la eliminación de la censura en las diferentes variedades y el detalle de la matización y precisión en cuanto a la valoración de diferentes fenómenos lingüísticos del mundo hispanohablante, se dejó “aspectos pendientes [de tratar] a la hora de hacer de la política lingüística pluricéntrica «una realidad» eficaz en español” [Torres, 2023: 207]. Un punto en el que reinsistió fue en “el compromiso con los hablantes y la voluntad de que todos se sintieran interpelados y a todos fuera accesible el texto gramatical” [Valle, 2014: 98].

Por último, en 2010 ocurrió la publicación del *Diccionario de americanismos*, obra que se concibe, según Pedraza Pedraza, como “un hito en la descripción de los usos diferenciales del español de América, que no busca prescribir, sino describir [...]. Es una publicación de importancia suma, en la medida que es consulta obligada cuando de hacer repertorios lexicográficos de carácter diferencial se trata” [2015: 817].

A continuación, tras haber expuesto las publicaciones más pertinentes dentro de la concepción del panhispanismo, procedemos a realizar un resumen de los aspectos clave de cada documento y su aporte al desarrollo de la postura panhispánica. Véase:

PUBLICACIONES RELEVANTES PARA LA POSTURA PANHISPÁNICA		
1999	<i>Ortografía de la lengua española</i>	Primera mención panhispánica. Revisado por la RAE y por la ASALE.
2001	<i>MCERL</i>	Supuso la necesidad de una unión para ELE.
2001	<i>DLE (22.ª edición)</i>	Presencia de léxico americano. Mención del objetivo panhispánico.
2004	<i>Nueva política lingüística panhispánica</i>	Policentrismo y panhispanismo para el mantenimiento de la unidad.
2005	<i>DPD</i>	Incluyó variación. Firmado por RAE y ASALE.
2006	<i>PCIC</i>	Programación de un currículo ELE.
2009	<i>NGLE</i>	Eliminación de la censura de variedades.
2010	<i>Diccionario de americanismos</i>	Descripción frente a prescripción de los usos diferenciales del español de América.
2014	<i>DLE (23.ª edición)</i>	Creación de mutuo acuerdo RAE-ASALE.

Figura 6. Publicaciones relevantes para la postura panhispánica; elaboración propia.

Tras el repaso de estas nueve obras (siete si excluimos el *MCERL* y el *PCIC*, pues no son publicaciones de las academias), Valle extrajo tres ideas “que nos permiten profundizar en su análisis glotopolítico” [2014: 96, 97 y 98]. Véase:

En primer lugar, la actividad de las academias se presenta como respuesta a una demanda de los hablantes y como satisfacción de una necesidad expresada desde abajo. En consecuencia, la labor académica se proyecta con vocación popular y ambición de llegar a todos los espacios, geográficos y sociales, de la comunidad hispanohablante.

En segundo lugar, se expone reiterada y meticulosamente la estructura del sistema diseñado para facilitar la colaboración interacadémica. Con ello, además de fortalecer el perfil panhispánico, se proyecta la imagen de una compleja pero ordenada organización de profesionales de la lengua ocupados en la gestión de su normatividad.

Tercero, se produce una norma que, por un lado, pretende representar la totalidad del idioma y que, por otro, emerge de un delicado equilibrio entre la responsabilidad normativa de la academia y el descriptivismo que asocia el proyecto a los protocolos de la ciencia del lenguaje.

Con todo, puede observarse que tan solo en una década los académicos se han posicionado a favor de la unidad de nuestro idioma y se adscriben a una postura lingüística panhispánica. No obstante, hay un pequeño detalle a tener en cuenta: ¿por qué se sigue haciendo la diferenciación entre la RAE y la ASALE? ¿No debería la RAE, por ser una más de todas las academias del español, firmar como integrante de la ASALE?

Puede que haya posturas que defiendan la omisión integradora debido a su carácter de creación monárquica mas, ¿es eso verdaderamente una razón plausible? Si optamos por la unidad, todas las academias del mundo han de encontrarse dentro de la ASALE. Si no, como es el caso, solo se alimenta el “monstruo” del prestigio lingüístico del habla de la metrópoli que, no solo es absurdo si se tiene en cuenta la cantidad de hablantes totales de español que no son españoles, sino que se autodestruye al comprender que ese supuesto prestigio tan siquiera representa la realidad lingüística de España.

2. 4 Actualidad: horizontes alcanzados y metas por conseguir

Procede, tras saber cómo se trabajó el panhispanismo y cómo se llegó hasta la actualidad, discernir qué se ha conseguido, en qué se sigue trabajando y que se puede, aún, mejorar.

Por tanto, uno de los mayores logros es haber conseguido que se despierte la conciencia general sobre el panhispanismo. Gracias a la asimilación de la política panhispánica los docentes abren paso a la reflexión respecto a las variedades que incorporan a sus aulas [Chen, 2017: 229]. Además, como afirma Chen, “dado que la versión culta peninsular de la lengua española no es la única legítima –tan legítima como ella son las versiones cultas de cada país hispanoamericano–, los profesores de español deberían tener unos conocimientos mínimos, aunque suficientes, de la dialectología del español, para la práctica de su labor docente” [2017: 229].

Es decir, lo que ahora han de tener presente los docentes es, al fin y al cabo, el papel que ejercen como punto de unión entre el aprendiente y la lengua meta que o se ha dispuesto aprender (vocacionalmente) o ha de aprender (por motivos de fuerza mayor: obligatoriedad en el currículo académico, oportunidad laboral, contexto de inmersión no voluntario, etc.).

En palabras de Andión Herrero, “este panhispanismo tiene una visión globalizadora que supone para las variedades consensuar posturas sobre lo aceptable y correcto dentro de la lengua que comparten, coordinar estas normas y describir un modelo esencial pero no absolutamente único. Esta es la línea que está siguiendo hoy el español” [2017: 134 y 135].

¿Cómo se observa la visión globalizadora? Incluyendo en el aula variedades sociolingüísticas del español, como puede ser el caso del español mestizo americano, importante debido al económico y cultural de Latinoamérica [Cruz y Saracho, 2017: 273].

Uno de los mejores logros es haber conseguido que el español de América haya influido en el de España (rompiendo así con la maldición de la sumisión del español de América en favor del de Europa). Esto puede observarse, por ejemplo, en los diversos americanismos que han ido nutriendo de poco a poco el *DLE* [Cruz y Saracho, 2017: 274]. Este enriquecimiento era observable hasta en la vigésimo segunda edición del diccionario, donde el CD-ROM de la misma llegó a contener más de mil lemas procedentes de América [Aleza Izquierdo, 2005: 211].

Pero no solo es motivo de celebración la inserción de lemas nuevos (y el fin de su exclusión al *Diccionario de americanismos* que, si bien es un documento importante, representa una separación entre la lengua española y los términos originarios de América... que también forman parte de nuestra lengua); sino que también ha de destacarse la cantidad de lemas de lenguas amerindias incorporadas como muestra de la variación sociolingüística del español.

Siguiendo la enumeración que realiza Aleza Izquierdo, en el *DLE* de 2001 estas que a continuación se desglosan son las lenguas que más lemas aportan:

Las lenguas que más lemas aportan son el nahua, quechua (quechua / quichua), mapuche y guaraní, seguidas del caribe, taíno, aimara, maya, arahuaco, (que en el *DLE* incluye arahuaco antillano), cumanaquito, tupí, tarasco, chibcha, cahíta, mochica. Siguen con una [sic] solo lema los siguientes: algonquino, chaima, iroqués, lenca, Matagalpa, pampa, quiché, rarárum, tamanaco y tolteca [2005: 215].

Manifestada del derecho y del revés la variación que tenemos en nuestra lengua, otra razón de peso es la adecuación sonora a las diferentes variedades. Ya que, siguiendo lo expuesto por Llorente Pino, “las telenovelas hispanas que se consumen en España se producen en distintos países americanos: Perú, Colombia, Argentina, Venezuela o México, principalmente, lo que nos lleva a suponer que el público no tiene grandes problemas en aceptar las distintas variedades del español americano” [2005: 949].

Si bien es cierto que ahora mismo, en los años veinte del siglo XXI, tienen mayor fama las (tele)novelas turcas, se está dando un resurgimiento de la televisión hispana en nuestras televisiones. Y, por otro lado, otro detalle a tener en cuenta es la constantemente *in crescendo* representación hispana en las series estadounidenses de producción masiva y consumo en plataformas de acceso directo y/o de *streaming* como pueden ser Netflix, Prime Video, Disney+, Max y similares. Esta circunstancia deriva, también en el reconocimiento de la variación como un elemento común (sin que se generen extrañezas que puedan derivar en burlas o mojas entre variedades).

La autora Regueiro González, en lo que al panhispanismo en los manuales de ELE se refiere, insiste en que estos “han ido incorporando paulatinamente algunos textos literarios representativos, algo de fiestas y platos típicos y poco más. En general, se ha avanzado” [2017: 79]. ¿Qué podemos extraer de su sentencia? A lo mejor las incorporaciones que se han ido realizando en los manuales no son suficientes hoy, pero ya representan más de lo que teníamos ayer y, seguramente, terminen siendo muchas más el día de mañana.

En lo que respecta al contexto de ELE *per se* (ya no solo a los manuales y a sus contenidos), tanto el *MCERL* como el *PCIC* disponen de “unas escalas para la gradación del conocimiento del vocabulario que sitúan al léxico americano a partir del nivel B1 en relación con viajes y hechos de actualidad; en el B2, con asuntos de especialidad; en el C1, con atención a la riqueza y la precisión así como al uso de expresiones idiomáticas en diversidad de registros formales y coloquiales; y en el C2, con variedad y calidad similar a la del hablante nativo. Aquí surge

otra pregunta: ¿Qué nativo? ¿Español, hispanoamericano, un *superhablante* del léxico total?” [Regueiro Rodríguez, 2017: 87].

Yendo por partes, lo observable es que las propuestas curriculares solo introducen el léxico americano a partir de un B1. Por tanto, ¿ocurre lo mismo con el vocabulario íntegramente americano de uso diario? ¿Solo se introduce a partir de un B1? No parece ser una propuesta coherente ya que hay familias léxicas, como la de las prendas de vestir, que ya están plagadas de variación.

Lo que se infiere según ambos documentos es que un A1 aprenderá a decir *camiseta*, pero hasta que no llegue al B1 no sabrá que existe también *playera* y *polera*, por ejemplo. Un A1 aprenderá lo que es un *durazno*, pero no sabrá que la misma fruta recibe el nombre de *melocotón* hasta que no alcance el nivel intermedio (y a lo mejor ni eso, porque no se considera léxico pertinente). Y como último ejemplo: un aprendiente de español en Colombia, que es alérgico al limón pero a la lima no, va de visita a España y pide, con su perfecto A2, un té con lima. ¿No podía habersele explicado que en el Cono Sur y en España al limón que él tiene alergia se le dice *lima* y a la lima que no lo perjudica *limón*?

Regueiro Rodríguez postula que todos aquellos panhispanismos (términos conocidos en todas las variedades, y también los panamericanismos que cumplan esa misma condición) han de ser los primeros términos en ser seleccionados. Ella indica, por ejemplo, los siguientes:

[...] *apurarse* (‘darse prisa’), *liviano* (‘ligero de peso, de ropa o de comida’), *pararse* (‘ponerse de pie’), *saco* (‘chaqueta’), *sesionar* (‘celebrar una reunión’), *chequera* (‘talonario’), *plata* (‘dinero’), *fósforos* (‘cerillas’), *extinguidor* (‘extintor’), *deceso* (‘fallecimiento’), *canciller* (‘Ministro de Asuntos Exteriores’), *atorarse* (‘atragantarse’), *jugo* (‘zumo de frutas’), *caminar* (‘andar’), etc. [2017: 89 y 90].

