

- (d) el conjunto de normas comunes a todos los hablantes de español
4. La estandarización del español en la actualidad es
- Pluricéntrica.
 - Monocéntrica.
 - Monocéntrica y polinormativa.
 - Pluricéntrica y multinormativa.
5. El español internacional es ...
- una lengua artificial;
 - una variedad hablada en todo el territorio hispánico;
 - el español de la CNN;
 - la variedad que fomenta el uso de elementos de uso común o general;

Lecturas complementarias

Lea el libro de Eva Bravo titulado *El español internacional* (Madrid, Arco/Libros, 2008). Encontrará una interesante reflexión sobre aspectos que afectan a la difusión internacional del español desde la perspectiva de sus variedades.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE SUS VARIEDADES

El aprendizaje de una lengua pasa inexorablemente por la adquisición de una de sus variedades (Krashen, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1991). La enseñanza de una lengua, por tanto, ha de tener muy en cuenta cómo funcionan esas variedades para que el aprendizaje sea útil y efectivo. Las variedades adquiridas pueden ser fiel reflejo de las comunidades nativas, como es muy frecuente, o pueden no serlo, cuando lo adquirido muestra rasgos inusuales entre hablantes nativos, localizados en lo que la lingüística aplicada denomina la *interlengua*. Con todo, el manejo de una lengua siempre se ejecuta en una variedad, tenga el alcance geográfico o social que tenga.

Resulta bastante complicado abarcar, en un espacio limitado, los múltiples aspectos que ofrece la enseñanza de una lengua en relación con sus variedades, por razones muy diversas, entre las que sobresale el hecho de que cada contexto de enseñanza y aprendizaje conduce a una percepción diferente de la realidad dialectal y exige la satisfacción de unas necesidades precisas. No obstante, aspiramos a presentar los elementos fundamentales y los parámetros que guían las decisiones que han de tomarse a la hora de enseñar una lengua. El principal protagonista en la toma de decisiones es, sin duda, el profesorado, pero también es algo que atañe a los responsables académicos y a los organizadores de programas de enseñanza de lenguas en general, en todos los niveles.

En el momento de considerar las variedades de una lengua para su enseñanza existe una distinción básica que ayudará a vertebrar los contenidos que han de tratarse a continuación. Esa distinción es la

que se establece entre la enseñanza de una lengua como primera, como segunda o como extranjera. No es esta cuestión baladí, no tanto por las diferencias, que se hacen muy evidentes, entre la enseñanza de la lengua primera y de la segunda, cuanto por las diferencias que pueden establecerse en la enseñanza de una lengua como segunda y como extranjera. El asunto merece tratarse con un mínimo detenimiento y plantearse de manera que desemboque en buenas explicaciones y pocas confusiones. Pero, una vez aclaradas las cuestiones esenciales, no han de existir dificultades para explicar las peculiaridades de la enseñanza de las variedades de una lengua, sea primera, segunda o extranjera.

La mención del contexto de enseñanza y de aprendizaje no es ni mucho menos superficial, pues alude a un elemento cardinal. Efectivamente, el contexto de la enseñanza y el entorno del aprendizaje tienen una importancia decisiva para el éxito de tales procesos. Y esto es así visto desde el nivel que se quiera: sea político, sea lingüístico, sea didáctico, si atendemos a la división de ámbitos de la enseñanza de lenguas establecida por Corder. Esos ámbitos, con sus niveles correspondientes, están bien localizados y definidos en algunos casos: escuelas de idiomas privadas en un país no nativo; sistema educativo de un país no nativo; escuelas públicas de un país nativo y receptor de población inmigrante. En circunstancias así, bien conocidas, es más fácil vislumbrar qué decisiones resultan más adecuadas para cada uno de los niveles comentados. Otras veces las condiciones son novedosas y especiales, como las que se están produciendo a propósito de la enseñanza de español para hispanos o hablantes de herencia, tanto en los Estados Unidos, principalmente, como en Europa o Australia. Ahora bien, en la realidad, las circunstancias de enseñanza y aprendizaje de una lengua son enormemente variadas, por la diversidad que suponen los posibles entornos educativos, el origen del profesorado o la tipología de aprendices y sus necesidades de aprendizaje. Por eso es conveniente también establecer pausas o criterios generales, aplicables a ámbitos muy distintos, o, al menos, comentar cuáles son los elementos básicos que se manejan en la toma de decisiones, para que puedan ser valorados desde circunstancias muy específicas.

4.1. PRIMERA LENGUA, SEGUNDA LENGUA, ¿LENGUA EXTRANJERA?

Las etiquetas "primera lengua", "segunda lengua" o "lengua extranjera" viven rodeadas de polémicas, imprecisiones y pugnas con denominaciones alternativas. Las complicaciones no provienen de dar con unas definiciones teóricas coherentes y ajustadas; las dificultades aparecen al llevar las definiciones teóricas al terreno de las situaciones y casos reales; las complicaciones derivan también de que la adquisición de una lengua es un proceso multidimensional en el que es posible poner el acento en facetas más psicológicas o más sociales, según interese.

Primera lengua

Aparentemente, el menos conflictivo de esos conceptos debería ser el de "primera lengua", rotulada también como L1 en la lingüística aplicada. Las dudas comienzan a asaltar cuando se discute acerca de la preferencia de este rótulo sobre otros afines, como el de "lengua materna", "lengua inicial" o "lengua nativa". Sin embargo, el problema de base se halla no tanto en la etiqueta como en la propia definición del concepto. Para ilustrar la dificultad, utilizaremos las entradas "primera lengua" de dos diccionarios especializados: uno de ellos redactado desde una perspectiva sociolingüística –*A Dictionary of Sociolinguistics* (Swann, Deumert, Lillis y Mesthrie, 2004)– y el otro, desde la lingüística aplicada más sensible a preocupaciones de índole psicolingüística y educativa –*Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (Richards, Platt y Platt 1997).

El diccionario de sociolingüística de Swan, Deumert, Lillis y Mesthrie presenta la siguiente entrada para el lema "primera lengua":

Usado generalmente para hacer referencia a la primera lengua que aprende un individuo. También se usa la fórmula abreviada L1, en contraste con L2, L3, etc. No obstante, "primera lengua", o L1, también puede referirse a la lengua en que un individuo es más competente, en cualquier momento de su vida, y puede ser diferente de la primera lengua en sentido cronológico. Por ejemplo, la primera lengua de un niño crecido en los Estados Unidos, en términos de cronología de exposición y aprendizaje, puede ser el español. Sin embargo, cuando llegue a ser adulto, su primera lengua, en el sentido de la competencia, de los

ámbitos en los que usa la lengua e incluso de su identificación con ella, puede llegar a ser el inglés, a causa del estatus dominante del inglés en los Estados Unidos. El término "lengua primaria" también se utiliza para la lengua que un hablante utiliza más comúnmente. "Primera lengua" también se encuentra en referencia a la lengua de una comunidad más que a la de un individuo. Ver también *lengua materna*.

Esta definición muestra las dificultades ya comentadas: a) consideración conjunta de aspectos individuales (orden de aprendizaje, competencia de uso, lengua individual) y de aspectos sociales (ámbitos de uso; identidad; lengua comunitaria), no siempre bien delimitados; b) interpretación desde situaciones lingüísticas específicas (p.e. los Estados Unidos); c) multiplicidad de denominaciones: *primera lengua*; *L1*; *lengua primaria*; *lengua materna*. Pero estos argumentos también son aplicables a un diccionario redactado desde planteamientos más psicolingüísticos y aplicados a la enseñanza de lenguas, como es el caso del diccionario de Richards, Platt y Platt. Allí se define "primera lengua" de este modo:

(generalmente) la lengua materna de una persona, o la primera lengua que se adquiere. Sin embargo, en comunidades plurilingües en las que podría darse el caso de que un niño pasara de utilizar principalmente una lengua a utilizar otra (p.ej. debido a la influencia de la lengua utilizada en la escuela), la primera lengua puede referirse a aquella con la que el niño se sienta más cómodo al hablar. Suele emplearse el término como sinónimo de lengua nativa. Se utiliza también L1 para referirse a la primera lengua.

De nuevo hallamos la consideración conjunta de factores individuales (orden de adquisición; comodidad en el uso) (Dornyei y Skehan, 2003) y de factores sociales (influencia del entorno). De nuevo se alude a contextos específicos (escuela) y de nuevo se plantea la multiplicidad de denominaciones (*L1*, *nativa*, *materna*).

Este puede ser un buen momento, pues, para verificar si el contraste entre conceptos con denominaciones parcialmente intercambiables resulta de alguna utilidad. Las definiciones más extendidas para "lengua materna" son las de "lengua nativa transmitida habitualmente por los padres, especialmente la madre" y "primera lengua que se adquiere en el hogar", pero también aquí encontramos un intercambio casi arbitrario de etiquetas (una lengua materna se

define como nativa o como primera, según los autores) y, a la vez, encontramos elementos definitorios diferentes: la lengua materna puede ser transmitida por los padres o puede ser adquirida en el hogar, aunque, de acuerdo con ello, en ambos casos podría ser indiferente su orden de adquisición, como podrían ser más de una las lenguas transmitidas. Una "lengua nativa", por su parte, se define como la que se adquiere de forma natural desde la cuna hasta la infancia, generalmente a través de la familia o del entorno comunitario y no de la escuela (Swann *et al.*, 2004: s.v. *native (speaker, language)*). Richards, Platt y Platt comparten esta definición, pero añaden que con frecuencia es la primera que aprende el niño, aunque haya excepciones (1997: s.v. *lengua nativa*). Para Swann y sus colaboradores, las razones que hacen de "lengua nativa" una etiqueta controvertida son las siguientes:

- No reconoce la diversidad de hablantes nativos existente ni de variedades nativas; esto es, se fundamenta en una idealización del hablante y de la lengua.
- Parte por defecto de la situación del hablante monolingüe, cuando, de acuerdo con la definición general y según las circunstancias, un hablante podría disponer de más de una lengua nativa.
- No está clara la frontera entre un hablante nativo y un hablante no nativo. El aprendizaje puede no darse en el seno familiar y alcanzar niveles de competencia similares al nativo.
- Se da un mayor reconocimiento, no siempre justificado, del hablante nativo sobre el no nativo, cuando sus niveles de competencia pueden ser idénticos.

Hay que ser conscientes, sin embargo, de que las demás etiquetas también apuntan debilidades similares. Así, la denominación *lengua materna*:

- Parte por defecto de la situación del hablante y de la familia monolingüe, cuando el multilingüismo es un fenómeno universal y las familias multilingües, en cuyo seno se decide usar más de una lengua, son muy numerosas. Podría darse el caso de hablantes con varias lenguas maternas.

- b) No siempre se aplica a una lengua adquirida de los padres o, específicamente, de la madre. El entorno del grupo puede llevar también a tal aprendizaje.
- c) Por la competencia de un hablante en una lengua, podría aplicarse a un hablante que la hubiera aprendido fuera del entorno familiar, por lo que no está clara la frontera entre un hablante de lengua materna y de lengua no materna (Llobera, 1995; Canale, 1983).

En cuanto a la denominación *primera lengua*, los problemas que presenta son que:

- a) parte por defecto de una situación, como mínimo, de bilingüismo, cuando hay numerosos hablantes monolingües sobre los que no es aplicable ningún orden de adquisición;
- b) existen hablantes multilingües que no son conscientes realmente de cuál es su primera lengua en orden de adquisición;
- c) no siempre es la que mejor se domina en todas sus variedades sociolingüísticas ni estilísticas, por lo que no es necesariamente equivalente a conocimiento amplio y uso experto.

