

LA VARIACIÓN SOCIOESPACIAL DEL ESPAÑOL ACTUAL: EL ESPAÑOL COMO LENGUA FRANCA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

A VARIAÇÃO SOCIOESPACIAL DO ESPANHOL ATUAL: O ESPANHOL COMO LÍNGUA FRANCA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carlos Felipe Pinto¹

Camilla Guimarães Santero Pontes²

RESUMEN: Teniendo en cuenta la diversidad lingüística del español actual, tenemos el objetivo de discutir aspectos relacionados con su constitución sociohistórica, el uso del español como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera especialmente en Brasil, considerando el momento actual, en que, más que nunca, se habla de políticas antihegemónicas, interculturalidad e integración regional. Nuestro trabajo tiene una perspectiva teórica, crítica y de revisión bibliográfica y toma como marcos teóricos los estudios en el área de la sociolingüística histórica (SIEGEL, 1985) y lengua franca (JENKINS, 2015). Ofrecemos como resultado una respuesta alternativa a la tan compleja pregunta "qué español enseñar", sugiriendo que la perspectiva contemporánea del uso del español como lengua franca refleja la diversidad de la lengua. El trabajo está dividido en cuatro partes, además de la introducción y las consideraciones finales. En la sección 2, presentamos nuestro marco teórico, que es la sociolingüística histórica. En la sección 3, presentamos nuestras consideraciones sobre la historia y la variación del español para mostrar que entendemos el español actual como el conjunto de variedades heterogéneas habladas en el mundo hispánico. En la sección 4, presentamos una discusión reciente sobre el uso del español como lengua franca. En la sección 5, presentamos nuestra reflexión sobre la relación entre la diversidad del español actual, su uso como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; Sociolingüística histórica; Español como lengua franca; Enseñanza de lenguas extranjeras.

RESUMO: Tendo em conta a diversidade linguística do espanhol atual, temos o objetivo de discutir aspectos relacionados com sua constituição histórica, o uso do espanhol como língua franca e o ensino do espanhol como língua estrangeira especialmente no Brasil, considerando o momento atual, no qual, mais do que nunca, se fala em políticas contra-hegemônicas, interculturalidade e integração regional. Nosso trabalho tem uma perspectiva teórica, crítica e de revisão bibliográfica, tomando como referencial teórico os estudos na área da sociolingüística histórica (SIEGEL, 1985) e língua franca (JENKINS, 2015). Oferecemos como resultado uma resposta alternativa à tão complexa pergunta "que espanhol ensinar", sugerindo que a perspectiva

¹ Profesor Adjunto de Lengua Española de la Universidade Federal da Bahia. Correo: cfpinto@ufba.br. Orcid: [0000-0002-4322-0199](https://orcid.org/0000-0002-4322-0199). Parte de la reflexión hecha por el autor se debe a una estancia de posdoctorado en el Programa de Posgrado en Lingüística en la Universidade Estadual de Campinas, entre abril de 2019 y marzo de 2020, con una beca PNPd-CAPEs, en la que fue posible tener acceso a algunos textos que subsidiaran la propuesta presentada.

² Profesora Adjunta de Lengua Española de la Universidade Federal da Bahia. Correo: camillasantero_6@hotmail.com. Orcid: [0000-0002-4361-6564](https://orcid.org/0000-0002-4361-6564).

contemporânea do uso do espanhol como língua franca reflete a diversidade da língua. O trabalho está dividido em quatro partes, além da introdução e das considerações finais. Na seção 2, apresentamos nosso quadro teórico, a saber, a sociolinguística histórica. Na seção 3, apresentamos nossas considerações sobre a história e a variação do espanhol para mostrar que entendemos o espanhol atual como o conjunto de variedades heterogêneas faladas no mundo hispânico. Na seção 4, apresentamos uma discussão recente sobre o uso do espanhol como língua franca. Na seção 5, apresentamos nossa reflexão sobre a relação entre a diversidade linguística do espanhol atual, seu uso como língua franca e o ensino do espanhol como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: *Variação linguística; Sociolinguística histórica; Espanhol como língua franca; Ensino de línguas estrangeiras.*

1 Introducción

La variación del español es tema de debate desde, por lo menos, fines del siglo XIX, cuando Lenz (1940)³ sugirió que el español chileno era español con sonidos araucanos. Todo el siglo XX vio grandes e importantes debates sobre la caracterización de la variación sociogeográfica del español y sus orígenes. Se hicieron diversas propuestas de zonificación y se estudiaron diversos niveles de análisis lingüísticos. Paralelamente a la perspectiva científica, existía la perspectiva política de homogeneidad lingüística, que atendía a los intereses específicos de algunas instituciones (VÁZQUEZ-VILLANUEVA, 2020).

Tales discusiones desembocan, obviamente, en la discusión de qué variedad lingüística adoptar en las clases de español como lengua extranjera dado que se aprende y se enseña el español en varias partes del mundo, tanto en países que lo tienen como lengua primera como en los que el español es una lengua extranjera⁴. En Brasil precisamente, la discusión de qué español enseñar toma cuerpo a partir de la segunda mitad de los años 1990, después de la creación del Mercosur, cuando pareciera adecuado que las variedades utilizadas en la enseñanza de español en el país estuvieran de acuerdo con la realidad local de integración regional (IRALA, 2004; BUGEL, 2012; ZOLIN-VEZS, 2013). Parece claro que las soluciones son diversas y dependen del contexto en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ya sea en Brasil o en cualquier otra parte del mundo.

³ El trabajo original fue publicado en alemán en 1893; sólo en 1940 se hace una traducción al español. Bertolotti (en prensa) hace una revisión crítica de las cinco hipótesis para la formación del español americano de forma cronológica para ubicar al lector con relación a la historicidad de las narraciones. La autora hace hincapié en la importancia de que se estudie la interacción de los hablantes en ese proceso de constitución histórica.

⁴ En el ámbito de la enseñanza de lenguas no maternas, han aparecido diversos términos: "lengua extranjera", "lengua adicional", "lengua segunda" etc. Estamos conscientes de los diversos matices que cada uno de esos términos cargan. Sin embargo, como las diferencias significativas no alteran ni influyen en el espíritu de nuestra discusión, utilizaremos el término "lengua extranjera" por ser el que más se usa en el caso de la enseñanza de español como lengua no materna.

En ese artículo, tenemos el objetivo de discutir la cuestión de la variación del español actual relacionándola a los procesos de adquisición de lenguas segundas, a partir del marco teórico de la sociolingüística histórica. La sociolingüística histórica es una perspectiva del estudio que tiene en cuenta la actuación de los hablantes a partir de los contextos sociohistóricos específicos en los procesos de constitución de las lenguas. Como corolario de esa discusión, ponderaremos, dado que es una lengua mundial, sobre la noción del español como lengua franca (PONTES, 2019) y cómo ese concepto puede aplicarse en el ámbito del uso del español como lengua extranjera.

Para alcanzar nuestros objetivos, seguimos el siguiente camino a partir de esa breve introducción: La segunda parte trata del marco teórico de la sociolingüística histórica para mostrar la importancia de los fenómenos sociales y la participación de los hablantes en el proceso de constitución de las lenguas. La tercera parte del texto está dedicada a consideraciones generales sobre la historia y la diversidad del español, en el sentido de mostrar como vemos la lengua actualmente y que entendemos el español como un conjunto de variedades lingüísticas definidas sociohistóricamente tanto en España como en América. La cuarta parte se dedica a la discusión de las lenguas francas en la actualidad partiendo del estudio del inglés, lengua ampliamente estudiada en ese sentido, para llegar a nuevas propuestas sobre el uso del español como lengua franca. La quinta parte relaciona la variación del español, su uso como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera con la finalidad de defender que los hablantes construyen una variedad lingüística propia, lo que va de acuerdo con los nuevos estudios sobre prácticas translingües. Por fin, tejemos las consideraciones finales.

Ese trabajo tiene relevancia en el escenario brasileño actual porque, desde los años 1990, se pregunta qué variedad del español se debe enseñar y se enseña en Brasil, particularmente si se toma como punto de partida el tema central de la integración regional. Nuestro trabajo hace reflexiones en ese sentido, proponiendo una respuesta alternativa interesante, que es el uso del español como lengua franca por hablantes competentes.

2 El marco teórico

En esta sección, presentamos el marco teórico en que nos pautamos para hacer las reflexiones sobre la historia y la variación del español y, consecuentemente, algunas reflexiones sobre su uso como lengua extranjera/segunda/adicional. Se viene poniendo en discusión el papel del hablante en la configuración lingüística. Las reflexiones teóricas pautadas en el marco de la sociolingüística

histórica no solo permiten que se levanten reflexiones sobre las lenguas utilizadas como lengua materna, sino también sobre las lenguas utilizadas como lenguas segundas. En el caso del español precisamente, el marco teórico adoptado en ese trabajo es relevante dada su condición de lengua mundial y su uso como lengua franca, hechos que pueden generar el surgimiento de nuevas variedades del español o la alteración de las variedades ya existentes⁵.

El texto se organiza de la siguiente manera: en la sección 2.1. hacemos una somera presentación de cuestiones relevantes de la lingüística histórica antes de la sociolingüística histórica para ubicar al lector en el contexto teórico; en la sección 2.2. presentamos algunas perspectivas teóricas de la segunda mitad del siglo XX, como la gramática generativa y la sociolingüística variacionista, que son los instrumentos que dan espacio a una reflexión efectivamente sociolingüística histórica; en la sección 2.3. tratamos precisamente del marco teórico de la sociolingüística histórica surgida en la década de 1980, la cual inserta concretamente al hablante en el estudio de la dinámica del cambio lingüístico y constitución de las lenguas.

2.1 La lingüística histórica antes de la sociolingüística histórica

El estudio de la evolución de las lenguas no es algo reciente. Desde la antigüedad griega se hacen reflexiones sobre el lenguaje especialmente desde una perspectiva semántica del sentido. Según Weedwood (2002), a partir del siglo XVI, hubo un avance en el estudio de la fonética y la morfología, lo que hizo que, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se desarrollara la investigación sobre la historia de las lenguas (aunque ya en los siglos XVI y XVII se hallaran escritos sobre el tema). Con el avance en el estudio de la fonética articulatoria y la morfología, se tienen las herramientas básicas para que se empezara a discutir, a partir del análisis comparado entre lenguas presuntamente aparentadas, los procesos históricos que hicieron que las lenguas cambiaran y se convirtieran distintas.

Los siglos XVIII y XIX vieron el surgimiento y desarrollo de una lingüística esencialmente histórica y comparatista, en la que, en la primera mitad del siglo XIX, se conoció el método histórico

⁵ Como ya indicado por Irala (2004), hay mucha confusión entre los términos variedad y variante en los estudios del área. Los términos no son sinónimos. Variante es el elemento que concurre en una variable. Por ejemplo, "tú" y "vos" son variantes de la variable "segunda persona del singular". "Tú" sería una variante mexicana y "vos" sería una variante argentina". Variedad, por otro lado, podría asumirse como sinónimo de dialecto, entendido, sin jerarquización o clasificación, como el conjunto de rasgos componentes de una comunidad de habla. Por ejemplo, el yeísmo, el seseo, el voseo, el doblado de clíticos generalizado serían fenómenos de la variedad argentina del español. Una comunidad de habla sería, entonces, el conjunto de hablantes o usuarios de la lengua que comparten un conjunto de rasgos lingüísticos.

comparado y, en la segunda mitad del mismo siglo, se conoció la teoría de las leyes fonéticas, propuesta por los neogramáticos (FARACO, 2005; MATTOS e SILVA, 2008).

Con el surgimiento del estructuralismo en el siglo XX, el trabajo histórico comparatista queda un poco abandonado porque cobra protagonismo el estudio interno sincrónico de cada lengua como un sistema lingüístico autónomo. Sin embargo, aunque haya predominado un modelo esencialmente sincrónico y ahistórico del estudio de la lengua, el estructuralismo se vio obligado a preguntarse cómo los sistemas lingüísticos cambiaban con el paso del tiempo (COSERIU, 1979). Es importante hacer algunas observaciones necesarias sobre la lingüística histórica hasta la primera mitad del siglo XX, a partir de Paixão de Sousa (2006) y Eberenz (2009), porque esa es la base sobre la que se fundan las discusiones sobre la constitución del español en España y América.

La primera es que "histórico" debe entenderse en ese contexto como "cronológico"; no se hacía ningún tipo de estudio histórico en el sentido amplio del término, lo que implica que los estudios estaban relacionados exclusivamente con los cambios internos a la lengua. Por ejemplo, en esa perspectiva, se muestra como una forma pasa del indoeuropeo a las demás lenguas "herederas" desde una perspectiva interna: "dwoh" (indoeuropeo) > "duo" (latín) > "dos" (español).

La segunda observación, resultado de la primera, es que los cambios eran tenidos como naturales a la evolución interna de la lengua sin que factores externos tuvieran participación importante en ellos, lo que implica que las lenguas derivan de otras pero nunca surgen de la mezcla de dos o más lenguas. Esa cuestión supone una hipótesis fuerte: si las lenguas cambian en un sentido, es posible hacer la reconstrucción del cambio hacia atrás⁶.

