

Adriana Mabel Porta

**LOS GEOLECTOS AMERICANOS COMO COMPONENTE CULTURAL EN
LA CLASE DE ELE**

RESUMEN: La indisolubilidad del binomio lengua y cultura, como premisa conceptual de una didáctica que apunta al desarrollo exitoso de la competencia comunicativa en lengua extranjera, se presenta hoy en día como un hecho incuestionable. Basta observar la renovación terminológica del discurso en los métodos de enseñanza de la L2, para darnos cuenta del peso que la dimensión sociocultural ha adquirido en las prácticas educativas y con ello en la programación curricular. Aun así, la dimensión diatópica de la lengua española, variable distintiva de un idioma caracterizado por su inmensa extensión territorial e imponente número de hablantes nativos, continúa siendo la “pariente pobre” de la tan declamada inclusión. A partir de los textos fundamentales que guían la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa y con una mirada efectiva hacia la realidad práctica, con este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las posibles incongruencias o disfunciones que han provocado la exclusión o la inclusión selectiva de los geoelectos en las clases de ELE, intentando justificar, por qué los mismos deben ser considerados un componente cultural fundamental, no sólo de las clases de español sino de un modo integral de concebir la lengua.

ABSTRACT: L’indisolubilità tra lingua e cultura, come premessa di una didattica indirizzata allo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera, rappresenta ai giorni nostri un fatto inquestionabile. Basta osservare il rinnovamento del discorso didattico nei metodi d’insegnamento della L2, per comprendere il peso

della dimensione socioculturale nelle pratiche educative e nella programmazione curricolare. Tuttavia, la dimensione diatopica della lingua spagnola, variante distintiva di una lingua caratterizzata per la sua immensa estensione territoriale e l'imponente numero di utenti, non ha trovato lo spazio meritato. Partendo dai testi guida per l'insegnamento delle lingue in Europa e confrontandoci con la realtà pratica, proponiamo una riflessione sulle possibili incongruenze o disfunzioni che hanno provocato l'esclusione o l'inclusione selettiva dei geoletti nell'aula di ELE, insistendo sull'importanza di considerarli non solo un componente culturale fondamentale sino come parte di un approccio concettuale della nostra lingua.

Revisando conceptos clave: lengua, cultura y didáctica del ELE

Si de lengua y cultura se trata, hemos de dedicar un breve espacio a las bases conceptuales que desde hace décadas inspiran la didáctica de las lenguas extranjeras. No es nuestra intención efectuar un recorrido exhaustivo por dichas definiciones, propósito que excedería el marco de nuestro trabajo y que ya ha sido abundantemente tratado por la bibliografía del sector, sino recordar algunos puntos indispensables para poder emprender nuestras reflexiones.

Como bien sabemos, los replanteos en torno al concepto de cultura experimentados por la antropología desde mediados del siglo pasado, gracias a la irrupción del estructuralismo con Lévi-Strauss, del materialismo de Harris y del interpretativismo de Geertz, entre otros (Fabietti 2005: 67), provocaron una onda

expansiva cuyos efectos alcanzaron el resto de las ciencias sociales¹, y se mantuvieron en el tiempo. Ya sea por cuestiones de interdependencia disciplinaria o por la dimensión holística de un concepto de gran amplitud, el cambio de paradigma también afectó a la glotodidáctica, a su vez involucrada en un proceso de renovación metodológica suscitado por las exigencias del mundo contemporáneo. Actualmente, la cultura entendida como un sistema de valores socialmente construidos desde los cuales una comunidad o grupo humano interpreta su existencia, y que en sus manifestaciones materiales produce “bienes” con fines utilitarios, estéticos o intelectuales, es, a grandes rasgos, una opinión compartida. La categorización de la misma en tres niveles comunicantes realizada por Miquels y Sans, en un artículo que ha tenido una gran recepción en la historiografía lingüística, constituye el punto de partida de la mayor parte de los trabajos que hoy enfocan el tema desde el punto de vista didáctico (Miquels y Sans 2004).

