

INSTITUTO CARO Y CUERVO

FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**



**DIÁLOGO REFLEXIVO ENTRE PROFESORES COLOMBIANOS DE ELE EN
TORNO AL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD DIATÓPICA DEL ESPAÑOL
EN LOS ESTADOS UNIDOS:**

UNA ESTRATEGIA DE APOYO COLABORATIVO

ROCIO MAHECHA TAVERA

2023

INSTITUTO CARO Y CUERVO
FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**



**DIÁLOGO REFLEXIVO ENTRE PROFESORES COLOMBIANOS DE ELE EN
TORNO AL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD DIATÓPICA DEL ESPAÑOL
EN LOS ESTADOS UNIDOS:**

UNA ESTRATEGIA DE APOYO COLABORATIVO

ROCIO MAHECHA TAVERA

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en
Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua**

DIRECTOR:

DR. FERNEY CRUZ ARCILA

DIRECTORA METODOLÓGICA:

DRA. SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ

BOGOTÁ

2023

AGRADECIMIENTOS

Todo mi agradecimiento y dedicación de este proyecto a mis hijas, Isabella y María José, por creer en mí, apoyarme y acompañarme en mis batallas. Por ser parte de este proceso con sus palabras de ánimo y su compañía desde cualquier lugar.

Un reconocimiento a todos los maestros del ICC, quienes le apostaron a la continuidad de la educación sin mediar la contingencia dada por la pandemia. Gracias a mis compañeros de programa, grandes profesionales y personas valientes.

Finalmente, agradezco los valiosos aportes al grupo de docentes participantes, más que colegas, mis amigos.

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. **TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA.
2. **TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:** "DIÁLOGO REFLEXIVO ENTRE PROFESORES COLOMBIANOS DE ELE EN TORNO AL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD DIATÓPICA DEL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS: UNA ESTRATEGIA DE APOYO COLABORATIVO"

3. SI AUTORIZO NO AUTORIZO

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo: ROCIO MAHECHA TAVERA	Documento de Identidad: 52.147.662
---	--

Firma:

Rocio Mahecha T.

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
Mahecha Tavera	Rocio

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Cruz Arcila Díaz López	Ferney Sandra Milena

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: "Diálogo reflexivo entre profesores colombianos de ELE en torno al tratamiento de la diversidad diatópica del español en los Estados Unidos: Una estrategia de apoyo colaborativo"

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

CIUDAD: Bogotá AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 114

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones ___ Mapas ___ Retratos ___ Tablas, gráficos y diagramas X Planos ___ Láminas ___ Fotografías ___

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL	INGLÉS
Variedad diatópica	Diatopic variety
Diálogo colaborativo	Collaborative dialogue
Diversidad lingüística	Linguistic diversity
Identidad dialectal	Dialectal identity
ELE (Español como Lengua Extranjera)	ELE (Spanish as a Foreign Language)

RESUMEN DEL CONTENIDO Español:

La investigación explora las dinámicas que siguen los docentes de Español como Lengua Extranjera en el contexto de los Estados Unidos, para determinar cómo a través del diálogo colaborativo establecen acuerdos e intercambian experiencias concernientes al tratamiento de las variedades diatópicas del español y sus implicaciones pedagógicas en el aula. A lo largo del estudio se indaga acerca de los recursos utilizados por los docentes para atender la diversidad dada por las variedades diatópicas, a partir de los diálogos desarrollados, como estrategia de intercambio entre pares académicos. De ahí que, mediante el diseño narrativo de esta investigación se develen las percepciones de los docentes acerca de los cuatro ejes que la fundamentan: la diversidad lingüística, la identidad dialectal, las variedades diatópicas y el diálogo colaborativo, como base principal de las reflexiones generadas en los encuentros individuales y grupales propuestos con los docentes participantes. Como resultado de la investigación, se encuentra que, a través de los diálogos colaborativos los docentes logran una oportunidad para conformar un proceso de

construcción colectiva en el plano del aula de ELE, toda vez que sus relatos promueven la reflexión en torno a la diversidad dialectal y potencian su desarrollo profesional.