Sin embargo, aunque podamos observar carencias (porque si ninguna ciencia es perfecta, menos va a poder serlo una tan voluble como una lengua y el correspondiente estudio de su sistema), otro logro que se ha conseguido es la aceptación del carácter plurinormativo del español, realidad que se sostiene ya que la actitud lingüística de los hispanohablantes se muestra colaboradora y admite la existencia de unos usos modélicos y ejemplares que pertenecen a todo el mundo hispánico y, en consecuencia, a todas sus variedades [Andión Herrero, 2017: 135]. Siguiendo este planteamiento, Andión Herrero también añade que “el español encontró en sus academias de la lengua correspondientes en América un primer paso de reconocimiento mutuo, de diálogo, debate y colaboración, compartido con la RAE, que hoy vive un momento de esplendor” [2017: 135].

Pero, aún con todos los logros demostrados, las carencias que se han observado demuestran que también queda un largo camino que recorrer. Como se apuntaba en la introducción: por mucho que queramos llegar al destino final, tal vez lo más sensato sea reconocer que nuestro trabajo no deja de tener valor por ser una parada, por ser una aportación más. Aplicable tanto a la vida como a los estudios lingüísticos: *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*.

Una de estas carencias, por ejemplo, es que la difusión del panhispanismo a las aulas aún deja mucho que desear. No solo teniendo en cuenta el currículo del *PCIC*, sino atendiendo también, por ejemplo, a la realidad de las aulas chinas. Sobre ellas, Chen indica que “mientras tanto, en China, cuando se trata de analizar qué español enseñar, resulta muy difícil encontrar una respuesta satisfactoria o ni siquiera clara. De hecho, no se suele hablar con frecuencias [sic] de las variedades que se deberían enseñar ni de la definición del español estándar en el ámbito didáctico chino” [2017: 229 y 230].

Teniendo en mente esta realidad que Chen expone, lo que se infiere es que son los propios docentes los que tienen que formarse atendiendo al panhispanismo ya que, “aún cuando un profesor enseña en su propia zona dialectal a alumnos que tienen su norma como expectativa de aprendizaje y cuenta con un manual que sigue su modelo lingüístico, puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usados por hispanohablantes de otras zonas dialectales. En estos casos, el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su «autoridad académica» y, para salvarla, emitir respuestas poco afortunadas [Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 48].

Como plantean Andión Herrero y Gil Burmann, retornamos por breves instantes al accidente del infortunio lingüístico desglosado unos pocos apartados ha. Un docente no tiene por qué tener todas las respuestas, tampoco es lo que se intenta postular; pero sí ha de ser capaz de decir *no lo sé*.

Para poder resolver las necesidades que ha de cubrir un buen profesor de ELE, el IC lanzó en 2011 una investigación titulada *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* Sobre ella, Andión Herrero y Gil Burmann afirman que pueden “interpretar [a través de lo expuesto en la investigación del IC] que se presupone que el docente, ante todo consciente de la variedad propia, se ha de involucrar tanto en la fase de identificar la variedad meta (dirigida al alumno) como en la de tener que adaptar muestras, buscar recursos, ofrecer muestras de lengua diferentes a la suya o a las presentadas en el manual, es decir, que representen la diversidad del español” [2013: 49].

De nuevo, lo que se plantea es que no solo el docente tiene que estar formado en la postura panhispánica, sino que ha de reconocer las variedades sociolingüísticas de su lengua y, a mayores, exponerle al aprendiente aquello que, según su análisis de necesidades, le es pertinente conocer. Si bien los avances representan una cifra cuantiosa, todo lo que queda por hacer y conseguir tampoco se queda atrás.

En lo que respecta al panhispanismo y, sobre todo, a su aproximación al aula de ELE, resulta interesante atender a las palabras de García de la Concha, teórico que desempeñó el cargo de director de la RAE desde 1998 hasta 2010 y, a mayores, el mismo cargo directivo pero en el IC y desde 2012 hasta 2017. Y dice así:

Cumple el Instituto Cervantes sus veinticinco años de vida profundizando en el mandato fundacional de mirar a América y de trabajar con América, que –como le gustaba repetir a Carlos Fuentes– es común «territorio de la Mancha». A los pocos meses de aparecer en 1605 la primera parte del Quijote, cruzaron el océano centenares de ejemplares de la novela. Don Quijote y todos cuantos alrededor de él se movían se convirtieron allí en personajes familiares: en realidad estaba en su casa, en el hogar de la lengua española, un patrimonio hoy compartido por 500 millones de personas.

Iberoamericanizar el Instituto Cervantes no es más que integrarlo en esa gran familia que tiene la obligación de cuidar el patrimonio y proyectarlo, en diálogo con otras lenguas, tal como Miguel de Cervantes nos enseñó en su obra [García de la Concha, 2016].

3 MULTICULTURALIDAD PANHISPÁNICA EN EL AULA DE ELE

Ahora que sabemos qué es el panhispanismo y los problemas que su aproximación al aula de ELE conlleva (más que problemas, dificultades), es hora de comprobar cómo se ha traducido esta aproximación teórica en su vertiente práctica (porque de nada sirve exponer una idea perfecta si luego su realización es desastrosa). Partimos de una noción que ha de resultar conocida. Véase:

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) proponen una visión plurinormativa de la lengua y, por tanto, de su enseñanza-aprendizaje. Pero en la enseñanza de una lengua segunda o extranjera que posee varios referentes normativos, [...], la decisión del modelo lingüístico es una tarea compleja. Requiere, al menos, considerar el estándar (común y neutro), elegir una variedad preferente que sea un referente claro del modelo de lengua y que responda a la situación de aprendizaje concreta y a las expectativas de los aprendices; además de añadir rasgos de variedades periféricas que completen una visión plural de la lengua [Andión Herrero, 2017: 136].

Andión Herrero manifiesta que, si bien las referencias curriculares de las que disponemos abogan por la visión plurinormativa tanto de la lengua como de su subsecuente enseñanza y aprendizaje, la puesta en práctica se complica. Por tanto, parece que la respuesta a la pregunta de ahora, el cómo conseguirlo, recae en cada docente y, hablando de materiales, de cada manual.

Interesa comprobar cómo se ha traducido la enseñanza del español a través del tiempo y, además, contrarrestar en fuentes primarias cómo se presentaba el español. Por ello, primero se realizará un recorrido histórico y, a continuación, uno práctico mediante el análisis comparativo de tres manuales.

3. 1 Exposición histórica de la metodología didáctica del español

Al igual que se hubo comprobado que el tipo de docencia a la que se puede adscribir el español depende bastante de las necesidades que presenten los aprendientes a quienes va dirigida la enseñanza que se intenta programar, ahora es el turno de la metodología didáctica y su evolución en función de las necesidades educativas de su alumnado (aunque también es relevante añadir que las metodologías, la mayoría de las veces, cambiaban en base a posturas y razones políticas que hacían imperativo un cambio y una transformación, a veces dramática, de los principios de enseñanza).

La respuesta de cómo enseñar el español, en retrospectiva, ha ido cambiando al igual que ha cambiado nuestra lengua. Bueno Hudson señala que “a medida que han ido cambiando las corrientes metodológicas —desde el método de gramática y traducción, pasando por el método directo, el audiolingual, el enfoque natural, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y un largo etcétera, hasta llegar a la era posmétodo—, el peso de las figuras de profesor y alumno se han ido modificando y adaptando a las nuevas realidades, expectativas y exigencias” [2018: 2]. Lo que no ha cambiado, en cambio, es la irrompible unión entre docente y alumno, alumno y docente. Porque el primero está para ayudar al segundo, y guiarlo, pero no puede hacerlo correctamente si no sabe en qué ayudarlo y el segundo, además, tampoco se deja guiar.

Otro dato conocido radica en que la variedad castellana sufrió una reevaluación en la segunda mitad del siglo pasado en pos de la pluralidad del español. Así, su hegemonía lingüística se ha moderado (pero no se ha conseguido eliminar por completo, que sería lo más justo para que todas las variedades del español pudieran cohabitar nuestro sistema y aportar, cada una en el campo y/o rama que le corresponda, su granito lingüístico o paradigmático) [Andión Herrero, 2017: 138]. Lo importante, sin embargo, es que “el modelo no se encuentra ya indiscutiblemente en el habla de la antigua metrópoli, sino que cada vez se atiende a un estándar americano considerado como culto y prestigioso” [Bravo García, 2005: 23].

No obstante, en lo que respecta a la verdadera presentación del español, aún existen manuales que eligen mostrar una sola variedad. Como dictamina Andión Herrero, “no es que sea un error escoger una variedad del español como preferente, decisión sobre la que se pueden esgrimir siempre argumentos razonados y convenientes, sino porque se presenta como modelo exclusivo de la lengua. Así, se atribuye carácter general a rasgos privativos de un geolecto, a veces de pequeñas comunidades de habla. Las implicaciones se agravan si, además, se ignora

la variación concomitante aunque esté apoyada por argumentos demográficos y de extensión muy potentes” [2017: 138 y 139]. Entiéndase: la imposición preferencial de una variante en oposición a otras, a no ser que tenga una razón de peso que la avale, contamina la conciencia lingüística de nuestro idioma.

Pero, en oposición a los anteriores manuales, los hay que reflejan las variedades cada vez con mayor frecuencia, de forma más acertada y demostrado un rigor intachable. Andión Herrero destaca, además, que “los dialectólogos empiezan a aparecer en sus créditos editoriales [en los de los manuales]” [2017: 139], lo que presupone, por su parte, que se está realizando una labor meticulosa a la otra de presentar el español a través de un libro y/o cuaderno de ejercicios.

Además, Andión Herrero también dictamina que, actualmente, “a estas alturas del desarrollo de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español, y existiendo ya una bibliografía especializada sobre el tratamiento de la variación y variedad en nuestro ámbito, el desconocimiento y la inconsciencia no justifican comportamientos lectocentristas [forma en la que la autora denomina la actitud etnocentrista cuando esta se refiere única y exclusivamente a las lenguas y a sus variedades] en creadores de manuales, diseñadores curriculares, editoriales y autoridades académicas. Mucho menos en los docentes, aunque no sean intencionadas” [2017: 139].

La lógica presupone que en ELE la mejor forma de acercar el español a los aprendientes es mediante una visión plurinormativa y/o “un modelo de enseñanza-aprendizaje holístico que tenga en cuenta los diferentes usos panhispánicos del idioma. No podemos olvidar las variedades fonéticas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas entre las distintas variedades” [Cruz y Saracho, 2017: 274].

Pero, de nuevo, ¿cómo es posible traducir todos estos planteamientos en la creación de materiales? Cruz y Saracho defienden dos elementos que han de tenerse en consideración: en qué medida las realidades nacionales, regionales y locales de las variedades están bien representadas y, en segundo lugar, cómo de relevantes son en un contexto de aprendizaje que tiene como pilar fundamental la actitud del aprendiente y sus futuras necesidades [2017: 275].

Gómez Medina, respecto al comportamiento de los manuales, señala que estos “no escapan al fenómeno de relativización de VL [variedades de lengua], cuya integración en los contenidos se reduce a la mención de «un par de datos curiosos» de los rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos estereotípicos que no coinciden con los rasgos prototípicos del modelo

centro-norte peninsular” [2017: 411].

Siguiendo lo que clama la autora, en lo que respecta a los elementos léxicos estos son abordados desde una perspectiva bipartidista: se presentan *usos españoles*, por un lado, y *usos americanos*. Este acercamiento no tiene, en verdad, nada de panhispánico, porque como bien expone Gómez Medina “este fenómeno en el tratamiento del léxico del español fomenta la idea de un *modelo fijo y correcto* (peninsular) y sus *ecos variables* (americanismos)” [2017: 414].

