

Reference: Muñoz-Basols, Javier and Natividad Hernández Muñoz. 2019. “El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>.

El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica

Javier Muñoz-Basols^a and Natividad Hernández Muñoz^b

^aFaculty of Medieval and Modern Languages, University of Oxford, Oxford, UK;

^bDepartamento de Lengua Española, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain

1. Retos para la enseñanza del español en la era global

Cada vez son más los documentos que ponen de manifiesto cómo el español se ha posicionado como la segunda lengua de comunicación internacional en la era global, por detrás del inglés, y cómo la lengua constituye un activo económico que está creando oportunidades comerciales y laborales relacionadas con la internacionalización de su aprendizaje (Carrera Troyano 2009, Muñoz Zayas y Muñoz Zayas 2012; García Delgado, Alonso y Jiménez 2012; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014; Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017; Anuario del Instituto Cervantes 2019).

El potencial del español en el contexto global se ha traducido en un acercamiento entre los diferentes países hispanohablantes a fin de aunar fuerzas y adquirir visibilidad en un contexto que augura un crecimiento demográfico importante para el idioma impulsado, principalmente, por su pujanza en Estados Unidos (Moreno-Fernández 2019a, 7) y por la institucionalización de la enseñanza de la lengua en continentes con menor tradición como, por ejemplo, África (Briz 2019), Asia (Acosta Corte y Blasco García 2019) u Oceanía (véase en este número Ortiz-Jiménez 2019). La nueva ideología proyectada desde las instituciones de la lengua a partir de las primeras décadas del presente siglo se caracteriza por una fuerte conciencia de unidad en la diversidad, es decir, por la voluntad de llevar a cabo la integración y el reconocimiento de las distintas variedades e idiosincrasias que la conforman. No obstante, si por algo se caracteriza la diversidad del español es por ser el resultado de numerosas migraciones, la diversificación de las variedades de la lengua en los diferentes territorios donde se habla y, más recientemente, la incorporación del español en los procesos de globalización (Lynch 2019a; citado en Moreno-Fernández 2019b, 21), superdiversidad (Vertovec 2007, 1025), el incremento de la movilidad y la creación de nuevas diásporas (David y Muñoz-Basols 2011, xii-xiii), los avances tecnológicos y el contacto entre hablantes a través de Internet (Blommaert y Rampton, 2011; Blackledge *et al.* 2018, xxii; citado en Muñoz-Basols 2019a, 300).

Del mismo modo, cabe subrayar el importante papel que el español va a desempeñar en Estados Unidos, no solamente por su más que notable presencia, sino por la creciente influencia croslingüística léxica (Muñoz-Basols y Salazar 2016, 2019), fruto del contacto entre el español y el inglés (Moreno-Fernández 2018a; Otheguy 2019b; Varra 2019; Betti y Enghels 2020), que está contribuyendo a moldear y acrecentar el repertorio léxico de los hablantes (Muñoz-Basols 2019b, 445), en donde destaca la ciudad de Miami como encrucijada dialectal del mundo hispanohablante (Lynch 2019b). Tal y como la define Lynch, esta metrópoli es uno de los mejores ejemplos “del posible futuro del español a nivel global en su relación con el inglés y en la superposición de dialectos en un mundo cada vez más interconectado” (Lynch 2019b, 139).

Por su parte, la publicación de obras académicas de orientación panhispánica subraya una “voluntad común” en torno a la lengua (véase en este número Battaner Arias y López-Ferrero 2019). Algunos de los ejemplos más significativos son el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) (2009), la *Ortografía* (2010) o el *Diccionario de la lengua española* (DEL) (2014). Estas obras subrayan un cambio de paradigma plenamente instaurado en la actualidad en el ámbito institucional y social, que se enarbola como estandarte de una renovada manera de pensar y del nuevo rol que debería adquirir el español en el siglo XXI (véase la sección 2 en este documento).

Transcurrida una década desde la publicación de la NGLE (2009), la gramática más panhispánica y policéntrica concebida hasta el momento, comenzamos a tener un recorrido más amplio que nos permite hacer balance sobre los procesos de cambio ideológico que están transformando la enseñanza del español como LE/L2 a escala internacional. Sin embargo, justo una década después de este importante hito desde el punto de vista de la elaboración de obras panhispánicas que dan reconocimiento a las diferentes normas cultas, seguimos constatando el escaso protagonismo que se le concede al aprendizaje y la enseñanza de la lengua en el discurso institucional.

Dos son los eventos más significativos que han marcado el 2019 como un año cargado de intensa actividad y, en ambos foros, la presencia de la enseñanza del español como LE/L2 resulta anecdótica. Del 27 al 30 de marzo de 2019 se desarrolló en Córdoba (Argentina) el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española: “América y el futuro del español. Cultura, educación, tecnología y emprendimiento”. Tras repasar el [cronograma](#) del evento (Instituto Cervantes, RAE, ASALE y Gobierno de Argentina 2019), se puede comprobar que solamente hubo un panel dedicado a esta disciplina, más concretamente, a la certificación de la lengua “4.5. SIELE, SICELE y el Campus virtual del español: bases para un espacio iberoamericano” (2019, 7), ámbito plenamente ligado a la labor institucional. Del 4 al 8 de noviembre de 2019 tuvo lugar el XVI Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española en Sevilla (España). En el [programa académico](#) (RAE y ASALE 2019, 16-17) del congreso atestiguamos una misma presencia testimonial, aunque en este caso la incorporación de perspectivas sobre la enseñanza del español en China ampliaba horizontes más allá de los temas tradicionales o institucionales.

Tras un breve análisis de ambos eventos creemos oportuno poner de manifiesto —tal y como el lector podrá comprobar en estas páginas— que resulta imprescindible fomentar la colaboración entre los agentes institucionales y el entramado del español como LE/L2. Dicha representación no solamente se canaliza en una única institución, el Instituto Cervantes, pese a su funcionamiento como piedra angular, sino que para poder ofrecer una radiografía completa de lo que es la profesión hoy en día es imprescindible dar voz a los numerosos colectivos de profesores como, por ejemplo, las asociaciones de español, e integrar a personas que por su trayectoria y contribución han ayudado con su discurso docente e investigador a moldear y dar forma a la disciplina.

Desde el ámbito del español como LE/L2 también es necesario que se produzca un mayor acercamiento hacia las instituciones de la lengua para identificar un espacio de trabajo común y ampliar en su conjunto el soporte al idioma. Valgan a modo de ejemplo algunos pasos que se han dado recientemente en esta dirección. Desde la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) se han ido estrechando lazos con los agentes institucionales. La presencia en el 29.º Congreso Internacional de 2018, celebrado en Santiago de Compostela, del Instituto Caro y Cuervo de Colombia y del entonces Director de la Real Academia Española, Darío Villanueva, fue testimonio de ello. El trabajo de difusión del evento desde ambas instituciones supuso un importante logro en la visibilidad del español como LE/L2 y un reflejo de cómo ambos espacios, el institucional y el de la enseñanza, pueden dialogar sobre el futuro del idioma. La cita de 2019 del 30.º Congreso Internacional de ASELE, que

tuvo lugar en Oporto (Portugal), contó con México como país invitado, con representantes de las delegaciones de la UNAM en España y en el Reino Unido, y, por primera vez desde que se creara la asociación en 1987, con la presencia del Director del Instituto Cervantes, Luis García Montero. Este momento sirvió nuevamente para tender puentes con las principales instituciones que representan al español en el mundo y para dejar constancia de su predisposición para intensificar las colaboraciones con los colectivos de la enseñanza de la lengua.

Pese al reconocimiento de la riqueza lingüística de nuestro idioma —mediante la elaboración de obras académicas, el desarrollo de acciones bilaterales culturales y la puesta en marcha de un sistema de certificación de corte panhispánico— dichas acciones no han trascendido de manera significativa hasta su enseñanza. Y es este aspecto, uno de los más urgentes, al ser el más vinculado a la promoción e integración de las variedades de la lengua. Son tres los ámbitos fundamentales que todavía permanecen sin definir y que, en su conjunto resultan determinantes en la transmisión de conocimientos: el diseño curricular como integrador de la diversidad lingüística, la formación de profesores con acciones destinadas a familiarizar a los docentes con las distintas maneras de expresión en el mundo hispanohablante y la elaboración de materiales didácticos que potencien una sensibilidad hacia la diversidad del español. Estos tres pilares esenciales se deberían abordar en foros institucionales para que del diálogo surgieran acciones concretas más que un reflejo de los ya conocidos ideogramas: “el español es una lengua de encuentro y diálogo”, “el español es una lengua universal”, “el español, lengua de todos” (Moreno-Fernández 2019b, 24). Dichos foros deberían ser un verdadero compromiso de colaboración para acercar la diversidad del idioma hasta el aula.