Ante estos problemas teóricos y posibles inadecuaciones terminológicas, ¿cómo convendría actuar, sin fomentar ni provocar mayores desconciertos? Parece que, ante todo, siendo conscientes de que no estamos ante etiquetas equivalentes o conceptos sinónimos: *primera lengua*, *lengua materna* y *lengua nativa* pueden aludir a realidades diferentes o a aspectos distintos, aunque complementarios, de una misma realidad de adquisición o aprendizaje lingüísticos. Por otro lado, parece conveniente, a la hora de las denominaciones, no someter las múltiples situaciones de adquisición a la dictadura de las etiquetas, sino adjudicarlas por su mayor o menor adecuación a una situación determinada. Habrá ocasiones en las que *lengua nativa* sea más adecuada que *lengua materna* y otras en las que el orden de adquisición (*lengua primera*) sea más relevante que el contexto en que se ha producido.

En relación con las variedades, debe recordarse que la adquisición de una lengua suele producirse en una –y solo en una– de sus variedades, pero pueden existir casos de hablantes que adquieran una lengua de forma bidialectal, cuando el ambiente familiar incluya

variedades bien diferenciadas, de modo que el niño podría hablar a un progenitor en una modalidad y al otro, en una modalidad diferente. No obstante, este caso es más habitual cuando entran en contraste la variedad de la familia del hablante—que sería la variedad primera, materna o nativa— y la variedad de uso de la comunidad de convivencia social, cuando no coinciden.

Segunda lengua

La definición de “segunda lengua” encuentra las complicaciones derivadas de su relación con una “primera lengua”, pero especialmente se enfrenta a la necesidad de deslindar su contenido conceptual respecto de la etiqueta “lengua extranjera” (Stern, 1983). Lógicamente, si resulta difícil determinar, en muchas circunstancias, si una lengua es la primera o inicial —es decir, si se ha adquirido en primer lugar—, igualmente difícil puede ser señalar si se trata de la segunda lengua. Los recelos que la definición de “primera lengua” levanta podrían trasladarse, pues, a la definición de “segunda lengua”. Pero, como se anticipaba, el principal foco de discusión y polémica se localiza en la distinción o indistinción entre los conceptos de “segunda lengua” y de “lengua extranjera”. En parte, la discusión nace, nuevamente, en relación con el hecho de atender más, bien a los aspectos psicolingüísticos, bien a los aspectos sociolingüísticos del proceso de adquisición. Así, Richards, Platt y Platt definen la “segunda lengua” como la lengua de un individuo que no se adquiere desde la infancia, sino en algún momento subsecuente a la primera lengua (definición psicolingüística). Pero se añade a continuación que el término se refiere a menudo a los contextos en que una segunda lengua es utilizable como medio de comunicación social (definición sociolingüística). Ambas dimensiones, la psicológica y la social, tienen un importante peso conceptual y presentan sus complicaciones. Desde una perspectiva psicolingüística, el concepto de “segunda lengua” está tan arraigado entre los especialistas que ha prestado su denominación al proceso de adquisición de cualquier lengua que no sea la primera; por eso se habla de “adquisición de segundas lenguas”, ASL, (*Second Language Acquisition, SLA*), más allá de que las lenguas adquiridas sean la segunda, la tercera o la cuarta,

en orden cronológico, argumento que incomoda también a algunos especialistas.

La denominación "lengua extranjera" tampoco ha sido ajena a la polémica, en gran parte por utilizarse para una referencia psicolingüística cuando se trata de una etiqueta de naturaleza claramente social. ¿Por qué social? Porque el concepto de "extranjero" no es un concepto lingüístico: las lenguas, en sí mismas y en relación con sus hablantes, no son ni extranjeras ni nacionales. Si se pretende hablar de "lengua extranjera" con propiedad, solo podría hacerse desde una perspectiva social, desde la que sí se aceptaría la extrajería como cualidad definitiva. Por eso, no resulta apropiado aplicar el nombre "lengua extranjera" para hablar de los procesos de adquisición o de aprendizaje: una lengua no puede adquirirse como "extranjera", del mismo modo que un ser humano no se desarrolla biológicamente como "extranjero". Hoy se usan con frecuencia rótulos como "español lengua extranjera" (ELE), "inglés lengua extranjera" (*English as Foreign Language*: EFL) o "francés lengua extranjera" (FLE) para hablar de adquisición, aprendizaje, enseñanza, didáctica o metodología; en definitiva, sobre aspectos que afectan al aprendizaje como individuo. Sin embargo, la "extrajería" no es un concepto psicológico, didáctico, ni lingüístico. Esta es la razón de que muchos aboguen por el uso exclusivo de "segundas lenguas" para este ámbito, rechazando la etiqueta "lengua extranjera".

Lengua extranjera

En la forma de entender las fronteras entre los conceptos de "segunda lengua" y de "lengua extranjera", existen dos perspectivas bien reconocibles en el mundo anglosajón y que, en buena medida, se han reproducido en otros contextos de enseñanza de lenguas. Una de estas perspectivas es la imperante en Norteamérica y viene a hacer equivalentes los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* en el contexto de la enseñanza de idiomas, de tal modo que al hablarse de *English as Second Language* (ESL) o de *English as Foreign Language* (EFL) no se estarían proponiendo interpretaciones radicalmente distintas en cuanto a la enseñanza de la lengua. La otra perspectiva es la que viene patrocinada principalmente desde el Reino Unido, que propugna una distinción de estos conceptos y que

se fundamenta en argumentos de la sociología del lenguaje. Así se explica en Richards, Platt y Platt (1997: s.v. *lengua extranjera*):

- a) Una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en ese país.
- b) Una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación (p.ej. en la educación y en la administración) y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas.

Es el contexto de enseñanza y aprendizaje, por tanto, el que marca la distinción de ambos conceptos, con todas las implicaciones lingüísticas, pragmáticas, didácticas y metodológicas que ello supone.

Entornos homoglósicos y heteroglósicos

Ahora bien, si buscamos la precisión conceptual, en cualquiera de los dos casos identificados por Richards, Platt y Platt estaríamos ante segundas lenguas (que podrían ser terceras, cuartas, ...), con la diferencia de que el aprendizaje se produciría en entornos ambientales bien con la presencia de la lengua aprendida, bien sin la presencia de la lengua aprendida. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua podrían darse, bien en entornos *heteroglósicos* o ajenos a la lengua aprendida, bien en entornos *homoglósicos*, en los que la lengua aprendida tiene uso e implantación social. Por ejemplo: la enseñanza de la lengua española en Italia supondría el aprendizaje de una segunda lengua en un entorno heteroglósico, dado que Italia no ofrece un entorno hispanófono; la enseñanza de la lengua española en Ecuador supondría el aprendizaje de una segunda lengua en un entorno homoglósico, puesto que Ecuador sí es una comunidad hispanohablante.

	Entorno homoglósico	Entorno heteroglósico
Primera lengua	Ej.: cursos de lengua en el sistema educativo público para los nacidos en el mismo territorio (asignatura de lengua española para niños mexicanos en escuelas mexicanas)	Ej.: cursos de la lengua familiar en un país hablante de otro idioma ("Aulas de Lengua y Cultura Españolas" en el Exterior, del Ministerio de Educación de España)
Segunda lengua (tercera, cuarta, ...)	(Segunda lengua) Ej.: cursos para hispanos de los Estados Unidos ofrecidos en Costa Rica; cursos de lengua en el sistema educativo público para población inmigrante (asignatura de lengua española cursada por inmigrantes marroquíes en escuelas de España)	(Lengua Extranjera) Ej.: cursos de lenguas en escuelas privadas de países donde no se habla la lengua aprendida (cursos de español en Alemania)

CUADRO 19

Tipos de enseñanza de lengua, según entorno idiomático y orden de la lengua adquirida.

El concepto de "segunda lengua" tiene también una dimensión nitidamente sociológica cuando se aplica a una comunidad de habla, no a un individuo. Así, existen comunidades en las que se usa más de una lengua con distintos fines sociales y que distribuyen su uso de distintas maneras, ya sea de un modo equilibrado, ya sea de un modo diglósico, con diferencias importantes entre los usos públicos y los usos privados o familiares. Cuando el aprendizaje de una segunda lengua (perspectiva individual) se produce dentro de una comunidad que dispone de la lengua aprendida como segunda lengua (perspectiva social), también puede hablarse de aprendizaje homoglósico, siempre que el aprendiz tenga un contacto suficiente con los hablantes de esa segunda lengua comunitaria (por ejemplo, el español aprendido por un anglohablante en Florida, Estados Unidos).

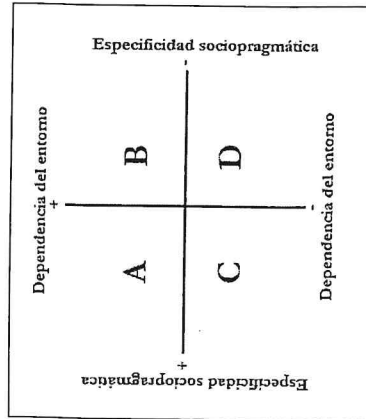
Los conceptos explicados hasta aquí son fundamentales para una correcta interpretación de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Por lo general, a los profesores de idiomas no les preocupa tanto comprender un aparato conceptual más o menos complejo, como conocer las implicaciones que los planteamientos teóricos tienen sobre los contextos de enseñanza en que desarrollan su trabajo. Por eso, lo que más interesa a los profesores, para su aplicación en la elaboración de programas y en la práctica docente, son los siguientes aspectos:

1. El nivel previo de competencia que pueda tenerse de la lengua que se ha de aprender.
2. El orden, para el aprendizaje, de la lengua que ha de aprender.
3. La filiación lingüística de las lenguas conocidas por el aprendiz (misma familia o familia lingüística diferente).
4. El nivel de competencia en otras lenguas conocidas por el aprendiz.
5. El aprovechamiento que pueda hacerse del entorno de la enseñanza (exterior al aula) para su uso en beneficio del aprendizaje.

Y todo ello afecta al tratamiento de las variedades de la lengua aprendida, ya que la enseñanza de una lengua, en una u otra de sus variedades, depende de cómo se haya construido el modelo de referencia. Ese modelo de lengua para la enseñanza, al que más adelante se prestará mayor atención, incluye la referencia sobre qué variedad enseñar y responde a dos condicionamientos: su dependencia del entorno social y la especificidad socio-pragmática o la especialización de su contenido.

GRÁFICO 5

Condicionamientos del modelo de lengua en la enseñanza.