Por otro lado, los desafíos tecnológicos de la era globalizada, los movimientos migratorios y, sobre todo, la necesidad de asegurar la cohesión de un sujeto político y económico plurinacional, también han contribuido a la modernización de la didáctica de las lenguas extranjeras, acentuándose la importancia de su adquisición efectiva en términos de “competencias” desde la óptica del intercambio, la integración y el

¹Pensemos en la afirmación de los “cultural studies” con Thompson, Hoggart e Hall en la Inglaterra de los años Sesenta, posteriormente continuados en los Estados Unidos y hoy representada por Grossberg; a las crisis del post-marxismo y post-estructuralismo europeo y francés encarnadas en los fructíferos debates de figuras como Foucault, Derrida e Deleuze. De fundamental importancia para el estudio de la relación entre cultura, lengua y didáctica han sido los estudios de Zárate, Byranm, Hymes, Kramsch, Durante, entre otros.

respeto por las diferencias. Dichas orientaciones, promovidas desde el Consejo de Europa y adoptadas como líneas guía para la realización de contenidos didácticos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas² (MCER 2002), fueron sucesivamente introducidas en la edición actualizada del Plan Curricular del Instituto Cervantes³ (PCIC 2006), donde la centralidad de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales es evidente. Al respecto, es interesante observar el desplazamiento conceptual que se ha producido desde la visión armónica pero estática de lo multicultural hacia la idea del intercambio y la participación activa presentes en lo intercultural, única dinámica en grado de concebir instancias positivas de integración comunitaria consolidables gracias a la formación de una conciencia.

Dicho proceso es definido por el MCER en los siguientes términos:

“El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar a ambas en su contexto” (MCER2002, cap. 5, punto 5.1.1.3).

En síntesis, la necesidad de formar nuevas generaciones de “ciudadanos europeos” en grado de superar las barreras comunicativas de la incomprensión

² Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante MCER)

³ En adelante PCIC o Plan curricular.

lingüístico-cultural se ha convertido en el objetivo meta en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Sin dudas, el haber apostado por el desarrollo de una competencia comunicativa menos atenta a los aspectos formales que a su realización pragmática focalizó la atención de los estudios en la individuación de aquellos aspectos de la lengua directamente relacionados con el aprendizaje de la competencia sociocultural. Los avances en el campo de la sociolingüística han incidido notablemente en este cambio de perspectiva, evidente si comparamos el modelo de competencia comunicativa presentado en los Ochenta por Canale y Swain (en el que solo se incluían las subcompetencias gramatical, sociolingüística y estratégica, y más tarde la discursiva), con la propuesta de Jan Van Ek que diez años después inspiró la clasificación del Marco.

En el ámbito de la didáctica de la lengua española, las reflexiones de las citadas Miquels y Sans marcaron un paso importante en los estudios. Al partir de la centralidad del alumno como actor social del acto comunicativo, señalaron las dificultades que estedebe afrontar durante la interacción oral, envuelto en la doble tarea de formalizar lingüísticamente sus intenciones y de comprender el contenido del mensaje de su interlocutor, en el que no faltan lo que las autoras han llamado “jeroglíficos culturales”, es decir, lo hermético que se manifiesta en la lengua y que es de por sí incomprensible para el usuario no nativo. De ahí la importancia de renovar las prácticas educativas e introducir la enseñanza de las funciones