No obstante, esta nueva ideología que defiende la integración de las diferentes variedades no se encuentra exenta de retos. Trasladar principios ideológicos de base panhispánica a una ciencia aplicada como la enseñanza del español requiere hacer acopio de datos empíricos a nivel global sobre las prácticas docentes (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014; Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017), específicamente, sobre la toma de decisiones conscientes frente a la integración de las diferentes variedades, la promoción de la igualdad de las mismas o la formación de los docentes en competencia intercultural. En este sentido, Luisa Martín Rojo se pregunta cuáles deberían ser las acciones educativas encaminadas a un reconocimiento y tratamiento más inclusivo de las diferencias lingüísticas: “con la incorporación de otras variedades en las aulas se produciría una mayor sensibilización de la comunidad educativa [...]. Igualmente, sería posible reflexionar en clase sobre fenómenos tan relevantes desde el punto de vista lingüístico como la indexicalidad, el cambio lingüístico, la hibridación” (Martín Rojo 2019, 289-290). Aunque Martín Rojo se refiere a los contextos lingüísticos de inclusión y exclusión social en España, es esta necesidad, la de incorporar un conocimiento explícito sobre la diversidad del idioma en las aulas, la que resulta igualmente deseable y trasladable a cualquier contexto de enseñanza de la lengua.

Algunas de las preguntas más importantes aquí planteadas ponen de manifiesto la importancia que está adquiriendo el español como disciplina en cualquiera de sus manifestaciones (véase Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte 2019) en la era global, pero, además, el profundo desconocimiento que existe sobre la realidad de la lengua y sus hablantes. Este hecho es más que tangible si analizamos cómo se integra la variación lingüística en las prácticas docentes. Pese a su complejidad e importancia, desconocemos qué decisiones adoptan los profesores sobre la incorporación de las variedades en el aula y seguimos sin acertar a comprender por qué este tema —cada vez más presente en el diseño de exámenes de certificación (véase en este número Amorós Negre y Moser 2019)— constituye un hecho meramente anecdótico a nivel curricular.

Todo lo precedente se puede resumir en tres conceptos que, en su totalidad, representan tres fuerzas motoras que subrayan la diversidad de un idioma *policéntrico*, *polifónico* y

poliédrico. El español es una *lengua policéntrica* (RAE y ASALE 2009), en tanto que su presencia se proyecta desde diferentes polos que, a modo de epicentros, irradian el componente lingüístico de una comunidad de hablantes en sus distintas variedades. Es una *lengua polifónica*, un ecosistema de variedades que conecta a sus hablantes y que en algunos casos, como en los Estados Unidos —incluso en un contexto actual de incertidumbre y de represión lingüística (Moreno-Fernández 2018b; Hernández 2019; Otheguy 2019a, 122)— es capaz de unir armónicamente a una gran parte de la población desde un punto de vista identitario. Y es una *lengua poliédrica*, que comprende múltiples caras o perfiles de hablantes; no solamente los de los territorios en los que es lengua oficial, sino también los de aquellos lugares en los que la presencia de hispanohablantes continúa aumentando y se ha instaurado como una herencia generacional; lugares donde existe una fuerte tradición en el estudio del idioma, donde este continúa abriéndose paso o comienza a transitar tímidamente. Esta última faceta, la *poliédrica*, la de sus múltiples caras, resulta de especial importancia en la actualidad. Si el español se consolida como lengua de comunicación internacional será no tanto gracias a su presencia demográfica, sino al espacio que ocupe como lengua de conocimiento y parte integral de la oferta educativa de cualquier sociedad moderna: aquí radica precisamente la importancia de su enseñanza.

Es en este contexto en el que el presente monográfico ve la luz con el objetivo de poner de manifiesto la complejidad a todos los niveles de la integración de las variedades en el aula y de cómo es necesario abordar este tema desde ámbitos como la ideología, los modelos de lengua y el diseño curricular.

Antes de dar paso a los artículos que conforman este número, realizamos un nutrido recorrido de los avances que han tenido lugar en las últimas décadas para atestiguar el momento actual en el que nos encontramos. En la sección 2 se explica el cambio de paradigma en cómo entendemos hoy en día la lengua, cuyo reflejo más evidente encontramos en la aparición de dos términos, *panhispanismo* y *pluricentrismo*, y su integración en el discurso de la enseñanza del español como LE/L2. La sección 3 se adentra en el aula para abordar la compleja y eterna pregunta *¿qué español enseñar?*, cuyo análisis requiere un acercamiento interdisciplinario y el cotejo de variables que abarcan desde los actores que intervienen en los procesos de la enseñanza hasta el grado de concienciación en cuanto a la importancia y promoción de la diversidad lingüística. La sección 4 introduce la *naturaleza polifónica* de la enseñanza del español al presentar el aula como un espacio en el que confluyen múltiples variedades que se ejecutan simultáneamente en el proceso de aprendizaje de la lengua y que resuenan en aspectos poco explorados como las actitudes y creencias lingüísticas que se articulan sobre el idioma. Por último, en la sección 5, tomando como base la colaboración en estas páginas entre dos ámbitos llamados a entenderse —el de los *agentes* o instituciones de la lengua y el de las *voces* o investigadores y profesores de español— se presentan los contenidos y se insta a estrechar lazos en pro de la diversidad del idioma.

La variedad de temas que aquí se abordan, así como la diversidad de enfoques y de contextos dan cuenta de la necesidad de crear una vía directa de comunicación entre las instituciones y el ámbito de la enseñanza del español. Estamos convencidos de que la publicación de este número monográfico constituye un importante primer paso en la dirección correcta y en la construcción de un fructífero diálogo sobre el idioma en el umbral de la tercera década del siglo XXI.

2. Dos términos que reflejan un cambio de paradigma: *panhispanismo* y *pluricentrismo*

Dos han sido los términos principales que han articulado el discurso de la enseñanza de las variedades en el ámbito del español como LE/L2 en las últimas décadas. Por un lado, el concepto de *panhispanismo*, impulsado por las instituciones de la lengua con el objetivo de

aunar esfuerzos en el reconocimiento de la unidad en la diversidad. Por otro, el de *pluricentrismo* o existencia de múltiples focos de lengua ejemplar que se proyectan desde distintos territorios, sin que tenga que existir *a priori* uno con mayor relevancia o preponderancia que otro (véase en este número Company Company 2019).

Los trabajos que abordan la enseñanza de las variedades en el ámbito del español como LE/L2 suelen presuponer que tanto el panhispanismo como el pluricentrismo son nociones que se integran en los modelos pedagógicos (Blake y Zyzik 2016). Sin embargo, la convivencia de estos dos términos no es óbice para que desde un punto de vista teórico estricto no sean intercambiables y resulten problemáticos en otras dimensiones como, por ejemplo, en los procesos de normativización lingüística (Amorós Negre 2012; Méndez García de Paredes 2009, 2012). Para poder indagar su naturaleza y paulatina instauración en el discurso, conviene realizar una breve síntesis para analizar cómo ambos conceptos, pese a sus distintos orígenes, han llegado a instalarse en la enseñanza del idioma.

El término *pluricentrismo* surge a partir de las investigaciones que buscaban responder a los diferentes modelos de estandarización lingüística (Stewart 1968; Kloss 1968), que oscilaban entre una norma lingüística (monocentrismo) o varias (poli- o pluricentrismo). Este último modelo reconoce la diversidad a la hora de establecer o identificar los estándares o las diferentes normas cultas (Clyne 1992; Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Haumann 2012; Greußlich y Lebsanft 2019). No obstante, los procesos de estandarización y de creación de las normas más prestigiosas dependen en gran medida de la valoración social que determinadas variedades o usos lingüísticos concretos poseen, esto es, de la “ideología de la lengua” (Milroy 2001).