El modelo de lengua será más dependiente de un entorno social cuanto más cercano se encuentre a las comunidades de habla nativas y más se identifique con ellas, de manera que será más dependiente el modelo utilizado en entornos homogélicos que el seguido en entornos heterogélicos. Al tiempo, el modelo ofrecerá una mayor especificidad sociopragmática (sociocultural, estilística) cuanto más se identifique con necesidades comunicativas especializadas o específicas, de manera que suele ser menos específica la enseñanza en entornos heterogélicos que en entornos homogélicos. De esta forma, en el espacio de "A" podría incluirse la enseñanza de una primera lengua: fuertemente condicionada por el entorno –para hablantes de la misma lengua, enseñada en la variedad de la comunidad– y con necesidades de transmisión de usos lingüísticos y sociopragmáticos muy adecuados a cada contexto específico. También en ese espacio cabría la enseñanza de la lengua de una comunidad a la población inmigrante integrada en el sistema educativo de acogida (nueva lengua). En el extremo opuesto (espacio "D"), se incluiría la enseñanza de segundas lenguas en contextos heterogélicos (lengua extranjera): poco o nada condicionada por un entorno que no habla la lengua aprendida y, a menudo, sin la necesidad de transmitir un uso de la lengua muy especializado, como ocurre en los cursos generales de idiomas que se imparten en escuelas privadas o

como materia de los sistemas educativos no hispánicos. El espacio "C" podría incluir la enseñanza de una lengua de especialidad, cuando se realiza en entornos donde se habla una lengua diferente, situación en la que las simulaciones comunicativas son práctica habitual. En el espacio "B" cabría la enseñanza de una lengua que se usa socialmente como segunda lengua dentro de una comunidad (por ejemplo, el español en los Estados Unidos), cuando su objetivo es el uso general de la lengua y no alcanzar su dominio en una especialidad o un estilo específicos.

4.2. VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA

El aprendizaje de la primera lengua tiene lugar habitualmente en el seno de una familia, integrada dentro de un grupo social que, a su vez, forma parte de una comunidad de habla. Pensamos en la primera lengua, pero, como se ha apuntado, cabe la posibilidad –cada vez más frecuente en un mundo globalizado– de que sean dos las lenguas que se transmitan en familia, de modo que podría hablarse de la adquisición de dos primeras lenguas, a las que podría sumarse una segunda (tercera) lengua, que sería la de la comunidad de convivencia (Wang, 2008). En estas condiciones, la lengua adquirida en la familia se ajusta a su propia modalidad o variedad dialectal. Cuando tal variedad coincide con la comunitaria, pocos conflictos metalingüísticos se le presentan al hablante, que puede plantarse en la adolescencia sin una conciencia clara acerca de la diversidad de su propia lengua, de ahí que exista la creencia de que nuestra propia forma de hablar no tiene acento y de que el acento es siempre algo ajeno.

Ocorre, sin embargo, que no siempre existe coincidencia entre la variedad familiar y la comunitaria, en cuyo caso no es infrecuente la formación de hablantes bilingües, capaces de usar una modalidad en familia y otra en los contextos sociales públicos. Y ocurre también que la variedad transmitida en familia no siempre es única, ya que es posible que un progenitor utilice una modalidad de la misma lengua y el otro progenitor una modalidad diferente, planteándose un conflicto que puede resolverse mediante una fórmula *bidual*. En tal caso, sería fácil que una de ellas acabara predominando sobre la otra si se viera reforzada por el uso social público, lo

que convertiría al hablante en un interlocutor *sesquidialectal*, capaz no solo de entender —todos los hablantes de una lengua somos sesquidialectales, desde el momento en que entendemos a los hablantes de otras modalidades dialectales— sino de adquirir los aspectos pragmáticos más matizados de la otra variedad y de sentirla, hasta cierto punto, como propia. Aun así, todo esto no tiene tanto que ver con el aprendizaje de una primera lengua, como con su adquisición en comunidad, su adquisición natural, en la que la vida comunitaria alcanza su mayor proyección cuando se produce la escolarización.

La enseñanza, propiamente dicha, de la primera lengua es la que se realiza en las escuelas, donde suele incluirse de forma obligatoria una materia para el estudio de la lengua de la comunidad, en todos los cursos del currículum y generalmente con una carga horaria del más alto rango. En relación con la enseñanza escolar de la primera lengua, es imprescindible distinguir dos aspectos, señalados más arriba como de especial interés para el profesorado y siempre relacionados con el tratamiento de las variedades. Uno de ellos es la naturaleza monolingüe o bilingüe de la comunidad de la escuela y de los estudiantes que acuden a ella. El segundo aspecto es el carácter homoglósico o heteroglósico del entorno en que se produce la enseñanza de la primera lengua. Quizá pueda resultar chocante tal segmentación de la realidad escolar, tratándose de la enseñanza de la primera lengua, pero debe pensarse que, si bien la mayor parte del alumnado que estudia su propia lengua lo hace dentro de sistemas educativos de comunidades en las que tal lengua es vehicular y comunitaria, no siempre es así, con implicaciones muy diferentes para el profesorado, según sea la circunstancia específica de su contexto idiomático. Vayamos por partes.

Cuando el entorno social en que se produce la enseñanza de la primera lengua es homoglósico y monolingüe, encontramos las condiciones menos complicadas para el desempeño del trabajo del profesorado. En estas circunstancias, el modelo de lengua que sirve de referencia para la enseñanza suele coincidir con la lengua de la comunidad: la variedad geolocal de la comunidad de habla es la variedad fijada en el modelo, la generalmente reflejada en los materiales didácticos y la que normalmente conviene a los estudiantes que egresan del sistema educativo. Así, todo coincide y pocas son las decisiones problemáticas que, en los niveles político, lingüístico y didáctico, han de tomarse. Pensamos siempre en una enseñanza de

la primera lengua orientada al desarrollo y la práctica de su uso y no tanto al aprendizaje de nociones de metalengua o de cuestiones culturales imbricadas en la evolución lingüística, como puedan ser los estudios literarios. Tales aspectos suelen ocupar un lugar relevante dentro de la materia que recibe el nombre de "lengua X", pero no son los que más afectan a los fines de estas páginas.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la variedad reflejada en un modelo de lengua, sostenida habitualmente por unos materiales didácticos, no coincide con la de los hablantes mayoritarios en una comunidad, aun tratándose de la misma lengua? Aquí conviene recordar cómo es la configuración geolocal del mundo hispanohablante y la existencia de diversas normas cultas, representadas por los hablantes mejor instruidos y mejor dominadores del idioma de cada región, normas que pueden entrar en contacto en situaciones de enseñanza y que también conviven con usos populares. La enseñanza de la primera lengua en el sistema educativo debe tener como objetivo prioritario la difusión de la norma culta que resulte más adecuada para los estudiantes, buscando una "nivelación por arriba" (Rosenblat, 1984: 318 y ss.) y resolviendo los conflictos que planteen sus relaciones con otro tipo de variedades de la misma lengua.

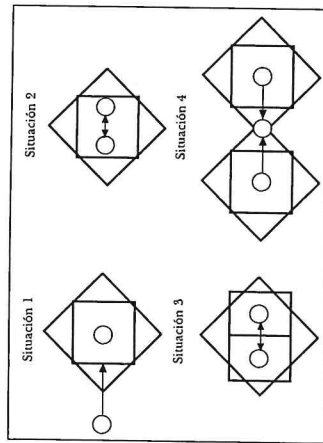
En realidad, la existencia de varias normas cultas de referencia, la ausencia de un estándar único, propiamente dicho, o la concurrencia de un modelo múltiple de lengua, puede resultar problemática para un correcto tratamiento de la primera lengua en el contexto escolar. Tal situación, dentro del mundo hispánico, es más frecuente de lo que externamente podría pensarse. En España, hay regiones en las que existe un doble modelo *de facto* para la enseñanza de la primera lengua: el modelo castellano y el modelo de la región correspondiente, pongamos de Andalucía o de Canarias. En América, durante muchas décadas también ha existido una doble referencia en la enseñanza: la del castellano peninsular y la más prestigiosa del país correspondiente. En Argentina, hasta hace pocas décadas, fue práctica habitual en la escuela primaria y secundaria la enseñanza del *tú* y de la conjugación concordada con el pronombre *vosotros*. Esta doble referencia ha ido debilitándose en América en beneficio de la norma culta de mayor prestigio de cada país, para lo que han resultado fundamentales las orientaciones e informaciones proporcionadas al respecto por los trabajos clásicos

de Andrés Bello y por las obras de Vidal de Battini, para Argentina, o de Raúl Ávila, para México.

En España, sin embargo, la doble referencia no ha dejado de existir ni se ha debilitado, lo que sigue haciendo difícil la fijación del modelo de lengua. Y la complicación no se produce solamente por la existencia de una doble norma culta en diversas áreas, sino también por la influencia de usos regionales y locales, que, de un modo u otro, tienen presencia en la escuela. Al fin y al cabo, la escuela es un hábitat idóneo para el contacto de variedades diferentes, hecho que también tiene que ver con su cometido general. Las situaciones de contactos entre normas y hablas, que pueden encontrarse en España y América, quedarían esquematizadas en el gráfico.

GRÁFICO 6

Tipos de relación entre una lengua general (rombo grande), una norma prestigiosa (cuadrado pequeño) y un habla local (círculo).



Los esquemas representan situaciones en las que existen hablas locales (círculos), desprestigiadas o no, vinculadas a normas prestigiosas que, a su vez, se hallan dentro del dominio de un modelo de lengua regulada al que podemos llamar *modelo* o lengua estandarizada. En el esquema de la Situación 1 se refleja la existencia de un habla, inserta en una norma prestigiosa, que, a su vez, se inscribe en un modelo normativo; junto a ella puede encontrarse otra habla, procedente de una variedad diferente, que no cuenta con una referencia prestigiosa ni con un sistema regulado. En esa circunstancia es fácil hallar en la primera elementos de la segunda, aunque la norma prestigiosa ejerce sobre ellos una influencia tal, que va dilu-

yendo progresivamente los elementos ajenos. En el español de España y en el de América se hallan situaciones lingüísticas como la número 1: ahí está el contacto del español con hablas indígenas de escasa entidad demográfica o la presencia de elementos indígenas dentro de las hablas españolas, elementos que ya no tienen un punto de referencia prestigioso, que son vestigios de un sistema que en numerosas ocasiones ha dejado de existir (por ejemplo, las lenguas del Caribe) y que están sometidos a un proceso secular de sustitución por unidades de procedencia hispánica. Pensemos también, para el español de España, en la presencia de elementos léxicos de origen leonés dentro de las hablas castellanas del Noroeste peninsular: las formas léxicas leonesas formarían parte del círculo anejo; las hablas castellanas (círculo interior) estarían incluidas en la norma prestigiosa castellana (cuadrado pequeño), que, a su vez, participaría del modelo del español (rombo grande).

El esquema de la Situación 2 representa la relación entre dos hablas locales vinculadas a una misma norma de prestigio y a una misma lengua. En este caso se producen influencias de la norma sobre ambas hablas y, a menudo, de una variedad (generalmente la más cercana a la norma predominante) sobre la otra. Éste es el caso de la población inmigrante procedente de zonas rurales cuando se traslada a las grandes ciudades y entra en contacto con un habla diferente a la suya, adscrita a una norma de prestigio ajena a su lugar de origen. Aquí el habla de la población receptora y su norma de prestigio ejercen una influencia notable, sobre todo en inmigrantes de segunda generación, aunque en el proceso del contacto el habla inmigrada ejerce también su influencia sobre la local.