RESUMEN DEL CONTENIDO (Inglés):

The purpose of this research is to explore the dynamics followed by Spanish as a Foreign Language teachers in the United States, to determine how, through collaborative dialogue, they establish agreements and exchange experiences concerning to the treatment of geographical varieties of Spanish and their pedagogical implications in the classroom. Throughout the study, we inquired about the resources used by teachers to deal with the diversity given by the varieties, based on the dialogues developed as a strategy of exchange among academic peers. Therefore, through the narrative design of this research, teachers' perceptions about the four perspectives on which this study is based: linguistic diversity, dialectal identity, diatopic varieties and collaborative dialogue, which serve as the main basis for the reflections given in the individual and group meetings proposed with the participating teachers. As a result of the research, it was found that collaborative dialogue is a strategy that fosters reflection and teachers' professional development, while the teachers' stories are part of a process of collective construction at the level of the Spanish as a Foreign Language classroom.

Tabla de contenido

Resumen	9
Introducción	12
Planteamiento del problema de investigación	14
Objetivos de investigación	19
Pregunta de investigación.....	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos.....	19
Estado del arte	20
Variedades lingüísticas.....	20
Identidad dialectal y actitudes.....	22
Justificación	25
Marco teórico	28
Diversidad lingüística del español.....	26
<i>Implicaciones de la diversidad lingüística en la enseñanza del español</i>	30
Variedad diatópica.....	32
<i>Implicaciones sobre la enseñanza de una variedad diatópica</i>	35
La identidad dialectal.....	39
<i>La variación diatópica y la enseñanza del español en los Estados Unidos</i>	41
<i>Implicaciones sobre la identidad dialectal en el contexto de enseñanza de ELE</i>	44

El diálogo colaborativo como estrategia en el desarrollo profesional docente.....	46
Marco metodológico.....	49
Paradigma de investigación.....	49
Diseño.....	50
Participantes.....	52
<i>Descripción de los participantes.....</i>	<i>53</i>
Fases de investigación.....	56
<i>Fase 1: Diseño e implementación de instrumentos.....</i>	<i>56</i>
<i>Fase 2: Recolección de datos.....</i>	<i>57</i>
<i>Fase 3: Análisis de datos.....</i>	<i>57</i>
Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	57
<i>Primer instrumento: La entrevista.....</i>	<i>58</i>
<i>Segundo instrumento: Encuentros grupales.....</i>	<i>60</i>
<i>Sistematización y análisis de datos.....</i>	<i>62</i>
Consideraciones éticas.....	68
Hallazgos.....	70
<i>Variedades diatópicas: preocupaciones y acciones frente a su tratamiento.....</i>	<i>71</i>
Variedades recurrentes en el contexto académico.....	71
Recursos de enseñanza utilizados en el aula.....	80
<i>Recursos físicos.....</i>	<i>81</i>
<i>Recursos virtuales.....</i>	<i>83</i>
Metodologías para el tratamiento de las variedades usadas en el aula.....	85
<i>Actividades.....</i>	<i>85</i>

<i>Estrategias</i>	88
Estrategias de orden social.....	88
Estrategias de orden profesional.....	91
Estrategias de orden académico.....	92
Desafíos inherentes al tratamiento de las variedades diatópicas.....	94
<i>Dinámicas reflexivas para el tratamiento de las variedades diatópicas</i>	95
Oportunidades emergentes del tratamiento de la diversidad.....	95
<i>Diseño de recursos creados por el docente</i>	98
El diálogo colaborativo como estrategia para el tratamiento de las variedades.....	99
Conclusiones e implicaciones pedagógicas	104
Limitaciones del presente estudio.....	106
Recomendaciones de investigación futura.....	108
Referencias bibliográficas	109
Anexos	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Perfil de los docentes participantes</i>	52
Tabla 2. <i>Evaluación del pilotaje de la entrevista</i>	59
Tabla 3. <i>Planeación de los encuentros grupales</i>	60
Tabla 4. <i>Generación de categorías mediante QDA Miner</i>	63
Tabla 5. <i>Generación de códigos mediante el Análisis Temático</i>	64
Tabla 6. <i>Búsqueda de temas</i>	66
Tabla 7. <i>Categorías temáticas</i>	67
Tabla 8. <i>Hallazgos</i>	70
Tabla 9. <i>Procedencia de estudiantes y pares académicos</i>	72

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo lingüístico para la selección de una variedad en la enseñanza del español como LE/L2, tomado de Andi3n y Gil (2013)</i>	37
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1