Por otro lado, el *panhispanismo* se extiende a partir de los trabajos conjuntos de los agentes normativos del ámbito hispánico. La Asociación de las Academias de la Lengua (ASALE) y la Real Academia Española (RAE) comienzan de forma explícita a valerse de este término en la primera década del siglo XXI, a pesar de que la consideración en el plano de igualdad de las variedades hispanoamericanas había sido un camino de largo recorrido que se remonta a finales del siglo XIX (Amorós Negre 2014). En este trayecto hacia lo panhispánico puede considerarse como hito la publicación en 2004 del documento sobre la política panhispánica (RAE y ASALE 2004). A partir de ese momento, vieron la luz obras como el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) en 2005, la *NGLE* (2009-2011) y la *Ortografía* (2010). Como prueba del compromiso de los agentes normativos la *NGLE* (RAE y ASALE 2009) es calificada como obra *policéntrica* y *panhispánica* (RAE y ASALE 2009, XLII) y no es baladí el hecho de que en diversas ocasiones se haga uso de las etiquetas *español general* (RAE y ASALE 2009; XXXIX-XLVIII) o *español total* —así lo llamó el entonces director de la RAE, Víctor García de la Concha, en su presentación de la *NGLE*— hechos discursivos que muestran a todas luces un cambio de paradigma.

La nueva política e ideología propone que el trabajo académico ha de ser realizado al servicio de la unidad del idioma y de toda la comunidad hispanohablante. Constituye principalmente una retórica discursiva y una narrativa singulares que tiene como base un entorno lingüístico donde, por encima de las diferencias, existe un lugar de encuentro y de diálogo entre los hablantes del español. Además de las obras académicas, los Congresos Internacionales de la Lengua Española, (<http://congresosdelalengua.es/>), han sido el baluarte de estas propuestas. Junto a ellos, el Instituto Cervantes, agente académico más relevante en el entorno internacional, ha acogido y difundido esta política panhispánica desde su creación en 1991 en el entorno de la enseñanza de la lengua (Paffey y Mar-Molinero 2009; véase en este número Bueno Hudson 2019). En un contexto global, para muchos autores, el panhispanismo como ideología no solo responde a cuestiones lingüísticas, sino de carácter económico y político, al considerar la hispanofonía como mercado lingüístico (López García-Molins 2006; Mar-Molinero 2006).

Con un enfoque que tiene como base la enseñanza del español en el mundo, Moreno-Fernández (2000, 77) identifica una *estandarización monocéntrica* (norma académica única) construida sobre una *realidad multinormativa* (norma culta policéntrica). La primera hace referencia a la variedad panhispánica presentada por los agentes normativos y, la segunda, a los estándares empíricos o implícitos como variedades prestigiosas empleadas por los hablantes cultos en las diferentes áreas geográficas.

Asimismo, en la bibliografía especializada, se han ido alternando denominaciones como *lengua estándar*, *variedad culta*, *lengua ejemplar*, *lengua común* o *lengua global* para hablar del código que se utiliza como *lengua modelo* en la enseñanza de ELE/EL2. No disponemos del espacio necesario para abordar cada una de ellas, no obstante, sí que debemos subrayar la parte de la intensión significativa que comparten a la hora de servir como modelo de enseñanza. Recomendamos consultar la descripción terminológica que hace Méndez García de Paredes (2011), la crítica al concepto de *lengua global* de Moreno-Fernández (2016) o el análisis de la relación dialéctica entre la unidad y la variedad del español de Andión Herrero (2019) en este número monográfico.

Aun así, merece la pena hacer una precisión terminológica, puesto que en ocasiones se oponen *lenguas cultas* a *estándar*, entendido este como modelo ideal *único y homogéneo* —denominado *lengua común* de base panhispánica o *norma hispánica general* por algunos autores (Demonte 2003; Andión Herrero 2007). Por otro lado, con frecuencia en la enseñanza de la lengua se utilizan los términos *normas cultas* y *estándares* (en plural) como sinónimos, reforzando el sentido de que ambos son modelos de lengua de distancia comunicativa en cuya formación la lengua escrita es priorizante (García Méndez de Paredes 2011).

Es precisamente en este maremágnum de términos, conceptos y aproximaciones teóricas donde radica la convivencia y alternancia entre *pluricentrismo* y *panhispanismo* en la enseñanza de la lengua. Si bien, conseguir un único modelo lingüístico a partir de los rasgos compartidos entre las variedades es un ideal que no se corresponde con la heterogeneidad del uso del idioma, y, por ende, con ningún hablante, esta idea de modelo único es, paradójicamente, un constructo altamente práctico y productivo cuando hablamos de su enseñanza (Vázquez 2008). Como veremos en el siguiente apartado, el contexto actual está consiguiendo que ningún modelo de enseñanza rechace la incorporación de las variedades cultas del ámbito hispánico. De hecho, se reconoce no solo la necesidad de integrar las variantes propias de estos sistemas concretos, sino la necesidad de fomentar la conciencia sobre la existencia de “otras variedades” para enriquecer y emancipar las múltiples identidades que integran el universo cultural hispánico.

3. La eterna pregunta en torno a la variación lingüística

3.1. La necesidad de un acercamiento interdisciplinario

Intentar dar respuesta a la pregunta *¿qué español enseñar?* ha sido el mecanismo retórico más utilizado por los autores que han abordado los modelos lingüísticos en la enseñanza del español como LE/L2. Así, reflexionar sobre las transformaciones que ha sufrido dicho interrogante y las respuestas dadas por los distintos investigadores nos sirve como punto de partida para describir la situación actual. Esta eterna pregunta —que ha dado título a libros, capítulos y artículos en las últimas décadas— continúa hoy en día muy presente, ya que no solamente afecta a las prácticas docentes, sino también a la propia identidad del profesor y de los alumnos.

Un somero recorrido por los autores que se han formulado la pregunta de qué español enseñar nos remonta a la pluma de Menéndez Pidal en su artículo invitado para el primer número de la revista *Hispania* para la *American Association of Teachers of Spanish* (AATS, más tarde AATSP) en 1917 (del Valle 2014). El contexto actual la ha reactivado con nuevas

dimensiones, descritas más abajo, como muestra la cantidad de investigadores que le han dedicado tiempo y esfuerzo en las últimas dos décadas (Martín Zorraquino y Díez Pelegrín 2000; Martín Peris 2001; Hernández Alonso 2001; Blecua 2004; Zimmermann 2006; Soler Montes 2008, 2015; Vázquez 2008; Lipski 2009; Moreno-Fernández 2000, 2010; Andiön y Casado 2014; del Valle 2014, 2017; Acuña, Baralo, Moure y Fernández 2015; Blake y Zyzik 2016; Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann 2017, entre otros).

A partir de las aproximaciones citadas se pueden identificar dos grandes enfoques no excluyentes entre sí: los *acercamientos pedagógicos* y los *acercamientos político-ideológicos*. En los primeros predominan aspectos de carácter técnico —cómo la creación de un corpus de lo diverso y lo común para la enseñanza—, en el segundo, la descripción de las fuerzas externas que se proyectan hacia los contextos educativos. En ambos aparecen propuestas teóricas que hilvanan los conceptos necesarios para una descripción de la complejidad de las relaciones entre lengua y sociedad. Igualmente, en los dos se pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios empíricos que, más allá de un ideario lingüístico, aporten datos suficientes para identificar qué es lo que se está haciendo realmente en las aulas y si en ellas se observan las transformaciones impulsadas por los agentes normativos. Sin duda, este monográfico pretende contribuir a llenar este importante vacío en la investigación (véanse, en especial, los artículos de Moreno-Fernández y Dumitrescu 2019; Ortiz-Jiménez 2019; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez 2019; Borrego Nieto, Recio Diego y Tomé Cornejo 2019).

Desde otro punto de vista, resulta claro que abordar esta compleja pregunta requiere un acercamiento interdisciplinario que a menudo rebasa los límites de la lingüística aplicada y se adentra en disciplinas como la sociolingüística, la dialectología, la política y planificación lingüística y la psicología social. Todo ello evidencia la amplitud de la cuestión, así como la necesidad de poner a trabajar a los agentes institucionales y a los investigadores y profesores, que aportan las nuevas dimensiones interpretativas a la pregunta. Para responder de una manera integral necesitamos al menos considerar cinco grandes dimensiones: en primer lugar, el análisis lingüístico de las variedades; en segundo, la descripción de la ideología lingüística que las acompaña así como las instituciones que la promueven; en tercer lugar, el análisis sociolingüístico de las actitudes y creencias de los actores que intervienen en los procesos de la enseñanza —responsables de las programaciones curriculares, diseñadores de materiales, profesores y alumnos, etc. (véase en este número Paffey 2019)— ; en cuarto lugar, el desarrollo pedagógico de propuestas concretas para trasladar hasta al aula la enseñanza de la diversidad de la lengua; y, por último, el análisis de la identidad lingüística del profesor, desde la variedad o variedades a las que se adscribe hasta su grado de concienciación en cuanto a la importancia y promoción de la diversidad lingüística del español.