En la Situación número 3 se da cuenta de la existencia de dos hablas locales, cada una de ellas con su propia norma culta, aunque pertenecientes a una misma lengua. En tales circunstancias, una de estas hablas puede acusar la presión de la otra norma culta, presión que se ve favorecida por el hecho de tener detrás una misma referencia prescriptiva. Es el caso de la relación del habla y la norma de algunas comunidades americanas o de las hablas andaluzas, respecto del habla y la norma castellanas. En el caso de Andalucía, las preguntas de fondo son estas: ¿debe enseñarse en la escuela la variedad castellana o la andaluza?; si es la andaluza, ¿qué variedad andaluza, entre las existentes? En la actualidad se encuentra una tendencia al seguimiento de una norma culta propiamente andaluza en la mitad

occidental de la región, mientras que en la parte oriental se observa una tendencia fuerte hacia la castellanización de la variedad, como se aprecia en la evolución de los propios usos sociolingüísticos de los hablantes (Villena, 2001). Esta situación se reproduce en otros lugares, como México, donde se apuesta por un modelo basado principalmente en el habla de la Ciudad de México, relegando otras modalidades regionales (Ávila, 2003). En todos estos casos, es condición *sine qua non*, para un adecuado tratamiento de las variedades de la lengua en la enseñanza, disponer de información suficiente sobre cómo son y cómo funcionan las diferentes normas cultas (Lope Blanch, 1986).

Finalmente, el esquema de la cuarta situación es similar al de la tercera, pero en este caso cada norma pertenece a una lengua diferente (rombos grandes). Las interrelaciones entre dos sistemas distintos se dan frecuentemente en los lugares donde entran en contacto: las zonas fronterizas. Aquí puede observarse la influencia sobre un habla de otra habla, otra norma y otra lengua diferentes. En tales situaciones suelen aparecer variedades lingüísticas mezcladas (círculo intermedio) que tienen como base una u otra lengua: es lo que ocurre en la frontera catalano-aragonesa (*chapurriao*) (Alvar, 1975) o en los límites de Uruguay y Brasil (*fronterizo*) (Elizaincín, 1992).

Las decisiones concernientes a la enseñanza de la primera lengua deberían tener en cuenta la multiplicidad de situaciones lingüísticas (tanto bilingües como monolingües) que se dan en el mundo hispánico y que acabamos de esquematizar. Una planificación de la lengua española en territorios monolingües tendría que ser capaz de proporcionar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué variedad del español hay que enseñar y cómo hacerlo? En nuestra opinión, si una variedad no coincide en todos sus rasgos con los marcados por las normas generales de la lengua, existen dos opciones lógicas (opciones que los centros de enseñanza podrían orientar): si la modalidad no posee una norma culta propia, las escuelas y los institutos deberían enseñar la variedad más prestigiosa del ámbito en el que se mueven los hablantes y encauzar los usos locales hacia unos registros muy limitados; si su habla tiene una norma culta propia y una referencia de prestigio (como es el caso de México, Sevilla, Buenos Aires), convendría hacer ver a los estudiantes cuáles son sus rasgos cultos, para avalar su uso, y cuáles no lo son,

para restringirlos a ciertos contextos. Ello no tendría que ir en detrimento de la enseñanza de las características "generales" del español, con el fin de que pudieran llegar a utilizarse cuando la situación y el contexto lo exigieran. Alvar señaló en 1979 que la corrección idiomática no es un deber sino un derecho al que deben acceder los ciudadanos libres (1982: 239).

Otro tipo de situación es aquella en la que se ha creado un habla mixta (por ejemplo, el *fronterizo* de la frontera entre Uruguay y Brasil o el *chapurriao* de la frontera catalano-aragonesa), por el contacto de dos lenguas diferentes. Aquí la enseñanza podría inclinarse por un modelo bien monolingüe bien bilingüe, pero siempre capaz de evidenciar el estatus de cada una de las lenguas y de relegar el uso de la lengua mixta a los contextos apropiados. Por su parte, las situaciones en que el español está en contacto con una lengua indígena requerirían tanto una planificación del español como de la otra lengua. Lo demás dependería del interés de cada nación por los pueblos y las lenguas indígenas. Si la lengua indígena es de carácter minoritario, parece lógico que la planificación oriente el uso de tal lengua a contextos muy concretos y proporcione a los hablantes indígenas monolingües una enseñanza adecuada de la lengua española. Si, por el contrario, la lengua indígena está bien asentada social y demográficamente, se hace necesaria una política de bilingüismo. Finalmente, en cuanto a la enseñanza de la lengua española en territorios bilingües, debería atenderse a su estatus e incidir en la difusión de una norma culta de referencia, la más adecuada al entorno sociolingüístico dentro de cada comunidad bilingüe. Así, dada la masiva presencia de mexicanos en el Suroeste de los Estados Unidos, es razonable trabajar a partir de un modelo mexicano culto, adaptado al contexto bilingüe. En tal circunstancia, se presenta un tipo específico de enseñanza: la del español para hispanos o para hablantes de herencia, pero su especificidad aconseja concederle tratamiento aparte. A ello le dedicaremos una atención especial algo más abajo.

En el conjunto de las situaciones que estamos comentando, la enseñanza del español como primera lengua exige el establecimiento de la norma culta de cada territorio, basado en un conocimiento adecuado de la realidad dialectal y sociolingüística, y la difusión, por medio de la enseñanza y los medios de comunicación

social, de la norma culta de cada territorio y de los rasgos generales del español que puedan tener una mayor utilidad. De esta forma se allanaría el camino para el cumplimiento de un objetivo más general: proteger el derecho a hacer un uso correcto y prestigioso de la lengua.

Este derecho no es ajeno a otra realidad educativa: la del aprendizaje de la primera lengua en entornos heteroglósicos. Es la situación de los cursos de lengua española para españoles –o descendientes de españoles– que se ofrecen dentro de las llamadas “Aulas de Lengua y Cultura Españolas”, organizadas por el Ministerio de Educación de España en países como Suiza, Francia o Alemania, o de los cursos para hablantes de herencia (generalmente hispanoamericanos) que puedan ofrecerse en países como Israel o Australia, donde hay muchos hispanos, pero sin que exista una comunidad hispanohablante con un mínimo de estabilidad social. ¿Cuál sería el modelo de referencia en estos casos? El que correspondiera al origen mayoritario de los hispanohablantes que reciben estos tipos de enseñanza: español castellano, en el caso de las aulas del Ministerio de Educación, que dota sus centros con profesorado y materiales de español de España; y español de América, del área mayoritaria, en el caso de los cursos para hablantes de herencia. Con todo, la complejidad no acaba aquí y por esta razón es importante trabajar siempre con las normas cultas de cada variedad, dadas las menores diferencias existentes entre ellas, frente a la fuerza centrípeta de las modalidades más populares y familiares.

4.3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES NATIVOS

Una lengua de herencia o heredada es una lengua con la que los hablantes tienen una especial conexión emocional (Fishman, 2001). Los hijos de unos inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos de América, escolarizados en inglés pero con nociones de español, podrían estudiarlo como lengua de herencia en su escuela, del mismo modo que la lengua armenia podría ser considerada una lengua de herencia si fuera estudiada por estadounidenses monolingües anglófonos que tuvieran antepasados armenios. En tales casos, es evidente que los descendientes de mexicanos y de armenios tienen una importante conexión personal con la lengua española y

armenia respectivamente, que suele traducirse en una motivación para estudiar la lengua diferente de la que mostraría un estudiante estadounidense que no fuera de origen mexicano o armenio. Esta motivación condiciona de modo claro el trabajo de los profesores de lenguas, especialmente en relación con el modelo lingüístico que ha de tenerse como referencia, por cuanto los propios aprendices ya suelen contar con una nítida referencia dialectal: la de la variedad de su propia familia.

En relación con la población hispana de los Estados Unidos, para Valdés (2000a, 2000b), una lengua de herencia es la de un estudiante que ha crecido en una casa donde se usa el español, que habla –o al menos comprende– esa lengua utilizada en el hogar y que es, en algún grado, bilingüe en español y en inglés. Rodríguez Pino (1997) distingue tres grupos de estudiantes, basándose en el momento de llegada de sus familias a los Estados Unidos, aunque no puede olvidarse que entre un grupo y otro, incluso dentro de un mismo grupo, existe de hecho un *continuum* de niveles de competencia en español. Los tres grupos serían los siguientes:

- a) Bilingües receptivos. Tercera o cuarta generación de hispanohablantes nacidos en los Estados Unidos, cuya lengua dominante es el inglés y con limitada destreza oral en español.
- b) Bilingües. Primera o segunda generación, que muestran diferentes grados de competencia en español y en inglés. En muchos casos estos estudiantes han recibido su educación en inglés y, por lo tanto, han desarrollado poco su capacidad de lectura y escritura en español.
- c) Estudiantes inmigrantes recientes, cuya lengua dominante es el español y que difieren en su conocimiento del inglés y en la cantidad de años que han estado escolarizados en español.

Es importante resaltar que las competencias lingüísticas en español varían incluso entre los estudiantes de lenguas heredadas que pertenecen a una misma generación. Esto no solo ocurre entre los hispanos en los Estados Unidos. Dentro de la segunda generación de japoneses, por ejemplo, se han encontrado estudiantes en los que solo uno de los padres es japonés, que en casa no hablan normal-

mente la lengua nativa y que solo son capaces de usar palabras aisladas o frases cortas en japonés. Otros estudiantes, sin embargo, hablan japonés con fluidez en diferentes situaciones sociales y usan el idioma diariamente en sus vidas, aunque entre ellos también hay una variación considerable en cuanto al dominio de las destrezas en japonés (Kondo, 1997). En relación con todo esto, existen estudios que han investigado los vínculos entre las variables sociales y psicológicas de los estudiantes de lenguas heredadas y sus niveles de competencia. Cho (2000) llevó a cabo un análisis cualitativo de estudiantes de herencia nacidos en los Estados Unidos y de segunda generación. En su estudio, Cho sugiere que el nivel de competencia de una lengua está relacionado con (a) el grado de conexión con su grupo étnico, (b) la frecuencia de las interacciones y de la participación en las actividades de su comunidad y (c) el nivel de aceptación de los valores éticos y sociales de su cultura de origen.

En estas particulares circunstancias, los profesores de lenguas se encuentran con dificultades cuando los estudiantes de herencia, cuya pronunciación del español es equivalente a la de los nativos y de quienes se esperarían buenos resultados académicos, terminan el curso decepcionados o sorprendidos porque su bagaje lingüístico, social y cultural no se refleja en sus calificaciones. Esta misma sensación es percibida por la mayoría de los profesores de lenguas de herencia, que esperan que sus estudiantes de ascendencia hispana, con una producción oral *cuasi nativa*, obtengan unas buenas calificaciones. Sin embargo, a medida que avanza el curso y se conoce con mayor profundidad el nivel lingüístico de los estudiantes, se dan cuenta de que tales suposiciones son erróneas (Lynch, 1989: 30). Es evidente que la adquisición de una lengua de herencia es diferente de la adquisición de una segunda lengua: la primera comienza a adquirirse en casa y la segunda, al menos inicialmente, comienza en el aula (UCLA, Steering Committee, 2000: 339). Los estudiantes de herencia llegan a clase con un cierto nivel de competencia oral y escrita en español, pues ya han usado el español en casa y en la comunidad (Campbell y Rosenthal, 2000; Valdés, 1995).