comunicativas en situaciones ricas de implícitos culturales, para que el alumno aprenda a moverse en forma culturalmente apropiada en un determinado contexto y logre anticipar o prever con éxito las expectativas de sus interlocutores (Miquels y Sans 2004). Sería interesante comprobar, a más de veinte años de distancia, si la nueva postura del docente – antropólogo o la reformulación de objetivos y de materiales concebidos en la unidad entre lengua y cultura, sobre los cuales tanto han insistido las autoras, se han convertido en una constante didáctica en las prácticas educativas de la enseñanza del ELE. Sin dudas, sus reflexiones sobre la incidencia negativa de los tópicos, estereotipos culturales, o la generalización de pautas o comportamientos en la interacción comunicativa han contribuido a despertar el interés por la búsqueda de técnicas que posibilitaran la superación del “malentendido” al desplazar la atención de los estudios hacia el terreno de la intercultural. Álvarez Baz, en un contexto educativo multicultural como el del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, consciente de la ineficiencia de los métodos de corrección y aprendizaje aplicados para mejorar la competencia sociocultural de los alumnos, intentó ofrecer una solución al problema a partir de la experimentación directa mediante el trabajo de campo. Divididos en grupos de nacionalidades y niveles de lengua, los aprendices respondieron a una serie de preguntas guiadas organizadas en cuestionarios con el objetivo de explorar el ámbito de la comida y la bebida donde los estereotipos abundan. De los resultados obtenidos, los investigadores concluyeron que si bien la adquisición de la competencia

lingüística comporta la adquisición de la competencia social y cultural, sobre todo cuando ciertas costumbres están “de moda”, existen cuestiones difíciles de comprender, donde no basta la estancia breve en contacto con la cultura meta. Por eso, ha sugerido el autor, “en clase, al mismo tiempo que el alumno va aprendiendo las reglas gramaticales, el vocabulario, la pronunciación, etc. debemos ir enseñándole “reglas culturales”; desde el primer día, empezando por los saludos y las fórmulas de presentación que tenemos, haciéndole ver y notar diferencias que nos separan de otras formas de saludar” (Álvarez Baz 2002). La importancia del aprendizaje guiado de la cultura meta de la L2 aun en contextos de inmersión ha sido también planteada por Asunción Martínez Aberlaiz. Tras desechar la idea de que basta el contacto directo con la cultura del país extranjero para obtener efectos positivos en la adquisición de la competencia cultural, la autora reivindica el papel activo del docente como facilitador de estrategias y contenidos auténticos que ayuden a romper con los estereotipos, aceptar las diferencias y promover la empatía (Martínez Aberlaiz 2002). No menos interesantes son sus observaciones sobre las dificultades que presenta la enseñanza de la competencia cultural en ámbitos en los que predomina la cultura de la L1 y donde la principal fuente de acercamiento a la cultura meta es el libro de texto, para lo que propone recursos alternativos que agilizan el proceso de aprendizaje.

Seguramente, la adopción de enfoques orientados en la acción comunicativa y la búsqueda de una metodología adecuada para la adquisición de las competencias

socioculturales e interculturales en el aula de ELE comportaron la creación de materiales en grado de vehicular los diversos contenidos presentes en el MCER. El recurso a las rutinas comunicativas, como el conocimiento de los ritos y rituales religiosos o festivos, tan ricos en la transmisión cotidiana de gestos y costumbres, se convirtieron en una fuente de explotación importante para acercar al estudiante a la nueva dimensión axiológica de la L2 (Estévez Coto, Fernández de Valderrama 2006). Por último, el problema de cómo evaluar el desarrollo de la competencia sociocultural ha sido también objeto de reflexión didáctica en autores que intentaron abordar la cuestión desde la perspectiva psicológica del estudiante. Especialmente en contextos de inmersión, y no solo, por ejemplo, Corros Mazón ha propuesto la redacción de diarios de aprendizaje en los que el alumno describa sus experiencias vividas dentro y fuera del aula. El profesor de ELE, sostiene:

“Puede utilizar el diario como una fuente de información sobre los procesos de autoobservación, y obtener información sobre aspectos tan diversos como los factores personales del aprendiente; los aspectos afectivos, socioculturales, cognitivos o estratégicos. Factores todos ellos que cobran una especial importancia en la adquisición de una adecuada competencia cultural” (Corros Mazón 2002).

Por último, la importancia del conocimiento de las diferencias diatópicas de la lengua española, fundamentales para el desarrollo de una competencia intercultural adecuada a la realidad de nuestro idioma, constituyen un marco de reflexión teórico en el que se analiza la problemática desde sus diversas perspectivas.