3.2. Concienciación, factores contextuales y formación

Como ya poníamos de manifiesto, se ha ido mostrando progresivamente un cambio de rumbo en relación con la integración y tratamiento de la enseñanza de las variedades, con miras a tratar equitativamente y dar legitimidad a todas ellas. No obstante, las realidades desde las cuales los autores retratan los escenarios particulares muestran diferentes niveles de capacidad transformadora: la trascendencia de este cambio no es similar en todos los ámbitos geográficos. Así, esta transformación en ocasiones se muestra desacompañada y limitada a contextos donde las ideas científicas fluyen con mayor agilidad. No olvidemos que los entornos de enseñanza de la lengua española son muy diversos y a pesar de convivir en la era global las barreras formativas, temporales, tecnológicas, sociales y políticas limitan los contextos reales de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Volviendo a la pregunta que vertebra este apartado, *¿qué español enseñar?*, las propuestas de los autores que abordan la cuestión coinciden, con pequeñas variaciones, en los

siguientes cinco aspectos: (1) La variación no supone una amenaza ni una contradicción para la unidad de la lengua española; (2) Se debe enseñar lo compartido por la mayoría de los hablantes cultos; (3) La enseñanza no se debe limitar a una variedad, sino que se deben introducir varias, con diferentes grados de presencia; (4) Los factores contextuales (humanos y materiales) determinan la selección de dichas variedades; y (5) Los profesores tienen que estar formados en las variedades de la lengua desde un punto de vista multidisciplinario y ser plenamente conscientes de la necesidad de integrar la variación en sus prácticas docentes de una manera crítica.

Las propuestas (1), (2) y (3) subrayan que los profesionales del español como segunda lengua suelen aceptar la diversidad dialectal como una característica inherente y normalizada que no amenaza la unidad y, por otro lado, la idea de que todos pertenecen a una comunidad que ve la lengua como un bien común, de ahí que se otorgue prioridad en la enseñanza a los elementos lingüísticos compartidos por las variedades cultas, al núcleo común (Moreno de Alba 1993). En el punto (4), los factores que rodean la selección de las variedades cultas se expanden, dado que aparecen ligados a la variedad nacional del contexto de enseñanza, al origen del profesor, al contexto curricular o a las necesidades de los alumnos. Como consecuencia, no se puede dar una única respuesta válida a qué modelo enseñar, que sea adecuado para todos los contextos, ni todos los aprendices. Criterios como rentabilidad o pertinencia determinan la selección y no necesariamente una idoneidad teórico-descriptiva de la lengua modelo. Igualmente se pone de manifiesto que no resulta necesario enseñar todas las normas cultas, sino aquellas que respondan a los principios descritos. Así, introducir un conjunto más o menos amplio de variedades podría estar ligado a una propuesta de división entre variedad central para el aprendizaje y variedades periféricas (Andión Herrero 2007; 2008) o a una gradación por niveles de acuerdo con los planes curriculares (Blake y Zyzik 2016).

Para terminar, como se resume en el punto (5) mencionado arriba, todos los investigadores inciden en que para garantizar una plena integración de la diversidad lingüística en el aula los profesores deben ser conocedores de las normas cultas y los estatus sociolingüísticos de las formas y usos lingüísticos, cultivando una percepción multifocal progresiva (Moreno-Fernández 2012b). La formación del profesorado no solo debe abarcar aspectos dialectológicos que les permitan conocer las formas propias de cada variedad, también debe integrar sus dimensiones normativas y sus implicaciones comunicativas, socioculturales e ideológicas para orientar a los estudiantes en el uso de los elementos lingüísticos (Blanco 2000; Arteaga y Llorente 2009). Como se explica en el siguiente apartado, es necesario conseguir que los profesores consideren y presenten la lengua en sus clases como una confluencia de voces y de hablantes que conforman una *polifonía de variedades*.

4. La enseñanza de la lengua: una polifonía de variedades

Cada espacio en el que se enseña español implica la construcción de un modelo de lengua concreto. Esta selección de determinadas formas lingüísticas (la pronunciación, el léxico, las reglas gramaticales), ya sea consciente o inconsciente, es un acto necesario, dinámico e ineludible. En este mismo instante, en cualquier lugar donde se aprende la lengua española se está llevando a cabo una selección de una(s) variedad(es) para su enseñanza. El hecho de tener que decidir y, por lo tanto, de escoger o seleccionar —sobre el que tanto se ha reflexionado en la bibliografía especializada— constituye para el docente una práctica habitual; un ejercicio que le acompaña a diario y, por lo tanto, un hecho consumado cada día.

Con frecuencia el uso de las variedades en el aula de español no se percibe como un espacio que, en realidad, posea un “carácter polifónico” y que articule la presencia simultánea de varias de ellas en un mismo entorno de enseñanza-aprendizaje. Entendemos esta *polifonía de variedades* como la convivencia de rasgos procedentes de variedades distintas que incluyen

el lugar de origen o aprendizaje de los profesores nativos y no nativos, el conocimiento previo de los aprendices y el afán integrador de los materiales docentes con variantes de diferentes ámbitos geográficos. Aunque todos estos modelos de lengua confluyan en la “norma general hispánica”, especialmente en los niveles iniciales (Blake y Zyzik 2016), crean en su conjunto un hibridismo dinámico compuesto por los rasgos particulares de las normas cultas integradas en el aula. A estos, además, se suman otros registros o sociolectos que se hacen presentes en niveles intermedios y avanzados. Todos estos factores funcionan en su conjunto como una polifonía de variedades que se ejecuta simultáneamente, y de manera creciente, en el largo proceso de aprendizaje de la lengua.

A menudo, se suele hacer referencia a la sensación de inseguridad que una mezcla de usos cultos geolectales puede causar entre los estudiantes y los profesores noveles —similar a la que produce frecuentemente la línea difusa entre la integración de registros más o menos formales. No obstante, la manera de reducir dicha inseguridad pasa por el reconocimiento explícito y crítico de la existencia de múltiples normas cultas que conviven y que son igualmente lícitas en el ámbito hispánico (Lipski 2009, 57). Todo ello empodera al profesor y al alumno en su conocimiento y dominio de la expresión y en su libertad para seleccionar las formas lingüísticas.

Para poder establecer un entorno armónico de convivencia entre las variedades, no debemos caer en la ignorancia de que todos los modelos lingüísticos portan una ideología. Así, la integración de las variedades en el aula afecta directamente a la construcción identitaria social e individual de los profesores y los alumnos. Los profesores nativos y no nativos tienen derecho a definir y mantener su identidad lingüística en el entorno educativo y deben hacer conscientes a los alumnos de que con el uso del lenguaje están construyendo su “yo” en la segunda lengua (Block 2006, 2007, 2013; Wardhaugh y Fuller 2015, 104). Comprender dónde y por qué se trazan las fronteras entre lo propio y lo ajeno permite crear un espacio común donde el aprendizaje fluye en todas direcciones.

En los contextos multilingües y multiculturales los hablantes de herencia surgen como un colectivo especialmente sensible al proceso de construcción de la identidad lingüística (Gironzetti y Belpoliti 2018; Potowski 2018; Belpoliti y Gironzetti 2019; véase en este número Vergara Wilson y Pascual y Cabo 2019; Belpoliti y Bermejo 2020). Aquí, la pregunta *¿qué español enseñar?* se transforma en *¿de quién es el español que se enseña?*, porque el hecho de sentir una variedad como propia o ajena determina el nivel de autonomía e incidencia social de los aprendices dentro y fuera del aula (Urciuoli 2009). En este punto, la selección de las variedades entra en contacto directo con la lengua como mecanismo de poder social (véase Fuller y Leeman 2020), porque proyecta en la escena pedagógica una serie de valores e ideologemas propios de un *régimen lingüístico* particular (del Valle 2017). Aquí se reduce la importancia de qué variedad se enseña y se fortalece la necesidad de enseñar explícitamente que *existen* variedades, que conviven en un mismo espacio comunicativo y que cada una de ellas representa unas ideas que contribuyen a la construcción de la identidad individual y social de los individuos que las utilizan (del Valle 2014). Todas ellas, además, poseen un poder social transformador, por tanto, las formas que adopta esa lengua (sonidos, gramática o léxico) son formas de acción social (Martínez 2003; Leeman 2005, 2018). Poner en valor el hecho de que la variación existe, de que las variedades geográficas coexisten con las variedades sociales y contextuales es animar a los alumnos a que el español que aprenden cubra todos sus ámbitos de uso y genere un espacio de convivencia respetuoso donde los propios usuarios de la lengua son artífices de su identidad.