La situación de los hablantes de herencia merece a todas luces un tratamiento educativo especial. Así, Valdés propuso en 1997 cuatro objetivos generales para la enseñanza de español a hispanohablantes nativos:

- 1) El mantenimiento de la lengua española. El estudio formal del español puede hacer que se mantenga la lengua de generación en generación. Esta meta se puede lograr mediante el estudio de diversas disciplinas en español, el desarrollo del vocabulario y el estudio de la variación lingüística.
- 2) La expansión del espectro bilingüe para que el alumno pueda realizar un mayor número de actividades comunicativas en español. Las presentaciones orales formales en clase y el análisis de los niveles de formalidad de diferentes textos contribuyen enormemente a alcanzar este objetivo.
- 3) La adquisición de un español culto ("estándar"). La idea es dar a conocer que existen variedades cultas que deben recibir una especial atención y que estas variedades son múltiples, si bien todas ellas son consideradas igualmente valiosas. Los alumnos deben identificar los anglicismos, las formas cultas y las populares, aprender la terminología gramatical, la ortografía y la acentuación estándar.
- 4) La transferencia de las destrezas de lectura y escritura desde el inglés al aprendizaje formal del español. Este objetivo se logra mediante la lectura y la escritura de todo tipo de textos.

A estos objetivos podría añadirse otro de índole afectiva: aumentar la autoestima de los estudiantes para minimizar su inseguridad y evitar un sentimiento de inferioridad respecto a los anglohablantes. Y, para la "Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués" (AATSP), podría hablarse de un objetivo destacado, para los cursos de español destinados a hispanohablantes nativos: proporcionar a los alumnos un conocimiento de los diferentes niveles de formalidad en la lengua y de su diversidad social y regional.

Pero, lamentablemente, los problemas no solo se solucionan teniendo marcados unos objetivos pedagógicos específicos. La mayoría de las universidades que ofrecen programas diseñados específicamente para los hablantes de lenguas heredadas creen que estos son capaces de alcanzar los objetivos de los cursos mucho más rápidamente que los estudiantes de una segunda lengua, sin embargo no existen investigaciones que demuestren que esos hablantes adquieran las capacidades lingüísticas de una manera más acelerada. Estos programas especiales para hablantes de herencia existen solo para niveles elementales e intermedios, siendo los niveles supe-

riores comunes tanto para los estudiantes de herencia como para los estudiantes de una segunda lengua (Kono y McGinnis 2001). Cuando los estudiantes de herencia pasan a los cursos comunes de lengua extranjera, se produce un fenómeno de inadaptación y muchos de ellos abandonan. Otras veces, los hispanos prefieren directamente no inscribirse en estos cursos, diferenciados de los que se ofrecen para los no nativos, porque los hace sentirse estigmatizados. El asunto es complejo porque los estudiantes de herencia suelen llevar al aula consigo numerosas impropiedades lingüísticas, de las que carecen muchos estudiantes anglohablantes; además, a menudo desconocen la terminología gramatical y muestran un rendimiento académico mucho más bajo. Por su lado, los estudiantes anglohablantes pueden sentirse intimidados por las habilidades orales de sus compañeros hispanohablantes nativos, sobre todo cuando el profesorado no sabe cómo atender a dos grupos muy distintos de estudiantes.

Todo ello nos conduce, de nuevo, al asunto de qué español enseñar. Los estudiantes hispanohablantes deben saber que existen diversas variedades de español y que dicha variación viene condicionada por factores geográficos y socioeconómicos. Por eso es importante tomar como referencia, también en estos casos, una norma culta, tanto escrita como hablada, sobre todo cuando los estudiantes han adquirido y solo conocen las manifestaciones populares de su variedad. Esa norma culta, en el caso de los Estados Unidos, bien puede ser la mexicana, para todo el Suroeste, o la caribeña, para Florida y el Nordeste, siempre con la aceptación de los fenómenos derivados del contacto con el inglés que más se han generalizado en el uso del español. Además deben ser conscientes de los diferentes niveles de formalidad en el uso del español y, muy especialmente, de las implicaciones discursivas de la alternancia de las lenguas española e inglesa.

4.4. VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN ENTORNOS HOMOLÓGICOS

Toda insistencia es poca: no hay que confundir el uso de un idioma como segunda lengua de una comunidad (español en los

Estados Unidos, francés en Marruecos, portugués en Angola) con el aprendizaje de una segunda lengua, sea en el contexto que sea. Esa segunda lengua bien podría ser tercera, cuarta ..., en orden de adquisición -según el aprendiz-, y podría aprenderse bien en un entorno en el que fuera de uso más o menos habitual, como lengua única o como lengua predominante o secundaria dentro de una comunidad bilingüe, bien en un entorno en el que no tuviera ningún tipo de uso social. En este punto, nos interesan algunos aspectos de la enseñanza de una segunda lengua cuando el entorno es hablante de esa misma lengua (entorno homológico) y en relación con el tratamiento que deben recibir las variedades del español. Para este último aspecto, resulta decisiva la variedad utilizada por la comunidad o el entorno en que se produce el aprendizaje de la segunda lengua, como resulta importante el hecho de que ese entorno sea monolingüe o bilingüe y, si es bilingüe, el hecho de que la lengua aprendida tenga una función social primaria o secundaria. Pongamos como ejemplos de enseñanza de una segunda lengua en un entorno homológico monolingüe los cursos de español para brasileños que se ofrecen en Chile o los cursos de español en las "aulas de acogida" para población inmigrante en Andalucía. Como casos de enseñanza en entornos homológicos bilingües, podría hablarse de los cursos de español para extranjeros que se ofrecen en una ciudad bilingüe como Barcelona o de los cursos de lengua española o castellana que se ofrecen para las comunidades indígenas de Bolivia, en las que la presencia social del español es muy palpable.

En la enseñanza de español desde entornos homológicos, la variedad que ha de servir de referencia, la que ha de marcar la selección de los materiales, la que dirimirá las dudas que surjan dentro de los equipos docentes ha de ser la variedad del entorno a través de su modelo culto. De este modo, si los cursos se realizan en Chile, ha de ser la modalidad chilena culta la de referencia; los cursos de español para inmigrantes en España habrán de manejar la modalidad castellana del español como modelo o cualquiera de las otras normas cultas de España (p.e. la canaria), si la enseñanza se ofreciera en sus dominios. Los cuadros de rasgos generales de las diferentes variedades del español que se han proporcionado en otro capítulo ayudarán a conocer las diferencias entre unas normas cultas y otras. Esto no significa que la única formación o información que reciban los aprendices tenga que ser sobre la modalidad de referencia en

cada caso: serán las necesidades comunicativas y las expectativas de los estudiantes las que marquen hasta qué punto deben darse a conocer otras normas cultas distintas a las del entorno inmediato de la enseñanza.

La enseñanza que implica la escolarización en una lengua mayoritaria (la lengua del entorno) de aprendices que tienen como primera lengua un idioma minoritario o de poco prestigio dentro de la comunidad de la escuela recibe el nombre de *sumersión lingüística*, puesto que el aprendiz se sumerge en un ambiente comunicativo pleno de la lengua que está aprendiendo. Esta *sumersión* no ha de confundirse con la *inmersión lingüística*. La *inmersión* es un modelo de enseñanza que consiste en la escolarización de los aprendices en un idioma que no es su primera lengua, especialmente cuando se trata de una lengua de prestigio, y en entornos donde la lengua aprendida puede no ser la mayoritaria. Existe *sumersión* cuando un niño anglo es matriculado en una escuela pública de México para seguir la Enseñanza Primaria en español; o cuando una persona de Alemania se traslada a Madrid para hacer cursos intensivos de lengua española y vive durante un tiempo en esa comunidad. Existe *inmersión* cuando un niño anglohablante es matriculado en una escuela de la provincia canadiense de Quebec para seguir su formación en lengua francesa. Entre la *sumersión* y la *inmersión* existen, pues, algunas diferencias relevantes:

- a) La *sumersión* siempre supone una enseñanza en entorno homoglósico, mientras que la *inmersión* puede realizarse en entornos homoglósicos y heteroglósicos.
- b) En la *sumersión*, la primera lengua del aprendiz no tiene por qué ser conocida por los profesores ni por los demás estudiantes; en la *inmersión*, la primera lengua del aprendiz suele ser conocida por el profesorado y compartida con otros estudiantes.

Desde un plano didáctico, la enseñanza de segundas lenguas en entornos homoglósicos implica otros aspectos, además de la selección de la variedad de referencia. Por un lado, los métodos y materiales didácticos han de ser adecuados para el aprendizaje de una segunda lengua; dicho de otro modo, el hecho de que el proceso de enseñanza tenga lugar en un entorno homoglósico no convierte en

útiles los materiales utilizados por los estudiantes que estudian con ellos su primera lengua. En este sentido, los libros de texto de lengua española que se utilizan en las aulas de una escuela pública de España no serían los más adecuados para la enseñanza de español a inmigrantes porque la diferencia entre aprender una primera y una segunda lengua sigue existiendo, por no hablar de los desequilibrios en los niveles de dominio de la lengua. Por otro lado, el profesorado ha de contar con el entorno homoglósico como un recurso de primer orden para la práctica de la enseñanza y el éxito del aprendizaje. El aprendizaje de una lengua tiene mucho que ver con la cantidad de experiencias comunicativas acumuladas por el aprendiz y los entornos homoglósicos constituyen el contexto ideal para sumar experiencias y adquirir rutinas comunicativas.

Pero, además de los contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, en sus usos más generales, existe otro ámbito en el que suele ser frecuente el aprendizaje de una segunda lengua dentro de entornos homoglósicos. Decimos "suele" porque no ha de ser así necesariamente. Se trata del aprendizaje de *lenguas de especialidad*, llamadas también *lenguas con fines específicos*, *lenguajes especiales* o *tecnolectos*: por ejemplo, español jurídico, administrativo, de la sanidad, de la empresa y los negocios, del turismo, de las relaciones internacionales... Normalmente, este tipo de enseñanza, más especializada, se demanda por parte de aprendices que poseen un dominio comunicativo básico en la segunda lengua: la gramática de los lenguajes de especialidad, con las precisiones pertinentes, es la misma que la de la lengua general, como ocurre también con su base fonético-fonológica y prosódica. De ahí que no sea extraño que esa enseñanza específica se busque en entornos homoglósicos que contribuyan a su eficacia y que permitan conseguir, en menos tiempo, un mejor resultado. Este tipo de enseñanza es el que se ofrece a profesionales o expertos en materias concretas que aspiran a hacer un uso de esa segunda lengua (o tercera, cuarta...) dentro de contextos especializados. En ella suelen merecer un especial tratamiento los aspectos comunicativos relacionados con terminologías específicas, con la lengua escrita y con la comunicación interpersonal en situaciones profesionales. Ahora bien, ¿cómo se ve afectado todo esto por la variación lingüística?

Si las lenguas naturales son variables y se manifiestan de forma variable, los lenguajes de especialidad, como parte que son de las lenguas naturales, también han de ser variables y manifestarse de

modo variable. La variabilidad de los lenguajes de especialidad puede afectar a cualquier nivel lingüístico, de forma que es posible hallar ejemplos de variación en el plano fónico, en el gramatical y en el léxico-semántico, plano que, teóricamente, es el de la denotación por excelencia. En el nivel léxico, la relación unívoca entre significado y significado, que debería caracterizar una terminología especializada, queda rota cuando existen varias formas de decir lo mismo: en Física es lo mismo *presión de vapor* o *presión de saturación* que *tensión de vapor*. Pero, sobre todo, se rompe cuando una forma adquiere distintos valores semánticos dentro de una especialidad. La consulta del *Vocabulario científico y técnico* de la Real Academia de Ciencias ofrece bastantes muestras de formas tecnológicas que han llegado a hacerse polisémicas: como el *principio de equivalencia* en Física o el *prisma de Amici* en Óptica. En la misma lingüística, el término *registro* es polisémicamente polisémico. La polisemia de las terminologías puede deberse al hecho de que los límites entre algunos lenguajes de especialidad no existen o no están claramente establecidos: así ocurre entre el derecho y la administración, la economía y las matemáticas, la química y la biología. Sin embargo, en casos como estos no tendría por qué producirse ningún tipo de ambigüedad si el contexto en que se utiliza el término, los interlocutores que lo comparten y las referencias especializadas están bien identificados.