La tercera observación es que las teorías tenían como objeto de análisis principalmente los niveles fónicos, morfológicos y léxicos. El nivel sintáctico (entendido como la combinación y organización de los elementos en una estructura) no tenía espacio (por una limitación teórica, es decir, les faltaba un modelo apropiado).

Esas observaciones llevan a las consideraciones, ya indicadas por Paixão de Sousa (2006), de que hay una diferencia entre lingüística histórica y lingüística diacrónica y que el estudio diacrónico es una primera etapa del estudio histórico. Siguiendo la metáfora del juego de ajedrez: la lingüística diacrónica sería el estudio de cómo las piezas se mueven y qué posiciones ocupan en el curso del

⁶ Obsérvese que ya se tenían las teorías del sustrato, adstrato y superstrato. Sin embargo, esas teorías no suponen una participación real y fundamental de los hablantes en el proceso de constitución histórica, ni suponen como lenguas diferentes pueden interactuar generando nuevas lenguas o variedades de lenguas. Esas teorías tratan los contactos simplemente como "huellas" dejadas en la lengua originaria.

tiempo; la lingüística histórica explicaría por qué el jugador mueve cada pieza cómo mueve siguiendo sus conocimientos, habilidades y reglas del juego. En suma: se tenía un modelo que hacía importantes descripciones lingüísticas cronológicas, pero no explicaba cómo los cambios ocurrían contextualmente en la estructura histórica.

Es importante notar también que, aunque el modelo de las leyes fonéticas haya tenido gran éxito, ya había recibido críticas en su propio tiempo: Hugo Schuchardt (SCHUCHARDT, 2010)⁷ ya se había posicionado en contra de diversos principios del modelo, especialmente, de la exclusión de la perspectiva social (histórica), indicando que la sofisticación del modelo era tan solo aparente⁸.

En la próxima subsección, mostraremos que sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX, con el surgimiento de la sociolingüística variacionista y la gramática generativa, es que se comienza a pensar en el papel histórico social del hablante en el proceso de constitución y cambio de las lenguas en el marco de la sociolingüística histórica.

2.2 Antecedentes teóricos de la segunda mitad del siglo XX

El surgimiento de la gramática generativa, especialmente a partir de Chomsky (1965) – teoría que surge en el ámbito de la Segunda Revolución Cognitiva proponiendo que el lenguaje es el aparato mental exclusivo del ser humano –, hizo un giro en la perspectiva del estudio del lenguaje de los productos (textos y enunciados, por ejemplo) para los procesos que generan tales productos (estructura y gramáticas, por ejemplo). Chomsky (1965) propone que el ser humano está dotado de una competencia lingüística, que es el conocimiento intuitivo que el hablante tiene de su lengua, adquirido a partir del proceso de adquisición del lenguaje durante la niñez. Es importante poner de

⁷ Hugo Schuchardt escribe su obra a finales del siglo XIX. Las primeras autoras que hemos leído que llaman la atención con precisión a la divergencia de posición entre Schuchardt y los neogramáticos son Paixão de Sousa (2006) y Mattos e Silva (2008). En la estancia posdoctoral de uno de los autores fue posible llegar a una traducción del original del texto (SCHUCHARDT, 2010). Para citar tan solo un ejemplo de la perspectiva de Hugo Schuchardt:

Ya he tenido la oportunidad de decir que presupongo la mezcla lingüística incluso en el más homogéneo de los grupos de hablantes. Paul, al revés, solo la admite en el caso de la mezcla étnica, la cual considera ser algo extremadamente excepcional. Debo rechazar esa última noción. [...] Desde el momento original de surgimiento de la nación romana hasta la formación de las naciones de habla romance, lo que vemos es una serie casi no interrumpida de mezclas de las más variadas formas... (SCHUCHARDT, 2010, P. 46-47. Traducción nuestra)

La apreciación del fragmento muestra que Hugo Schuchardt ya tenía claras las bases de lo que se conoce hoy como sociolingüística histórica. Lo que llama la atención, como indicado por Paixão de Sousa (2006), es por qué el modelo solo toma fuerza casi cien años después.

⁸ Cabe notar, como indicado por Paixão de Sousa (2006), por qué razones sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX se empieza a tener en cuenta las observaciones de Hugo Schuchardt, hechas un siglo antes.

relieve que la capacidad para el lenguaje es innato y exclusivo a la especie humana. Sin embargo, la competencia lingüística es adquirida a partir del contacto con los datos lingüísticos cuando el individuo está insertado en una comunidad⁹.

Con el paso del tiempo, los estudios generativistas van refinando el concepto de lengua con el que trabaja. Chomsky (1986) propone una distinción entre la noción de lengua de sentido común, muy pareja a una perspectiva sociopolítica, de cualquier perspectiva científica de lengua.

En el primer caso (el concepto de lengua del sentido común), Chomsky (1986) comenta que, por un lado, aunque haya mucha semejanza e inteligibilidad entre dialectos del alemán y el holandés, se consideran lenguas diferentes y, por otro, aunque el mandarín y el cantonés son completamente diferentes e ininteligibles, se consideran chino.

En el segundo caso (los conceptos científicos de lengua), Chomsky (1986) hace una distinción entre lengua-E (productos) y lengua-I (procesos)¹⁰. De manera muy resumida, una lengua-E, tomada de las perspectivas estructuralistas (saussureana o bloomfieldiana), sería la secuencia de sonidos, relacionadas con un significado, observables en la comunicación humana. La lengua-I, por otro lado, estaría relacionada con los aspectos cognitivos, estructurales, de la mente humana. De esa manera, se puede suponer que una lengua-E puede tener dos o más representaciones mentales/estructurales diferentes o, a la inversa, que dos o más lenguas-I pueden generar la misma lengua-E¹¹.

A partir de la exposición anterior, se puede concluir que, cualquier estudio sobre la variación e historia de las lenguas tiene que observar más allá de los datos lingüísticos observables y pasar a la

⁹ Lo que implica que sin la convivencia social no hay adquisición del lenguaje ni se construye u obtiene una competencia lingüística.

¹⁰ Chomsky (1986) denomina lengua-E como la lengua externa y extensional y denomina la lengua-I como la lengua interna e intensional.

¹¹ Por ejemplo, en el caso del español, el pronombre "ella" en la oración a continuación puede tener dos representaciones:

- (i) María dijo que ella no va a venir a la fiesta.

en el caso del español no caribeño, que son variedades del español que tienen la propiedad del sujeto nulo, "ella", si no está focalizado/enfatizado/accentuado, sólo puede referirse a otra persona que no María; ya en el caso del español caribeño insular, que son variedades del español cuya propiedad del sujeto nulo está perdida, "ella" puede referirse a María.

También se puede mencionar el caso de las oraciones interrogativas. Pero en ese caso, lenguas-I diferentes generan lenguas-E diferentes:

- (ii) ¿Qué comió María?
(iii) ¿Qué María comió?

el ejemplo en (ii), con el orden QU-V-S, es la opción de las variedades no caribeñas del español; el ejemplo en (iii), con el orden QU-S-V, imposible en las variedades no caribeñas, es la opción producida por hablantes caribeños (LÓPEZ MORALES, 1992).

representación mental estructural del hablante (o comunidad) porque datos observables semejantes pueden tener representaciones distintas o estar insertados en estructuras distintas¹².

Los estudios generativistas sobre la adquisición de una lengua primera llevaron a la reflexión sobre la adquisición de lenguas segundas. Selinker (1972) propuso el concepto de "interlengua", que puede definirse de manera resumida como las fases por las que el aprendiz pasa entre su competencia lingüística en la lengua primera hasta que llegue lo más cerca posible de la competencia lingüística en la lengua segunda. Durante ese proceso, los aprendices (entendidos aquí no solamente como estudiantes formales, sino como todos aquellos que están expuestos a una segunda lengua y tienen que manejarla de alguna manera) utilizan elementos de su lengua primera en el uso de la lengua segunda en mayor o menor grado a depender del conocimiento que vayan construyendo de cada lengua.

El modelo cognitivo de Chomsky (1965) recibe, entre los años 60 y 70, diversas críticas, por razones distintas¹³. Presentaremos dos críticas relacionadas con la estructura de la lengua y la competencia lingüística (dejaremos afuera las críticas que tienen que ver con el cambio del objeto de estudio, por ejemplo, "que la lengua es discurso", porque entendemos que, en ese caso, no hay una crítica al modelo exactamente, sino que hay un cambio de perspectiva del objeto de estudio lengua de la estructura para el discurso). Las presentaremos, por cuestión de relevancia en nuestro texto, cronológicamente invertidas.

La primera crítica viene del trabajo de Hymes (1972), quien no está de acuerdo con el concepto de competencia lingüística de Chomsky (1965) y propone que lo que sí tiene el ser humano es una competencia comunicativa, que estaría constituida por un conjunto de subcompetencias, de las cuales formaría parte la competencia lingüística. Hymes (1972) comenta que los niños saben cómo, cuándo y qué decir en distintas situaciones sin que alguien les haya enseñado. Merece la pena notar aquí que la crítica de Hymes (1972) a Chomsky (1965) es tan solo aparente. La existencia de una competencia comunicativa, con la cual estamos de acuerdo, no anula la existencia de una competencia lingüística, como indicado por el propio autor.

¹² Por ejemplo, no es suficiente dividir las variedades entre variedades leístas y variedades no leístas. Se hace necesario analizar cómo funciona el leísmo en cada variedad registrada porque su funcionamiento no es igual en todas ellas, lo que significa que, aunque haya muchas variedades leístas, la representación mental e interpretación dada al leísmo cambia según la variedad lingüística.

¹³ Las críticas parten de la hipótesis chomskyana de que la competencia lingüística es el conocimiento de un hablante oyente ideal insertado en una comunidad lingüística homogénea.

La segunda crítica, y la que es más relevante en nuestro trabajo, tiene que ver con los presupuestos de la sociolingüística variacionista. Labov (1966) estudia la variación lingüística (fónica) en la isla de Martha's Vineyard y muestra que los hablantes presentan variación en la centralización según la edad y escolarización, por ejemplo. A partir de ahí, Weinreich, Labov y Herzog (1968) critican la idea del sistema lingüístico homogéneo y estable de Saussure (1916) y la de hablante oyente ideal propuesta por Chomsky (1965) e introducen la idea de que la heterogeneidad forma parte del sistema lingüístico.

La sociolingüística variacionista pretende, así, estudiar la lengua en su funcionamiento real en una comunidad lingüística, indicando qué elementos pueden condicionar y explicar la variación lingüística. En los términos de Labov (1972), sociolingüística sería un uso redundante dado que la lengua sólo podría estudiarse en su contexto social. Los condicionantes de la variación lingüística pueden ser lingüísticos (elementos estructurales, a depender del nivel de análisis o también como un nivel de análisis provoca alteraciones en otro) y extralingüísticos (elementos sociales: género, edad, escolaridad, procedencia, etc), llegando a la suposición de que la variación puede ser estable o generar cambio lingüístico. Al revés, el cambio lingüístico no ocurriría sin la variación lingüística previa, en que una variante se superpusiera a otra¹⁴.

Weinreich, Labov y Herzog (1968) proponen una teoría de la variación y el cambio lingüístico pautada en los aspectos de la vida social de la lengua y presentan cinco problemas fundamentales que los estudios históricos tienen que enfrentarse: (1) el de las condiciones generales de la estructura para que el cambio inherente al sistema pueda ocurrir; 2) el del proceso de transición del cambio entre sus fases intermedias; 3) el de la inserción de una innovación en el sistema lingüístico y en el contexto sociolingüístico; 4) el de la evaluación de los hablantes sobre los procesos de cambio; 5) el del análisis de cómo se comienza un proceso de cambio.

¹⁴ Por ejemplo, una forma A pasa a concurrir con una forma B durante algún período de tiempo y, en seguida, una forma sustituir la otra convirtiéndose en la única opción. Pensando en términos diacrónicos, se puede resumir la idea de la siguiente manera: $A > A \sim B > B$. En el caso de la historia del español, como indicado por Fontana (1993), la posición de los pronombres átonos (clíticos) era variable en su fase antigua, siendo posibles cuatro usos: V-cl (énclisis); cl-V (próclisis); V-cl-flexión (mesóclisis); cl-XP-V (interpolación). A partir de la entrada del siglo XX, la única opción es la próclisis (cl-V). Por otro lado, Kroch (1989) y Lightfoot (1991), desde una perspectiva generativista, señalan que el cambio lingüístico, en algunos casos, es abrupto sin que haya variación, como es el caso del cambio en el francés. El francés antiguo permitía el orden O-V-S, como las lenguas verbo segundo; cuando el francés pierde la propiedad V2, pasa abruptamente al orden S-V.

De hecho, la sociolingüística fundada en los años 1960¹⁵ (aunque ya en el siglo XIX Hugo Schucardt lo había notado, como señalamos anteriormente) muestra que las lenguas son heterogéneas y que la variación es inherente a la competencia lingüística de los hablantes. Sin embargo, caben dos comentarios importantes: 1) La perspectiva social del estudio del lenguaje no excluye a la perspectiva biológica cognitiva dado que, aunque es un hecho social y cultural, la lengua también es una capacidad cognitiva e inherente a la especie humana; lo que sí es una agenda interesante e importante es entender cómo lo social y lo cognitivo interactúan en la vida real y social de un individuo y de una comunidad lingüística¹⁶; 2) La sociolingüística variacionista, aunque haya formulado un modelo en el que el cambio lingüístico sea precedido por una variación lingüística previa, ha estudiado muy bien las sociedades en términos sincrónicos actuales pero no ha dado muchos aportes (como mostraremos en la próxima sección) a los estudios históricos (más allá de diacrónicos) en el sentido de explicar cómo el hablante ha sido capaz de operar el cambio lingüístico ni de cómo las variedades lingüísticas se constituyen históricamente¹⁷.