Las líneas guía para la lengua española

Como ya hemos anticipado, el PCIC adecuó los criterios fijados por el MCER a la realidad de la lengua española. Como no podía ser de otra manera, los planteos en torno a la integración, el respeto de la diversidad y la adopción de una conciencia intercultural como objetivos meta para el espacio europeo, obligaron a afrontar cuestiones internas pendientes en la agenda cultural de nuestro idioma. El clima de agitación intelectual propiciado por las celebraciones de los quinientos años del Descubrimiento de América, se presentó como el escenario casi natural en el cual debatir desde ambas orillas el espinoso tema de la norma lingüística y las variedades del español. Dicho interés fue manteniéndose con las expectativas generadas sobre el futuro de la lengua con el cambio de milenio y sucesivamente fue reanimándose con el acercarse de los festejos patrios de los bicentenarios americanos. No es arriesgado decir, que la edición actualizada del PCIC, heredera de las preocupaciones de su tiempo, manifiesta en sus contenidos las contradicciones de una línea política que adecuándose a las circunstancias, aparentemente todo concede pero poco cambia. De todos modos, al PCIC va el gran mérito de haber reconocido oficialmente una realidad de por sí evidente que no todos recuerdan al planificar contenidos en la enseñanza del ELE: sus diferencias geolectales.

En efecto, ya desde las consideraciones preliminares, el apartado “Norma lingüística y variedades del español” aborda el tema definiendo las posiciones

adoptadas por la línea institucional que ha encargado la elaboración del Plan curricular. El problema de la elección de una lengua común en grado de representar la vastidad geográfica y cultural del mundo hispánico, queda solucionado con la adopción de la norma culta de la variedad centro-norte-peninsular española, criterio que según el Plan curricular se sustenta “en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica” (PCIC: 2006). Posición discutible, si se consideran los millones de hispanohablantes que desde hace siglos no comparten algunos de los rasgos lingüísticos distintivos del castellano (Andión Herrero, M. A.: 2008), como también la de aplicar las categorías “modelo prestigioso” o más adelante “modelo neutro” para referirse a una lengua (Lafuente, S.: 2012). De todos modos, la abierta adhesión a la tradición de la RAE viene inmediatamente matizada con el reconocimiento del plurilingüismo normativo del español, al afirmar que se trata de una lengua “que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas” (PCIC: 2006).

El interés por demostrar una actitud panhispánica queda evidenciado en la inclusión de diferencias diatópicas en los inventarios, hecho que “compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus” (PCIC: 2006). Los mismos, advierte:

“[...] permiten al docente de español como L2 o ELE graduar la importancia que debe otorgar y el detenimiento con que ha de tratar los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural en su planificación curricular concreta (que atenderá a su contexto didáctico, comunidad hablante de inserción, intereses y perspectivas de los aprendientes)” (PCIC: 2006).

Con respecto a la descripción de los rasgos de las variantes, recomienda utilizar “muestras reales de lengua oral y/o escrita —o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística— y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto (...) y más adelante invita a los docentes a “aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro)” (PCIC: 2006).

Por último, el fantasma de la excesiva fragmentación cultural del idioma que ha alimentado el tópico de la posible incomprensión entre hispanohablantes, queda completamente superado con el reconocimiento de la unidad en la diversidad, sosteniendo que dicha diversidad “no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos” (PCIC: 2006).

Para lograr la adquisición de la competencia intercultural, objetivo prioritario trazado por el MCER, el Plan curricular selecciona contenidos, saberes y comportamientos socioculturales teniendo en cuenta los hechos más representativos de la realidad española e hispanoamericana, abandonando cualquier pretensión de

exhaustividad en un terreno en el que sería objetivamente imposible alcanzarla. La atención dedicada al conocimiento de aspectos de la lengua relacionados con las esferas psicológica y afectiva que tanto condicionan la interacción comunicativa, como el tratamiento de temas y el desarrollo de estrategias pragmáticas destinadas a superar los choques, prejuicios, conflictos y malentendidos culturales, completan un cuadro que, siguiendo determinados criterios de selección, aborda la enseñanza de la competencia intercultural desde la amplitud, riqueza y pluralidad del mundo hispánico.