Siguiendo con la metáfora musical, los armónicos que genera la polifonía de variedades en el aula se ven multiplicados por el espacio de resonancia que aportan las actitudes y creencias lingüísticas. La lengua como creación social conlleva la proyección de creencias y actitudes por parte de los hablantes sobre usos lingüísticos concretos. Estas proyecciones

cognitivo-sociales —o espacios de resonancia— generan juicios sobre la aceptación o el rechazo hacia las formas de comportamiento lingüístico e incluso hacia los individuos que las usan (López Morales 1989; Moreno-Fernández 2012a). En el estudio de las actitudes lingüísticas las propuestas clásicas integran las tres dimensiones centrales —cognitivas, afectivas y procedimentales— que continúan vigentes en los acercamientos actuales a partir de la dialectología perceptiva o la percepción idiomática (Preston 1999, 2010). En el ámbito hispánico recientemente se han dado pasos importantes que avanzan en la descripción de las creencias y actitudes que construyen los hablantes. Contamos hoy en día con proyectos globales de corte panhispánico que indagan sobre las actitudes y creencias de los hablantes de español hacia las variedades hispánicas desde la sociolingüística perceptual, como los proyectos LIAS (Chiquito y Quesada 2014) o PRECAVES-XXI (Cestero y Paredes 2018). A estos estudios de amplio calado los acompañan diversos trabajos a menor escala que cubren áreas más concretas (véase Cestero y Paredes 2018, 16).

Además, en la descripción de las actitudes se han de tomar en cuenta múltiples factores como la profundidad en el rechazo o aceptación de determinados modelos lingüísticos, la valoración de los materiales didácticos como más o menos adecuados para el aula, los juicios sobre los grupos sociales hispánicos y los individuos (donde se incluyen algunos prejuicios graves como la adecuación del conocimiento de un profesor por el hecho de hablar una u otra variedad), lo que Lipski (2009) denomina *dialect police* o “vigilancia dialectal”, o los (auto)prejuicios que los alumnos proyectan en el aula porque así lo perciben desde la propia sociedad. Vázquez (2008, 5) llamaba la atención sobre el hecho de que “las actitudes no se heredan sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado”.

El engranaje de dichas proyecciones en la enseñanza del español dista mucho de estar suficientemente descrito, dado que se manifiesta en los diferentes niveles de toma de decisiones y en los propios agentes que intervienen en este proceso: los programadores curriculares, los diseñadores de materiales, los evaluadores y certificadores, los docentes y los estudiantes. Sin duda, los profesores son considerados como los “portadores” de actitudes hacia la lengua más influyentes, tal y como destacan algunos trabajos de tesis doctorales recientes (Cobo de Gambier 2011; Monerris Oliveras 2015) o las escasas publicaciones sobre la materia (Andión Herrero 2013). De ahí que, como veremos en la síntesis del último apartado, se conjuguen en los estudios aquí reunidos perspectivas sobre la ideología, los modelos de lengua y el diseño curricular para proporcionar una panorámica articulada a partir de tres importantes hilos conductores que en su totalidad entretejen la enseñanza de la lengua en la actualidad.

5. Dos ámbitos llamados a entenderse: agentes y voces del español

El presente número de la revista, *El español en la era global: ideología, modelos de lengua y diseño curricular / Spanish in the global era: ideology, language varieties and curriculum design*, se divide en dos secciones. La primera comprende tres artículos de integrantes de instituciones desde las que se trabaja en pro de la lengua: la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), la Real Academia Española (RAE) y el Instituto Cervantes. La segunda aglutina ocho contribuciones con perspectivas actuales de investigadores del español estructurada en los tres bloques temáticos: ideología, modelos de lengua y diseño curricular.

Es la primera vez que ambos discursos —el de los *agentes* o integrantes de las instituciones de la lengua y el de las *vozes* o investigadores y profesores de español— se dan cita en un mismo espacio. Si por algo destaca este número monográfico es por la voluntad de aportar múltiples perspectivas sobre un tema difícil de abarcar, por su componente ideológico y diversidad de matices, como es el de las variedades diatópicas. Ahora bien, como el lector

podrá apreciar en la información aquí recogida, una de las principales consignas de estas páginas consiste en haber abierto un diálogo a partir del trabajo que desde ambos espacios se lleva a cabo.

Estos dos ámbitos autónomos han discurrido tradicionalmente en paralelo. Sin embargo, ambos se nutren y trabajan con la misma materia prima. Hoy en día no resulta posible conseguir que el español se abra paso en el mundo sin las acciones estratégicas de las instituciones que se dedican a promover su difusión y a tutelar su riqueza cultural, pero tampoco es posible progresar en el afianzamiento de nuestro idioma en la era global sin reconocer que su aprendizaje garantizará su consolidación como lengua de comunicación internacional.

Una de las contribuciones más sobresalientes de este monográfico es, por tanto, haber dado un paso importante en el discurso investigador, al ser este el primer trabajo académico centrado en la diversidad del español en el siglo XXI que proporciona respuestas interdisciplinarias —desde el ámbito institucional y aplicado— a los interrogantes planteados sobre cómo se integran las variedades en el aula (véanse los anteriores apartados 3 y 4). Otro aspecto innovador es que estas perspectivas proceden de Alemania, Australia, España, Estados Unidos, México y Reino Unido, espacios de uso vehicular de la lengua y contextos en los que el español continúa abriéndose paso o genera cada vez más interés. La variedad de temas analizados —que abarcan desde las jerarquías y las percepciones de las variedades dialectales hasta los modelos y los prejuicios lingüísticos— es asimismo un fiel reflejo de aproximaciones novedosas a la diversidad lingüística y dialectal.

Las observaciones que se hacen desde cada contribución nos permiten reflexionar de manera exhaustiva sobre el *statu quo* y la percepción social de las variedades del español, ponen de manifiesto la existencia de perfiles de hablantes diversos, subrayan el papel que ejercen las instituciones en la promoción del idioma y de su componente ideológico, y plantean nuevos interrogantes relacionados con la creación de identidades, la construcción de sociedades, la transformación de las creencias y actitudes lingüísticas, el desarrollo de herramientas lingüísticas, el crecimiento que está experimentando la enseñanza de la lengua y su expansión como vehículo para la comunicación internacional.

Tras varios años de intenso trabajo por parte de los autores que colaboran en este número del *Journal of Spanish Language Teaching*, podemos constatar que es el momento de generar un espacio de encuentro entre el discurso institucional y el de la investigación sobre la enseñanza de la lengua para que dichos ámbitos colaboren en el reconocimiento y la promoción de la diversidad lingüística y dialectal que caracteriza nuestro idioma y que constituye uno de sus principales estandartes.

5.1. Los agentes. Perspectivas desde las instituciones de la lengua: ASALE, RAE e Instituto Cervantes

En esta primera sección, tres miembros de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), de la Real Academia Española (RAE) y del Instituto Cervantes respectivamente aportan perspectivas personales sobre el apoyo que cada una de estas instituciones brinda al entramado de la lengua no solamente en los territorios donde se habla, sino también a escala internacional. De esta manera, estas tres contribuciones abren nuevas vías que desvelan el funcionamiento actual de cada institución en relación con las variedades diatópicas a la vez que sacan a la luz y dejan entrever sus logros y limitaciones. Desde cada espacio institucional se detallan los objetivos y las prioridades, y se lanzan perspectivas futuras en favor del idioma. Contraponer, contrastar y comparar estas visiones diversas, aunque complementarias entre sí, nos ayuda a comprender mejor su manera de operar y refuerza la idea de que los ámbitos del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2) y de herencia (ELH) están también llamados a actuar en la promoción de la diversidad lingüística y dialectal.