Entre los factores extralingüísticos con cierta capacidad de influencia sobre la variación en los lenguajes de especialidad, se incluirían los mismos que afectan a la lengua general: los factores geográficos, los históricos, los sociales y los situacionales. Veamos ejemplos de todo ello, en diversos planos lingüísticos y a partir de materiales procedentes de la lengua española. En el plano fónico —y aquí incluimos la fonética, la fonología y la prosodia— es, tal vez, donde menos fenómenos variables encontramos relacionados intrínsecamente con las lenguas de especialidad, aunque en ellos se recoja toda la variabilidad de la lengua general, como es lógico: un abogado mexicano hará uso de los rasgos fónicos propios del español de México; un científico argentino hablará con la fonética argentina; los profesores de español con fines específicos de México y de España utilizarán y enseñarán una fonética mexicana y de la región española que sea, respectivamente, tanto si hablan de sanidad como si enseñan español de los negocios. A pesar de todo, sí es posible encontrar que ciertos rasgos variables de la lengua general

afectan más nítidamente que otros a la lengua utilizada con fines específicos. Comentaremos sólo tres ejemplos: la forma de leer o decir los números de teléfono, la forma de pronunciar las siglas y la forma de pronunciar términos procedentes de lenguas extranjeras. En todos estos casos se trata de aspectos lingüísticos con amplia presencia en numerosos ámbitos especializados y que han de ser objeto de la enseñanza de la segunda lengua. En cuanto a los números de teléfono —y de los números en general—, asunto importante en el campo de los negocios, probablemente la secuencia numérica 358 4967 podría ser leída, al menos, de tres formas diferentes: 3 5 8 4 9 6 7; 358 49 67; 35 84 96 7. Y algo semejante ocurre con las siglas, muchas de las cuales admiten en español dicciones distintas (como en el caso del partido político P.S.O.E. 'Partido Socialista Obrero Español': ['so.e; 'pso.e; pe.'so.e]), mientras otras se leen siempre como siglas (I.R.P.F. 'Impuesto de la Renta sobre las Personas Físicas': ['je.re.'pe.fe]) y otras siempre como si de palabras ordinarias se tratara (T.A.E. 'Tasa Anual Equivalente': ['ta.e], I.B.I. 'Impuesto de Bienes Inmuebles': ['i.βi], A.E.N.A. 'Aeropuertos Españoles y Navegación Aérea': [a.'e.na]). La práctica de asuntos tan aparentemente triviales no lo es para un aprendiz de segunda lengua que deba conocer cómo concertar citas o mantener entrevistas de negocios en persona o por medio del teléfono. Y los profesores de español con fines específicos han de tenerlo muy en cuenta porque sus estudiantes pueden llegar a moverse profesionalmente por muy diversos lugares del mundo hispánico.

En la pronunciación de formas originarias de lenguas extranjeras también encontramos una variación interesante, en cuanto al modo en que los préstamos se pronuncian. En el léxico de la bolsa, por ejemplo, se utilizan términos como *good will*, *hot money* o *cash flow*. Al margen de discutir sobre la preferencia por el uso de esos términos en inglés o de sus equivalentes en español (*fondo de comercio*, *dinero caliente*, *recursos generados*), es interesante saber que, frente a lo que ocurre en otros países del mundo hispánico, en España es corriente pronunciarlos con una adaptación parcial y decir, por ejemplo, [es.'tok] o ['trus], para *stock* y *trust*, cosa que mueve a la risa a muchos extranjeros que consideran tal pronunciación como un síntoma claro de ignorancia del inglés, mientras que en España una pronunciación fiel al inglés puede funcionar como un síntoma claro de arrogancia o de exhibicionismo lingüístico.

En la gramática de los lenguajes de especialidad también existen fenómenos variables compartidos con la lengua general, pero que adquieren cierto relieve, por causas diversas, en el ámbito especializado. Muchas de esas manifestaciones lingüísticas variables se deben simplemente a la existencia de variedades geoléctales diferentes. Pongamos un ejemplo muy conocido entre los dialectólogos: el de la preposición *hasta*. En el español de España y de otros muchos países hispánicos, la preposición *hasta* sirve para expresar un límite: *tienen abierta la fábrica hasta las 12*. Sin embargo, como ya vimos en las descripciones dialectales, en varios lugares hispanohablantes puede expresar 'inicio' o 'término' sin que deba ir acompañada de una negación. En México, *hasta* puede aparecer en construcciones como la siguiente: *hasta ayer me lo entregaron* 'hasta ayer no me lo entregaron'. Cuando se procede a la enseñanza de español con fines específicos a personas que van a moverse por todo el mundo hispánico, no puede olvidarse la explicación y la práctica correspondiente a los variados valores de *hasta* en el mundo hispánico. Dentro aún del ámbito gramatical, podemos hallar también alternancias morfológicas que afectan a las lenguas de especialidad y que tienen su origen en factores geolingüísticos. Por ejemplo, en el lenguaje de la economía alternan, en el mundo hispánico, las formas *coste* y *costo*, sin embargo la primera es claramente preferida en España, mientras que la segunda puede encontrarse más bien en América. Este tipo de información sobre los usos preferidos por los economistas en unos lugares y en otros es importante para la enseñanza y el aprendizaje del español empresarial y de los negocios.

También el plano léxico-semántico ofrece muestras de variación, que en una buena parte se deben a la existencia de variedades de especialidad marcadas dialectalmente. Las terminologías de muchos ámbitos especializados no están unificadas en el mundo hispánico, dando lugar a una heterogeneidad que afecta a los aprendices de español. Esas formas léxicas, alternantes según la región hispánica, pueden ser consideradas como geosinónimos. En el léxico del automóvil, descubrimos (aparte del muy conocido caso de *coche*, *carro* y *auto*) que *volante* es la forma más difundida en todo el mundo hispánico –por lo tanto, sería la que habría que enseñar preferentemente–, pero no hay que echar en saco roto la frecuencia de *guía* y de *timón* en las Antillas españolas y de *manubrio* en Chile; *intermiten-*

te es la forma general y casi exclusiva en España, pero no se usa, o apenas se usa, en territorios tan significativos como México –donde se prefiere *direccional*– o como Argentina, donde se usa *luz* (de *posición*, de *guiño* o de *giro*); la forma *baca* es casi la única utilizada en España, pero no se maneja prácticamente en ningún lugar de Hispanoamérica, donde se prefiere *parilla* con toda claridad, similar comportamiento se observa en la voz *depósito* para la gasolina, predominante en España, mientras que América se inclina por *tanque*. Los nombres de algunas herramientas ofrecen un panorama similar en el mundo hispánico. *Alicate* o *alicates* es voz utilizada ampliamente en el mundo hispánico y debería, por tanto, ser llevada al aula si ningún tipo de reparo, pero no habría que olvidarse de la importancia de las formas *pinza* o *pinzas* en buena parte del Caribe, México y Centroamérica. En el mundo de los objetos de escritorio, la *grapadora* de España y las Antillas se hace *engrapadora* en México y parte de Sudamérica y *abrochador* o *abrochadora* en Argentina, por ejemplo. Por fortuna, actualmente disponemos de datos como estos, y de forma tan abundante como fiable, gracias al proyecto de investigación denominado VARILEX ("Variación léxica en el mundo hispánico") (Ueda, 2003) que recoge información de primera mano de todo el dominio hispanohablante, centrándose en el léxico urbano y moderno, un léxico que también se vincula a los lenguajes de especialidad.

Pero el catálogo de muestras de variación lingüística en el ámbito de los lenguajes especiales no se agota en los niveles fónico, gramatical y léxico. El plano del discurso (de la lengua escrita y de la lengua hablada) y de la conversación (en el caso de la lengua hablada) (Shea, 1994) está repleto de variaciones, de origen geográfico por supuesto, pero también de origen situacional y social. Las formas de organizar los textos epistolares, los informes, los certificados o las actas son diferentes en diversos lugares del mundo hispánico; esas diferencias afectan a las rutinas y aspectos marginales, como la disposición de la fecha o de las firmas, entre otros. El mundo de la cortesía, pensando ahora en la lengua hablada, ofrece matices singulares, en unas regiones y en otras, que pueden ser determinantes a la hora de mantener una relación profesional o de cerrar un negocio. Las formas de tratamiento –las nominales y las pronominales– tienen un gran valor en las relaciones humanas y muy especialmente en las relaciones profesionales. Las cuestiones proxémicas y kiné-

sicas, por más que no sean puramente lingüísticas, tampoco deben despreciarse en la enseñanza de lenguas con fines específicos: la forma de sentarse, de gesticular o el tono de la voz ayudan a cerrar una compra-venta con éxito, como pueden ayudar a frustrarla definitivamente. Todo ello tiene que ver con la variación, no digamos ya solo lingüística, sino comunicativa, y todo ello puede ser objeto de interés para la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos. Cuando esa enseñanza se realiza en entornos homogélicos se dispone de más recursos para su desarrollo; cuando se realiza en entornos heterogélicos la simulación se convierte en una práctica didáctica imprescindible (Gómez de Enterría, 1996; 2009; Cabré y Gómez de Enterría, 2006).

4.5. VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN ENTORNOS HETEROGLÓSCOS

La enseñanza de segundas lenguas en entornos heterogélicos suele ser conocida como enseñanza de lenguas extranjeras o enseñanza para extranjeros. En el caso de la lengua española, suele hablarse de “español como lengua extranjera” y de “español para extranjeros”. Ahora bien, ya se ha visto que la etiqueta “español como lengua extranjera” plantea dificultades, por cuanto la “extranjera” no es una característica de naturaleza lingüística, sino sociopolítica. No existe una “semántica extranjera” o una “fonología extranjera”. Además, puede haber ciudadanos de un país que necesitan recibir cursos de la lengua mayoritaria porque su lengua materna sea minoritaria en la comunidad, por lo que para estas personas, por su ciudadanía, no se trataría de una lengua extranjera propiamente dicha. El conflicto nominalista proviene, en parte, por la confusión de conceptos sociales y sociolingüísticos (“extranjero”, “segunda lengua de una comunidad”) con conceptos psicolingüísticos y didácticos (“segunda lengua de un hablante”). La denominación “español para extranjeros” no resulta inadecuada cuando los destinatarios lo son, puesto que la extranjera es característica de las personas en cuanto miembros de una sociedad, si bien lo habitual es darle al rótulo un uso mucho más amplio. Sea como sea, en estas páginas hemos optado por dar preferencia al concepto psicolingüístico de “segunda lengua” (o tercera, cuarta...) en relación con

dos tipos de entornos. Y en este caso se atenderá a la enseñanza de segundas lenguas en entornos heterogélicos: enseñanza de español en Alemania, en Japón, en la India,.... En contextos como los Estados Unidos, el carácter heterogélico del contexto dependerá del nivel de presencia social del español en cada comunidad; de tal forma que Michigan o Iowa podrían considerarse entornos heterogélicos para el aprendizaje del español, y Miami, entorno homogélico, aunque depende también del entorno lingüístico inmediato del aprendiz.