De la teoría a la práctica: algunas observaciones sobre la puesta en marcha

La pregunta central de este apartado es, ¿qué espacio ocupan las variedades de nuestra lengua en las clases de ELE? Cuando el docente entra en el aula y comienza su actividad cotidiana debe necesariamente sacar cuentas con la realidad. La centralidad del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje es, desde hace tiempo, una prerrogativa fundamental de la didáctica, pero obviamente, las características del mismo, se encuentran en parte condicionadas por las elecciones que realiza el docente. Como ya hemos anticipado, la política de integración europea ha priorizado el estudio de las lenguas, uniformando criterios y promoviendo proyectos de intercambio que desde hace dos décadas vienen renovándose al ritmo de

las nuevas tecnologías⁴. Dichas posibilidades también se han extendido al profesorado, constituyendo para un docente no nativo una oportunidad única para potenciar en contextos de inmersión las propias competencias lingüísticas tomando conciencia de la realidad cultural del español, al menos en Europa. Pero por lo general, las estancias se reducen a experiencias limitadas en la vida de un docente, quedando su saber supeditado a los conocimientos recibidos durante su fase de formación universitaria o al interés personal por la actualización. Con respecto a la primera, el espacio reservado al estudio de las variedades diatópicas en las licenciaturas que dan acceso a la docencia en Italia, es todavía incierto. Las grandes protagonistas continúan siendo las variantes diafásicas o registros, ejemplificadas con muestras lingüísticas de español peninsular y a veces matizadas desde una óptica contrastiva, cuando el docente nativo no es europeo. La realidad de la enseñanza, al menos por experiencia personal, apunta en esta dirección, difundiéndose aún en el tercer milenio, una visión monolítica y hasta a veces purista de la lengua española. Por lo tanto, quizá tendríamos que reformular completamente la cuestión, preguntándonos si en el imaginario docente las variedades geolectales del español peninsular encuentren cabida, o si las mismas continúen siendo solo una prerrogativa de la realidad americana. Si analizamos la cuestión desde el punto de vista de los documentos guía, que sería lo equivalente a examinar las posiciones oficiales, las

⁴ Nor referimos al Programa de Formación Permanente (Lifelong Learning Programme – LLL, 2007-2013), al Programa Erasmus+ 2014-2020, y al eTwinning (programa de hermanamiento escolar electrónico), que desde el 2005 favorece desde una dimensión virtual la apertura a la realidad europea promoviendo un sentimiento de ciudadanía compartida entre las nuevas generaciones. Cfr. <www.indire.it y www.eTwinning.net.>

líneas adoptadas matienen una postura ambivalente. En efecto, el Plan curricular deja claramente especificado que la norma centro-norte-peninsular, elegida como modelo estándar para la descripción, es una de las tantas del mundo hispánico, entendiéndose por este último la enorme extensión territorial compuesta por España y los países hispanoamericanos. Presentado en términos “continentales”, se podría deducir que la norma (por extensión lengua) en España es una sola y que las otras correspondan a particularidades de los estados americanos.

Por otro lado, en los cursos universitarios para la obtención del certificado de aptitud pedagógica para la enseñanza de la lengua española el argumento queda a discreción del docente, y si bien la inclusión de preguntas sobre las variedades americanas en los últimos exámenes de ingreso a los actuales “TFA”⁵ demuestren un clima de apertura, las polémicas desatadas por la presunta irregularidad de una de las respuestas, manifiestan la confusión general sobre un tema poco estudiado en Italia. La diatriba surgió al tener que indicar cuál es el fenómeno pronominal más difundido del español americano. Para los realizadores de las pruebas escritas, era el uso del *ustedes*, mientras que los candidatos apoyándose en bibliografía del sector, sostenían que se tratase del *voseo*. Ante el temor de posibles pleitos judiciales el MIUR decidió anular directamente la pregunta, sin motivar su actitud. Los comentarios huelgan.

Con respecto a los métodos de ELE, material indispensable a partir del cual construimos nuestra actividad anual, continúan dando poco espacio a las variedades.