Una de las conclusiones más fehacientes en la elaboración de este trabajo académico ha sido constatar la falta de contacto entre las instituciones de la lengua y el ámbito de la enseñanza del español. De ahí que esta colaboración haya servido para, por un lado, acercar opiniones de integrantes de las instituciones de la lengua hasta los profesionales de su enseñanza —en lugar de permanecer aisladas en documentos institucionales— y, por otro, trasladar las preocupaciones de los investigadores y profesores de lengua hasta el ámbito académico e institucional. En definitiva, el objetivo es crear un primer espacio de diálogo que permita identificar posibles líneas de trabajo y acciones conjuntas en el futuro.

Cabe matizar aquí que las personas a cargo de las investigaciones institucionales hablan como miembros conocedores del funcionamiento de dichos espacios y desde la experiencia personal. Sus palabras deben entenderse, por lo tanto, no como una declaración inequívoca, sino como integrantes de las instituciones a las que representan. El mero hecho de haber aceptado la invitación para participar en una revista académica centrada exclusivamente en la enseñanza del español pone de manifiesto su compromiso por la necesidad de llevar a cabo un trabajo común.

5.1.1. El desequilibrio entre teoría y práctica en las obras de carácter normativo

En el primero de los artículos institucionales, Concepción Company Company subraya la discrepancia que existe entre la teoría y la práctica en relación con cómo se presenta el carácter multinormativo y multidialectal del idioma. La prueba más evidente son las obras académicas realizadas por la Asociación de Academias de la Lengua (ASALE). En su análisis, Company Company plantea diferentes paradojas que se establecen a la hora de plasmar textos de referencia destinados al público hispanohablante, como, por ejemplo, la estigmatización y discriminación de ciertas variedades con respecto a otras. Asimismo, la investigadora señala algunas líneas de acción que se deberían acometer para acortar la distancia actual entre las distintas variedades de la lengua y, con ello, disminuir o incluso contribuir a evitar la jerarquización dialectal.

5.1.2. El papel de las herramientas lingüísticas como eje de la voluntad panhispánica

En el segundo artículo, la colaboración entre la académica de la Real Academia Española (RAE) Paz Battaner Arias y la investigadora Carmen López-Ferrero de la Universitat Pompeu Fabra ejerce como puente de unión entre un trabajo institucional y otro aplicado en el marco de la variación lingüística. Desde esta contribución se aboga por promover el sentido policéntrico y panhispánico del español como reflejo de su riqueza lingüística. También se enumeran una serie de acciones concretas que se están llevando a cabo desde la RAE donde destaca el diseño de instrumentos de consulta sobre la lengua y su uso a disposición de cualquier hablante. Ambas investigadoras se plantean cuál es la repercusión o impacto real de la actual política lingüística panhispánica y de las herramientas creadas por la Academia para reforzar esa visión conjunta del idioma, en relación con la elaboración de manuales de español como LE/L2 y en los cursos especializados para la formación de profesores.

5.1.3. La política de unidad integradora en la promoción internacional del idioma

En el tercer y último artículo de esta sección institucional, Richard Bueno Hudson esboza los esfuerzos del Instituto Cervantes en la promoción de la lengua desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Para ello, se explican las principales líneas de acción y los proyectos estratégicos de impacto para difundir la lengua y las culturas hispánicas en el marco de la diversidad lingüística de cada territorio. El desarrollo de redes iberoamericanas en un

contexto cambiante, tecnológico, digital y globalizado se presenta como una oportunidad y también como un gran reto al que se enfrenta el español, con la enseñanza en el aula y la certificación del nivel de competencia del alumno como algunos de los ejes definidores en la promoción de la diversidad lingüística.

5.2. Las voces. Perspectivas de investigadores y profesores de español

Los ocho artículos que conforman la segunda sección están organizados en tres bloques principales. Dichos apartados profundizan en el análisis de áreas concretas que, en los próximos años, deberían sufrir una importante transformación para dar cabida al mundo hispanohablante en el aula y garantizar el reconocimiento de la diversidad lingüística para que esta tenga un calado verdaderamente significativo en la enseñanza de la lengua.

5.2.1. Entender la importancia del componente ideológico en la multiplicidad de perfiles y contextos

Los tres primeros artículos investigan la relación entre el concepto de *ideología* en el desarrollo de la política lingüística panhispanica de las últimas décadas, su trascendencia en las prácticas docentes y la diversidad de perfiles de aprendizaje.

En el primer artículo, Darren Paffey se hace eco de la presencia del español en Londres, una metrópoli global, multilingüe y superdiversa, donde el español no posee estatus oficial. En particular, analiza la percepción de las variedades de la lengua entre los aprendices de español como lengua de herencia, extranjera o segunda, y cómo dichas actitudes construyen ideologías lingüísticas sostenidas por diferentes actores sociales. Así, para entender el idioma en su estado actual es necesario tener en cuenta, además, cómo se negocian las políticas lingüísticas más allá del mundo hispanohablante tradicional.

En el segundo artículo, María Antonieta Andión Herrero indaga cómo el español se enfrenta en la actualidad al reto de cohesionar sus actores institucionales más relevantes: desde los principios que respaldan el papel internacional de la lengua y su principal industria hasta la enseñanza del español como LE/L2. Para ello, aborda la relación dialéctica entre unidad y variedad y los retos que se establecen en relación con las Academias de la Lengua Española, el Instituto Cervantes y los medios de comunicación en un nuevo escenario ecolingüístico.

En el tercer artículo, Damián Vergara Wilson y Diego Pascual y Cabo se centran en la diversidad de perfiles del idioma y, más concretamente, en las dimensiones socioafectivas que caracterizan la enseñanza del español como lengua de herencia. Desde este espacio concreto, se defiende la necesidad de dar voz a la perspectiva estudiantil en relación con las comunidades de origen de los aprendices.

5.2.2. Indagar las percepciones y actitudes sobre las variedades del idioma en contextos de inmersión y no inmersión

Dos artículos nos ayudan a visualizar algunas de las percepciones y actitudes de los profesores de español hacia las variedades dialectales, desde contextos de no inmersión como Australia o Reino Unido, hasta contextos de inmersión como España.

En el cuarto artículo, Macarena Ortiz-Jiménez lleva a cabo un análisis empírico sobre las actitudes lingüísticas de los docentes de ELE/EL2 hacia la variación dialectal. En su estudio, mediante la elaboración de mapas mentales que retratan las variables de *estatus* y *solidaridad*, se tiene en cuenta cómo dichas percepciones pueden incidir en las prácticas docentes y se corrobora la existencia de una jerarquía sociolingüística en dos contextos tan diversos y distintos como son España y Australia.

El quinto artículo también se centra en las percepciones de la variación dialectal en relación con su enseñanza desde un punto de vista empírico. Con este propósito, Zsuzsanna Bárkányi y Mara Fuertes Gutiérrez, a partir de un detallado cuestionario, recogen las opiniones y las prácticas docentes relativas al tratamiento de las variedades lingüísticas en la enseñanza del español en el Reino Unido, uno de los contextos donde el idioma ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Mediante un análisis cuantitativo y cualitativo se pone de manifiesto una falta de correspondencia entre lo que los profesores declaran saber acerca de las variedades diatópicas del español y sus prácticas docentes.

5.2.3. Conectar el trabajo de las instituciones en favor de la diversidad lingüística con el diseño curricular y los materiales didácticos

Los tres últimos artículos analizan la conexión y el posible impacto de algunas de las principales obras de referencia institucionales en las prácticas docentes y la elaboración de materiales didácticos, así como el reconocimiento de las variedades en los marcos de evaluación de la lengua y en el diseño curricular.

En el sexto artículo Julio Borrego Nieto, Álvaro Recio Diego y Carmela Tomé Cornejo investigan si obras como la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (2009) se tienen en cuenta a la hora de elaborar materiales didácticos y cuestionan cómo se podría conectar de manera más directa el trabajo de los gramáticos especialistas con la enseñanza del idioma. Mediante un análisis pormenorizado de algunos manuales de español publicados a partir de 2010 se demuestra la existencia de una tenue conciencia panhispanica sobre el uso de la lengua.

El séptimo artículo se ocupa de otra obra académica clave para los usuarios de la lengua: el *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Francisco Moreno-Fernández y Domnita Dumitrescu plantean algunas de las implicaciones ideológicas y pedagógicas que se desprenden de este tipo de obras a partir del uso que hacen los profesionales de la lengua. Para ello, se presentan algunas de las percepciones de profesores estadounidenses en cuanto al uso de estas obras académicas en sus prácticas docentes y se defiende la búsqueda de acciones concretas más tangibles para mostrar la diversidad de la lengua.