En la próxima sección presentaremos un modelo que tomó fuerza a partir de los años 1980 y que pretendió incluir, de hecho, a los hablantes en el proceso de cambio lingüístico.

2.3 La sociolingüística histórica¹⁸

Por un lado, la lingüística histórica del siglo XIX, aunque se nombrara histórica, era un modelo en que historia se entendía meramente como "cronología" o "paso del tiempo". El estructuralismo, que la sucedió, siguió entendiendo la historia de la lengua como una sucesión de hechos cronológicos. En ambos modelos, el foco estaba en las etapas internas del cambio lingüístico.

¹⁵ En el año de 1964, William Bright organizó un seminario (UCLA Sociolinguistics Conference) en el que participaron 26 lingüistas interesados en el área de la lingüística social. A partir de ahí surge oficialmente lo que se conoce hoy como sociolingüística, aunque el término ya hubiera aparecido muchos años antes.

¹⁶ Los trabajos hechos en Brasil a partir del manifiesto de Tarallo y Kato (1989) dan excelente prueba de cómo las dos teorías pueden caminar juntas. Tarallo (1991) también muestra que cada teoría aborda uno de los problemas planteados por Weirinch, Labov y Herzog (1968), lo que implica que pueden (y deberían) caminar juntas.

¹⁷ Este problema, quizá, esté más bien relacionado con los problemas del estudio histórico, como señalan Paixão de Sousa (2004) y Eberenz (1991, 2009). Eberenz (1991) trata del problema de la periodización de la historia de la lengua española e indica que el tema nunca fue una cuestión importante para la Escuela de Filología Española, especialmente para su fundador, Ramón Menéndez Pidal. Paixão de Sousa (2004) señala que en el trabajo histórico se maneja con lo que el tiempo haya dejado, operando en el plano de los registros y no en el de los acontecimientos, lo que obviamente restringe el trabajo del investigador. Eberenz (2009), por fin, indica que hay una tendencia a la homogeneización de las etapas pasadas de las lenguas, por ejemplo, que cuando se habla de "español antiguo" suele hablarse de una variedad lingüística homogénea, olvidándose que también en el siglo XIV, por ejemplo, había variación social y espacial.

¹⁸ No podremos hacer una presentación detallada del modelo dado el espacio y el objetivo del texto. Sin embargo, el lector interesado puede consultar las presentaciones de Couto (1996), en portugués, Medina López (1997), en español, Tuten (2003) y Nevalainen y Ramolin-Brunberg (2012), en inglés.

La gramática generativa, por otro lado, desplazaba el objeto de estudio para la mente de los hablantes, lo que la ubicaba centralmente en las perspectivas no históricas de la lengua. La sociolingüística variacionista es, finalmente, la primera perspectiva teórica que intenta relacionar los hechos lingüísticos estructurales a hechos sociales¹⁹.

Tuten (2003) indica que ninguna de las perspectivas teóricas anteriores a la sociolingüística histórica fue capaz de responder al problema (5) de Weirinch, Labov y Herzog (1968), destacado en la sección anterior, de cómo una dada lengua con una determinada estructura pasa por un proceso de cambio lingüístico en un determinado momento y no en otro y por qué otra lengua con estructura semejante no. Eso hace que los sociolingüistas históricos partan del supuesto de que no son las lenguas las que cambian sino que son los hablantes los que cambian las lenguas; es decir, el proceso de cambio en un determinado nivel de análisis lingüístico nunca es auto/internamente motivado, pero provocado por causas externas.

Uno de los primeros trabajos en esa perspectiva es el de Siegel (1985). Siegel (1985) retoma la discusión de la koiné griega, en la que un conjunto de distintos dialectos formaron una variedad lingüística de comunicación con rasgos de todas las variedades y muestra que, en la historia del árabe, hay un determinado cambio lingüístico que no se puede explicar vía modelo de reconstrucción (el modelo inventado por los lingüistas históricos del siglo XIX y seguido, de manera tácita, por los estructuralistas). La argumentación de Siegel (1985) es la de que al hacerse el camino de regreso no se llegaría al estado anterior de la lengua, lo que le hace suponer que el proceso de cambio se debió a algún tipo de proceso de contacto entre lenguas.

La gramática generativa y la sociolingüística variacionista dieron las herramientas necesarias para que se llegara a ese tipo de enfoque.

Desde la perspectiva generativista, la hipótesis de que el ambiente lingüístico, asociado a la capacidad innata, es determinante para la adquisición de una lengua, sumado a los estudios sobre la interlengua en el proceso de la adquisición de una lengua segunda fueron los elementos más importantes para el desarrollo de una perspectiva sociolingüística histórica dado que, en la historia de la humanidad, diversas poblaciones estuvieron moviéndose y poniéndose en contacto con otras, haciendo que todo el tiempo algún grupo tuviera que aprender una lengua segunda (fijese que sin un proceso formal de escolarización), lo que llevaba a un cambio en el ambiente lingüístico en que las

¹⁹ Es importante notar, como ya señalado por Coseriu (1979), que las relaciones sociales deben analizarse internamente a cada comunidad, porque lo que puede representar un determinado estrato social en una comunidad puede representar otro estrato en otra comunidad, o en otra lengua.

generaciones siguientes aprendían su lengua materna. Según Lightfoot (1991), uno de los primeros a preguntarse cómo un modelo mentalista explica el cambio lingüístico, cuando los adultos de la generación anterior cambian el ambiente lingüístico, ofrecen a las generaciones posteriores pistas distintas para la adquisición de su lengua (en sus términos, lengua-I), haciendo que las dos generaciones tengan competencias lingüísticas distintas²⁰.

Desde la perspectiva sociolingüística variacionista, la hipótesis de que la lengua no puede estudiarse fuera de la sociedad sumado al principio de la uniformidad de Labov (1972) dieron las bases para la construcción del nuevo modelo. El principio de la uniformidad de Labov (1972, p. 161) es formulado en los términos de "los mismos mecanismos que operaron para producir los cambios de gran escala del pasado pueden ser observados operando en los cambios actuales que ocurren a nuestro alrededor" (traducción nuestra). Eso implica que, si en nuestros días hay variación social y espacial, que, si en nuestros días, variantes lingüísticas compiten al entrar en contacto debido a diversos factores sociales, que, si en nuestros días, al aprender una lengua extranjera, los hablantes transfieren estructuras de su lengua a la otra, todos esos fenómenos también debieron de ocurrir en el pasado²¹.

Desde esa perspectiva, que se desarrolló especialmente en el estudio de las lenguas europeas en contacto con las lenguas africanas en territorios de excolonias, es fundamental el estudio de cómo las dos o más comunidades interactuaron para que la lengua haya cambiado. Por ejemplo, es importante tener conocimiento del estado que tenían las lenguas cuando se pusieron en contacto; es importante tener conocimiento de qué comunidad tuvo que aprender qué lengua; es importante tener conocimiento de qué políticas (explícitas o no) se tomaron para el desarrollo lingüístico; es importante tener en cuenta los valores sociales atribuidos a cada lengua²².

²⁰ Kroch (1989, 2001) explica la paradoja de la gradualidad del cambio lingüístico en un modelo que propone que el cambio es rápido y abrupto. En el estudio histórico se manejan los textos (lengua-E) y no las gramáticas (lenguas-I). Así se percibe una gradualidad en los textos, aunque las gramáticas hayan cambiado de manera abrupta.

²¹ El estudio del cambio lingüístico puede darse desde dos perspectivas: la del tiempo real, en la que el investigador analiza documentos de cada época y explica los cambios; la del tiempo aparente, en la que el investigador selecciona hablantes de diferentes franjas de edad e indica a partir de cada franja las posibilidades del cambio. Lo que es interesante, nos parece, es que no es posible hacer proyecciones ni previsiones del futuro. Es decir: se puede mirar el pasado para explicar el presente, pero no se puede mirar el presente para explicar el futuro. Tómese como ejemplo el latín. En el siglo II d.C. nadie podría imaginar que el futuro de la lengua latina serían las lenguas romances actuales porque muchas situaciones sociohistóricas ocurrieron sin la previsión de los romanos de ese momento.

²² Por lengua, debe entenderse el sistema lingüístico de la comunidad. En otras palabras, cada variedad lingüística. Siegel (1985) comenta que cuando el contacto se da entre variedades de una misma lengua o entre lenguas mutuamente inteligibles, se tiene un proceso de koinización. Cuando el proceso se da entre lenguas diferentes o entre lenguas mutuamente ininteligibles, se tiene un proceso de pidginización, con su posible consecuente criollización. Es importante notar, como señalan Siegel (1985), Lightfoot (1991), Tuten (2003), Roberts (2007), entre muchos otros, que el hecho de que se forme una koiné, un pidgin o una lengua criolla, sólo se puede analizar desde el punto de vista histórico. En

Un ejemplo concreto de ese modelo se puede observar en el trabajo de King (2000; apud ROBERTS, 2007, p. 238-241), sobre el uso de las preposiciones en el inglés de la Isla Prince Edward, en Canadá. En francés, cuando un elemento interrogativo es introducido por la preposición (como en el ejemplo (1)), todo el sintagma preposicionado debe moverse a la posición inicial. En inglés, al revés, es posible que se mueva el sintagma nominal y que se deje la preposición en posición final (como en el ejemplo (2)):

- (1) a. Who did you speak to ___?
 "Quién que tú hablaste para ___?"
 b. John was spoken to ___.
 "Juan fue hablado para ___."
- (2) a. *Qui as-tu parlé a ___?
 "Quién has-tú hablado a ___?"
 b. A qui as-tu parlé ___?
 "A quién has-tú hablado ___?"

Roberts (2007) muestra que el francés de la región se comporta como el inglés, permitiendo que la preposición quede en la posición final (como en el ejemplo (3)), incluso en construcciones donde el inglés mismo exige el ascenso de la preposición (como en el ejemplo (4))²³:

- (3) a. Où ce-qu'elle vient de ___?
 "Donde que-que ella viene de ___?"
 b. Ça, c'est le weekend que je me souviens de ___
 "Ese, eso es el fin de semana que yo me acuerdo de ___"
- (4) a. *Who did Pugsley give a book yesterday to ___?
 "Quem que Pugsley deu um livro ontem para ___?"
 b. Quoi ce-que tu as parlé hier a` Jean de ___?
 "Qué que-que tú has hablado ayer a Juan de ___?"

Esa pequeña exposición de lo que sucede en la Isla de Prince Edward es un buen ejemplo de como el contacto entre lenguas en la actualidad puede generar un proceso de cambio lingüístico²⁴.

términos de adquisición y funcionamiento sincrónico, sin análisis histórico, todas las lenguas son lenguas en el mismo sentido.

²³ King (2000 apud ROBERTS, 2007, p. 240) relaciona ese hecho al préstamo de preposiciones del inglés como se puede ver en los ejemplos a continuación:

- (i) a. Ils avont layé off du monde à la factorie.
 b. Il a parlé about le lien fixe.
 c. Qui ce-qu'a été layé off ___?
 d. Quoi ce-qu'il a parlé about ___?

²⁴ Esta discusión está relacionada con la discusión que hacemos más abajo sobre prácticas translingües.

Quizá por el prestigio del inglés sobre el francés en la isla, los hablantes comiencen a utilizar preposiciones en inglés, en un tipo de alternancia de códigos, lo que genera, como consecuencia, la posibilidad de que se mueva únicamente el sintagma nominal. El aspecto interesante del cambio lingüístico en este caso es lo que se conoce por "aprendizaje imperfecta", o sea, los hablantes aplican la regla incluso donde los hablantes nativos no la realizan, y eso es lo que hace que surja una nueva lengua o variedad de lengua.

En la siguiente sección discutiremos cómo ese modelo explica la historia y la variación del español para, enseguida, discutir cuestiones relevantes del español actual y su proceso de enseñanza y aprendizaje como lengua mundial.

3 Consideraciones generales sobre la historia y la diversidad del español

Teniendo en cuenta la breve presentación teórica anterior, en esa sección queremos discutir algunos aspectos relevantes a la historia y diversidad del español actual considerando algunos aspectos sociolingüísticos y políticos para llegar al objetivo de nuestra discusión, que es su uso como lengua franca²⁵ y la enseñanza de lenguas. Como mostramos antes, las perspectivas del estudio de la historia y variación de las lenguas no consideraban, hasta los años 1980, cómo los hablantes participaban efectivamente en ese proceso dinámico social de las lenguas. La historia y variación del español se construyó sobre esas bases y, en los últimos treinta años, una serie de investigadores intentan recontarla, tanto desde su perspectiva española como americana, siendo que los estudios sobre América fueron los que empezaron las discusiones.