Por tanto, y en resumidas cuentas, hasta las decisiones curriculares de los manuales pueden variar. Los habrá que verdaderamente sean panhispánicos, los habrá que en parte sí, en parte no, los habrá que solo se escuden bajo el sobrenombre, plagando sus páginas de una norma prestigiosa en detrimento de todas las otras.

Solo queda, pues, observar esta realidad teórica en casos prácticos. ¿Qué nos vamos a encontrar?

3. 2 Exposición práctica del panhispanismo en las aulas

El poder exponer debidamente la realidad de las posturas que siguen los manuales de ELE conllevaría una comparación exhaustiva de manuales de todos los países hispanohablantes y, para enriquecer más la investigación, que estos fueran también de épocas diferentes, para niveles diferentes y de editoriales diferentes. Una muestra tan ambiciosa podría llegar a sumar la nimia cantidad de centenares de manuales.

En pos de intentar realizar una aproximación lo más acertada posible, aunque la muestra que se ofrece sea solo de tres manuales, esta compagina las siguientes características.

1. Los tres manuales son del mismo país hispanohablante, España (dos son de Madrid y uno es de Barcelona, pero ambas ciudades son centros económicos en el país). Siendo los tres de una misma nación puede desarrollarse, tras su análisis, cuál es la postura aproximada que tiene España para con ELE y, lo que más nos interesa, respecto al panhispanismo.

2. Los tres manuales se adscriben a un nivel medio y/o B1. Así, al estar destinados a aprendientes con las mismas capacidades y con los mismos conocimientos, puédesse corroborar y analizar qué tanto consideran oportuno los manuales presentar la variación sociolingüística del español y, además, a qué familias léxicas y/o contenidos semánticos se presta una mayor atención.
3. Cada manual pertenece a un periodo temporal diferente. Esta diferenciación permite comprobar el método considerado adecuado en equis momentos de nuestra historia y cómo se aprovechó para introducir (o no) el panhispanismo.

Dicho lo cual, y sabiendo que los tres manuales seleccionados son de creación española, Grande Alija manifiesta que “los manuales de español para extranjeros realizados desde la perspectiva de España no pueden obviar la importancia cultural y lingüística de América y ello ha de tener el oportuno reflejo. Es un hecho indiscutible que la presencia de todo lo americano ha sido creciente en los manuales editados en España” [2000: 397].

Por tanto, será interesante comprobar si estos manuales se comportan como indica Grande Alija o si, por el contrario, siguen imprimiendo entre sus páginas sueños de grandeza y desprestigio de las variedades americanas.

3. 2. 1 *Cumbre* (1998)

SÁNCHEZ, Aquilino junto con María Teresa ESPINET y Pascual CANTOS (1998). *Cumbre. Curso de Español para Extranjeros. Nivel medio*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), S. A.

El presente manual recibe el nombre de *Cumbre* y el subtítulo especificativo de *Curso de Español para Extranjeros*. Su autoría corresponde a Aquilino Sánchez, María Teresa Espinet y Pascual Cantos. Su publicación, realizada bajo la editorial SGEL (Sociedad General Española de Librería, S. A.) en Madrid se adscribe al año 1998 (pero se trata de la cuarta edición; la primera data de 1995), circunstancia que presupone que la realización de este manual fue anterior a la creación del *MCERL* (que data del 2001). Por tanto, no es de extrañar que el manual se presente como un nivel medio, puesto que no puede seguir una normativa que aún no ha sido creada.

En lo que respecta a su contextualización dentro del desarrollo de la postura panhispanica,

Cumbre fue publicado un año antes de que se presentara, en 1999, la obra *Ortografía de la lengua española*, por lo que no habría de estar sujeto a ninguna norma panhispánica. Y si tenemos en consideración que, como se hubo indicado, es la cuarta edición de un manual de 1995, entonces menos todavía.

Su presentación de contenidos señala que...

El método **Cumbre** constituye un sistema completo para la enseñanza del español, orientado especialmente a los jóvenes. Una de sus características distintivas es la utilización de un corpus lingüístico elaborado por SGEL el cual ha permitido aportar una base experimental a los componentes léxicos y gramaticales.

El enfoque comunicativo de **Cumbre** es comunicativo e integral. Se atiende en consecuencia, a los siguientes principios:

Selección de materiales según criterios funcionales, en el uso del español, de contextualización de los elementos lingüísticos introducidos y de pertinencia o relevancia de lo presentado, desde el punto de vista de la comunicación real.

Utilización de modelos de lengua básicamente auténticos, aunque modulados pedagógicamente.

Gradación en la introducción de nuevos materiales, siguiendo el criterio de sencillez y facilidad primero, para ir alcanzando progresivamente mayor complejidad y, por tanto, mayor dificultad.

Integración de todos los elementos psicológicos que propician la motivación y el aprendizaje (asignación de una tarea o proyecto).

Este es un método sin fronteras, en el que el alumno entra constantemente en contacto con la lengua y la cultura hispanas, en su ámbito más universal: contrastes lingüísticos, textos literarios y descriptivos, fotografías y mapas de todos los países de lengua española [Sánchez *et al.*, 1998: 3].

Por tanto, el manual al que nos enfrentamos se define como uno orientado a jóvenes adultos, de enfoque comunicativo y unitario, haciendo uso de un método sin fronteras. Esta presentación, sobre todo la última parte, prometen un contenido adscrito al panhispanismo.

En cuanto a su subdivisión temática, esta se realiza en veinte subapartados totales. De los veinte, el primer tema corresponde al cero, al inicial (que más bien es una encuesta de necesidades lingüísticas). Posteriormente, cada cuatro temas hay una unidad de revisión, salvo el último grupo, que solo hay tres temas de distancia. Así, eliminando de la lista cuatro repases y autoevaluaciones y el tema inicial, lo que nos queda es que el libro consta de 15 unidades didácticas. A continuación se muestra el esquema de los contenidos del manual (siguiendo

hasta su maquetación). Véase:

DIVISIÓN TEMÁTICA DE <i>CUMBRE</i> (1998)	
0	Contexto hispano. Encuesta de necesidades lingüísticas.
1	Currículo personal.
2	Ecología (el mar). Encuesta personal.
3	La salud y la vivienda.
4	La gran ciudad.
R. 1	Unidad de revisión y autoevaluación
5	La conservación del planeta Tierra.
6	Situación social de la mujer.
7	Situaciones y relatos.
8	Consejos e instrucciones.
R. 2	Unidad de revisión y autoevaluación
9	Sociedad de consumo: los anuncios publicitarios.
10	Usos y costumbres.
11	La realidad tecnológica
12	El medio ambiente.
R. 3	Unidad de revisión y autoevaluación
13	Aspectos de la sociedad.
14	El debate público.
15	El futuro de las naciones hispanoamericanas.
R. 4	Unidad de revisión y autoevaluación

Figura 7. Esquema de contenidos del manual *Cumbre* (1998); elaboración propia.

Para los quince temas (de los cuales destaca el último), los subapartados que el manual trabaja en cada unidad son:

- UNIDAD ÁREA TEMÁTICA: explicita el título de la unidad y el concepto general al que

se adscriben los contenidos presentados.

- APRENDERÁS A...: identifica las acciones comunicativas de cada unidad. Por ejemplo, en la 3 La salud y la vivienda este apartado indica que aprendiente aprenderá a expresar acciones habituales, costumbres; expresar obligatoriedad (externa e interna) y deber *moral*; expresar acciones transitorias y permanentes (con *estar* y *ser*); y expresar modalidad adverbial.
- GRAMÁTICA: destaca qué aspectos gramaticales se desarrollan. Por ejemplo, en la unidad 5 La conservación del planeta Tierra tiene por gramática las formas y usos del presente e imperfecto de subjuntivo y estructuras para constatar hechos (con indicativo).
- ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN: apartado dedicado al desarrollo de nociones tanto de escritura como de habla. Resulta pertinente el tema 7 Situaciones y relatos ya que introduce diferentes acentos hispanos.
- VARIANTES USUALES DEL LENGUAJE: apartado más interesante de todos, con diferencia. Podemos destacar los temas 4 (La gran ciudad), 10 (Usos y costumbres) y 15 (El futuro de las naciones hispanoamericanas), cuyos apartados trabajan, respectivamente, algunas variantes en el habla de México, expresiones usuales en México y sus equivalencias en España y, por último, alimentos y comidas: términos propios de España y de Hispanoamérica.
- TEXTOS: último apartado de las unidades de *Cumbre*, los textos seleccionados son de autores que representan la variación de la lengua española. Por ejemplo, aparecen Cela (español), García Márquez (colombiano), Allende (chilena), Mastretta y Esquivel (mexicanas)... Pero también hay textos periodísticos, como un artículo de *La Nación*, de Argentina, o *El Tiempo* de Santa Fe de Bogotá, Colombia.

De todo su contenido, hay que destacar, indudablemente la cantidad de referencias visuales, contextuales y de actividades que tienen por nexo de unión la presentación de la variación del español. Además, el apartado de variantes de cada tema muestra cómo se puede venir a decir lo mismo de forma diferente en dos países hispanoparlantes. Uno siempre es España, tal vez porque el manual es oriundo del país y se pretende emplear para dar clases de español como segunda lengua en un contexto de inmersión. El otro suele alternar entre México y Argentina, detalle que viene a ser comprensible al recordar que el usuario para quien está hecho el libro

tiene un B1 y se le ha introducido el *vos*, el *ustedes* y el *vosotros*. Suficientes datos, al menos por ahora.

Finalmente, llegó el momento de señalar si este manual es o no panhispánico. Visto lo visto, la afirmación es rotunda. *Cumbre* es un manual que sabe poner de manifiesto en la práctica aquello que fue explicitado en la teoría. La aproximación al panhispanismo se realiza adecuadamente (dato que sigue sorprendiendo, pues el manual fue desarrollado mucho antes de que se concibiera el panhispanismo como postura lingüística para con la unidad del español y su enseñanza a terceros y/o no nativos).

3. 2. 2 *Español lengua viva 2* (2007)

BUITRAGO, Alberto junto con María del Carmen Díez, Rosario DOMÍNGUEZ, Escolástico MARTÍN, María Soledad MARTÍN y María Elena NATAL (2007). *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana Educación S. L. en coedición con Ediciones de la Universidad de Salamanca.

El segundo manual que nos atañe tiene por nombre *Español lengua viva* y corresponde al segundo número de la, imaginamos, escala de enseñanza. Pertenece a los autores Alberto Buitrago, María del Carmen Díez, Rosario Domínguez, Escolástico Martín, María Soledad Martín y María Elena Natal. Su publicación se llevó a cabo en el año 2007, en Madrid, bajo la editorial Santillana Educación S. L. (aunque fue coeditado por las Ediciones de la Universidad de Salamanca). No solo por el año de publicación (posterior al 2001 y al 2006), sino por la propia portada (donde aparece indicado el nivel bajo el designio del *MCERL*) sabemos que, al igual que *Cumbre*, este manual se corresponde con un nivel medio (siendo el B1 el más bajo de los dos niveles intermedios disponibles).

En relación con su contextualización en el desarrollo del panhispanismo lingüístico-académico, al haberse publicado en 2007, entonces ya se encontraba sujeto a las normas tanto del *MCERL* como del currículo del *PCIC*. Además, estaban ya publicados tanto la *Ortografía* de 1999 como la *Nueva política* de 2004 y el *DPD* de 2005. Viendo estos datos, el manual debería presentar en su interior rasgos panhispánicos.