El octavo artículo, a cargo de Carla Amorós Negre y Karolin Moser, cierra este número especial a la vez que arroja luz sobre el impacto de la política panhispanica en el diseño los diferentes modelos de certificación del español como LE/L2. Mediante una exhaustiva comparación de los sistemas de certificación se examina en qué medida estas pruebas tienen en cuenta la variación lingüística y su relación con la normatividad como reflejo de la filosofía pluricentrista y panhispanista que se promulga desde las instituciones de la lengua.

Confiamos en que todas las contribuciones aquí recogidas sirvan en su conjunto para hacer una llamada a la necesidad imperante de que las instituciones de la lengua y el ámbito de la enseñanza sigan colaborando en el reconocimiento de la diversidad que caracteriza al español: que todas estas investigaciones inauguren el nacimiento de un espacio de trabajo común que conduzca a liderar acciones concretas. Cabe esperar, por lo tanto, que este nutrido trabajo de investigación —articulado desde los tres ejes clave de ideología, modelos de lengua y diseño curricular— deje constancia de que en la era global resulta fundamental que las instituciones de la lengua tengan en cuenta uno de los principales entramados que hoy en día dan soporte al español como lengua internacional, su enseñanza y aprendizaje, y que desde el ámbito aplicado se observe y considere el trabajo más que tangible de los lingüistas y especialistas del idioma que integran dichas instituciones para conformar una *polifonía panhispanica* que abarque agentes y voces más allá de los territorios hispanohablantes.

Agradecimientos

El presente trabajo se enmarca en los proyectos de I+D+i: “ForVid. El vídeo como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del aula” (RT2018-100790-B-100; 2019–2021) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, Agencia Estatal de Investigación, al que pertenece Javier Muñoz-Basols y “Comunicación, emoción e identidad en la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua” (FFI2017-83166-C2-1-R) financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación, al que pertenece Natividad Hernández Muñoz.

Bibliografía

- Acosta Corte, Á. y R. Blasco García. 2019. “El español en Hong Kong: una lengua minoritaria en auge”. *Archiletras Científica 2. El español, lengua migratoria*, coord. F. Moreno-Fernández, 211-227. Madrid: Prensa y Servicios de la Lengua SLU.
- Acuña, L., J. L. Moure, M. Baralo y C. Fernández. 2015. *¿Qué español enseñar a un extranjero?* Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Amorós Negre, C. y K. Moser. 2019. “Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>.
- Amorós Negre, C. 2014. *Las lenguas en la sociedad*. Madrid: Síntesis.
- Amorós Negre, C. 2012. “El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 19: 127-148.
- Andión Herrero, M.^a A. 2019. “La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681627>.
- Andión Herrero, M.^a A. y C. Casado. 2014. *Variación y variedad del español aplicadas a ELE/L2*. Madrid: UNED.
- Andión Herrero, M.^a A. 2013. “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”. *Signos. Estudios de Lingüística* 46 (82): 155-189.
- Andión Herrero, M.^a A. 2008. “Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE”. *RESLA* 21: 9-25.
- Andión Herrero, M.^a A. 2007. “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”. *ELUA* 21: 21-33.
- Arteaga, D. y L. Llorente. 2009. *Spanish as an International Language: Implications for Teachers and Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bárkányi, Z. y M. Fuertes Gutiérrez. 2019. “Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>.
- Battaner Arias, P. y C. López-Ferrero. 2019. “La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas desde la Real Academia Española (RAE)”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668180>.
- Belpoliti, F y E. Gironzetti. 2019. “Habla de herencia / Heritage Speakers”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 447-462. Londres y Nueva York: Routledge.
- Belpoliti, F. y E. Bermejo. 2020. *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy. Empirical Research and Classroom Practice*. Londres y Nueva York: Routledge.

- Betti, S. y R. Enghels. 2020. *El inglés y el español en contacto en los Estados Unidos. Reflexiones acerca de los retos, dilemas y complejidad de la situación sociolingüística estadounidense*. Roma: Aracne Editrice.
- Blackledge, A., et al. 2018. "Language and Superdiversity: An Interdisciplinary Perspective". En *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, eds. A. Creese y A. Blackledge, xxi-xiv. Londres y Nueva York: Routledge.
- Blake, R. J. y E. C. Zyzik. 2016. *El español y la lingüística aplicada*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Blanco, C. 2000. "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE". En *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, eds. M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, 181-190. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blecua, J. M. 2004. "Unidad, variedad y enseñanza". Congreso de la Lengua de Valladolid. CVC.
https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm.
- Block, D. 2013. "Issues in Language and Identity Research in Applied Linguistics". *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 13: 11-46.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. Londres: Continuum.
- Block, D. 2006. *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*. Londres: Palgrave.
- Blommaert, J. y B. Rampton. 2011. "Language and Superdiversity". *Diversities* 13 (2): 1-22.
- Borrego Nieto, J., Á. Recio Diego y C. Tomé Cornejo. 2019. "Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>.
- Briz, O. 2019. "El español en el sur de África, a través de experiencias y testimonios directos". *Archiletras Científica* 2. *El español, lengua migratoria*, coord. F. Moreno-Fernández, 65-88. Madrid: Prensa y Servicios de la Lengua SLU.
- Bueno Hudson, R. 2019. "La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668178>.
- Carrera Troyano, M. 2009. *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera: oportunidades y retos*. Barcelona: Ariel.
- Cestero, A. M. y F. Paredes. 2018. "Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI". *Boletín de Filología* 53 (2): 11-43.
- Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco, eds. 2014. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: University of Bergen.
- Clyne, M., ed. 1992. *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlín: Mouton de Guyter.
- Cobo de Gambier, N. 2011. *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de ELE en Alemania*. Tesis doctoral, Universidad Nebrija.
- Company Company, C. 2019. "Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668179>.
- David, M. y J. Muñoz-Basols. 2011. "Defining and Re-Defining Diaspora: An Unstable Concept". En *Defining and Re-Defining Diaspora: From Theory to Reality*, eds. M. David y J. Muñoz-Basols, xii-xxiv. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- del Valle, J. 2017. "La normatividad en el aula de español en EE.UU. ¿Qué variedad enseñar?" En *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y*

- pedagogía de la lectura y la escritura. Vol. I. Glotopolítica*, coords. E. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. C. Pereira, 267-285. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- del Valle, J. 2014. "The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?" *Modern Language Journal* 98 (1): 358-372.
- Demonte, V. 2003. "Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española". *Revista electrónica cuatrimestral* 1.
- Fuller, J. M. y J. Leeman. 2020. *Speaking Spanish in the US. The Sociopolitics of Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- García Delgado, J. L., J. A. Alonso y J. C. Jiménez. 2012. *Valor económico del español: una empresa multinacional*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Garrido, J. 2010. "Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico" *Historia y Comunicación Social* 15: 63-95.
- Gironzetti, E. y F. Belpoliti. 2018. "Investigación y pedagogía en la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH): una metasíntesis cualitativa". *Journal of Spanish Language Teaching* 5 (1): 16-34. Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1469854>.
- Greußlich, S. y F. Lebsanft, eds. 2019. *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hernández, R. 2019. "El español en la legislación estadounidense: entre la asistencia y la amenaza". *Tribuna Norteamericana* 31: 25-33.
- Hernández Alonso, C. 2001. ¿Qué norma enseñar? Congreso Internacional de la Lengua, Valladolid. En: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm.
- Instituto Cervantes. 2019. *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf.
- Instituto Cervantes, RAE, ASALE y Gobierno de Argentina. 2019. Cronograma del VIII CILE. "América y el futuro del español. Cultura educación, tecnología y emprendimiento". 27-30 de marzo de 2019, Córdoba (Argentina). <https://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica/viii-cile-argentina-2019>.
- Kloss, H. 1968. "Notes Concerning a Language-Nation Typology". En *Language Problems of Developing Nations*, eds. J. Fish-man, C. A. Ferguson y J. Das Gupta, 69-85. Nueva York: Wiley.
- Lebsanft, F. W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann, eds. 2012. *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Leeman, J. 2018. "Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the Linguistic Subordination of US Latinxs". En *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, ed. K. Potowski, 345-358. Londres y Nueva York: Routledge.
- Leeman, J. 2005 "Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers". *Foreign Language Annals* 38 (1): 35-45.
- Leitzke-Ungerer, E. y C. Polzin-Haumann, eds. 2017. *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Lipski, J. M. 2009. "Which Spanish(es) to Teach?" *ADFL Bulletin* 41 (2): 48-59.
- López García-Molins, Á. 2006. "La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo". *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 471-475 Madrid: Arco/Libros.
- López Morales, H. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