En la primera parte, haremos algunas consideraciones sobre la historia del español para mostrar cómo entendemos la lengua española en su vasta extensión territorial, indicando cómo el modelo de la sociolingüística histórica ofrece aportes significativos para algunas reinterpretaciones de los fenómenos. En la segunda parte discutiremos, en base a la exposición de la primera parte, cómo entendemos la diversidad de la lengua española en la actualidad, para, en la sección siguiente, ser capaces de ofrecer una discusión relevante sobre el uso del español como lengua franca.

²⁵ La sección 4 discutirá con detalle ese concepto. Sin embargo, se puede anticipar que una lengua franca es una lengua de comunicación común entre hablantes de diferentes lenguas.

3.1 Aspectos de la historia del español

La historia del español es tema de mucho debate desde por lo menos fines del siglo XIX. Aunque la discusión se haya llevado en una perspectiva no histórica (como señalamos, la historicidad significaba simplemente cronología, paso del tiempo), no se puede decir que no había intereses políticos involucrados en la actividad científica. Vázquez Villanueva (2008) indica que, cuando España pierde políticamente las colonias americanas, usa la lengua como instrumento de dominación y adquisición de recursos económicos²⁶. Tanto es así que Fernández-Ordóñez (2009) indica que la construcción de la narrativa de Ramón Menéndez Pidal, en *Los orígenes de la lengua española* (MENÉNDEZ PIDAL, 1926), está contaminada por los ideales filosóficos de la Generación del 98, desde los cuales, Castilla tenía un protagonismo más grande de lo real en la constitución de la lengua española, ignorándose con vehemencia el papel de las demás lenguas peninsulares o no en la formación del español. En las palabras de Fernández-Ordóñez (2009), la historia del español es la historia del castellano.

Desde la perspectiva de la Escuela de Filología Española, el español actual es el resultado del desarrollo natural del latín hablado, tal como se consideró en el siglo XIX y, posteriormente, en el estructuralismo, sin que las lenguas prerrománicas y las que llegaron después a la Península hubieran tenido casi ninguna participación en su constitución más allá de los aspectos léxicos (los que evidentemente no pueden negarse).

Para restringirnos a tan solo dos ejemplos, citamos a Catalán (1974) y Lapesa (1981), quienes ya tenían condiciones de haber hecho críticas a esa perspectiva, pero la mantienen:

A diferencia del árabe, las lenguas germánicas no tuvieron en Hispania gran vitalidad. Los invasores germanos que dominaran la Península, sobre ser pocos en número, se hallaban ya muy romanizados o se romanizaron prontamente. Sólo el léxico, la antroponimia y la toponimia de la Iberoromania denotan el contacto lingüístico entre la lengua latina de Hispania (más o menos romanizada) y las lenguas germánicas). (CATALÁN, 1974, p. 182)

La influencia lingüística de los visigodos en los romances hispánicos no fue muy grande. Romanizados pronto, abandonaron el uso de su lengua, que en el siglo VII se hallaba en plena descomposición. No hubo en España un período bilingüe tan largo como en Francia. El elemento visigodo parece no haber influido en la fonética española: las palabras góticas adaptaron sus sonidos a los más próximos del latín

²⁶ Alonso (1942) pone de manifiesto una discusión que surge en el siglo XIX en torno a los nombres "castellano", "español" o "idioma nacional" a partir de las reivindicaciones americanas pos independencia.

vulgar o del romance primitivo y por lo cual sufrieron los mismos cambios que las hispano-latinas. (LAPESA, 1981, p. 118-119)²⁷

Paixão de Sousa (2006), sin embargo, llama la atención al hecho de que, en el estudio histórico, sea cual sea, se opera en el plano de los registros y en el plano de lo que el tiempo dejó y se juzgó interesante estudiar. Una multitud de hechos importantes se dejaron de examinar o porque el tiempo no lo permitió o porque no fueron dignos de análisis. Tal parece ser el caso del español porque, conforme indica el propio Catalán (1974, p. 72), "R. Menéndez Pidal nunca llegó a completar su Manual de gramática histórica con una sección dedicada a la "Sintaxis"..." y "Tampoco la sintaxis descriptiva fue cultivada" (CATALÁN, 1974, p. 73).

Las palabras de Catalán (1974) dejan claro lo que ya se sabe: los estudios históricos se pautaban en aspectos fónicos y léxicos y las conclusiones sobre la historia del español se hicieron ignorando aspectos más globales de la lengua, es decir, sin que se pensara en los procesos sociohistóricos de hecho, como si las poblaciones nativas hubieran adquirido el latín de los romanos y lo tuvieran conservado durante siglos.

Esa perspectiva de estudio comienza a cambiar a partir de los años 1980, obviamente desde fuera de España. Kremer (1982) es el primero que pone la pauta del contacto con las lenguas germánicas, para quien, sin mencionar el marco teórico de la sociolingüística histórica, el prestigio y cantidad de los visigodos no eran pocos de manera que sí debieron de haber tenido gran influjo en la formación del español, pero faltaban estudios interrelacionando romanística y germanística para que la discusión fuese lo más robusta posible.

Ya en el marco de la sociolingüística histórica, la discusión empieza desde América cuando Fontanella de Weinberg (1993) revisa los estudios del siglo XX sobre los orígenes del español americano, presentando las tres hipótesis que vigoraron hasta los años 1980: el influjo indígena, el origen independiente y el origen andaluz. La autora concluye que ninguna de las tres hipótesis de hecho es responsable individualmente por la caracterización del español americano. La caracterización del español americano debe entenderse desde del complejo proceso de colonización del territorio americano. Según la autora,

Lo que acabamos de considerar nos lleva a plantearnos a qué llamamos español americano, si — tal como hemos visto — no podemos hablar legítimamente de que

²⁷ Pinto (2011) analiza el cambio en el orden de palabras en la historia del español. Siguiendo el mismo referencial de la sociolingüística histórica, el autor sugiere que: a) el orden O-V encontrado en el español medieval y no es posible en las variedades actuales es un influjo germánico; b) que la pervivencia del orden V-S en el español (y en el portugués) pero no en francés es un influjo árabe.

se trate de una entidad dialectal que se oponga en bloque al español europeo. La conclusión es que entendemos por español americano una entidad que se puede definir geográfica e históricamente. Es decir, es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comparten una historia común por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano. Esto no implica desconocer el carácter complejo y variado de este proceso y sus repercusiones lingüísticas, dado que debemos diferenciar las regiones de poblamiento temprano (las Antillas, Panamá y México, por ejemplo) de otras de poblamiento más tardío (Río de la Plata en general y Uruguay en particular); las regiones de poblamiento directo a partir de España, de las de expansión americana; los distintos tipos de relación con la metrópoli, etc. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 15)

La definición que da Fontanella de Weinberg (1993) para el español americano va de acuerdo con lo que comprendemos desde el marco de la sociolingüística histórica: los hablantes, mejor dicho, la interacción entre los hablantes va a definir cada variedad lingüística. Es más: deja claro que el español de América no es una variedad, sino un conjunto de variedades, dado que hubo diferentes procesos de interacción en cada parte del continente.

Desde la perspectiva europea, el que con más énfasis pone la discusión en el marco de la sociolingüística histórica es Tuten (2003)²⁸, quien hace una extensiva revisión de la constitución del español medieval durante el período de la Reconquista, proponiendo tres etapas en la constitución de la lengua en España: La etapa Burgos, la etapa Toledo y la etapa Sevilla.

La fase Burgos se da desde los orígenes hasta el siglo XI. La variación lingüística se manifestaba exclusivamente en la frecuencia pero con el aislamiento de las regiones, la vacilación se convirtió en distinción dialectal. Posteriormente, con el desarrollo de Castilla, convirtiéndose en el punto de encuentro entre diversas gentes, se formó el ambiente adecuado para el surgimiento de estabilización de formas y el consecuente surgimiento de una koiné²⁹.

La fase Toledo, la más importante, se da a partir del siglo XI, cuando las fronteras del Duero ya estaban bien establecidas. Con el avance de Castilla hacia el sur, los árabes piden refuerzos desde

²⁸ Tanto Fontanella de Weinberg (1993) como Tuten (2003) definen el español americano y europeo, respectivamente, como koinés, en el sentido de Siegel (1985, p. 363), que, en términos generales, es el resultado de la mezcla de subsistemas lingüísticos, utilizado como lengua franca por hablantes de las distintas variedades constituyentes y caracterizado por la mezcla de rasgos de esas variedades.

²⁹ Siegel (1985, p. 358) dice: "El término koiné viene del griego 'koine' (común)" (traducción nuestra). Más adelante, Siegel (1985, p. 363) sintetiza: "De esa manera, una koiné es el resultado estable de la mezcla de subsistemas lingüísticos como dialectos regionales o literarios. Sirve como lengua franca entre hablantes de diferentes variedades contribuyentes y se caracteriza por la mezcla de rasgos de esas variedades y más frecuentemente por la simplificación y reducción en comparación" (traducción nuestra).

África y la región se convierte muy atractiva incluso para pueblos de fuera de España³⁰. Moxó (1979, p. 221, apud TUTEN, 2003, p. 147-148) dice:

Un nuevo y peculiar contingente de pobladores cristianos en Toledo va a estar representado por los francos que hasta allí llegan para establecerse tras su conquista por Alfonso VI, pues, aunque no se perciben sus huellas en el ejército cristiano del monarca, gozaban ya de influencia en su corte con el apoyo de la reina Constanza de Borgoña. Los francos establecidos en Toledo debieron representar un número apreciable, para gozar de fuero y barrio propios (...) (MOXÓ, 1979, P. 221 APUD TUTEN, 2003, P. 147-148).

Toda esa ebullición política y social hizo que Toledo concentrara una gran diversidad de variedades lingüísticas y lenguas diferentes. Tuten (2003) concluye sobre esa etapa:

Está claro que la etapa de Toledo de repoblación guió a una clase de movimiento y mezcla demográficos similar a la encontrada en la antigua etapa de Burgos. Sin embargo, en algunas áreas, ese movimiento involucró una variedad más grande de grupos - y, por ende, de variedades lingüísticas - que aquella encontrada en la etapa de Burgos. Especialmente, la presencia de los francos debe ser enfatizada porque, como un grupo, poseían un prestigio tremendo y pudieron, por eso, haber influido en las normas de prestigio. (TUTEN, 2003, p. 152) (traducción nuestra)

Finalmente, la etapa de Sevilla ocurre cuando la población cristiana avanza hacia el sur a partir del siglo XIII y aísla a los árabes en el reino de Granada, hasta 1492, cuando los expulsan los Reyes Católicos.

La pequeña discusión establecida en esta sección nos lleva a la conclusión de que el español en ninguna época fue una lengua "pura". El español (castellano) ha estado todo el tiempo en contacto con otras lenguas o variedades lingüísticas lo que fue determinante para su caracterización tanto en España, inicialmente, como en América, posteriormente. Sin olvidar que, a partir del siglo XVI, el español de España tiene un desarrollo independiente y paralelo al americano³¹.

De manera general y conclusiva, podemos decir que el español en el mundo es el resultado del contacto lingüístico del español/castellano, con otras lenguas o variedades lingüísticas. Por un lado, desde el punto de vista político, es posible que haya jerarquización y que determinadas variedades tengan más prestigio y legitimidad que otras. Por otro, desde el punto científico, si lo que

³⁰ Una importante e interesante lectura sobre la situación social de la Península entre los siglos XII-XIV, época en que cristianos, judíos y árabes convivían en España se encuentra en Piñero Valverde (1997).

³¹ O sea: si se tiene que considerar alguna lengua madre, es el español del siglo XVI. Esa es la variedad que empieza a llegar a América y la que sigue viviendo independientemente en España. El español actual no es la lengua madre del español americano, por ejemplo. Incluso, ha de observarse que el español europeo actual sufrió cambios, entre el siglo XVIII y el XIX, que no sufrieron las variedades americanas.

se pretende es hacer ciencia del lenguaje, todas las variedades tienen su legitimidad, aunque no converjan con la variedad estándar. Aceptarlo o no, más allá de una cuestión científica, es también una cuestión política y hay que estar atentos.

En la próxima sección, haremos algunas consideraciones sobre la diversidad del español actual desde la perspectiva que hemos presentado hasta aquí.

3.2 Aspectos de la diversidad del español³²

Desde por lo menos Henríquez Ureña (1921) se discute la diversidad del español. Lo interesante es notar que la discusión de la variación del español surge como una pauta americanista, cuyo interés era hablar de sí, comprenderse como hispanohablantes. Sin embargo, como señala Acuña (2019), cuando los españoles se meten en la discusión, aparece una pauta menos descriptiva y más prescriptiva, dados los intereses políticos sobre la lengua española.

Henríquez Ureña (1921) empezó una pauta de división dialectal del español que usó todo un siglo en guerras por una propuesta adecuada. Algunos, como Moreno Fernández (2000; 2010) y Andión Herrero (2004)³³, entrado el siglo XXI, la mantuvieron. Otros, por el contrario, la criticaron desde muy temprano, como Rona (1964).

Aquí, sin embargo, nos conviene retomar la propuesta de Fanjul (2004), quien, partiendo de la comparación entre el portugués de Brasil y el de Portugal, se pregunta si es posible hacer la misma comparación entre las variedades del español. Es decir, si es posible definir el español en bloques homogéneos y claros, como se supone que es el caso del portugués³⁴. El autor propone que haya criterios objetivos y subjetivos en la división dialectal de las lenguas. Los criterios objetivos serían los datos lingüísticos observables, analizados por los lingüistas de manera impersonal³⁵. Los criterios

³² Indicamos al lector también la discusión de Pinto (2016; 2020) sobre la diversidad del español actual.