La presentación que hace de sí mismo el manual indica lo siguiente. Véase:

Español lengua viva 2 es un manual de **español lengua extranjera** destinado a **estudiantes jóvenes y**

adultos. Recoge contenidos del nivel B1 del *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* y cubre entre 120 y 150 horas de clase.

El manual sigue las orientaciones del *Marco común europeo de referencia* en su concepción del alumno como agente social capaz de ejecutar tareas propias de un estudiante de este nivel que requieren el uso de la lengua española.

Partiendo de esta base, se plantea como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa ligada a unos contenidos culturales y socioculturales que tienen como referente todo el ámbito hispanohablante y al desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación [Buitrago *et al.*, 2007: 3].

De toda la presentación, resulta relevante el que el este manual también sea para jóvenes adultos. Por otro lado, el manual se adscribe al desarrollo de la competencia comunicativa (enfoque comunicativo de nuevo). Y, por último, el manual defiende la adquisición de esta habilidad comunicativa a través de contenidos panhispánicos (aunque no haya usado la palabra *per se*). Viendo lo que promete y su contextualización, este manual también apunta a ser panhispánico.

Para con sus contenidos, el manual presenta doce unidades y cuatro proyectos, entendidos estos como tareas de larga duración para desempeñar en el aula. A continuación se inserta una tabla de los temas del manual. Véase:

DIVISIÓN TEMÁTICA DE <i>ESPAÑOL LENGUA VIVA</i> (2007)	
Unidad 1.	Volver a empezar
Unidad 2.	Nos conocemos mejor
Unidad 3.	Así somos, así éramos
Proyecto I.	El mural de nuestra clase
Unidad 4.	Nos cambiamos de piso
Unidad 5.	Cosas de casa
Unidad 6.	Nueva casa, nueva vida
Proyecto II.	¡Silencio, se rueda!
Unidad 7.	¿Qué te pasa?
Unidad 8.	Buscar trabajo
Unidad 9.	¿Qué hacemos este fin de semana?

Proyecto III.	Trabajar para vivir
Unidad 10.	Hacer turismo
Unidad 11.	Un viaje por España e Hispanoamérica
Unidad 12.	El futuro
Proyecto IV.	Un viaje diferente

Figura 8. Esquema de contenidos del manual *Español lengua viva 2* (2007); elaboración propia.

Los contenidos de las doce unidades se encuentran organizados por bloques. Estos son:

- COMUNICACIÓN: se centra en la realización de acciones comunicativas (como se expuso en la presentación). Por ejemplo, para la cuarta unidad, los aprendientes tienen que aprender a: describir una vivienda; responder a una llamada de teléfono, preguntar por alguien formalmente, pedir información por teléfono (correlacionadas); ofrecer ayuda cortésmente; pedir (algo, un servicio, una información) cortésmente; responder a una petición; expresar admiración; valorar; pedir y dar consejos; e indicar la ubicación de un objeto.
- GRAMÁTICA: como en el manual anterior, explicita qué contenidos gramaticales se van a trabajar. Por ejemplo, los de la séptima unidad señalan los usos del pasado: pretérito perfecto y pretérito indefinido; y las oraciones consecutivas: *entonces, o sea que y así es (que)*.
- VOCABULARIO: cada unidad enuncia qué grupos léxicos va a presentar (siempre están relacionados con el título de la unidad). Por ejemplo, el vocabulario de la quinta unidad consiste en: muebles, electrodomésticos y objetos de la casa; la forma, tamaño y material de los muebles y objetos; las secciones de un gran almacén; palabras y expresiones relacionadas con los ordenadores e Internet; profesiones; y palabras relacionadas con las averías domésticas.
- CULTURA Y SOCIOCULTURA: el apartado más importante del manual para con lo panhispanico que, si bien sí demuestra cultura y sociocultura (artesanía de Costa Rica, el Instituto Mexicano del Seguro Social, los parques nacionales de España, las civilizaciones maya e inca...) no presenta nada de valor lingüístico.
- TEXTOS: en lo referente a los textos, los de *Español lengua viva 2* cambian de tipología

en cada unidad: informativos, periodísticos, narrativos, hay postales, páginas web, correos electrónicos, entrevistas de trabajo, informes médicos, diarios, cartas de quejas...

Del conjunto de actividades, explicaciones y recursos totales lo más relevante es que sí que cumple lo que promete, pero no presenta las variedades del español en lo más mínimo. Por tanto, respondiendo a la cuestión pertinente: este manual no es panhispánico (lo que resulta muy paradójico si se tiene en cuenta que el manual, literalmente, tiene por nombre *español lengua viva*).

3. 2. 3 *Bitácora 3* (2018)

SANS BAULENAS, Neus junto con Ernesto MARTÍN PERIS, Agustín GARMENDIA, Emilia CONEJO y Pablo GARRIDO (2018). *Bitácora 3 (Nueva edición)*. Barcelona: Editorial Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S. L.

El siguiente manual, último de los tres, presenta por nombre *Bitácora* y corresponde a una nueva edición (inferimos que del mismo manual). Tiene por subtítulo *Curso de español* y es el número 3 de la colección. Su autoría le pertenece a Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia, Emilia Conejo y Pablo Garrido. Fue en 2018 cuando el manual salió a la luz, publicado en Barcelona por la Editorial Difusión y el Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S. L. El nivel aparece en la esquina superior izquierda, en un círculo pequeño que ya no está ni rodeado de estrellas ni marcado como si se tratara de un sello del *MCERL* (como sí ocurre con *Español lengua viva*); se trata de otro B1 (ya adelantamos que los tres manuales eran del mismo nivel y que esta decisión se había realizado de forma intencionada).

Dentro del contexto panhispánico (y su conformación como la postura lingüística vigente en la actualidad) el manual, por ser del 2018, tendría que ser plenamente panhispánico e insertar las variedades sociolingüísticas del español. Debería, por ser el más reciente, el que mejor simbiosis panhispánica demuestre.

En lo que respecta a su presentación, los autores del manual señalan lo siguiente. Véase:

Bitácora es un manual moderno e innovador que permite trabajar al mismo tiempo y de manera sencilla en torno a tres ejes: el **enfoque léxico**, el **enfoque orientado a la acción** y el **desarrollo de la autonomía** del aprendiz.

Para la nueva edición hemos contado con el **asesoramiento de profesores de centros educativos de todo el mundo** que han compartido su experiencia con nosotros.

Fruto de esta **reflexión conjunta**, surge una **nueva estructura para las unidades**, con un **itinerario muy claro, nuevas secciones y referencias al material complementario** que se puede utilizar en cada momento. Todo ello facilita el uso del Libro del alumno y la integración de todos los componentes a lo largo de la secuencia didáctica.

Al final del manual encontrarás además un **resumen gramatical**, un **diccionario de construcciones verbales** y una **sección de preparación al DELE** [Sans Baulenas *et al.*, 2018: 4].

Observando detalladamente lo que indica, la única característica que puede derivar en una postura panhispanica es el asesoramiento de docentes de todo el mundo (y porque presuponemos que no serán solo españoles). Así que no parece que el manual más joven vaya a sorprendernos.

La subdivisión del manual presenta once unidades y, a diferencia de los dos anteriores no hay ni revisiones ni proyectos, solo están las unidades. Véase, a continuación, un esquema resumido del total de temas de *Bitácora 3*:

DIVISIÓN TEMÁTICA DE <i>BITÁCORA 3</i> (2018)	
Unidad 0	Compañeros de clase
Unidad 1	Por placer o por trabajo
Unidad 2	Muñecas, camiones y puzles
Unidad 3	Rico y sano
Unidad 4	La historia y las historias
Unidad 5	Ciudades y pueblos
Unidad 6	¿Ciencia o ficción?
Unidad 7	Insuficiente, notable y sobresaliente
Unidad 8	Segundo derecha
Unidad 9	Sanidad, educación y cultura
Unidad 10	¿Enfadado o de buen humor?
Unidad 11	Ver, leer y escuchar

Figura 9. Esquema de contenidos del manual *Bitácora 3* (2018); elaboración propia.

Dentro de los once temas se sigue una misma estructuración. Estos son los contenidos que podemos encontrar en cada unidad.

- DOCUMENTOS (DOSIER 01 Y DOSIER 02): es un apartado doble, pues cada unidad consta de dos textos que suelen ser al menos uno escrito y uno oral. En el índice temático solo se manifiestan los títulos y no el por qué se insertan.
- LÉXICO: se hace un desglose de los términos y/o conceptos que se le presentarán al aprendiente. En el caso, por ejemplo, de la segunda unidad, entran en el apartado del contenido léxico los juegos, juguetes, y la acción de jugar, la infancia, los recuerdos, los adjetivos valorativos y, destacado como importante, el demostrativo *eso* (resulta raro que no se introduzca *esto* y *aquello* y se separe el grupo paradigmático).
- GRAMÁTICA: para con esta, se enuncia qué contenidos se focalizarán. Por ejemplo, la décimo primera unidad trabaja la forma *recordar* + sustantivo y *que* + sustantivo, así como el uso del indefinido para realizar valoraciones.
- COMUNICACIÓN: integra tópicos comunicativos y, alguna que otra vez, propone estructuras útiles. En el quinto tema, por ejemplo, los tópicos son: hablar de ventajas e inconvenientes; hablar de la carencia o ausencia de algo; valorar propuestas; expresar opinión; comparar; expresar finalidad; y sugerir soluciones.
- CULTURA: se propone insertar datos relevantes de índole cultural que enriquezcan al alumno. De las once unidades, resaltamos los temas 2, 3 y, fundamentalmente, 11. En los dos primeros temas se plantean tanto juegos tradicionales de España y Latinoamérica como productos gastronómicos españoles y peruanos. Sin embargo, la décimo primera unidad desarrolla e introduce la variación sociolingüística de nuestro idioma al trabajar diferentes objetos típicos de cada país y sus posibles equivalencias en el resto de países hispanoparlantes. No es mucho, pero al menos es algo.
- PROYECTOS: como los textos, en el índice aparece marcado qué dos proyectos se han de realizar. Por ejemplo, los de la sexta unidad se simplifican en uno solo, debatir sobre el futuro, pero los de la octava pretenden hacer que los aprendientes valoren una experiencia de convivencia y elaboren unas normas de convivencia. Se observa la fina línea que puede llegar a separar el enfoque por tareas de la metodología coaccional (de trabajo no individual).

Pero, a mayores de los contenidos *per se*, las unidades de *Bitácora* repiten todas los mismos apartados internos. Son:

- DOCUMENTOS (DOSIER 01 Y DOSIER 02): aparece integrado tanto como contenido de la unidad como apartado de esta. Suele presentar siempre dos textos, uno escrito y otro oral, y completarlos con imágenes que, según el manual al aprendiente “lo van a ayudar a entender y a acercarse a la realidad hispanohablante” [Sans Baulenas *et al.*, 2018: 6].
- AGENDA DE APRENDIZAJE (01 Y 02): el manual señala que es un espacio designado a “comprender y fijar los contenidos lingüísticos de cada dossier, así como dirigir y controlar los progresos y necesidades propios” [Sans Baulenas *et al.*, 2018: 8]. Lo integran actividades que actúan de resumen para con lo visto con anterioridad.
- TALLERES DE USO (01 Y 02): ejemplo del enfoque accional, cada uno de los dos talleres que hay en cada unidad propone actividades de realización conjunta (parejas, pequeños grupo o totalidad del grupo). Consiste en presentar al aula una situación de uso adaptada a su nivel y a sus competencias.
- ARCHIVO DE LÉXICO: parte de las unidades dedicada a la práctica del vocabulario pertinente. El manual aboga porque el alumno haga suyo el vocabulario [Sans Baulenas *et al.*, 2018: 10].
- PROYECTOS: la última parte de toda unidad es la que presenta dos proyectos (si lo comparamos con los dos manuales anteriores, ahora resulta que son aquestos los que se quedan cortos: *Cumbre* no tiene, *Español lengua viva 2* consta de cuatro y *Bitácora 3* presenta, pues, veintidós propuestas de proyectos).