⁵ Cfr. <www.cineca.it>

Careciendo de un estudio específico para la realidad italiana no podemos ofrecer estadísticas concretas, pero por lo general, los manuales se concentran únicamente sobre el estándar peninsular. Tratándose de un idioma de origen europeo que se estudia como lengua extranjera en Europa, sería absurdo cuestionar dicha elección. Pero lo que sí al día de hoy resulta intolerable, son los infaltables *¡ajo!* o *¡atención!* que suelen introducir las formas del *seseo*, *voseo* o el uso del *ustedes*, presentadas como peculiaridades del español americano que se alejan de la regla “oficial”, como si en ciertas zonas de Andalucía o en Canarias no existieran realizaciones de ese tipo ([Moreno](#) Fernández, F.: 2009) . Los métodos para la enseñanza del ELE contribuyen a difundir la idea de una lengua estándar cuyos rasgos fonéticos se identifican únicamente con los del castellano. Si reparamos en los audios que acompañan los diálogos o las lecturas, notaremos que es mucho más fácil encontrar muestras orales de hablantes hispanoamericanos que de otras zonas dialectales peninsulares. La omisión es una forma sutil de negacionismo. Las diferencias internas en España se juegan solo en el ámbito del bilingüismo oficialmente reconocido por la Constitución del 1978.

Sin embargo, las diversidades afloran cuando se trata de retratar la riqueza folclorística, pues a nadie se le escapa que los Sanfermines son en Pamplona, que el flamenco es andaluz y que para recorrer el Camino de Santiago hay que llegar hasta Galicia. Los manuales de Cultura y Civilización, continúan siendo la puerta de acceso a la pluralidad cultural de España y de América Latina. Las últimas ediciones

tienden a incluir algunas generalidades sobre los geolectos americanos haciendo mayor hincapié en las diferencias lexicales. Como podemos imaginar, los peligros que representa la inclusión de los aspectos diatópicos de una lengua en obras de esta naturaleza, no son pocos. En primer lugar, se puede terminar pensando que además del mate, de Mafalda y del tango los argentinos “tienen” el *yeísmo*, como si se tratase de una moda lingüística y no de un rasgo definitorio del habla rioplatense. En segundo lugar, al no presentarse un cuadro simple, adecuado al nivel del alumno e históricamente contextualizado sobre el fenómeno de las variedades para todo el continente americano, se quita dignidad normativa a los geolectos reduciéndolos a simples “acentos” nacionales, de los cuales, de vez en cuando, destacamos algunas características aisladas.

De este modo, la lengua pierde su verdadera dimensión cultural. Pero, ¿qué se entiende en el ámbito de la enseñanza de las lenguas por “lo cultural”? Desde el punto de vista didáctico y en lo que concierne a la presentación de los materiales, hasta el día de hoy la cultura queda vinculada a la civilización, mientras que la lengua pertenece al mundo de la gramática. Lógicamente, tratándose de una gramática comunicativa, los buenos métodos de ELE incluyen el estudio de aquellos contenidos que facilitan la adecuación pragmática del hablante a las diversas situaciones y contextos de interacción, como el paralenguaje, las rutinas, las fórmulas de expresión, etc. Siendo elementos que encuentran sentido dentro de las coordenadas axiológicas de una comunidad, al punto que fuera de ellas pueden resultar ininteligibles e

inadecuados (Calsamiglia y Tusón: 2012, p. 174), podemos afirmar que los mismos son también portadores de cultura. Pero la identidad entre lengua y cultura no se agota en estos fenómenos. Aludimos al carácter referencial del lenguaje, a esa capacidad de las palabras de activar referentes culturales presentes en el imaginario colectivo que encuentran significación dentro del mundo de valores al que pertenecen. Pensemos, por ejemplo, en las redes referenciales que activa una palabra tan sencilla como *vid*, la cual reconduce directamente a *vino* (que en cada cultura tiene un valor gastronómico pero también simbólico), que al mismo tiempo se halla íntimamente relacionada con el imaginario religioso cristiano, está presente en varios refranes, es objeto de obras pictóricas famosas, etc. Trasladando estas consideraciones al ámbito de los geolectos, no es difícil imaginar la pluralidad de improntas culturales que han quedado depositadas en un idioma mestizo como el nuestro, convirtiéndose su conocimiento en un recurso importante para el uso de la lengua en un mundo globalizado que ha eliminado completamente las distancias.