³³ Los autores citados tienen trabajos más actuales, pero en todos mantienen la división dialectal de Henríquez Ureña (1921). La cita de trabajos del comienzo del siglo XXI tiene el objetivo de mostrar que la propuesta provisional de Henríquez Ureña (1921), criticada con mucha fuerza por Rona (1964), siguió vigente en la pauta de muchos investigadores. Tal cual Schuchardt (2010), que desde 1885 ya señalaba la indisoluble relación entre lo social y lo lingüístico y el marco teórico de la sociolingüística sólo cobra vigor en los años 1960, es importante cuestionarse por qué, a pesar de las críticas extremadamente consistentes de Rona (1964), muy anterior al marco de la sociolingüística histórica, la división provisional de Henríquez Ureña (1921), pautada en una perspectiva de las lenguas indígenas de sustrato sigue vigente para muchos especialistas.

³⁴ Galves, Kato y Roberts (2009) ya dejan claro que el portugués brasileño es una variedad compleja, multidialectal, no homogénea.

³⁵ Pinto (2009) discute los criterios sintácticos en la división dialectal del español y argumenta que el trabajo de Fanjul (2004) pierde fuerza porque los criterios objetivos utilizados para estudiar el portugués no son los mismos utilizados para estudiar el español. Por ejemplo, hay abundantes trabajos en el área de gramática generativa explicando las diferencias sintácticas entre las variedades del portugués. A excepción del Caribe, no hay estudios tan sólidos a partir del modelo

subjetivos estarían relacionados con las representaciones y creencias que los hablantes tienen de sus lenguas y las de los otros. El autor sugiere, como hipótesis, que, en el caso del español, haya datos suficientes para pensar en divisiones dialectales subjetivas pero no objetivas. El principal argumento para su conclusión es que no hay un único dato del español que esté presente en una variedad y no en otra, constituyendo así alguna isoglosa, imposibilitando que se hable de español de México, Argentina, Cuba, Perú, etc. como se habla de portugués de Brasil y de Portugal.

El trabajo de Fanjul (2004) es muy interesante porque trae aspectos con los cuales concordamos y con los cuales discordamos. Queda implícito desde el trabajo de Fanjul (2004) que lo importante es la definición de zonas dialectales claras. Esa fue la agenda inicialmente propuesta por Ureña (1921) y criticada por Rona (1964). Sin embargo, lo importante no es la delimitación de zonas claras. Lo importante es comprender la variabilidad de la lengua. En otras palabras, si es posible definir zonas lingüísticas claras no es relevante. Lo relevante es entender que la lengua no es uniforme ni homogénea y que hay muchas formas de realizar un determinado fenómeno lingüístico. El hecho de que un determinado fenómeno aparezca en diversos lugares y no en otros no implica que la lengua es homogénea.

Lope Blanch (2002) retoma una pauta antigua de investigar qué es lo que separa desde el punto de vista lingüístico a los hispanohablantes. La pauta de Lope Blanch (2002) hace que volvamos a los conceptos de lengua-I y lengua-E. Como observamos antes, es necesario traspasar los límites de lo visible. Si un dato aparece en un determinado lugar y no en otro, o si aparece en lugares diferentes, no implica en la misma causa o caracterización. Para ilustrar el caso, podemos citar el leísmo. Hay leísmo en muchas regiones hispanohablantes. El tema es que no es suficiente registrar la presencia del pronombre le/les en función de objeto directo. Sino que son fundamentales los rasgos atribuidos a esos pronombres. Por ejemplo, hay variedades que tienen como relevante el rasgo [\pm animacidad]. Otras consideran el rasgo [\pm caso]. Otras consideran el rasgo [\pm contable]. Todo eso implica que el hecho de que "le/les" ocurra en distintas variedades no significa que esas variedades sean idénticas.

Fontanella de Weinberg (1993) ya había indicado que el español de España y el de América no son bloques homogéneos ni excluyentes y que los únicos rasgos que oponen globalmente las dos variedades son el voseo (que es heterogéneo en el continente americano) y el uso de la sibilante interdental (que no es extensiva a todo el territorio europeo). Los demás fenómenos son, en su

generativo en ese sentido para el español. La división dialectal del español se estudió principalmente desde un punto de vista fónico o léxico. Es decir, Fanjul (2004) toma criterios distintos para la evaluación del portugués y el español.

mayoría, intermitentes. La única variedad que se podría distinguir, en bloque, de las demás, es la variedad caribeña (TORIBIO, 2000), que tiene propiedades inexistentes en ninguna de las demás variedades, ya sean europeas o americanas (por ejemplo: orden WH-sujeto-verbo generalizada. uso de pronombres personales para sujeto no animado; sujeto pronominal expletivo, construcciones de escisión con "que" invariable", ausencia de concordancia, etc.).

De todos modos, lo que defendemos aquí es que la ausencia de zonas lingüísticas bien definidas no es relevante para comprender la lengua como un conjunto de variedades heterogéneas. El español es, así, un conjunto de variedades, que tienen rasgos diversos y esparcidos por el mundo.

4 El español como lengua franca (ELF)

En este apartado presentamos el concepto del español como lengua franca (PONTES, 2019). Para ello, en la subsección 4.1. exponemos brevemente la historia del inglés como lengua franca (ILF) (COGO; DEWEY, 2012; SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2015; GIMENEZ et al., 2015), porque (i) es la lengua de mayor alcance global en esa condición y (ii) los estudios actuales en lengua franca están basados principalmente en la realidad del inglés en el mundo. En la subsección 4.2. discutimos el concepto de lengua franca para los estudios contemporáneos. Por fin, en la subsección 4.3. discutimos el ELF, comentamos sobre algunas características que lo distingue del ILF y exhibimos datos que justifican la actuación del español como una lengua franca.

4.1 La trayectoria del inglés como lengua franca

Las grandes lenguas francas de la historia se esparcieron debido a tres motivos en especial. Son ellos, la conquista militar, el comercio y las misiones religiosas. Según Ostler (2010), cada una de esas prácticas tuvo un papel significativo en la diseminación mundial del inglés lengua franca. La historia del inglés revela que esa lengua debe mucho de su estatus global a la actuación de los militares británicos y a los esfuerzos más recientes de los EE.UU., como su primacía tecnológica. El avance del inglés al puesto de lengua franca está directamente relacionado al imperialismo político, a la expansión por la fuerza de un estado y de la población que lo administraba.

Desde el primer viaje de la Compañía de las Indias Orientales, en 1591, hay ingleses en el exterior buscando comercio y construyendo una red de puestos comerciales y bases militares para apoyar el crecimiento de su nación de origen. Naturalmente, ellos siempre hablaban inglés entre sí, aunque aprendieran a usar otras lenguas para sus contactos comerciales. En la medida que la riqueza

y el poder de los ingleses aumentaban, los demás comerciantes, hablantes de otras lenguas, empezaban a querer hablar inglés con el objetivo de compartir los frutos de ese exitoso negocio. Los extranjeros tenían cada vez más ganas de aprender la lengua de los hombres ricos y, a comienzos del siglo XIX, la enseñanza comercial del inglés se convertía en una nueva línea de negocios en todos los centros de poder.

La difusión de la palabra de Dios a través de los misioneros protestantes y la preocupación de los gobernadores por desarrollar una red de funcionarios bilingües, además del esfuerzo en educar en inglés, resultó a largo plazo en la expansión del inglés como lengua de los negocios y de la educación. Con eso, todo el subcontinente indio, en una franja entre Malasia y las Indias Orientales, y sobre el Mar de la China hasta Hong Kong, ex colonia británica, experimentó esa primera expansión. Los eventos siguientes, como la diseminación del colonialismo británico en el siglo XIX, en prácticamente todos los continentes, y después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), la difusión en todo el mundo de las fuerzas económica, cultural y militar construidas en los EE.UU., reforzaron la percepción de que el inglés debe gran parte de su éxito global al comercio.

En ese sentido, se pueden distinguir las lenguas de las comunidades que simplemente se esparcieron en el exterior en búsqueda del comercio internacional de larga distancia y las lenguas que, a medida que se propagaban, ganaban más y más la aceptación de la población de acogida. En los dos casos la lengua se expande, pero en el segundo la lengua es mucho más difundida, motivado principalmente por el deseo del extranjero en adquirir la lengua para utilizarla en los intercambios comerciales. De acuerdo con Ostler (2010), las lenguas del segundo caso son totalmente lenguas francas porque son lenguas secundarias utilizadas en encuentros comunicativos en los cuales la interacción no es posible en la lengua materna de los hablantes.

Para Ostler (2010), las lenguas pueden desaparecer cuando dejan de ser un medio para alcanzar determinado fin, y las únicas formas de seguir existiendo sería convirtiéndose en la lengua materna de una comunidad o como lengua de una misión imperialista de larga duración y vasto alcance. Un ejemplo de lo que declara el autor es el caso de la lengua española en América. El español fue la lengua franca de la clase dominante y de las grandes ciudades, pero después se transformó en lengua nativa de parte de la población. Ese cambio nada natural, al contrario, muy violento, que llevó el español lengua franca a la condición de lengua materna de los territorios invadidos aniquiló muchas lenguas indígenas e impidió que el español lengua franca se convirtiera naturalmente en una segunda lengua, tercera lengua, es decir, una lengua que los nativos de la colonia tuvieran ganas de aprenderla.

En otras palabras, el tipo de expansión emprendido por los españoles determinó la vida corta del español lengua franca, porque significó la imposición violenta de la lengua en los territorios dominados por el imperio hispánico. Es evidente que tal práctica no generaba en las comunidades lingüísticas de acogida el interés por adquirir la lengua española. Tanto el pasado del español como el pasado de la lengua inglesa explican la postura de sus hablantes y el lugar que esas lenguas ocupan en los días de hoy.

En los últimos cuatro siglos, el inglés abandonó el confinamiento en las islas del continente europeo para convertirse en el medio de comunicación más usado en el mundo para los negocios, la ciencia y el entretenimiento. Ostler (2010) sostiene que eso no ocurrió debido a la inigualable expansión imperial británica en todo el continente, tampoco por su papel precursor en la Revolución Industrial, sino por su habilidad en mantenerse lejos de las revoluciones políticas que arruinaron Francia y Alemania en los últimos trescientos años. Mientras tanto, los EE.UU. aprovechaban sus recursos para surgir, de forma independiente, como un poder global y motor cultural. Como resultado, la educación en lengua inglesa se convirtió en un mercado lucrativo. El número de hablantes de inglés aumentó en proporción inimaginable, principalmente porque comerciantes de todo el mundo querían comercializar con los hablantes de inglés. Los que no eran británicos no tenían opción, sólo les cabía disponer de sus recursos para comercializar con los hablantes de inglés, lo que los llevaba a también aprender la lengua inglesa. En el siglo XX, el inglés siguió triunfante justamente porque fue la lengua de los países con grandes ideas, experiencia comprobada y dinero para desarrollar el futuro.

En ese mismo siglo, el inglés era visto como una poderosa lengua que funcionaba como “neutra” entre países con minorías lingüísticas, sin embargo, ese potencial, obviamente, no se concretizó, al revés, intensificó los conflictos entre los pueblos hablantes de esas lenguas minoritarias – frutos de la política británica. El poder atractivo del inglés para los que quieren reconocimiento alrededor del mundo causó un nuevo fenómeno en los siglos XX y XXI, la búsqueda por el idioma en comunidades que tuvieron poco contacto con comunidades hablantes del inglés. Según Ostler (2010), hoy día se enseña el inglés en aulas de clase de todo el mundo y lo usan ampliamente en el mundo de los negocios. Esa importancia instrumental – un medio de comunicación internacional comparable a las matemáticas – eliminará cualquier sentido de origen histórico del inglés en el Reino Unido o en los EE.UU.. El nuevo sentido de universalidad del inglés deberá disolver cualquier derecho especial de aquellos que los hablan como lengua materna. El inglés de los tiempos postmodernos es una institución dominada por los extranjeros, pero sigue llevando prestigio y lucro

para los países que lo tienen como lengua materna. Actualmente, hay en el mundo cuatro hablantes no nativos del inglés para apenas un hablante nativo. Esa proporción motiva diversos investigadores de diferentes áreas a rever determinados conceptos, resultando muchas veces en el surgimiento de nuevas teorías que contemplen la realidad de las lenguas globales, como es el caso de la teoría del Inglés como Lengua Franca (ILF). Tema al cual nos dedicamos en la próxima sección.

4.2 El concepto de lengua franca (LF) para los estudios contemporáneos

Es incontestable que el inglés es la primera lengua franca de la actualidad, su puesto se debe a muchas razones, entre ellas está su liderazgo en las publicaciones científicas, en el mercado global, en la comunicación mundial, en la tecnología de la información – la cual llegó a un punto en el que buena parte de la población mundial puede participar de una misma comunidad de habla etc..

Diferente del inglés que es una potencia económica, militar, política, científica y demográfica, herencia de una historia exitosa, el español sobresale en su potencial demográfico. Este es el principal motivo que lo eleva a la condición de lengua franca, como enfatizan Rupérez e Fernández (2012, p. 14) “cuantas más transacciones comunicativas se puedan hacer en una lengua, mayor será el valor que se otorgue a ese idioma”. El aumento de las interacciones en español está directamente relacionado al número de hablantes que lo utiliza y, cuanto más diverso son los encuentros comunicativos, más espacio se gana en el escenario global.