De todos estos apartados, un detalle a resaltar es que tanto para el (los) taller(es) de uso como para los proyectos se ofrecen, a mayores, alternativas digitales para la compleción de las actividades.

Ahora bien, en lo que respecta a su organización y a su presentación hay dos elementos que mentar: la accesibilidad del manual no es de las mejores, pues aboga por ser de un uso fácil y resulta, o al menos ha resultado, complicado de manejar y de seguir con propiedad; y, por otro lado, que sus pequeñas migas de cultura pluricéntrica representan una muestra menor incluso que la del anterior manual.

Por tanto, ¿se adscribiría este último manual, el de publicación más reciente (entiéndase, en un contexto donde se ha aseverado la postura panhispánica dentro del español) a una metodología didáctica centrada en la exposición de las diferentes variedades lingüísticas? La respuesta es negativa.

De los tres manuales trabajados, el que de verdad está creado para el enriquecimiento variacional de los aprendientes es el que, paradójicamente, fue publicado cuando aún toda esta perspectiva panhispánica no era oficial. Lo que se traduce en que, de tres, solo uno cumple las expectativas que necesitamos alcanzar para poder alcanzar una verdadera unidad panhispánica.

4 NUEVAS POSIBILIDADES INTEGRADORAS: MEDIOS Y ACTUALIDAD CULTURAL

Una realidad que no puede tumbarse ni desmentirse es la que manifiesta Nauta: “Los medios de comunicación y las redes sociales, en todas sus formas y dimensiones, forman una parte esencial de la sociedad actual” [2020: 55]. Siguiendo este postulado, si el panhispanismo es una realidad inamovible del español y los medios dominan nuestra sociedad, entonces, tras un proceso inferencial, puede presumirse que exponer el panhispanismo a través de los medios ha de ser una tarea de dudosa dificultad (y una acción altamente recomendable).

La evolución de los medios, telecomunicaciones y de la tecnología en general desde los 2000 ha sufrido un desdoblamiento casi constante, sacando materiales unos de otros y desarrollando y perfeccionando más y más las ramas preexistentes. El que esto aconteciera, curiosamente, contradujo la teoría de la convergencia de medios, que postulaba en los noventa del siglo pasado que “todos los medios de comunicación se convertirían, junto a las industrias cinematográfica, editorial y de computación, en uno solo que abarcaría todas las posibilidades” [Nauta, 2020: 15].

No obstante, Nauta nos resume los que verdaderamente ocurrió. Véase a continuación:

[...], la realidad es que se han mantenido los medios existentes y se ha creado un gran número de medios adaptados o incluso nuevos. Ahora se puede leer un periódico en internet, ver un video en la página web del periódico o en su canal de YouTube, consultar las últimas noticias mediante aplicaciones en una tableta o en un celular, ver una película en *streaming video*, escuchar una entrevista en un *podcast* en la página web de una emisora de radio o de un periódico, reaccionar en una red social, hacer varias de estas cosas al mismo tiempo... y casi a diario se va ampliando el espectro de posibilidades. Por ejemplo, algunos periódicos han empezado a publicar códigos QR en su edición en papel para que el lector pueda ver determinados contenidos multimedia (como videos o infografías animadas) en su celular [2020: 15].

Así, lo que se observa es que se ha producido una subdivisión como de tipo celular, donde un medio ha dado lugar a otro, este a otro, ese a otro también y así sucesivamente hasta llegar, incluso, a necesitarse entre ellos y a funcionar mejor estando correlacionados. Pero, ¿por qué

les prestamos tanta importancia a los medios? ¿Es solo por su accesibilidad? ¿Porque están en todos lados? La última hipótesis es la que mejor se aproxima a la realidad.

Y es que, como indica Silva-Corvalán, “música, películas, noticieros, deportes, telenovelas, coloquios y telediarios en español llegan a los Estados Unidos a través de la televisión y fortalecen lazos culturales y lingüísticos con los casi cuatrocientos millones de personas que hablan español hoy día alrededor del mundo. También son numerosas las emisoras de radio. Además, todas las ciudades grandes cuentan con periódicos en español, y se pueden encontrar revistas escritas en español para latinos en kioscos dentro y fuera de comunidades hispanohablantes” [2005: 206].

Aun habiendo transcurrido más de diez años desde que la autora expresó las características anteriores, estas no han perdido su relevancia. Sabemos, gracias a los datos numéricos que se introdujeron al inicio de este trabajo, que Estados Unidos representa uno de los eslabones más fuertes en lo que a número de hispanohablantes se refiere. Y, por otro lado, también sabemos que los medios están todos los días, en todas partes y a todas horas al alcance de nuestra mano.

Por tanto, ¿puede haber circunstancia mejor para presentar la realidad panhispanica del español? Vamos a desarrollarlo.

4. 1 Medios de comunicación

Al hablar de medios de comunicación, solemos entender e imaginar plataformas informativas: los espacios informativos de la radio, los telediarios de la televisión y, por supuesto, la prensa (si bien esta ahora ya suele acompañarse siempre del apellido “digital”, ignorando la existencia de la prensa tradicional, impresa en papel de árbol y no en pantalla de píxeles). Pero, actualmente, puede considerarse medio de comunicación a todo aquello que sea capaz de comunicar, valga la redundancia, información que el usuario o esté buscando o considere relevante.

Partiendo desde la propia prensa, la representación que esta hacía (y hace) del español ha sido gravemente criticada por trabajos de corte normativo-correctivo, en los cuales se insistía en cada tipología posible del error y se señalaba como incorrecto todo uso que no fuera recogido por la norma académica [Hurtado González, 2003: 9].

Este planteamiento, adscrito con ferocidad a la norma inherente del sistema, no hizo más que contribuir al mantenimiento de la idea de que “la prensa, junto con la radio y la televisión, actúan como centros perversores del idioma” [Hurtado González, 2003: 10].

Sin embargo, muchas veces estos medios de comunicación, “corruptores del buen sistema”, de lo único de lo que pecan es de manifestar la realidad lingüística que manipulan y dominan los hablantes. Pero, además, los medios de comunicación nos interesan en tanto que suponen un impacto favorable para con la imagen positiva del español [Silva-Corvalán, 2005: 206], pues lo aproximan como factor relevante en sociedad y, además, permiten un acercamiento rápido y sin complicaciones a muchas de las variedades sociolingüísticas que nos interesan.

4. 1. 1 Redes sociales

El mundo de las redes sociales, oriundo del siglo XXI, a veces puede asemejarse a un agujero negro de mensajería, opiniones, imágenes, multimedia, discusiones, relaciones amorosas entre dos personas totalmente desconocidas... y demás parafernalia habida en la red (posiblemente por eso se denominen redes sociales, porque socialmente caes y, cuando te quieres dar cuenta, ya te han atrapado). Esta modalidad algo más perversa se fundamenta en la base del anonimato y la sensación de falsa seguridad de tener por escudo una pantalla, lo que envalentona a la población y provoca muchas disputas que, de poderse dar cara a cara, jamás saldrían a colación.

No obstante, el que estas redes puedan extenderse tanto y llegar a tantos recovecos presupone, también, un camino bastante instantáneo para el acceso de las variables del español. Además, también es curiosa una situación bastante común cuando se originan disputas entre grupos de hablantes hispanos y angloparlantes. La mayoría de las veces, el público hispanohablante conversa (mensajea, chatea...) en inglés con los angloparlantes. Ocurre entonces que, por algún motivo u otro, comienza una polémica. Y presenciamos así una representación de unidad panhispanica cuando, de golpe, todos los hispanoparlantes empiezan a mandar mensajes (chats o lo que fuere) con un solo elemento en ellos: una ñe. Son hispanoparlantes que no se conocen entre ellos, que no saben la variedad de cada uno; pero lo que sí saben es que una ñe, una simple letra con una virgulilla, demuestra que hay algo que comparten.

Otra circunstancia que suele darse con bastante frecuencia a través de las redes sociales, sobre todo en TikTok, es que un vídeo de una película infantil esté subido con el doblaje de España

y en los comentarios arda Troya, ya que se juzga la variedad desconocida (y a la que no estamos habituados por haber escuchado constantemente la otra) desprestigiándola para con la conocida.

Ambas situaciones representan posicionamientos contrarios: el primera demuestra la unión a través de las redes sociales y la segunda representa una competición implícita sobre qué español es mejor.

Fuera de esta dicotomía, otra red social bastante fructífera para con el panhispanismo es el antiguo Twitter (ahora X). En esta plataforma siempre se ha destacado el ingenio que ha de poseerse para poder expresar todo lo que uno quiere en una cantidad específica de caracteres. Dejando de lado la inexistencia de la ortografía (porque o gasta muchos caracteres o consume mucho tiempo... o las dos a la vez), volvemos a un mundo digital tan abierto que el comentario de una chilena pueden responderlo un ecuatoriano, una puertorriqueña, un argentino y una paraguaya. Y no solo eso, sino que pueden encontrarse copiosas muestras de panhispanismo, al responderse unos a otros y compartir expresiones, léxico y estructuras oracionales totalmente cotidianas para quien las escribe pero cien por cien nuevas para quien las lee.

Además de lo ya explicitado, las redes sociales pueden ser también una extensión de los medios de comunicación. Véase lo que expresa Nauta al respecto:

La relación entre la prensa y las redes sociales ofrece dos aspectos que nos pueden interesar para la enseñanza del español: por un lado, los periódicos nutren las redes sociales con información, mediante sus aportaciones a aplicaciones como Twitter, Facebook, Instagram, etc. Por otro, las redes sociales también son y generan noticias que luego encuentran su eco en los periódicos. [...].

Los medios difunden sus noticias por distintos canales, entre ellos la prensa escrita, pero utilizan las redes para avanzar resúmenes, enviar primicias, etc., es decir, como forma de atraer al público a sus publicaciones. Por eso, normalmente incluyen enlaces a las noticias originales a fin de que el lector entre en su página web. Para estar al día de la actualidad, el lector también puede suscribirse a noticias por correo electrónico o mensaje SMS.

Lo que escriben los personajes públicos en las redes sociales, a su vez, es también materia para noticias. En la actualidad, el día a día de la política no se puede entender sin el rol de las redes y los medios [2020: 17].

De esta manera, las redes sociales pueden traducirse como una mina de contenido y de material aprovechable, así como un medio productivo (si no se teme ser convertido en meme) de conseguir alguna que otra respuesta a cuestiones lingüísticas de carácter variacional.

4. 1. 2 Prensa digital

En lo que respecta a la prensa como medio escrito, esta se presenta como el nexo de unión de una veintena de países ya que es posible hablar de una prensa hispanoamericana como conjunto, si no por el idioma, también por la actitud individual de los hablantes y de la sensación de pertenencia a un grupo [Nauta, 2020: 11].

Pero resulta que la acción (o la mera mención) de leer el periódico no suscita demasiadas simpatías. Entre otras cosas, puede deberse a que la media de atención que las nuevas generaciones pueden prestar a un elemento es bastante reducida. Actualmente, la información tiene que ser como las redes sociales: rápida, directa e ingeniosa (y durar un minuto como máximo). Aunque, en verdad, si quisiéramos ser verídicos para con las redes sociales habríase de incluir que, muchas veces, la información que se consume es falsa.