Consideraciones finales

El objetivo de este trabajo ha sido el de reflexionar sobre la importancia del conocimiento y estudio de las variedades lingüísticas en la clase de ELE, concebidas como un componente cultural esencial de nuestro idioma y de una lengua en sí. En este breve recorrido, hemos analizado la problemática teniendo en cuenta los diversos

aspectos que intervienen en la cuestión, deteniéndonos en los posibles factores que han provocado la exclusión o la inclusión selectiva de los geolectos en su difusión y enseñanza.

Como hemos podido observar, la falta de un cuadro expositivo que presente el fenómeno en forma coherente y organizado quita importancia a la realidad comunicativa cotidiana de más de cuatrocientos millones de hispanohablantes, que en un mundo globalizado como el nuestro, inundan las redes cuestionando la visión monolítica y simplificada que aún transmite la enseñanza de nuestro idioma. Dicha actitud resulta incompresible si la comparamos con el proceso de apertura que ha experimentado la lengua inglesa, donde las variantes se presentan como la realidad natural de un idioma ampliamente difuso en el mundo, y del cual, pocos nostálgicos reclamarían derechos de originalidad y de prestigio. La realidad del español oscila entre las buenas intenciones y el reconocimiento a mitad, en sintonía con la retórica del multiculturalismo contemporáneo y la lenta metabolización de un proceso de crecimiento inarrestable que ha convertido a la lengua de los conquistadores en una minoría que se esfuerza por conservar su primato. El estudio de las variedades diatópicas no puede continuar siendo un accesorio en las clases de ELE: es necesario que el docente aborde la enseñanza de nuestro idioma desde una óptica pluricéntrica y una concepción antropológica actualizada, para que el estudiante finalmente comprenda el vínculo visceral que existe entre lengua y cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Baz, A. (2002), “La interculturalidad en la clase de ELE, un estudio de campo”, en *ASELE, Actas XIII. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*.

En red: <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/.../13_0120.pdf>.

Andión Herrero, M. A. (2008), “Modelo estándar y norma..., Conceptos imprescindibles en el español L2/LE”, en *RESLA*, 21. En red: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet>>

Andión Herrero, M. A. (2013), “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”, *Revista Signos [online]. Estudios de Lingüística*, vol. 46 no. 82 Valparaíso, agosto. 2013.

En red: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-9342013000200001>.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD - Anaya. En red: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corros Mazón, F. J. (2007), “La evaluación de la competencia cultural”, en *La evaluación de mi aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua, XVIII Congreso Internacional ASELE*. En red: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm

Estévez Coto, M. y Fernández De Valderrama, Y. (2006), *El componente cultural en la clase de E/LE*. Edelsa, Madrid.

Fabietti, U. (2004), *Storia dell'Antropologia*. Zanichelli, Bologna.

Fabietti, U. (2001), *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Laterza, Roma - Bari.

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

En red: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Lafuente, S. (2012), “Importanza della diversità diatopica nell'insegnamento della lingua spagnola come L2”, en *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, vol. 1, n. 1. En red: <http://www.fupress.com/bsfm-lea.>

Martínez Arbelaiz, A. (2002), “El componente cultural en los cursos de español como L2: un propuesta de clase fuera de clase”, en *ASELE, Actas XIII. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. En red: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/.../13_0586.pdf.

Miquel, L. Y Sans, N. (2004), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en EedEle *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, Número 0. En red:

[<www.mecd.gob.es/.../redele/MaterialRedEle/Revista/.../2004_redELE_0_ >](http://www.mecd.gob.es/.../redele/MaterialRedEle/Revista/.../2004_redELE_0_)

Moreno fernández, F. (2009), *La lengua española en su geografía*, Madrid, Arco / Libros