Fue a través del inglés que se instituyó el concepto de lengua franca global. En la medida que el inglés asumía el lugar de lengua franca, lo definía, determinando los criterios básicos para alcanzar esa posición. Es decir, por haber sido la primera lengua franca global, el inglés sirvió como parámetro para otras lenguas actuantes alrededor del mundo. El estatus de una lengua, como el inglés, está relacionado al estatus social y económico de sus hablantes y no solamente al número de hablantes (RICENTO, 2000). Convertirse en la lengua global fue determinante para que hoy el inglés funcionara como una lengua franca. Sin embargo, lo que fue en el pasado puede ya no ser en el presente. El mundo está en constante movimiento, las teorías y los conceptos en general se resignifican al examinar objetos tan cambiantes. Los variados contactos que la globalización propicia generan reconfiguraciones en todos los ámbitos. Es en ese contexto que el español se inserta. No hay como dar la espalda a los diversos usos que el español asume como consecuencia de la dinamicidad de sus hablantes alrededor del mundo. Son hablantes utilizando el español para los negocios, para el

turismo, como lengua instrumental, en la producción de videojuegos (mercado prometedor), entre tantas otras actividades que mueven la economía y promueven la ascensión social de esos hablantes.

No cabe al español ningún tipo de disputa con el inglés en lo que se refiere al estatus de lengua franca, no se trata de una competición, sino de una convivencia con ambas lenguas cohabitando el espacio global. La trayectoria del inglés no es el camino obligatorio a ser recorrido para que otras lenguas alcancen el lugar de lengua franca, cada lengua tiene una dinámica muy particular y el español ya funciona como lengua franca en muchos contextos debido a los factores que serán presentados más adelante. Si la promoción del inglés a la condición de lengua franca se debe fundamentalmente al estatus de sus hablantes, el camino recorrido por el español difiere en el orden de los factores sin alterar el producto. Además, al comparar el inglés y el español como lenguas francas, se deben combatir los argumentos económicos y políticos porque son argumentos que contribuyen al *status quo* que beneficia las élites.

Antes de comentar sobre el ELF, es importante explicar qué es la lengua franca de los estudios contemporáneos y en qué coincide o no con las lenguas francas de la antigüedad. Para eso, nos basamos en el trabajo de Jenkins (2015), porque enseña las dos primeras fases del inglés como lengua franca (ILF) y propone la tercera fase conceptual de ese fenómeno que es un paradigma empírico y teórico en si mismo. Considerando que el concepto es único para cualquier lengua que actúe con la función comunicativa de lengua franca, la explicación será sobre el ILF, porque la teoría surgió a partir del uso del inglés con esa función.

Según la autora, el ILF surgió como una especie de revolución porque representaba una ruptura con los paradigmas del inglés como lengua extranjera y, principalmente, porque desmitificaba la idea de que muchos usuarios del inglés en una comunicación intercultural deberían seguir fielmente las normas de un hablante nativo. El argumento base era que todos los hablantes de inglés de cualquier parte del mundo – sin importar si eran nativos o hablantes de inglés como lengua adicional³⁶ – tenían el derecho de hablar sus ingleses. De acuerdo con Jenkins (2015), la primera fase del ILF enfocaba la forma lingüística, aunque desde el comienzo ya se observaba los procesos de acomodación³⁷. Cogo y Dewey (2012) declaran que una serie de investigaciones recientes destacan los procesos de acomodación como una característica particularmente distintiva de la comunicación en LF. Uno de

³⁶ Término que contempla los usos locales del español (JORDÃO, 2014).

³⁷ Para Cogo y Dewey (2012), la acomodación son adaptaciones lingüísticas que los hablantes hacen (o escogen no realizarlas), teniendo en cuenta los patrones de habla de sus interlocutores. Es decir, los hablantes intentan convergir para el lenguaje de sus interactantes movidos por el deseo de hacerse entender.

esos estudios fue el de Jenkins (2000), que, a través de su *corpus* LINGUA FRANCA CORE, identificó que los hablantes convergen, modificando su pronunciación para hacerse más inteligible. Hay que tomar en cuenta que el proceso de acomodación implica a ambos interlocutores, o sea, el hablante hace adaptaciones y el oyente desarrolla mayor tolerancia a la diferencia, ajustando sus expectativas sobre lo que es apropiado o no.

El reconocimiento de los usuarios del inglés de varios continentes, así como la constatación de que gran parte de la comunicación verbal del mundo ocurre por medio de lenguas que no son la lengua materna de sus usuarios, sino la segunda, tercera o cuarta lengua fueron los cuestionamientos que sirvieron como base para el surgimiento de los estudios en ILF.

La creación de *corpus* para analizar la forma lingüística que surgía en interacciones en contexto de lengua franca generó datos que demostraban alguna regularidad de uso, pero sirvió principalmente para (i) dar muestras de los procesos de acomodación que emergían en los encuentros comunicativos en LF y (ii) pasar de la descripción y codificación de la forma al interés por la diversidad, fluidez y variación en los nuevos datos. Ya no importaba tanto la forma, sino la función. La segunda fase del ILF investigaba qué hacían los hablantes con la lengua en contextos de LF. La variación se convirtió en el eje central de los estudios en ILF. Para Jenkins (2015), el ILF con su fluidez y negociación entre interlocutores con repertorios multilingües variados no podría considerarse como una variedad sino como un uso que trasciende fronteras y, por lo tanto, está más allá de la descripción.

En su segunda fase, el fenómeno ILF se definía como: a) Lengua de contacto entre hablantes de diferentes lenguas maternas (JENKINS, 2009 apud JENKINS, 2015, p. 37); b) Cualquier uso del inglés entre hablantes de diferentes lenguas maternas, para los cuales el inglés es el medio de comunicación escogido (SEIDLHOFER, 2011 apud JENKINS, 2015, p. 37); c) Uso del inglés en un escenario de lengua franca (MORTENSEN, 2013 apud JENKINS, 2015, p. 37).

Como bien afirma Jenkins (2015), la tercera fase no es la del inglés como lengua franca, sino una etapa (Multi)lengua franca. En esa fase, el estudio sale de la “burbuja del inglés” y contempla los demás espacios multilingües en los que hablantes de diferentes lenguas maternas escogen una otra lengua que no el inglés para comunicarse. Según la autora, la tercera fase refleja la complejidad del fenómeno y las nuevas evidencias empíricas sobre su naturaleza. La globalización tecnológica con el acortamiento de las distancias, el aumento de las interacciones y la diversidad de los contactos contribuyeron para que las lenguas también diversificaran a cada paso dado por sus hablantes rumbo

a nuevos espacios. Los diversos usos de las lenguas crecen exponencialmente a medida que se intensifican los contactos interpersonales y transaccionales. Todo ese movimiento justifica las diferentes fases de los estudios en LF.

Jenkins (2015) enumera algunas razones para emprender la tercera fase de los estudios en LF. La primera tiene que ver con la tendencia demográfica de intensificación de los contactos cada vez más diversos. La segunda razón parte de la perspectiva del hablante multicompetente y del ambiente multilingüe en que él actúa. La tercera se refiere a una relectura del concepto de comunidades de práctica, como un intento de adecuarlo a la realidad de los usuarios de lenguas francas, estableciendo agrupamientos transitorios e incluso fugaces. Jenkins (2015) adopta el término zonas de contacto (CANAGARAJAH, 2013) para denotar el espacio social donde las *lenguaculturas*³⁸ se encuentran y, a medida que interactúan, constituyen un tercer ambiente lingüístico que no es exactamente el de la *lenguacultura* de ninguno de los dos interlocutores, sino una zona emergente y fluida, fruto de la negociación de los participantes, cada uno con su *background*. La cuarta razón radica en la necesidad de considerar el multilingüismo como la norma en la comunicación en contexto de LF.

La fase multilingua franca se asemeja al concepto de translingüismo (GARCÍA, WEI, 2013; CANAGARAJAH, 2018; GARCÍA, OTHEGUY, 2015) porque ambos conceptos estudian múltiples prácticas discursivas realizadas por hablantes bi/multilingües para hacerse entender en determinada interacción. Según esas dos teorías, el repertorio lingüístico del hablante bi/multilingüe no comprende la coexistencia de dos o más lenguas, sino un único sistema fluido y constantemente modificado en los intercambios comunicativos.

Debido a la proximidad conceptual entre los estudios de multilingua franca y el translingüismo, cabe señalar algunos aspectos del multilingüismo (CANAGARAJAH, 2011 apud JENKINS, 2015) que representan exactamente los puntos donde ambos conceptos coadunan:

- I. El dominio de la lengua no se evalúa individualmente como habilidades separadas desarrolladas para cada idioma. Lo que se enfatiza es el repertorio lingüístico, o sea, la forma en que las diferentes lenguas constituyen una competencia integrada;
- II. No se espera el mismo nivel de competencia en todas las lenguas;
- III. La utilización de diferentes lenguas para finalidades distintas se considera competencia;
- IV. La competencia lingüística es una forma de práctica social y competencia intercultural.

³⁸ Término utilizado para marcar la intrínseca asociación entre lengua y cultura.

En suma, el concepto de lengua franca actual se refiere a cualquier lengua utilizada como lengua de contacto inmediato entre hablantes de diferentes lenguas maternas o de diferentes variedades de determinada lengua. Es justo la inmediatez de los encuentros comunicativos actuales que distingue las lenguas francas antiguas de las contemporáneas. La duración de los contactos – entre hablantes que se comunican en una lengua que funciona como una LF – es menor que los contactos en LF de la Edad Media, por ejemplo, porque la naturaleza de las interacciones en la era de la globalización tecnológica es momentánea y situacional.

En la próxima subsección haremos algunas consideraciones sobre el español como lengua franca de comunicación intercultural.

4.3 El español como lengua franca

Antes de seguir con la definición del español como lengua franca (ELF), demostramos en datos por qué el español con función de lengua franca ya es una realidad en el mundo:

- Marcos Marín (2006 apud MAR-MOLINERO, 2010, p. 167) destaca que en cuatro años se duplicó el uso de la lengua española en internet. El español es actualmente el tercer idioma más utilizado en internet, perdiendo únicamente para el inglés y el chino, sin embargo, es la segunda lengua más usada en Facebook, Twitter y Wikipedia (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 9);
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español) (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 5);
- El 7,6% de la población mundial es hispanohablante (577 millones de usuarios potenciales de español) (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 5);
- Aunque el inglés predomine en los medios de comunicación internacional, hay un número creciente de periódicos respetados y estaciones de televisión y radio en español en todo el mundo y, principalmente, en los EE.UU. (CARREIRA 2002; MORALES 2001 apud MAR-MOLINERO, 2010, p. 167);
- El español es la lengua del sistema educacional en todos los países en que también es una lengua oficial. Es ampliamente enseñado como lengua extranjera en otros países, en

especial en los EE.UU., donde es la lengua de la primera minoría (INSTITUTO CERVANTES, 2018; AGOSTO, 2006);

- El español es cada vez más ofertado en otros currículos secundarios de todo el mundo, principalmente en Japón, Australia y Europa (BUGEL, 2006 apud MAR-MOLINERO, 2010, p. 167);
- El boom de la cultura hispánica en los EE.UU., Brasil y Europa, incluyendo la publicación de libros y música (MAR-MOLINERO, 2010, p. 167);
- Brasil y EE.UU suman más de trece millones de estudiantes de español como lengua extranjera (INSTITUTO CERVANTES, 2018).
- Es lengua oficial en muchas organizaciones internacionales (MAR-MOLINERO, 2010, p. 167);
- Es lengua minoritaria en Filipinas, Marruecos y Desierto del Sahara (AGOSTO, 2006);
- El español como lengua de ciencia ocupa el segundo lugar, perdiendo solo para el inglés, si consideramos exclusivamente el cuantitativo de publicaciones monolingües, pero queda en cuarto lugar en las publicaciones multilingües (INSTITUTO CERVANTES, 2018).

Hay hablantes de español en todo el mundo, utilizando un español con función de lengua franca para variados fines comunicativos. El ELF es un fenómeno social porque sólo se concretiza en un contexto social con la colaboración de sus usuarios. También por este último motivo, el ELF es esencialmente intercultural, pues sólo se realiza entre hablantes de diferentes *lenguaculturas* maternas que optan por comunicarse en español. Además, el ELF es una función comunicativa que sólo gana forma en la interacción, es decir, sólo hay ELF mientras existe el intercambio comunicativo. El ELF presenta una forma fluida, que cambia de acuerdo con las necesidades de sus interlocutores y por eso resiste a sistematizaciones. No se trata, por lo tanto, de una variedad más del español, sino de *performance*, improvisación en lengua española a partir de las variables contextuales (quiénes son los participantes, cuál es la finalidad comunicativa etcétera). El español como lengua franca es co-construido en el diálogo entre no nativos de lengua española, entre un nativo y un no nativo y entre nativos de diferentes variedades.

En otras palabras, el ELF se monta y se desarma innúmeras veces. Aunque los mismos interlocutores vuelvan a interactuar, el ELF ya será otro, principalmente porque los hablantes ya

no serán los mismos de la interacción pasada, o sea, el repertorio lingüístico de cada uno es móvil y se modifica a cada interacción.