Por fas o por nefas la prensa escrita, y sobre todo la prensa escrita dentro de un contexto de ELE, permite desarrollar seis competencias. En palabras de Nauta [2020: 57–60], serían las siguientes:

1. La competencia léxica

Aunque es obvio que cualquier manejo de textos, del tipo que sea, contribuye a promover la competencia lingüística general del estudiante, en el caso del trabajo con la prensa tenemos que resaltar el desarrollo de la competencia léxica, ya que la lectura de la prensa escrita es especialmente útil para aumentar y fijar el léxico [Nauta, 2020: 58].

2. La competencia lectora

En la lectura de prensa cobra especial importancia el objetivo de la lectura, como sacar información específica de una noticia (leer en busca de información y argumentos), obtener una idea general del contenido de un texto periodístico (leer para orientarse), o comprender globalmente un reportaje, etc., en relación con los géneros específicos del periodismo [Nauta, 2020: 58].

3. La competencia discursiva

Según el MCER (2001: 120), la competencia discursiva es “la capacidad que posee el estudiante de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”, lo cual está relacionado con el concepto de secuencias [...]. Obviamente, para llegar a dominar esta competencia de forma productiva, será necesario observar y analizar cómo la ejercen otras personas, en este caso, los periodistas [Nauta, 2020: 58 y 59].

4. La competencia sociocultural

[...], aquí nos referimos concretamente a los referentes culturales y a los saberes y conocimientos socioculturales tal y como se vieron definidos en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006). La prensa constituye una excelente fuente de conocimientos que el estudiante podrá utilizar para actualizar y ampliar su bagaje sociocultural [Nauta, 2020: 59].

5. La competencia mediática

La capacidad mediática se puede definir como la capacidad para interactuar con los medios de forma crítica y creativa. [...] Para la lectura de la prensa escrita, limitándonos por tanto al ámbito del análisis, los indicadores más relevantes parecen ser los siguientes: lenguajes, tecnología e ideología y valores [Nauta, 2020: 59 y 60].

6. La competencia crítica

Convertirse en un lector de prensa crítico, supone, además de disponer de las competencias ya mencionadas, desarrollar una actitud activa y personal ante los textos. Según Cassany (2006), el lector crítico sabe, entre otras cosas, que un texto puede tener varios significados, lee cada género de manera diferente, presta atención a lo implícito, busca varias fuentes y entiende que comprender algo no es lo mismo que creerlo [Nauta, 2020: 60].

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las características fundamentales expuestas por Nauta. Véase:

COMPETENCIAS DESARROLLADAS GRACIAS AL TRABAJO DE LA PRENSA	
Competencia LÉXICA	Aumento y fijación de léxico.
Competencia LECTORA	Extracción de información, orientación lectora.
Competencia DISCURSIVA	Ordenación oracional.
Competencia SOCIOCULTURAL	Adquisición de conocimientos socioculturales.
Competencia MEDIÁTICA	Adquisición de una capacidad interaccional a través del lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores.
Competencia CRÍTICA	Desarrollo de una actitud activa y personal ante los textos: discernir diferentes significados, diferenciar comprensión de creencia.

Figura 10. Competencias desarrolladas gracias al trabajo de la prensa [Nauta, 2020: 57–60]; elaboración propia.

Por otra parte, García de Sola desarrolla la prensa como si de un objeto didáctico exprimible se tratara. De esta manera, la autora consigue extraer la siguiente clasificación de usos que le daría a la prensa. Véase [García de Sola, 2019: 15 y 16]:

- Trabajar competencias integradas en la competencia comunicativa, añadiendo a estas la competencia plurilingüe y la pluricultural:
 - Contextualizar o ilustrar un *input*, lingüístico o cultural.
 - Desarrollar y/o ejercitar una competencia, mediante ejercicios basados en el texto.
 - Desarrollar, en concreto, la competencia discursiva, aprendiendo sobre las características del texto en cuanto a su macrofunción y/o su género discursivo.
- Autonomización del alumno, generación de lazos con la lengua meta:
 - Generar hábito de lectura/escucha/visionado de textos en la lengua meta.
 - Presentar pistas de opciones que pueden ser seguidas posteriormente para el alumno para una lectura/escucha/visionado de textos en la lengua meta por placer.
- Trabajar con las actividades de la lengua (destrezas):
 - Servir de base para un ejercicio de comprensión lectora o auditiva (o ambas simultáneamente).
 - Servir de base para un ejercicio de mediación.
 - Servir de texto estímulo para una actividad de producción oral o escrita.
 - Servir como texto estímulo de una actividad de interacción oral, escrita o en línea.

Visto lo visto, y tal y como han señalado tanto Nauta como García de Sola, la prensa se alza como un medio de grandes oportunidades para la enseñanza. Para nosotros, además, representa un medio de fácil acceso mediante el cual, con una noticia de Bolivia y otra de México, puede introducirse en el aula de ELE la conciencia panhispanica y las cuestiones relevantes de variación sociolingüística que se encuentren presentes en los textos seleccionados.

Sin embargo, una ampliación al *MCERL* añadió otros detalles a tener en cuenta para con la comunicación digital. Y es que esta ampliación “incide en que la interacción en línea se ve privada de elementos de la interacción cara a cara que implican que sea necesaria una mayor redundancia, comprobar que el mensaje ha sido correctamente entendido, habilidad para reformular los mensajes y para manejar reacciones emocionales a estos, por lo que estas también serán cuestiones a trabajar” [García de Sola, 2019: 17 y 18].

Y si de textos oficiales va el asunto, tras el *MCERL* toca consultar el *PCIC*. Este segundo

gradúa los géneros periodísticos tomando como referencia los niveles del *MCERL* y determinando cuándo el alumno tendría que ser capaz tanto de comprender como de producir el texto y cuándo bastaría con que fuera capaz de comprenderlo [García de Sola, 2019: 32].

Además, el *PCIC* desarrolla la inserción de los textos periódicos y su trabajo en los seis diferentes niveles. En resumidas cuentas, para A1 no propone nada porque no los considera aptos (y García Sola contraargumenta que puede realizarse una actitud clasificatoria o una de asignación de imágenes y textos [2019: 33]. En el A2 sí se introducen, pero solo si son noticias conocidas (García de Sola desarrolla que “un diario puede ser fuente de textos no periodísticos adecuados para un A2, como el horóscopo o una receta sencilla de cocina” [2019: 33]).

Llegando al nivel intermedio, para el B1 se proponen textos de transmisión oral, provistos de apoyos multimedia, de temática deportiva. Además, se considera que el aprendiente ya puede producir mensajes de extensión breve. El B2, en cambio, si el B1 incluía la entrevista, este incluye la opinión, pues considera que el aprendiente tiene ya una competencia crítica capaz de producir una reseña y una carta al director [García de Sola, 2019: 33].

Por último, a los aprendientes de niveles avanzados los diferencia en que los de C1 han de trabajar prensa especializada y los de C2 han de producir piezas documentales tanto televisivas como de radio y ser capaces de redactar un artículo divulgativo [García de Sola, 2019: 33].

A mayores, como complemento informativo, véase la tabla resumen de esta gradación de los textos periodísticos según el *PCIC* realizada por García de Sola [2019: 34 y 35]. (R) remite a *recepción* y (P) a *producción*.

GRADACIÓN DE INTRODUCCIÓN DE TEXTOS PERIODÍSTICOS SEGÚN EL PCIC		
	TRANSMISIÓN ORAL	TRANSMISIÓN ESCRITA
A1	∅	∅
A2	∅	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias (periódicos y revistas.): Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R)
	∅	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda, etc. • Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R)

		<ul style="list-style-type: none"> • Carteleras de espectáculos (R) • Programación de radio y televisión (R) • Horóscopos (R) • Informaciones meteorológicas (R) • Ofertas de trabajo (R) • Recetas de cocina breves y sencillas (R)
B1	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias sencillas retransmitidas por televisión o radio (acontecimientos, accidentes...) (R) • Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas (R) • Informativos radiofónicos sencillos sobre temas cotidianos o familiares (R) 	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias de actualidad en periódicos y revistas (R) • Entrevistas en periódicos y revistas (R) • Cartas al director en periódicos y revistas (R) • Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras) sobre temas conocidos (R) (P)
	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boletines meteorológicos (R) • Anuncios publicitarios en radio y televisión muy sencillos (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) 	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda... de tipo informativo (R) • Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración) (R) (P) • Recetas de cocina sencillas (R) • Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos (R)
B2	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas (R) • Documentales en televisión (R). • Entrevistas periodísticas en televisión (R) • Informativos radiofónicos (R) • Noticias sencillas transmitidas por televisión o radio (política, deporte, temas de actualidad) (R). 	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de opinión, en periódicos o revistas, sobre temas actuales o sobre la propia especialidad (R) • Editoriales en periódicos y revistas (R) • Reseñas breves de películas, libros, teatro (P) • Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R) • Cartas al director en periódicos y revistas (R) (P) • Mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos (R) (P)
	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) • Debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal (R) (P) 	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R) • Cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas (R) (P) • Recetas de cocina (R) (P) • Tiras cómicas sobre temas conocidos (R)

C1	Textos periodísticos <ul style="list-style-type: none"> • Noticias de todo tipo retransmitidas por televisión o radio (R) 	Textos periodísticos <ul style="list-style-type: none"> • Mensajes en foros virtuales, blogs (R) (P)
	Podemos encontrarlos en un diario digital <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión (R) • Debates y discusiones públicas sobre asuntos de cierta complejidad, de interés personal, general, académico o profesional (P) 	Podemos encontrarlos en un diario digital <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias (R) • Anuncios publicitarios con implicaciones socioculturales (R) • Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) • Chats (R) (P)
C2	Textos periodísticos <ul style="list-style-type: none"> • Documentales radiofónicos y televisivos sobre temas complejos o especializados (R) (P) 	Textos periodísticos <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de divulgación técnica o científica (R) • Reseñas críticas, reseñas de todo tipo (R) (P)
	Podemos encontrarlos en un diario digital <ul style="list-style-type: none"> • Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) 	Podemos encontrarlos en un diario digital <ul style="list-style-type: none"> • Tiras cómicas y cómics (R)

Figura 11. Usos periodísticos extraídos del PCIC; original realizado por García de Sola [2019: 34 y 35].

Por otro lado, fuera de las propuestas curriculares, García de Sola explicita las ocho características que diferencia la prensa escrita tradicional de la prensa digital (en concreto la 2.0). Presentamos a continuación el cuadro resumen de la propia autora. Véase [2019: 45]:

CARACTERÍSTICAS DE LA PRENSA DIGITAL 2.0		
ACCESIBILIDAD	Gratuidad y, generalmente, acceso abierto, sin registro	
	Deslocalización	Todas las cabeceras a un clic
		Cabeceras multilingües
MANEJABILIDAD DE SUS TEXTOS	Textos fácilmente importables y reproducibles	
	Textos fácilmente manejables para producir derivados	
	Facilidad para compartir los textos con otras personas, incluso dentro de la red	
DISPOSICIÓN HIPERTEXTUAL DE CONTENIDOS	Facilidad para navegar por los diarios	
	Diferentes rutas de acceso a un mismo contenido	
	Abundancia de contexto	
	Narrativa multimedia con varios medios (escrito, gráfico, sonoro) conectados	

MULTIMEDIALIDAD	Textos escritos, sonoros, visuales, audiovisuales y con combinación o simultaneidad de medios	
ACTUALIZACIÓN PERMANENTE Y AMPLIA CAPACIDAD DE ARCHIVO	Convivencia de varias capas de actualidad	
	Surgen nuevas estructuras de noticia, como las noticias río	
	Amplía [sic] disposición de textos retrospectivos	
DESDOBLAMIENTO, MISMO CONTENIDO EN DIVERSOS FORMATOS	Versión para pantalla grande y para teléfonos móviles	
	Desdoblamiento en cuentas en redes sociales: Facebook, Twitter, Youtube, etc.	
INTERACTIVIDAD	Selectiva	Hipervínculos para facilitar la navegación por el diario
		Hipervínculos para ampliar el contexto
		Hipervínculos para agrupar contenidos
	Valorativa	Opciones para valorar las noticias
	Relacional	Opciones para compartir las noticias, ver quién las ha leído, etc.
	Comunicativa	Con el medio o el firmante del texto
Con otros lectores		

Figura 12. Características de la prensa digital para ELE; original realizado por García de Sola [2019: 45].