Las cuestiones que pueden analizarse en relación con el tratamiento de las variedades en la enseñanza de segundas lenguas son muchas y muy diversas, pero merecen una atención especial dos asuntos generales: el tratamiento que deben recibir las variedades en los planes curriculares de escuelas y centros dedicados a la enseñanza de español y la selección de la variedad que ha de servir de referencia para la enseñanza de la lengua española en un contexto educativo determinado (García Godoy, 2001). No está en el ánimo de este libro alcanzar la exhaustividad, pero sí que todos los elementos fundamentales tengan el espacio que se merecen.

Las variedades en los planes curriculares

En lo que se refiere a los planes curriculares, es necesario determinar qué lugar deben ocupar las variedades de español en la enseñanza, lo que supone decidir qué muestras de la lengua se van a hacer accesibles a los aprendices y qué información se ha de proporcionar sobre las variedades del español. Estas cuestiones deben quedar bien tratadas y resueltas dentro de un plan curricular, si no se quiere incurrir en incoherencias indeseables y en la desorientación del profesorado. Uno de los primeros aspectos que deben tratarse y resolverse es la elección de la variedad de referencia y del modelo que ha de orientar la enseñanza. En este plano, las necesidades y expectativas de los aprendices son decisivas. Más abajo se hablará de ello porque muy relacionado con este aspecto está el de la selección de los materiales de enseñanza, materiales que han de servir como muestras vivas de una variedad determinada. Afortunadamente los medios electrónicos y la (relativa) facilidad del intercambio de productos culturales proporcionan en la actualidad

acceso a multitud de muestras del español hablado en muchos lugares del mundo hispánico, aunque, de hecho, ni las editoriales ni los equipos docentes suelen contar con muestras de ese tipo especialmente dispuestos para la enseñanza. Al no existir, hoy por hoy, una batería de muestras geolingüísticas bien organizadas y disponibles, lo que realmente encontramos en la práctica de la enseñanza es un manejo poco menos que aleatorio, por no decir errático, de los materiales que reflejan las variedades del español. Por eso, los propios profesores siguen siendo la mejor muestra del uso de una modalidad hispánica. El profesor de español como segunda lengua suele enseñar su forma de hablar, su manera de articular los sonidos y de entonar. Todo ello adquiere una relevancia singular cuando la enseñanza se produce en un contexto heteroglósico porque los profesores se convierten en referencias únicas.

Ahora bien, si se habla de variedades de la lengua española, es obligado conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza. El asunto no es menor porque estamos hablando nada menos que del manejo de un inventario de los dialectos del español. Con este fin, no debe perderse el norte de las normas cultas de cada área hispánica porque es el conjunto de rasgos de cada una de ellas el que pasará a integrar los contenidos en los materiales didácticos y en la enseñanza de la lengua misma. No tiene sentido trabajar exclusivamente con la referencia de lugares muy precisos (Madrid, Cartagena de Indias, Valparaíso), como no tiene sentido trabajar sobre conceptos tan generales como el de "español de España" o "español de América" porque no responden a realidades dialectales homogéneas. Es el concepto de "norma culta" el de mayor utilidad y coherencia, el que puede reconocerse en cada una de las grandes variedades del español, todas en plano de igualdad, igualdad que facilita la inclinación hacia tal o cual norma en la enseñanza, por razones de cercanía, de conveniencia o, simplemente, por responder mejor a las expectativas de los aprendices. Los planes curriculares han de situarse en el plano conveniente —ni muy localizado ni muy global— para que la información sea de utilidad al profesorado y a la escuela desde la que realiza su trabajo. Por eso hay que huir de las descripciones exhaustivas. A propósito de la realización de /s/, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* de 2007 se dice (vol. 3: 142):

[Hispanoamérica] /s/ predorsal o dorsoalveolar, articulada con el ápice de la lengua hacia abajo [excepciones: Antioquia (Colombia), Costa Rica (valle central), La Habana (Cuba), Arceibo y Gaynabo (Puerto Rico)]; apicoalveolar en el centro de Bolivia; apico dental en el norte de México, la sierra de Ecuador y sierra de Perú y norte de Argentina. Variantes ciceantes aisladas en El Salvador, Nicaragua, Honduras, norte de Venezuela, y en algunas localidades de México, Colombia y Puerto Rico. [...] [Hispanoamérica] Variante sonora en final de palabra ante vocal en Ecuador.

Ante información tan precisa, surge la duda acerca de lo que ha de esperarse de un plan curricular: ¿cómo puede manejar esa información un profesor de español para extranjeros? ¿Cómo pueden aplicarla los autores de materiales que han de publicar las editoriales más preocupadas por la diversidad hispánica? ¿Cómo podrían calibrarla los que hayan de evaluar a los estudiantes por el uso de realizaciones como estas? Dicho brevemente, un plan curricular no puede convertirse en un catálogo de fenómenos geolectales, ya que para eso están los manuales de dialectología. En el caso del Instituto Cervantes, no es obligación de su plan curricular establecer una caracterización de todas las grandes áreas del mundo hispánico, como tampoco lo es ofrecer datos minuciosos sobre la realización de tal sonido en el habla espontánea de esa ciudad de aquella región de este o aquel país hispánico; ni siquiera pensando en las etapas más avanzadas del aprendizaje. ¿Acaso los hispanohablantes nativos reciben formación sobre la variedad de realizaciones de /s/ en el mundo hispánico?

El Instituto Cervantes optó por elaborar su plan curricular sobre la base preferente de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. Las otras normas cultas del español, pues, son objeto de anotaciones y comentarios cuando no coinciden con la de referencia. Ocorre, sin embargo, que el deseo de no excluir nada ni a nadie ha llevado a la descripción pormenorizada de rasgos que tienen una incidencia escasa en el proceso de enseñanza o de aprendizaje de la lengua, en cualquiera de sus facetas. Y, si un plan no ha de ser un simple catálogo de hechos dialectales, tampoco ha de serlo de coloquialismos, que, por otro lado, pueden adquirir mil formas diferentes en los incontables rincones del mundo hispánico. La alternativa más viable, la salida más airosa para esos callejones sin salida, es la de trabajar sobre las normas cultas del español;

es decir, sobre inventarios de contenidos, ordenados por niveles, para cada una de las grandes normas cultas hispánicas, comentando debidamente la amplia serie de rasgos compartidos.

El modelo de lengua en la enseñanza

Por otro lado, ¿cómo elegir una variedad de referencia, una norma culta que sirva de base para la enseñanza? En definitiva, cómo elegir un modelo o "estándar" de lengua (Andión, 2007; 2008, Muñoz Licerias *et al.* 1994-1995). Un modelo es una abstracción y simplificación de una lengua que se realiza con el fin de convertirla en ejemplar. Eso es lo que se necesita en la enseñanza de español: no se trata de enseñar cómo funcionan los mecanismos lingüísticos, ni sus principios ni sus parámetros ni sus reglas, se trata de que los aprendices los adquieran; no se trata de aprender lingüística, sino de contar con un modelo de la lengua. Buscamos un modelo construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él. Entre los aprendices de segundas lenguas, especialmente en entornos heteroglossos, suele ser habitual la aspiración a conseguir aprender una "lengua normal", incluso últimamente está muy mal visto, cuando se habla una lengua como extranjero, manejar rasgos o recursos característicos de la lengua ejemplar, bajo la explicación de que no se quiere "hablar como un libro", sino conseguir una comunicación fluida y "normal". Hay profesores y estudiantes que trabajan con un modelo de español correspondiente al de la zona que más les interesa o preocupa, dependiendo de para qué quieren aprender la lengua los estudiantes (México, Chile, Argentina, Puerto Rico). Los rasgos cultos de cada área, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, constituyen un modelo para la enseñanza de español. La tendencia centrífuga que podría apreciarse en esta actitud, se ve compensada por el hecho de que muchos usos cultos de las áreas hispánicas son coincidentes y, en numerosos casos, son precisamente los que más se aproximan al "prototipo castellano", aun con sus particularidades, hecho que también contribuye a neutralizar una posible tendencia a la fragmentación, porque esta percepción centrífuga o más regional de

los modelos de lengua no ha hecho desaparecer radicalmente el juicio favorable sobre el modelo castellano tradicional.

A la hora de buscar un modelo de lengua para la enseñanza de español, es imprescindible recurrir a dos parámetros: el geográfico y el social. El primero nos lleva a mirar a un lugar o unos lugares determinados; el segundo nos conduce a un grupo o unos grupos sociolingüísticos concretos. Combinando ambos parámetros, aunque simplificando la realidad, podemos decir que, para la enseñanza y el aprendizaje de español en el mundo, se ofrecen tres posibilidades "prototípicas": el modelo del español de Castilla, el modelo del español de cada zona principal y el modelo de un español general.

- a) El *modelo castellano*—la norma culta castellana—goza de ascendente dentro de España y en numerosos lugares fuera de España: muchos profesores piensan que el castellano representa un modelo centripeto, que cuenta con un importante prestigio social y lingüístico y que está por encima de los desacuerdos y rivalidades que se puedan producir entre otros países hispanohablantes. Este modelo ofrece la ventaja de que ha concordado tradicionalmente con la norma académica y con los usos de buena parte de los mejores escritores hispánicos.
- b) El *modelo más cercano*. En muchos lugares se prefiere decididamente un modelo coincidente con las características del área hispánica más cercana (México, Argentina,... incluida España), capaz de satisfacer mejor los intereses y expectativas de quienes aprenden la lengua. Desde esta perspectiva, existe la posibilidad de tomar como modelo el español de la región hispánica propia, de la más próxima o con la que se tiene una mayor relación y afinidad. Por eso muchos estadounidenses prefieren aprender un español de México o centroamericano; por eso en el sur de Brasil se prefiere manejar un español de La Plata. Esto no impide que el profesor ejerza su capacidad de decisión eligiendo, cuando el geolecto lo permite, las variantes de uso más común o general frente a las más locales o restringidas. Por otro lado, este modelo puede contar con un apoyo claro: la procedencia del

propio profesor. Como ya se ha dicho, el modelo de lengua por antonomasia en la enseñanza es el propio profesorado, que transmite, como es lógico, su variedad, sea la que sea y esté donde esté. Si en el Suroeste de los Estados Unidos hay un mayor número de profesores de origen mexicano y las necesidades comunicativas se satisfacen mejor con el español mexicano, ese será el modelo de mayor utilidad. Y ello no debe impedir que profesores de otros orígenes hagan uso de su modalidad ni que se puedan enseñar los rasgos más característicos de otros geolectos.

- c) El *modelo general*. Existe la posibilidad también de buscar un modelo de español lo más general posible. Ese modelo se correspondería, en parte, con lo que hemos denominado "español general". Estamos ante un criterio que se ve claramente favorecido por el alto grado de homogeneidad, en todos los niveles lingüísticos, de que disfruta el español culto. El problema es llevarlo a la práctica porque el "español general" no lo habla nadie. Para conseguirlo, existen dos posibilidades: crear artificialmente un español general o manejar de forma conjunta y alterna modalidades de distinta procedencia. La primera posibilidad tiene un riesgo para la enseñanza: la incoherencia, la inconsistencia, la artificialidad. Habría que dominar muy bien, no solo conocer, todas las variedades del español para crear una "fusión" aceptable. La otra posibilidad es más factible; es la que siguen empresas multinacionales como la CNN: yuxtaponer hablantes (variedades de español) de distinto origen, atenuando, en cada una de ellos, los elementos de marcado sabor local. El profesor de español también puede recurrir a una estrategia semejante, sobre todo en los niveles avanzados, utilizando en sus clases materiales de diversas procedencias hispánicas y combinándolas —no mezclándolas— de una forma conveniente.