La fugacidad de las lenguas francas contemporáneas imposibilita la consolidación (PAGOTTO, 2018) de esas lenguas porque no son fijas en ningún nivel – individuo, comunidad, territorio – todo lo contrario, son el resultado de la negociación de sentidos entre los interlocutores. Si no se fija, no se perenniza a través del proceso de adquisición de la lengua.

Cuando lenguas mundiales como el inglés y el español son usadas con función de lengua franca en un encuentro comunicativo intercultural, el resultado es algo innovador, híbrido y sin normas preexistentes. Esas situaciones de emergencia lingüística derivan de lo que Pagotto (2018) denomina efervescencia o ebullición. Según el autor,

ebullición o efervescencia son aquellas situaciones de lengua en las que procesos económicos muy específicos constituyen sociedades transitorias, en general producto de la migración de hablantes de diferentes lenguas o dialectos. Tales situaciones pueden originar dinámicas lingüísticas muy aceleradas, pero también volátiles. (PAGOTTO, 2018, p. 59) (traducción nuestra)

Por lo tanto, el ELF o cualquier otra lengua que desempeñe una función comunicativa de LF en encuentros interculturales ebulle, pero no llega a consolidarse. Esa volatilidad, fluidez y fugacidad justifican la imposibilidad de codificar la lengua franca que emerge en la interacción intercultural, y si no hay codificación, no hay estandarización. El ELF es, en definitiva, la materialización de las prácticas lingüísticas actuales.

En el apartado siguiente promovemos algunas reflexiones sobre la enseñanza del español como lengua adicional desde el marco teórico del ELF y de las prácticas translingües.

5 El ELF, el translingüismo y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional

El ELF comprende la variación y la diversidad de los hablantes de español porque es un uso lingüístico que surge justamente en lo diverso del intercambio comunicativo intercultural y por eso las formas son tan variables como lo son sus hablantes. Ser un usuario del ELF significa conocer la lengua, apropiarse de ella para, por ejemplo, hacer lista de palabras, por si acaso la primera y la segunda palabras utilizadas no son conocidas por su interlocutor, o aún, salir del ámbito de la palabra y buscar las definiciones posibles del objeto que se quiere comunicar etc³⁹. El ELF es una co-

³⁹ Vale recordar la propuesta de Hymes (1972) en lo tocante a la competencia comunicativa: los hablantes tendrían una subcompetencia estratégica, que los permitiría desarrollar alternativas de comunicación.

construcción, mientras uno busca la palabra para decir x, su interlocutor contribuye con su repertorio, y si juntos no encuentran una palabra común a los dos, pues la inventan para alcanzar el objetivo comunicativo de ambos. La innovación en LF no es sólo lexicogramatical, sino pragmática y sociocultural. Los usuarios del ELF están menos preocupados por la forma y más por el contenido: lo que quieren es comunicarse. Las prácticas lingüísticas actuales en lengua franca avanzan a pasos largos para las prácticas translingües.

Según García (2014), el translingüismo es la habilidad del hablante bi/multilingüe usar todo su repertorio lingüístico para hacerse entender. Para la autora, ese repertorio se forma por estructuras desasociadas de su lengua originaria; la gramática mental de un hispano bi/multilingüe consiste en una vasta y compleja colección de aspectos estructurales (fonético, fonológico, semántico y morfosintáctico) desconectados de una lengua específica como el español, el quechua, el inglés, entre otras. Esa compleja colección de aspectos lingüísticos está en constante recomposición a partir de los inúmeros contactos lingüísticos que realizan los hablantes. Desde ese punto de vista, un aspecto particular morfosintáctico del inglés, del español o del quechua, por ejemplo, no forma parte de la competencia lingüístico-estructural del hablante, sino de su competencia de selección social externa. Es decir, el hablante bi/multilingüe, que empezó la interacción usando el español o cualquier otra lengua, selecciona datos de su repertorio lingüístico, considerando el contexto, el tópico conversacional y factores interaccionales. La lengua escogida al comienzo puede cambiar a cualquier momento si les parece más conveniente a los interlocutores, o pueden simplemente utilizar estructuras de otras lenguas que les parezcan más adecuadas al contexto comunicativo y a lo que quieren decir⁴⁰.

Los espacios translingües van desde los espacios informales hasta los formales, como los espacios educativos. Un educador con una visión translingüe se centra en el alumno, hablante de otra lengua y aprendiente de inglés (por ejemplo). Una pedagogía desde esa perspectiva contribuye a la desconstrucción de ideas como la de que en el proceso de adquisición de una lengua adicional, las lenguas materna y segunda compiten entre sí, o que hablar bien significa hablar como un nativo, entre otros aspectos. En ese sentido, García (2011 apud GARCÍA; SELTZER, 2016) ilustra el ejemplo de un niño hispano de cinco años que en la merienda le dice a un amigo estadounidense de la misma edad: Está lloviendo. Al observar que el amigo no lo entiende, rehace el comentario de otra manera:

⁴⁰ No es nuestro objetivo en este texto, pero creemos que merece la pena un debate sobre prácticas translingües teniendo en cuenta las definiciones de lenguas presentadas por Chomsky (1986), como comentamos anteriormente. Puede que la afirmación de que los hablantes ya no usan ninguna de las dos lenguas en particular se deba a una perspectiva política o externa de la lengua. Si se considera la perspectiva interna, la lengua-I, es posible que la práctica translingüe refleje una nueva gramática interna del hablante.

“It’s washing”. En una pedagogía translingüe, esa realización no es rechazada, sino celebrada, porque identifica en tal enunciado la construcción de un repertorio dinámico bilingüe⁴¹. En ese proceso de formación de su repertorio particular, los niños también aprenden las diferencias sociales entre los aspectos lingüísticos adquiridos.

En otras palabras, la pedagogía translingüe se aplica a la enseñanza de lenguas, porque considera todas las lenguas que cruzan las aulas de clase, porque legitima todas las *lenguaculturas* presentes en el espacio educativo, porque promueve la interculturalidad y empodera al alumno como un potencial comunicador. En ese sentido, la pedagogía translingüe se refiere fundamentalmente a los métodos, a la manera como el aprendiente se ve (siendo usuario de otra lengua, además de la materna) y cómo ve la lengua adicional. La lengua que el alumno de español como lengua adicional/extranjera va a estudiar en una institución que adopte una perspectiva translingüe sigue siendo la(s) lengua(s) española(s)⁴², lo que cambia es la relación que el usuario establece con la lengua, haciéndose un hablante con autonomía suficiente para experimentar variados usos de/con la lengua.

⁴¹ La noción de interlengua propuesta por Selinker (1972) tuvo muchas discusiones. Por ejemplo, hay quienes se preguntan si la interlengua es algo positivo o negativo. Evidentemente, la propuesta de Selinker (1972) no califica sino que describe el fenómeno. La interlengua no es algo positivo ni negativo: es algo natural del proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Zolin-Vezs (2014) ubica la discusión del portuñol en el ámbito de las prácticas translingües. Aunque no estemos totalmente de acuerdo con el autor — porque desde nuestra perspectiva, el autor ignora toda la producción sociolingüística a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando habla de hablante monolingüe. Como señalamos al principio del texto, desde el siglo XIX, con Hugo Schuchardt, ya se sabía que las lenguas no eran homogéneas, perspectiva ampliamente discutida en los diferentes marcos teóricos en el área de la sociolingüística. Asumir entrado el siglo XXI que las diferentes teorías lingüísticas tienen o tuvieron una perspectiva monolingüe homogénea es un equívoco teórico grave. Hay que tener en cuenta que la idea de lengua nacional, homogénea y uniforme pertenece a la gramática tradicional/normativa y no a las distintas teorías lingüísticas científicas surgidas a lo largo del siglo XX —, consideramos sus ponderaciones muy pertinentes al marco de la sociolingüística histórica (e incluso al marco generativo): en la mente del hablante, no habría una frontera clara entre el portugués y el español. Lo que habría es un sistema lingüístico nuevo, resultado de la interacción y conocimiento del usuario de las dos o más lenguas. Nos parece que lo que se llama hoy “prácticas translingües” es lo que sucedió a lo largo de toda la historia cuando comunidades lingüísticas tenían que aprender y utilizar naturalmente otros sistemas lingüísticos. Nos parece indispensable que los estudiosos de las prácticas translingües, por lo menos, revisaran los estudios en el marco de la sociolingüística histórica, porque, ya en esa perspectiva teórica de los años 1980, se deja claro la inexistencia de lenguas homogéneas, puras, limpias. Al revés, se comprende que las “lenguas” son el resultado de los procesos sociohistóricos de interacción entre diferentes comunidades lingüísticas en muy variadas situaciones.

⁴² La marcación de plural sirve para reforzar que entendemos la lengua española como el conjunto de variedades habladas en el mundo hispánico considerando su complejo y diverso proceso de constitución sociohistórica, como también discutimos anteriormente. Merece la pena reforzar que entendemos como una variedad de la lengua el sistema de comunicación utilizado en una comunidad lingüística de manera estable. En otras palabras, como ya señalamos, el ELF no se caracteriza como una variedad del español porque se construye de manera dinámica a cada interacción. Si esa interacción se da de manera constante y se construye una norma lingüística social estable, se tiene una variedad lingüística del español, tal cual sucedió a lo largo de la historia.

Plantear el ELF y/o el translingüismo en la enseñanza de lengua española dice menos sobre qué lengua enseñar y más sobre cómo enseñar y aquí vamos de acuerdo con las OCEM (BRASIL, 2006), aunque nuestra propuesta vaya más allá de la enseñanza básica formal. No hay cómo enseñar el ELF porque no es una variedad del español, pero sí se puede considerar todas las clases como ambientes potencialmente interculturales, enfatizar más que nunca la variación y la diversidad del español (sus hablantes), reconocer las estrategias comunicativas que los usuarios de español utilizan para alcanzar su objetivo comunicativo, admitir que la *lenguacultura* del hablante siempre tendrá un papel fundamental en los intercambios comunicativos etc.

6 Consideraciones finales

Como indicamos en la sección 3.2, Fanjul (2004) propone una interesante discusión comparando la división dialectal del portugués y del español, preguntándose si es posible dividir el español en zonas dialectales claras tal cual se suele hacer con el portugués. Como consecuencia, o quizás motivación a ese debate, Fanjul (2004) se pregunta qué español debe aprender el brasileño. En relación al primer tema, como comentamos anteriormente, comprendemos que el hecho de que no se pueda dividir el español en zonas dialectales claras y bien definidas no significa homogeneidad lingüística. Todo lo contrario. En relación al segundo tema, estamos totalmente de acuerdo con las conclusiones del autor:

Dadas las características que explicamos para la actual situación sociolingüística de la lengua española, creemos que la única respuesta verdadera que podemos dar a un alumno de E/LE que nos pregunta "¿qué español estoy aprendiendo?" es "Ninguno en especial. Simplemente estás aprendiendo español" (FANJUL, 2004, p. 179) (traducción nuestra).

Pinto (2006)⁴³, en el contexto de qué español se debe enseñar en Brasil, propone dos perspectivas: en el caso de las regiones de frontera o en el caso de que haya una comunidad de hispanohablantes consolidada (por ejemplo, en el caso de inmigrantes bolivianos en São Paulo), la variedad del español que debe enseñarse es la variedad en uso por la comunidad; en el caso de las regiones en que no hay un uso comunitario consistente del español, se sugiere que se enseñe el español desde la perspectiva de la diversidad de la lengua, contemplando lo máximo posible de variedades lingüísticas.

⁴³ Pinto (2020) hace una síntesis y actualización de las propuestas del autor individualmente o en colaboración.

Entendemos que nuestra propuesta va pareja a la de Fanjul (2004) porque asumimos, juntamente con Drago (2006), que haya espacio para la presentación de la lengua española en su diversidad en las clases de español en Brasil. Tal perspectiva no implica que todas las variantes deban apreciarse, sino que el profesor debe tener en cuenta que la lengua es compleja y variable, sin que eso lo convierta en un dialectólogo o que las clases se conviertan en clases de dialectología.

Por fin, Fanjul (2004) trae la siguiente cuestión:

¿Proponemos, entonces, asumir un "Español de Brasil"? No, porque no hay necesidad social de que esa variedad se desarrolle (no hay en Brasil, como en los Estados Unidos, una colectividad de millones de hispanos ni cerca de eso), ni tampoco hubiera ganas político-lingüísticas de su estandarización. Proponemos simplemente que hablar español como un brasileño no es un derecho lingüístico inalienable del brasileño, sino que también esa habla es, para quien investiga sobre la lengua española, una fuente más de aprendizaje sobre esa lengua. (FANJUL, 2004, p. 180) (traducción nuestra)

Nos parece que, cuando Fanjul (2004) escribió su texto, no había estudios desarrollados de manera consistente sobre las lenguas francas en esa perspectiva contemporánea. Sin embargo, su propuesta presentada en la cita anterior sintetiza todo lo que defendemos: a) el español es una lengua compleja y variada; b) el brasileño recibe como input una o algunas de esas variedades; c) al avanzar en su competencia comunicativa, el brasileño tiene condiciones de ejercer la creatividad lingüística y negociar sentidos en la interacción con otros hablantes de español nativos o no; d) ese proceso es dinámico, fluido y momentáneo; e) no hay un español de Brasil porque no hay un uso social consistente y estable de esa variedad.