4. 2 Luces, cámara y acción: la gran pantalla en español

La relevancia de la gran pantalla ha ido en aumento desde su creación. Pero, sin embargo, cuando se trataba del consumo de televisión en España, era muy común presentar las telenovelas (usualmente mexicanas) como clichés de trama burda que, sin saber cómo, enganchaban al espectador (curiosamente, ahora el relevo lo tienen las telenovelas turcas; y a ambas se las ha criticado por ser demasiado exageradas a la par que son líderes en audiencia).

En lo que respecta a estas tendencias del contenido multimedia, estas han cambiado porque la propia política lingüística está cambiando. No obstante, igual que en el pasado hubo hispanohablantes que criticaron las producciones americanas, igual los habrá en el presente (pues parece que están volviendo a nuestras pantallas).

Al fin y al cabo, el gusto o disgusto que uno pueda sentir por estas producciones también apela a su actitud lingüística respecto a la variedad que está escuchando (no puede haber nada mejor para desarrollar la competencia panhispanica, si no fuera por la tendencia de neutralizar el español y producir piezas que no se sabe de dónde proceden; queriéndolas ofrecer a un amplio surtido de espectadores se las ha dejado huérfanas de origen).

4. 2. 1 Situación del español como foco de interés

Hoy en día, el español está viviendo un privilegio que no hace más que favorecer el desarrollo del panhispanismo. Debido a la influencia de Estados Unidos en la cultura popular y a la gran cantidad de hispanoparlantes o descendientes de hispanoparlantes habidos en el país, es más que común el encontrar una serie con un personaje hispano o una película con un actor hispano al que le ruegan que hable en español o, mejor, que explique términos de jerga coloquial.

Esta situación es plenamente aprovechable dentro del aula, ya que al ser una realidad famosa y popular se puede trabajar en clase y el interés del aprendiente (obviamente hay que tener en cuenta sus intereses previos para poder lograrlo) lo motivará a realizar las actividades con una mentalidad diferente a si estas fueran de temas desconocidos o no actuales.

Una situación de interés, relacionada con la variación sociolingüística del español, ocurrió en el 2020 en la gala de los *Oscar*. Durante este evento, y debido a la popularidad que tenía en ese momento la película *Frozen 2*, la gala presentó una actuación con las voces de las diferentes cantantes en el escenario para que cada una cantase en su idioma. Hasta aquí, todo bien. Pero cuando enfocaron a la cantante mexicana la pantalla leyó *Spanish* y cuando enfocaron a la cantante española la pantalla leyó *Castilian*.

Si bien el uso de una denominación frente a la otra no presupone ningún problema (pues la norma indica que son intercambiables) en ese momento sonaron las alarmas de las actitudes lingüísticas porque, según lo que ellos entendían, se estaba diciendo que el español de España no era español o, lo que se consideró peor, que el castellano era un derivado del español.

¿Una solución? Primero, tomarlo con humor, ya que no fue una ofensa. Y, en segundo lugar, a lo mejor habría sido más políticamente correcto denominar a las cantantes al estilo francés o portugués (francés de Francia y francés de Canadá o portugués de Portugal y portugués de Brasil) e indicar que la primera cantaba en el español de México y la segunda en el español de

España (postura que, en verdad, es bastante panhispanica en tanto que pone a ambas variedades en el mismo nivel).

Otra anécdota de la gran pantalla la protagonizó la película *Coco* (también de Disney). Esta película está inspirada en el día de muertos de México y se ubica en México. Entonces, cuando se estaba trabajando el doblaje español (ya que el doblaje original es un inglés con acento mexicano) las redes estallaron en que como en España se doblara sería una completa falta de respeto. ¿Lo curioso? En España jamás se barajó la idea de realizar un doblaje propio de esa película.

En resumen, las diferentes corrientes y modas han ensalzado el español a un papel protagonista dentro de la cultura de la gran pantalla. Esta característica, en lo referente a lo panhispanico, conlleva una ingente existencia de material que se puede aprovechar para el trabajo en el aula.

4. 2. 2 Medios factibles para el desarrollo panhispanico

¿Cómo aprovechar esta fama antes de que desaparezca? Existen tres vertientes a desarrollar: el contenido multimedia, el panorama musical y el género literario.

4. 2. 2. 1 Contenido multimedia: método tradicional y plataformas de *streaming*

La portabilidad es un fenómeno tan deseado que se ha aplicado incluso al cine: ahora, por el módico precio de unos cuantos dineros puedes tener series, películas, documentales y conciertos pregrabados al alcance de tu mano (siempre que la tengas cerca de un dispositivo móvil, un portátil u ordenador de sobremesa o una televisión inteligente).

Esta disponibilidad se traduce en que podemos escuchar desde nuestras casas a cualquier hispanohablante del mundo en cualquier momento sin la necesidad ni de pregrabar los capítulos ni de estar pendientes de cuándo echan equis serie, lo que, para el aula de ELE, implica contenido multimedia panhispanico casi interminable. Además, entendiendo el cine como contenido audiovisual también de fácil acceso (pues las películas ahora se estrenan antes en las plataformas de reproducción masiva que en el cine físico), podemos extraer, gracias a Dobos, los siguientes contenidos que se pueden trabajar detenidamente a través de este medio. Véase [2013: 124]:

En contenidos comunicativos el cine sirve de ilustración para ver modelos de comportamiento y expresiones de los agentes en situaciones reales. Es el único medio que permite ver ejemplos de acciones paralingüísticas: gestos, expresiones faciales, posturas, proxemia, contacto corporal, etc. Presenta ejemplos de las normas de interacción entre los agentes orales enseñando estrategias del discurso y cooperación, del turno de la palabra, técnicas para negociar, proponer, pedir, rechazar, evaluar. Acostumbra al alumno a la rapidez en el habla y a las restricciones en la comprensión auditiva debido al ruido ambiental, interferencias en la calle y en el transporte, distorsiones en conversaciones telefónicas, etc.

En contenidos culturales el cine dotado de doble impacto visual y sonoro facilita un viaje virtual a otro país con otras costumbres, muestra páginas de la historia, geografía, economía, cultura o política del país en cuestión, introduce al alumno a la realidad cotidiana, al día a día, a la vida de las familias enseñando las relaciones, problemas, preocupaciones, penas y alegrías de la gente de otro entorno.

En contenidos didácticos sirve para observar las diferencias de gramática en el campo de la morfología, sintaxis y fonética, interpretar el significado de pronunciación y entonación diferentes, conocer vocablos, modismos, el lenguaje coloquial, la jerga de otras variedades de la lengua y compararlos con los del patrón estudiado.

4. 2. 2. 2 El panorama musical

La música en español también está triunfando en la cultura popular actual, convirtiéndose incluso en razón de peso suficiente para que muchos aprendientes se decidan a comenzar la aventura del aprendizaje del español: quieren cantar sus canciones favoritas y, además, poderlas entender.

Ahora bien, ¿de dónde sale esta fama? Uno de los principales impulsores, también en Estados Unidos, fue el *Spanglish*, elemento que se puede adaptar al mundo musical y puede presuponer cantar en inglés soltando alguna que otra frase en español o justamente lo contrario, cantar en español soltando alguna que otra palabra o frase en inglés. Puede decirse que se empezó con la segunda opción, pero que actualmente el panorama musical presenta más y más casos de canciones en inglés o en otros idiomas (hasta en coreano) que insertan léxico hispano entre sus estrofas y/o estribillos.

¿Cómo aprovechar esto en ELE desde una perspectiva panhispanica? Hay una inmensa cantidad de artistas hispanos con diferentes acentos y adscritos a muchas de las variables de nuestro idioma. Por tanto, entra en juego, nunca mejor dicho, la idea de la gamificación: jugar

a adivinar palabras de las canciones o a intentar descubrir las palabras nuevas y conectarlas con aquellas ya conocidas, por ejemplo.

4. 2. 2. 3 El género literario

En lo que respecta al género literario, entendido como narrativa, lo panhispánico se encuentra en la sintaxis y en el léxico que diferencia a un autor guatemalteco de uno nicaragüense. Por tanto, si bien es cierto que la lectura no suele ser ni una actividad de niveles iniciales ni algo viable para el trabajo en el aula, puede presentarse como una opción a tener en consideración.

La razón de la inclusión de la literatura en este apartado de aprovechamiento es porque, en primer lugar, al igual que leyendo en nuestra propia variedad hemos conseguido sacar y deducir léxico desconocido por el contexto narratológico, ¿por qué no íbamos a poder enriquecernos de otra variedad gracias al mismo proceso? La lectura de originales puede conseguir que el aprendiente descubra que lo que en un sitio es un perro *mestizo* en otro es un perrito *sato*, que lo que en una región se llama *chasquilla* en otra representa un *flequillo*.

Sin embargo, hay un pequeño detalle que podría tirar por tierra todo el aprovechamiento disponible: el uso de un español neutro y/o estándar que, más que español común, resulta en un español frío, sin carácter, desprovisto de riqueza, casi invariable.

5 DEBATE Y CONCLUSIONES

El panhispanismo, como palabra, insiste en partida doble en su voluntad de unión y de integración de todo aquello que hace del español, español. El término *hispano*, de por sí, ya designa a todos nuestros hablantes y a todas sus variedades; pero, seguramente, la prefijación del derivativo helénico se dio para reinsistir en que rasgos fónicos, léxico propio o incluso usos gramaticales particulares siguen siendo español. Y, seguramente, para intentar acabar con el prejuicio de que solo el español de España es el “puro”.

A esta afirmación, ¿cuál es acaso el español de España? El sureño suena a Colombia y el noroeste recuerda a la melodía tonal de la variedad austral. Pero hacer más preguntas en un sinfín de preguntas solo conlleva, por mucho que se intente buscar las respuestas, más preguntas todavía. Pero el preguntar constantemente, si ha de significar algo, proyecta interés. Queremos saber qué responder a todas estas cuestiones porque, como hispanohablantes, queremos que sean solucionadas.

Disponer de un idioma como el nuestro es, aunque suene algo gracioso, un gran honor pero también una gran responsabilidad. Como hablantes nativos, de cualquiera de sus variedades, tenemos la oportunidad de conocer nuestra lengua y descubrir elementos que jamás pensamos que serían posibles. A lo largo de este trabajo se han mentado algunos ejemplos de variación léxica, pero no son los únicos. Sintácticamente, por ejemplo, es muy común arrugar el gesto cuando en España oímos decir *Íbamos caminando con...* y los remitentes solo son *Fulanito* y *yo*, pero no deja de ser una estructura en uso por una variedad de hispanoparlantes. ¿Ha de penalizársela solo porque nos resulta extraña? De nuevo, más preguntas.

La parte de la responsabilidad, como deber del usuario de una lengua, está no en protegerla, porque seguramente la que conozcamos no sea la misma que dejamos marchar al irnos, sino en cuidarla. ¿Cómo, acaso, se puede cuidar una lengua? Simplemente, valorándola. Pero volvemos a lo mismo: ¿cómo se valora una lengua?