- Lynch, A. 2019a. *The Routledge Handbook of Spanish in the Global City*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Lynch, A. 2019b. "Miami como encrucijada dialectal del mundo hispanohablante". *Archiletras Científica 2. El español, lengua migratoria*, coord. F. Moreno-Fernández, 125-140. Madrid: Prensa y Servicios de la Lengua SLU.
- Mar-Molinero, C. 2006. "The European Linguistic Legacy in a Global Era: Linguistic Imperialism, Spanish and the Instituto Cervantes". En *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*, eds. C. Mar Molinero y P. Stevenson, 76-91. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martín Peris, E. 2001. "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza de español como lengua extranjera". *Carabela 50*: 103-136. Madrid: SGEL.
- Martín Rojo, L. 2019. "El difícil camino de la integración en Madrid: la lengua como herramienta de inclusión y de exclusión". *Archiletras Científica 2. El español, lengua migratoria*, coord. F. Moreno-Fernández, 275-291. Madrid: Prensa y Servicios de la Lengua SLU.
- Martín Zorraquino, M. A. y C. Díez Pelegrín. 2000. "¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros". *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez, G. 2003. "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach". *Heritage Language Journal 1* (1). 1-14. <https://www.international.ucla.edu/ccs/article/3621>.
- Méndez García de Paredes, E. 2012. "Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico". En *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, eds. F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann, 281-312. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Méndez García de Paredes, E. 2011. "Modelos idiomáticos, codificación de usos y prescriptivismo". *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico*, eds. Y. Congosto y E. Méndez García de Paredes, 111-134. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Méndez García de Paredes, E. 2009. "Pluricentrismo y panhispanismo. A propósito del *Diccionario panhispánico de dudas*". En *El hispanismo omnipresente*, eds. R. de Maeseneer, J. Inge-borg, L. Vangehuchten y J. Vervaeke, 223-238. Amberes: University Press Antwerp.
- Milroy, J. 2001. "Language Ideologies and the Consequences of Standardization". *Journal of Sociolinguistics 5-4*: 530-555.
- Monerris Oliveras, L. 2015. *Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students' Attitudes, Instructors' Beliefs and Teaching Practices and Treatment of Variation in Textbooks*. Tesis doctoral, University of Alberta.
- Moreno de Alba, J. G. 1993. "Dialectología y enseñanza del español como lengua extranjera". *Estudios de Lingüística Aplicada 11*: 7-17.
- Moreno-Fernández, F y D. Dumitrescu. 2019. "Dialect Variation as Reflected in the *Diccionario de la lengua española*: Ideological and Pedagogical Implications". *Journal of Spanish Language Teaching 6* (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668181>.
- Moreno-Fernández, F. 2019a. "Debates en torno al español en Estados Unidos". *Tribuna Norteamericana 31*: 7.
- Moreno-Fernández, F. 2019b. "El español en movimiento". *Archiletras Científica 2. El español, lengua migratoria*, coord. F. Moreno-Fernández, 20-25. Madrid: Prensa y Servicios de la Lengua SLU.

- Moreno-Fernández, F. 2018a. *Diccionario de anglicismos del español estadounidense (DAEE)*. Boston: Instituto Cervantes at Harvard University.
- Moreno-Fernández, F. 2018b. "La represión lingüística del español en Estados Unidos". *The New York Times* 23/06. <https://www.nytimes.com/es/2018/06/23/espanol/opinion/opinion-espanol-estados-unidos-expulsion-distinto.html>.
- Moreno-Fernández, F. 2016. "La búsqueda de un "español global". *VII Congreso Internacional de la Lengua Española*. Instituto Cervantes-RAE. http://congresosdelalengua.es/puertorico/ponencias/seccion_5/ponencias_seccion5/moreno-francisco.htm.
- Moreno-Fernández, F. 2012a. "Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates". Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Moreno-Fernández, F. 2012b. "Percepciones de la lengua española". *Boletín de la Academia Cubana de la Lengua* 17: 5-20.
- Moreno-Fernández, F. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno-Fernández, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Muñoz-Basols, J. 2019a. "Going beyond the Comfort Zone: Multilingualism, Translation and Mediation to Foster Plurilingual Competence". *Language, Culture and Curriculum* 32 (3): 299-321. Doi: <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>.
- Muñoz-Basols, J. 2019b. Reseña de "Diccionario de anglicismos del español estadounidense (DAEE) by Francisco Moreno-Fernández". *Hispania* 102 (3): 444-446. Doi: <https://doi.org/10.1353/hpn.2019.0089>.
- Muñoz-Basols, J. y D. Salazar. 2019. "¿Nos hacemos un/una selfie con la/el tablet? Cross-Linguistic Lexical Influence, Gender Assignment and Linguistic Policy in Spanish". *Revista Signos. Estudios de lingüística* 52.99: 77-108. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100077>.
- Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y M. Lacorte. 2019. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres and Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J., A. Rodríguez-Lifante y O. Cruz-Moya. 2017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1-34. Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>.
- Muñoz-Basols, J. y D. Salazar. 2016. "Cross-Linguistic Lexical Influence between English and Spanish". *Spanish in Context* 13 (1): 80-102. Doi: <https://doi.org/10.1075/sic.13.1.04mun>.
- Muñoz-Basols, J., M. Muñoz-Calvo y J. Suárez García. 2014. "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1-14. Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.918402>.
- Muñoz Zayas, C. y R. Muñoz Zayas. 2012. "Apuntes sobre el valor económico del español". *eXtoikos* 6: 61-68.
- Ortiz-Jiménez, M. 2019. "Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>.
- Otheguy, R. 2019a. "Las comunidades de origen hispánico en los EE.UU.: nombres, historias, lenguas, presentes y futuros". *Archiletras Científica* 2. *El español, lengua migratoria*, coord. F. Moreno-Fernández, 109-123. Madrid: Prensa y Servicios de la Lengua SLU.
- Otheguy, R. 2019b. "El español en los Estados Unidos". *Tribuna Norteamericana* 31: 9-13

- Paffey, D. 2019. "Global Spanish(es) in a global city: linguistic diversity among learners of Spanish in London". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676983>.
- Paffey, D. y C. Mar-Molinero. 2009. "Globalization, Linguistic Norms and Language Authorities: Spain and the Panhispanic Policy". En *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto*, eds. M. Lacorte y J. Leeman, 159-174. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Potowski, K., ed. 2018. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Preston, D. R. 2010. "Perceptual Dialectology in the 21st Century". En *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, eds. C. A. Anders, M. Hunt y A. Laschs, 1-30. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Preston, D. R. 1999. *Perceptual Dialectology*. Dordrecht: Foris.
- RAE y ASALE. 2019. Programa del XVI Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española. 4-8 de noviembre de 2019, Sevilla (España). <https://fundacioncajasol.com/wp-content/uploads/2019/10/programa-final-XVI-congreso-asociacion-academias-lengua-espanola.pdf>.
- RAE y ASALE. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE y ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE y ASALE. 2004. *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid: Real Academia Española.
- RAE y ASALE. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Soler Montes, C. 2015. "El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, eds. Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, 1237-1244. Madrid: Universidad Carlos III/ASELE.
- Soler Montes, C. 2008. "Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia de Español Lengua Extranjera". *Monográficos Marco ELE* 7: 122-136.
- Stewart, W. 1968. "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism". En *Readings in the Sociology of Language*, ed. J. A. Fishman, 531- 545. The Hague: Mouton.
- Urciuoli, B. 2009. "Whose Spanish? The Tension between Linguistic Correctness and Cultural Identity". *Bilingualism and Identity. Spanish at the Crossroads with Other Languages*, eds. M. Niño Murcia y J. Rothman, 257-278. Ámsterdam: John Benjamins.
- Varra, R. 2019. "En defensa del espanglish". *Tribuna Norteamericana* 31: 15-23.
- Vázquez, G. 2008. "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes". *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba*. http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf.
- Vergara Wilson, D. y D. Pascual y Cabo. 2019. "Linguistic Diversity and Student Voice: The Case of Spanish as a Heritage Language". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681639>.
- Vertovec, S. 2007. "Super-Diversity and Its Implications". *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.
- Wardhaugh, R. y J. M. Fuller. 2015. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Zimmermann, K. 2006. "La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera". En *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, eds. R. Terborg y L. García Landa, 565-590 México: UNAM.