En ese sentido, una cuestión que siempre surge cuando se habla de la enseñanza de la diversidad lingüística del español es que el aprendiz tiene que elegir una sola variedad y seguir con ella, sin mezclar las variedades. No estamos de acuerdo con esa perspectiva porque, como ya señalamos arriba en la exposición sociohistórica, entre otras cosas, hablantes nativos de una lengua, en contacto con hablantes de otras variedades o lenguas, pueden producir una koiné, que será la mezcla reducida y simplificada de los dialectos contribuyentes. Si se está proponiendo que, en Brasil, se aprecie en las clases la lengua española en su diversidad y si se sabe que el estudiante brasileño aprende español con profesores de diversa procedencia y formación, lo obvio es que, hasta que ese estudiante pueda estar en contacto exclusivamente con una única variedad⁴⁴, mezclará las variedades

⁴⁴ Aún así, no hay garantías de que el usuario utilice solo una variedad. Puede que tenga una variedad dominante pero utilice también rasgos de otras variedades, algo observable en los hablantes nativos que se desplazan mucho o que salieron de su lugar de nacimiento.

y utilizará el español como un tipo de koiné⁴⁵. No hay nada de mal en ese proceso. Al contrario, refleja el proceso natural de las lenguas en contacto.

En conclusión: defendemos el español del brasileño como el resultado o dinámica del uso del español por los brasileños en contextos de interacción con otros hablantes (brasileños, nativos del español u otros usuarios del español como lengua extranjera) sin que haya la existencia de un español de Brasil como una variedad lingüística, dado que no hay un uso social estable.

Referencias

ACUÑA, L. Entre la militancia dialectal y la enseñanza de ELSE. En: **Seminario Internacional "el español en el contexto de la integración latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza"**. Universidade Federal da Bahia, 2019.

AGOSTO, S. E. **El español, uno y diverso**. (2006). Disponible en: <http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2006/nov_dec_06/opinion_dic_06.htm>. Acceso en: jun. 2020.

ALONSO, A. **Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres**. 2 ed. Buenos Aires: Losada, 1942.

ANDIÓN HERRERO, M.A. **Las variedades del español en América: una lengua y diecinueve países**. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2004.

BERTOLLOTTI, V. **Derroteros y rumbos en los estudios sobre de la historia del español en América. De la lengua a las comunidades comunicativas**. Montevideo: Universidad de la República (en prensa).

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Conhecimentos de Espanhol. Brasilia, Secretaria de Educação Básica**. 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acceso en: nov. 2019.

BUGEL, T. O ensino das línguas do Mercosul: Aproximando-nos da maioria (1991-2012), **Latin American research review**, v. 47, n. especial, p. 70-94, 2012.

⁴⁵ Merece la pena señalar que las koinés pueden tener un uso como lengua franca como señala Siegel (1985). Sin embargo, hay que observar que, en el caso del uso del español como lengua franca, como propuesto por Pontes (2019), no hay una estabilización social, como en el caso de la koiné. Es decir: la lengua franca en el sentido analizado por la autora y discutido en nuestro texto, se hace cuando empieza una interacción y se deshace cuando la interacción acaba, haciendo que sea imposible una sistematización (por ejemplo, la creación de una gramática del español lengua franca) y que exista una infinidad de lenguas francas dado que las interacciones son infinitas. Es importante, en suma, tener en mente que los conceptos "lengua franca" y "koiné" no son sinónimos, especialmente si se toma lengua franca desde la perspectiva actual.

BUGEL, T.. **A Macro - and Micro -Sociolinguistic Study of Language Attitudes and Language Contact: MERCOSUR and the Teaching of Spanish in Brazil**. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana – Champaign, 2006.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations, **Applied Linguistics**, p. 31-54, 2018.

_____. **Translingual Practice – Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge, 2013.

_____. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal** 95, 3, 401-417, 2011.

CARREIRA, M. The media, marketing, critical mass, and other mechanisms of linguistic maintenance. **Southwest Journal of Linguistics** 21 (2): 37-54, 2002.

CATALÁN, D. **Lingüística iberorrománica. Crítica retrospectiva**. Madrid: Gredos, 1974.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1965.

COGO, A; DEWEY, M. **Analysing English as a Lingua Franca: a corpus-driven investigation**. Londres: Continuum, 2012.

COSERIU, E. **Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança lingüística**. Traducción de Carlos A. da Fonseca y Mário Ferreiro. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COUTO, H. H. **Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

DRAGO, T. Variedad y sin español neutro. **Unidad en la Diversidad. Servicio Informativo sobre la lengua española**, 2006.

EBERENZ, R. La periodización de la historia morfosintáctica del español: propuestas y aportaciones recientes, **Cahiers D'études Hispaniques Médiévales**, n. 32, p. 181-201, 2009.

_____. Castellano antiguo y español moderno: reflexiones sobre la periodización en la historia de la lengua española, **Revista de Filología Española**, n. LXXI, p. 79-106, 1991.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe 2018. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>. Acceso en: junio de 2020.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas, **Letras & Letras**, n. 20, p. 165-183, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica. Uma introdução ao estudo da história das línguas.** São Paulo: Parábola, 2005.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I. Los orígenes de la dialectología hispánica y Ramón Menéndez Pidal. En: VIEJO, X.(ed.). **Cien años de Filología Asturiana (1906-2006).** Oviedo: Alvízorras & Trabe, 2009. p. 11-41.

FONTANA, J. M. **Phrase structure and the Syntax of clitics in the history of Spanish.** 1993. Tesis (Doctorado en Lingüística). University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1993.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **El español de América.** 2 ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. **Português brasileiro. Uma segunda viagem diacrônica.** Campinas. Editora da Unicamp, 2019.

GARCÍA, O. U. S. Spanish and Education: Global and Local Intersections, **Review of Research in Education**, v.38, p. 58-80, 2014.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. Spanish and Hispanic bilingualism. En: LACORTE, M. (ed.). **The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics.** New York, NY: Routledge, 2015. p. 639-658.

GARCÍA, O.; SELTZER, K. **The Translanguaging current in language education**, Flerspråkighet som resurs, v. 31, p. 19-30, 2016.

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging, bilingualism and bilingual education. En: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (eds.). **Handbook of Bilingual Education.** Malden, MA: John Wiley, 2013. p. 223-240.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. Observaciones sobre el español de América, **Revista de Filología Española**, v. 18, p. 120-148, 1921.

HYMES, D. On communicative competence. En: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics.** Londres: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

IRALA, V. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço, **Linguagem & ensino**, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca, **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

_____. **World Englishes: A Resource Book for Students.** London: Routledge, 2009.

_____. **The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta?, **RBLA**, v.14, n.1, p. 13-40, 2014.

KING, R. **The Lexical Basis of Grammatical Borrowing: A Prince Edward Island Case Study.** Amsterdam: John Benjamins, 2000.

KREMER, D. Hispania Germânica. En torno a las relaciones lingüísticas germano-hispanicas. En: HEMPEL, W.; BRIESEMEISTER, D. (eds.). **Actas del Colóquio hispano-alemán Ramón Menéndez Pidal.** Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1982, p. 138-149.

KROCH, A. Syntactic Change. En: BALTIN, M.; COLLINS, C. (eds.). **The Handbook of Contemporary Syntactic Theory.** Oxford: Blackwell, 2001, p. 699-730.

_____. Reflexes of Grammar in Patterns of Language Change, **Language Variation and Change**, v. 1, p. 199-244, 1989.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York city.** Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

_____. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LAPESA, R. **Historia de la lengua española.** 9 ed. Madrid: Gredos, 1981.

LENZ, R. Para el conocimiento del español de América. En: ALONSO, A.; LIDA, R. (eds.). **Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana IV. El español en Chile.** Traducción de C. M. Grünberg. Buenos Aires: Instituto de Filología, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1940, p. 211-258.

LIGHTFOOT, D. **How to set parameters: Arguments from Language Change.** Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1991.

LOPE BLANCH, J. M. La norma lingüística hispánica, **Anuario de Letras**, n. 40, p. 23-41, 2002.

LÓPEZ MORALES, H.. **El español del Caribe.** Madrid: Mapfre, 1992.

MAR-MOLINERO, C. The spread of global spanish: From Cervantes to reggaetón. En: COUPLAND, N. (ed.). **The Handbook of Language and Globalization.** Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2010. p. 162-181.

MATTOS E SILVA, R. V. **Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível.** São Paulo: Parábola, 2008.

MEDINA LÓPEZ, J. **Lenguas en contacto.** Madrid: Arco/libros, 1997.

MENÉNDEZ PIDAL, R. **Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI**. Madrid: Espasa-Calpe, 1926.

MORALES, A. El español en Estados Unidos: Medios de comunicación y publicaciones. En Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes, **Anuario**, 2001. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/morales/p03.htm. Acceso en enero de 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **La lengua española y su geografía**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

_____. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MORTENSEN, J. Notes on English used as a lingua franca as an object of study. **Journal of English as a Lingua Franca** 2(1): 25-46, 2013.

MOXÓ, S. de. **Repoblación y sociedad en la España cristiana medieval**. Madrid: Rialp, 1979.

NEVALAINEN, T.; RAMOLIN-BRUNBERG, H. Historical Sociolinguistics: Origins, Motivations, and Paradigms. En: HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; CONDE-SILVESTRE, J. C. (eds.). **The Handbook of Historical Sociolinguistics**. Malden/Oxford/ Chichester: Willey- Blackwell, 2012. p. 22-40.

OSTLER, N. **The Last língua franca: English until ther return of Babel**. New York: Walker Publishing Company, 2010.

PAGOTTO, E. G. Ebulição e sedentarização linguística o lugar da economia de subsistência na formação do português brasileiro, **Diadorim**, v. 20, Especial, p. 53–63, 2018.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Lingüística histórica. En: PFEIFFER, Claudia; NUNES, José H. (eds.). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-48.

PINTO, C. F. Qué español enseñar en Brasil en el contexto de la integración latinoamericana. En: VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. (ed.). **Gobernanzas para una política de la solidaridad en América Latina**. Buenos Aires: Editora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2020, p. 191-216.

_____. El estudio del español de América en el contexto de la enseñanza de español en Brasil. En: **Actas del Seminario de dificultades específicas a la enseñanza de español a lusohablantes**, 2016. p. 21-36.

_____. **Ordem de palavras, movimento do verbo e efeito V2 na história do espanhol**. 2011. Tesis (Doctorado en Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

_____. Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. En: PINTO, C. F.; IRALA, V. (eds.). **Um dossiê de estudos linguísticos hispânicos**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009, p. 61-97.

_____. Los brasileños en Brasil: qué español deben aprender?. En: BENÍTEZ PÉREZ, P. (ed.). **Actas del III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros José Carlos Lisboa**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2006. p. 135-147.

PIÑERO VALVERDE, M. de la C. Terra de fronteiras: a Espanha do século XI ao século XIII. En: MONGELLI, L. M. (ed.). **Mudanças e rumos: o Ocidente medieval (séculos XI e XIII)**. Cotia: Íbis, 1997, p. 149-184.

PONTES, C. G. S. **O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos**. 2019. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning, *Journal of Sociolinguistics*, p. 196-213, 2000.

ROBERTS, I. **Diachronic Syntax**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007.

RONA, J. P. El problema de la división del español americano en zonas dialectales, **Presente y futuro de la lengua española**, v. 1, 1964, p. 215-226.

RUPÉREZ, J.; FERNÁNDEZ, F. D. **El español en las relaciones internacionales**. Ariel: Fundación Telefónica, 2012.

SAUSSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916 [2006].

SCHUCHARDT, H. **Schuchardt contra os neogramáticos**. Trad. Maria Clara Paixão de Sousa. Campinas: RG, 2010.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.

SELINKER, L. Interlanguage. **Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, p. 209-241, 1972.

SIEGEL, J. Koines and koineization, **Languages in Society**, v. 14, p. 357-378, 1985.

TARALLO, F. Reflexões sobre o conceito de mudança linguística. **Organon**, v. 18, p. 11-22, 1991.

TARALLO, F.; KATO, M. Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-lingüística, **Predição**, 6, p. 1-41, 1989.

TORIBIO, J. Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish, **Lingua**, v. 10, p. 315-341, 2000.

TUTEN, D. **Koineization in Medieval Spanish**. Berlin/Nova Iorque, Mouton de Gruyter, 2003.

VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. De la gobernanza política a la gobernanza lingüística. En: VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. (ed.). **Gobernanzas para una política de la solidaridad en**



ISSN: 1981-0601
v. 13, n. 1 (2020)



América Latina. Buenos Aires: Editora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2020, p. 159-190.

_____. El Panhispanismo ¿Colonialidad Del Poder?: Génesis discursiva de una noción, **Discurso, Teoría y Análisis**, n. 29, p. 47-77, 2008.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. En: LEHMANN, W. P. (eds.). **Directions for Historical Linguistics: A Symposium.** Austin: University of Texas Press, 1968, p. 95-195.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue, **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 53, v. 2, p. 321-332, 2014

_____. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. En: ZOLIN-VESZ, F.. (ed.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.** Campinas: Pontes. 2013, p. 51-62.