Los teóricos y académicos de los que hemos hablado se posicionan a favor tanto del pluricentrismo y/o policentrismo del español como de su igualdad fundamental. Es decir, que el paso de un solo foco a varios no viene a implicar que ahora solo los grandes focos son

respetados, en detrimento de las variedades excluidas. Es igual de válido el español de Melilla como el de Punta Cana. Es igual de válido el español que comparten dos adolescentes como el que emplean dos ancianas. Es igual de válido el poder decir, pragmáticamente, que *no* sin ningún problema como el necesitar, solo y exclusivamente porque el acto de habla así lo requiere, el realizar una danza de petición, excusa, repetición de la petición, justificación, petición y disculpa para conseguir rechazar una propuesta.

La aproximación hacia el panhispanismo es un objetivo sencillo si se observa de forma general y algo peliagudo si se concibe como la búsqueda de la exactitud. Y es que, como suele suceder siempre, la teoría suele sobrepasar sobremanera la práctica en tanto que la primera no tiene fronteras y la segunda está anclada a nuestra realidad física. La teoría, pues, viene a conformarse en ideal, en utopía. Y la práctica está atada a mil y una condiciones que, generalmente, no solemos ver.

Por tanto, este aporte puede no ser del todo conclusivo, pero si generar preguntas es buscar respuestas yo tengo unas cuantas.

La primera cuestión referida al panhispanismo que sale a colación es la lógica de una defensa de la unidad y de la posesión de una misma importancia cuando aún se habla de la Real Academia Española por un lado y de la Asociación de Academias de la Lengua Española por otro. ¿Qué privilegio es el que ha de tener la academia de España para que, en una ilusión unitaria, sea la única que es mentada aparte? Puede explicarse este suceso de muchas formas, pero por mucha coherencia que puedan llegar a tener estas explicaciones, no justifican la falacia que se está vendiendo.

¿Por qué el *DLE* en línea está en la página de la RAE y no en la propia de la ASALE? Si se supone que es un diccionario en el que trabajan todas las academias habría de ser presentado por la asociación que las representa a todas y no por la academia de una variedad (que curiosamente es la de la antigua metrópoli) ¿Por qué hay que consultar un diccionario aparte para consultar léxico americano, si también es español? Puede parecer que no, pero esta organización conlleva, al menos indirectamente, una postura de rechazo y censura. ¿Por qué se marcan las entradas de aquellas acepciones de distintos países si, y solo si, este país no es España? ¿Por qué van primero las acepciones prototípicas de nuestro país si las restantes, por número de hablantes, están más extendidas? ¿Por qué no se representa verdaderamente el español empleado en América?

Como todo, hay diferentes perspectivas: la de que el cambio a mejor es paulatino y la que defiende el todo por la parte, el aquí y el ahora.

Seguimos con cuestiones, ocupándonos en un intento de resolverlas, queriendo saber hasta qué tan verdaderamente panhispanico es el panhispanismo. Saber cómo puede parecer tan siquiera buena idea el desarrollo de un español neutro. ¿Neutro? ¿Desprovisto de cualquier marca regional o dialectal? En una lengua como la nuestra, donde hasta la articulación puede variar, resulta incoherente. Una pieza en español neutro jamás será neutra para un hispanoparlante que distingue entre fricativas interdentes y alveolares por la simple razón de que la neutralidad inténtase conseguir ocupando los rasgos más generales del español, por número de hablantes, y esto ya, de por sí, es excluyente.

¿Qué puede tener de bueno el tener que arrancarte todas las características que hacen de tu voz y de tu habla algo único en pos de que nadie sepa de dónde viniste y hacia dónde vas? ¿Por qué se considera necesario quitar, quitar y quitar cuando se disfruta muchísimo más aprender, comprender y mejorar?

De todos los planteamientos, ideas y, digamos, granitos de arena que conforman este trabajo, una conclusión posible es que el español como unidad es demasiado rico como para sufrir una amputación léxica, otra semántica y una tercera social. Por ello, es obvio que el primer paso se ha dado, porque reconocer una realidad implica tener conciencia de ella, pero antes de intentar promover el español panhispanico fuera de nuestras fronteras lo más coherente sería que nosotros, como sus millones de hablantes, reconociéramos, efectivamente, que somos una misma lengua vista desde diferentes ángulos o, dicho a la manera del siglo XXI, bajo diferentes filtros.

Ergo, somos nosotros los que tenemos que volvernos panhispanicos, los que tenemos que aproximarnos al panhispanismo, y no él a nosotros. Nosotros somos la simbiosis.

Y, en relación a las ideas generales que se ha intentado promover a lo largo de este trabajo, con el fin de aportar juicios coherentes respecto al español, dejo que mi relevo en esta misión panhispanica sean las palabras del escritor García Márquez:

No puede decirse en qué lugar se habla un mejor español, porque no hay un castellano, sino muchos.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEZA IZQUIERDO, Milagros (2005). “Sobre la presencia de voces de origen amerindio en la última edición del *Diccionario de la lengua española* (2001)” en *El español de América* (2005) eds. César Hernández Alonso y Leticia Castañeda San Cirilo, páginas 211–235. Diputación de Valladolid. Servicio de Publicaciones: Valladolid, España.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta (2017). “Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2” en *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (2017) eds. Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andrevia y Maribel Martínez López, páginas 131–140. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y Fundación San Millán de la Cogolla. Copysan: España.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta y María GIL BURMANN (2013). “Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2” en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, páginas 47–59. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta y María GONZÁLEZ SÁNCHEZ (2022). “En torno al *panhispanismo* y los *panhispanismo(s)* en relación con su relevancia y complejidad terminológica” en *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, número 31, páginas 247–269. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1160447>
- BRAVO GARCÍA, Eva María (2005). “El español de América en la historia y en su contexto actual” en *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (2005) eds. Carmen Ferrero y Nilsa Lasso-Von Lang, páginas 7–24. AuthorHouse: Bloomington, Indiana, Estados Unidos.

- BUENO HUDSON, Richard (2018). “La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo” en *El español en el mundo, Anuario 2018*, páginas 1–10. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/bueno/p01.htm
- BUITRAGO, Alberto junto con María del Carmen Díez, Rosario DOMÍNGUEZ, Escolástico MARTÍN, María Soledad MARTÍN y María Elena NATAL (2007). *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana Educación S. L. en coedición con Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- CARAVEDO, Rocío (2005). “La política lingüística y la variación normativa” en *El español de América* (2005) eds. César Hernández Alonso y Leticia Castañeda San Cirilo, páginas 359–379. Diputación de Valladolid. Servicio de Publicaciones: Valladolid, España.
- CHEN, Danna (2017). “El panhispanismo en la enseñanza del español en China” en *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (2017) eds. Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andreva y Maribel Martínez López, páginas 229–240. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y Fundación San Millán de la Cogolla. Copysan: España.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso M. (2023). “Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio” en *Boletín de Filología*, tomo LVIII, número 1, páginas 275–307. Disponible en: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/71283>
- CRUZ, Mário y Marta SARACHO (2017). “Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE” en *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (2017) eds. Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andreva y Maribel Martínez López, páginas 273–284. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y Fundación San Millán de la Cogolla. Copysan: España.
- DOBOS, Erzsébet (2013). “El uso del cine para para desarrollar la competencia comunicativa e integrar la cultura en la clase de ELE” en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, páginas 123–128. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm

- FERNÁNDEZ VÍTORES, David (2023). “El español: una lengua viva. Informe 2023” en *El español en el mundo, Anuario 2023*, páginas 1–7. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm
- GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (2016). “Hacia un Cervantes iberoamericano (2012-2016)” en *El español en el mundo, Anuario 2016: Sus directores*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/directores/p06.htm
- GARCÍA DE SOLA, Arantxa (2019). “Posibilidades de la prensa digital 2.0 como recurso didáctico en ELE: exploración de tres diarios españoles (*El País*, *ABC*, y *20 Minutos*)” en *E-eleando: ELE en red*, número 14, páginas 1–125. Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/41077>
- GARCÍA MARTÍN, José María (2005). “¿Un cambio de rumbo en la política lingüística de la corona española en América en el siglo XVIII?” en *El español de América* (2005) eds. César Hernández Alonso y Leticia Castañeda San Cirilo, páginas 999–1016. Diputación de Valladolid. Servicio de Publicaciones: Valladolid, España.
- GÓMEZ MEDINA, Juliana (2017). “Hacia un modelo para la inclusión y el tratamiento de variedades de lengua en ELE” en *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (2017) eds. Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andrevia y Maribel Martínez López, páginas 411–422. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y Fundación San Millán de la Cogolla. Copysan: España.
- GRANDE ALIJA, Franciso Javier (2000). “La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?” en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, páginas 393–402. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Zaragoza, España. Disponible en: <https://portalcientifico.unileon.es/documentos/5f94cc8e2999521ddf0b56ec>
- HURTADO GONZÁLEZ, Silvia (2003). *El uso del lenguaje en la prensa escrita*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Lingüística y Filología: Valladolid, España.
- LLORENTE PINTO, M.^a del Rosario (2005). “Sentimientos y sensaciones ante el español de las telenovelas hispanoamericanas” en *El español de América* (2005) eds. César

Hernández Alonso y Leticia Castañeda San Cirilo, páginas 949–960. Diputación de Valladolid. Servicio de Publicaciones: Valladolid, España.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, S. A., Ariel Lingüística: Barcelona, España.

NAUTA, Jan Peter (2020). *La prensa escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Arco/Libros-La Muralla, S. L.: Juan Bautista de Toledo, Madrid, España.

PEDRAZA PEDRAZA, María Betulia (2015). “El Panhispanismo y su influjo en los diccionarios de orientación didáctica E/LE” en *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*, páginas 815–823. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm

PÉREZ, Francisco Javier (2019). “Escritores, filólogos y academias frente a los retos del panhispanismo lingüístico” en *Intervenciones en el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española*, Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española, número 12, páginas 52–59. Disponible en: <https://revistas.rae.es/bilrae/article/view/294>

REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa (2017). “El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: Comprensión frente a infortunio comunicativo” en *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (2017) eds. Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andrevia y Maribel Martínez López, páginas 79–96. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y Fundación San Millán de la Cogolla. Copysan: España.

RIVERA GONZÁLEZ, María del Rocío (2005). “El «arte nuevo» de hacer culebrones: el camino hacia una política lingüística globalizadora” en *El español de América* (2005) eds. César Hernández Alonso y Leticia Castañeda San Cirilo, páginas 789–800. Diputación de Valladolid. Servicio de Publicaciones: Valladolid, España.

SÁNCHEZ, Aquilino junto con María Teresa ESPINET y Pascual CANTOS (1998). *Cumbre. Curso de Español para Extranjeros. Nivel medio*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), S. A.

- SANS BAULENAS, Neus junto con Ernesto MARTÍN PERIS, Agustín GARMENDIA, Emilia CONEJO y Pablo GARRIDO (2018). *Bitácora 3 (Nueva edición)*. Barcelona: Editorial Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S. L.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (2005). “Contacto español-inglés en Estados Unidos: nuevas tendencias” en *El español de América* (2005) eds. César Hernández Alonso y Leticia Castañeda San Cirilo, páginas 197–208. Diputación de Valladolid. Servicio de Publicaciones: Valladolid, España.
- TORRES, Antonio (2023). “Perspectivas críticas sobre el pluricentrismo y el panhispanismo de la lengua española” en *Estudis Romànics*, volumen 45, páginas 199–219. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Estudis/article/view/426025>
- VALLE, José del (2014). “Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica” en *Boletín de Filología*, tomo XLIX, número 2, páginas 87–112. Disponible en: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/35824>