En cualquiera de los casos, la selección del modelo ha de ajustarse a unos mínimos requisitos de la enseñanza misma. Uno de ellos es el manejar como referencia los elementos de las normas cultas. Toda insistencia es poca. Pero, además, debe hacerse de un modo coherente; incluso la opción del español general exige una coherencia dialectal y sociolingüística, sin la cual el uso idiomático

quedaría revestido de una artificialidad semejante a la que se alcanzaba cuando la metodología imperante era la basada en la traducción y en el trabajo con textos literarios clásicos. Esa coherencia obliga, pues, al respeto por la norma de referencia, pero también al respeto por las normas que no se utilizan como modelo preferencial. En esta línea, el rechazo de las otras normas cultas, sean las que sean, debe evitarse en la práctica docente ante los aprendices y en las relaciones entre colegas en las salas de profesores. Y la forma de conseguir estos ideales se fundamenta en el respeto y en el conocimiento.

En cierta ocasión, un responsable académico de un importante centro de enseñanza de español en Alemania pidió a una profesora en prácticas de origen canario que abandonara el tratamiento *ustedes* en el plural y lo sustituyera por *vosotros*, cuando tuviera que dirigirse a los estudiantes. Esta petición se podría entender en el marco de un centro de enseñanza que ha decidido utilizar como referencia el modelo de la variedad castellana (la única que hace uso del pronombre *vosotros*). Y hasta ahí no habría problema, si no fuera porque forzar a un hispanohablante no usuario de la variedad castellana a emplear un pronombre que no forma parte de su sistema provoca incoherencias en el habla del profesor no castellano y evidencia una falta de respeto hacia otra norma culta del español, tan válida como la castellana. El argumento que daba el responsable académico del centro situado en Alemania era que el tratamiento de *vosotros* favorecía la espontaneidad y la cercanía hacia los aprendices; como si los andaluces, canarios, caribeños o argentinos estuvieran incapacitados para expresar tal cercanía por medio del único pronombre del que disponen para la segunda persona del plural: *ustedes*. Por pensar bien, interpretaremos este caso simplemente como una muestra de completa ignorancia o desconocimiento del funcionamiento de las normas cultas del español.

Existen dos ámbitos en los que el contraste entre normas cultas del español se pone de manifiesto con mayor claridad: el ámbito del léxico y el de la cortesía. Tal contraste salta a la vista al confrontar materiales de enseñanza de diverso origen y allá donde funcionan equipos docentes integrados por profesores de variada procedencia dialectal. En estas circunstancias, siempre hay que actuar desde el conocimiento de la realidad hispánica y desde el respeto hacia las normas cultas diferentes de la nuestra. En cuanto al léxico, si bien

la mayor parte del léxico estructurado de la lengua española es compartido por todos los que la hablamos, independientemente de nuestro origen, no deja de ser verdad que hay usos regionales o zonales que nos distinguen a unos de otros; todos ellos legítimos y respetables. No hay que olvidar que la sustitución indiscriminada de unos elementos por otros puede dar como resultado un modelo lleno de incoherencias en el uso lingüístico. Por eso es recomendable que cada profesor sea fiel a su léxico culto, con la única concepción de favorecer las formas más generales y comprensibles desde otras normas, cuando haya alternativas dentro de su propio sistema. En general, la fidelidad a una norma no acarrea graves complicaciones de comprensión: los hispanohablantes nos movemos bien en la diversidad y, en ocasiones, hasta encontramos ridículo que un español deje de decir *conducir* (un automóvil) porque en América es más frecuente el uso de *manejar*, como puede ser ridículo que un argentino sustituya su *auto* por *coche*, cuando *auto* es perfectamente comprensible desde cualquier otra zona. Y no debe olvidarse el problema del tabú: ¿por qué habría de sustituir un sudamericano la forma *cola* por *culo* si esta última palabra le resulta violenta, por mucho que no lo sea para un peninsular?

Dentro del léxico, el único peligro de cierta gravedad es el de las palabras que son idénticas en su forma, en distintos territorios, pero que tienen significados muy diferentes, a veces insospechados, vistos desde otras normas. Aquí debe tenerse cuidado, no solamente para la comunicación "inter-hispánica", sino para la transmisión de ese léxico en la enseñanza. Son casos que podríamos denominar de *geopolisemia*. Por ejemplo, la palabra *nezo*, en España, significa 'ignorante, tonto', pero en Colombia (y otros lugares) significa 'terco, obstinado': cuando alguien dice "soy un necio" podemos tener dificultades para saber qué quiere decir exactamente, si no disponemos de la información adecuada. Del mismo modo, en Argentina *prolijo* significa 'limpio, bien presentado', mientras que en España significa 'largo, excesivo'; esto hay que saberlo cuando alguien califica un discurso de *prolijo*. Es en este campo de la polisemia donde ha de buscarse el consenso para hacer eficaz la comunicación y no presentar un modelo contradictorio a los aprendices. Los diferentes significados deberían ser objeto de enseñanza, pero debidamente contextualizados.

Y, en cuanto a la cortesía, es importante saber que los referentes de cercanía o familiaridad no coinciden en todo el mundo hispánico.

co para las formas de tratamiento. Si ni siquiera coinciden los usos o los valores pragmáticos de esos pronombres dentro de un mismo país, por las diferencias generacionales o socioculturales, ¿cómo van a coincidir en un dominio tan vasto como el hispánico? Por eso se hace imprescindible el respeto hacia la distinción *tú/usted* de España, hacia el *ustedes* de cercanía y de lejanía en Andalucía, Canarias y América, hacia el "ustedeo" de América Central o Colombia, que lleva a utilizar el *usted* entre novios y con los bebés, o hacia el voseo culto del español rioplatense. La pragmática de cada área está cargada de unos valores particulares, pero que han de conocerse y respetarse, por el bien de la eficacia comunicativa y de la práctica docente (Leech, 1983; Thomas, 1983).

Si descendemos a terrenos algo más concretos y hablamos de rasgos lingüísticos, de su carácter culto o no culto, general o regional, prestigioso o poco prestigioso, es interesante recordar sucintamente lo que ocurre con algunos fenómenos y con el modo de afrontar su enseñanza. En las múltiples variedades de la lengua española, pueden identificarse sin dificultad:

- rasgos lingüísticos que se consideran cultos y generales;
- rasgos cultos y regionales, esto es, de difusión limitada; y
- rasgos que no gozan de prestigio, aunque puedan encontrarse en grandes extensiones geográficas.

Los rasgos cultos y generales pueden llevarse sin problemas a la enseñanza de español, aunque no sea preceptiva su divulgación, si no se dan las condiciones apropiadas: hablamos de fenómenos como el yeísmo -muy extendido por todo el mundo hispánico-, el seseo o la realización dental de la *sz*. No parece tener mucho sentido obligar a distinguir /j/ y /ʎ/ a un estudiante que encuentra en ello grandes dificultades, que va a desarrollar sus actividades laborales en una comunidad hispánica yeísta o cuando el profesor es yeísta; por otra parte, si el alumno extranjero distingue con naturalidad /s/ y /θ/, se va a desenvolver en una comunidad que habitualmente distingue estos fonemas y el profesor los distingue en su fonética, tampoco tiene sentido hacer todo lo posible para convertir al aprendiz en seseante. Seseo y yeísmo son rasgos de la norma culta de una amplísima parte del mundo hispánico. Existen, sin embargo, otros rasgos, muy extendidos, que deben tratarse con cuidado en la ense-

nianza, en beneficio de los propios estudiantes: piénsese, por ejemplo, en la importancia gramatical que puede tener una *ese* en posición final de palabra (expresión de número, de persona): por muy extendido que esté el debilitamiento y la pérdida de *ese* en grandes zonas del mundo hispánico, no parece razonable “privar” a un extranjero de un elemento de gran valor gramatical, dado que ello podría suponerle dificultades incluso de comprensión.

Los rasgos cultos que no son generales o que no están muy extendidos deben manejarse con sumo cuidado. Como ya hemos explicado en otros lugares (Moreno Fernández, 2007b), si los estudiantes se van a mover por zonas o entre hablantes seseantes, aun que aprendan de un profesor distinguido, no pueden ignorar que el seseo es una variante mayoritaria en el mundo hispánico; por otra parte, si el estudiante de español va a moverse en zonas y entre hablantes no voseantes, si va a leer español con asiduidad, no puede ignorar el uso de *tú* y de las correspondientes formas verbales, aunque el voseo sea un rasgo prestigioso en el área rioplatense y el profesor sea voseante. El trabajo para el profesorado es mucho y muy complejo, pero nada que no pueda resolverse con una información y una planificación adecuadas.

EJERCICIOS Y REFLEXIONES

1. ¿Qué es un entorno homoglósico de enseñanza?
 - (a) Un contexto de enseñanza en el que se aprenden varias lenguas.
 - (b) Un contexto de enseñanza en el que se maneja la misma lengua que se está aprendiendo.
 - (c) Un contexto de enseñanza en el que el profesor no habla la lengua del aprendiz.
 - (d) Un contexto de enseñanza en el que solo se puede utilizar la lengua que se está aprendiendo.
2. ¿Qué diferencia la “inmersión” de la “sumersión” lingüística?
 - (a) En la inmersión solo se habla la lengua aprendida y en la sumersión, no.
 - (b) En la sumersión el profesorado no suele conocer la lengua del aprendiz.

- (c) En la inmersión los demás aprendices tienen siempre la misma primera lengua
 - (d) En la sumersión, el entorno habla una lengua diferente de la aprendida
3. ¿Qué es la enseñanza de una lengua de herencia?
 - (a) Aprender la lengua heredada de nuestros padres.
 - (b) La enseñanza destinada a hablantes de una primera lengua que se han escolarizado en una segunda.
 - (c) La enseñanza de la primera lengua como si fuera la segunda.
 - (d) Aprender una segunda lengua como si fuera una lengua heredada de los padres.
 4. El modelo de referencia para la enseñanza de una lengua debe basarse...
 - (a) en la norma culta de una variedad.
 - (b) en la variedad normativa.
 - (c) en la variedad más general.
 - (d) en el conocimiento y el respeto hacia las demás normas.
 5. La geopolisemia ...
 - (a) consiste en palabras sinónimas usadas en distintas áreas.
 - (b) consiste en el uso de la palabras tabú en zonas diferentes.
 - (c) consiste en palabras con la misma forma, pero con significado diferente en distintas áreas geográficas.
 - (d) consiste en palabras que poseen diversos significados en cada área.

Lecturas complementarias

Por coherencia y coincidencia parcial de su contenido, la lectura más claramente complementaria de este capítulo es el librito *Qué español enseñar* (Moreno Fernández, 2007b). En él se tratan con más detalle aspectos que aquí solamente quedan esbozados o se comentan cuestiones complementarias de las que aquí se han prescindido.