Formato de consentimiento informado.....106

Anexo 2

Preguntas guía para entrevistas individuales.....107

Anexo 3

Preguntas guía para los encuentros grupales.....109

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explorar las dinámicas que siguen los docentes de español como lengua extranjera, en el contexto de los Estados Unidos, para determinar cómo a través del diálogo colaborativo establecen acuerdos e intercambian experiencias concernientes al tratamiento de las variedades diatópicas del español y sus implicaciones pedagógicas en el aula de ELE. Las narraciones generadas por los profesores al responder a preguntas que surgen en y de su práctica, los sitúa como legítimos conocedores y creadores de conocimiento en los diversos contextos en los que viven y trabajan. Por lo cual, al ser compartidas con otros docentes se convierten en una herramienta para la construcción de conocimiento, en este caso, para la construcción de estrategias para el tratamiento de la diversidad que surge por el encuentro de diferentes variedades diatópicas del español en el contexto escolar en los EEUU.

A lo largo del estudio se indaga acerca de los recursos utilizados por los docentes para atender la diversidad dada por las variedades diatópicas, a partir de los diálogos desarrollados, como estrategia de intercambio entre pares académicos. De ahí que, mediante el diseño narrativo de esta investigación se develen las percepciones de los docentes acerca de los cuatro ejes que la fundamentan: la diversidad lingüística, la identidad dialectal, las variedades diatópicas y el diálogo colaborativo, como base principal de las reflexiones generadas en los encuentros individuales y grupales propuestos con los docentes participantes.

Por otra parte, se establecen dos grandes categorías a partir del análisis de los datos: en primer lugar, las preocupaciones y acciones que siguen los docentes para el tratamiento de las variedades diatópicas, en donde se presentan los recursos y las metodologías que se desarrollan en las aulas de ELE; y, en segundo lugar, las dinámicas reflexivas para el tratamiento de dichas variedades, a partir de las oportunidades que surgen en el aula de ELE.

Como resultado de la investigación, se encuentra que, a través de los diálogos colaborativos los docentes logran una oportunidad para conformar un proceso de

construcción colectiva en el plano del aula de ELE, toda vez que sus relatos promueven la reflexión en torno a la diversidad dialectal y potencian su desarrollo profesional.

Palabras clave: *variedad diatópica, diálogo colaborativo, diversidad lingüística, identidad dialectal, ELE (Español como Lengua Extranjera).*

Abstract

The purpose of this research is to explore the dynamics followed by Spanish as a Foreign Language teachers in the United States, to determine how, through collaborative dialogue, they establish agreements and exchange experiences concerning to the treatment of geographical varieties of Spanish and their pedagogical implications in the Spanish as a Foreign Language classroom. In the many contexts in which they live and work, the narratives developed by the teachers in response to problems that arise in and from their practice establish them as legitimate knowers and creators of knowledge. As a result, when they are shared with other teachers, they serve as a tool for the creation of knowledge, in this case, for the creation of treatment plans for the variety that results from the interaction of many diatopic variants of Spanish in the framework of bilingual schools in the USA.

Throughout the study, we inquired about the resources used by teachers to deal with the diversity given by the varieties, based on the dialogues developed as a strategy of exchange among academic peers. Therefore, through the narrative design of this research, teachers' perceptions about the four perspectives on which this study is based: linguistic diversity, dialectal identity, diatopic varieties and collaborative dialogue, which serve as the main basis for the reflections given in the individual and group meetings proposed with the participating teachers.

Furthermore, based on the data analysis, two major categories are established: first, the concerns and actions taken by teachers in the treatment of diatopic varieties, where the resources and methodologies developed in the ELE classrooms are presented; and second,

the reflective dynamics for the treatment of these varieties, based on the opportunities that arise in the ELE classroom.

As a result of the research, it was found that collaborative dialogue is a strategy that fosters reflection and teachers' professional development, while the teachers' stories are part of a process of collective construction at the level of the Spanish as a Foreign Language classroom.

Keywords: *diatopic variety, collaborative dialogue, linguistic diversity, dialectal identity, ELE (Spanish as a Foreign Language).*

Introducción

La diversidad diatópica del español se considera un factor fundamental para su enseñanza. De ello se desprende que en muchos casos el docente puede gozar de su autonomía para seleccionar la variedad que mejor se ajuste a su perfil y con la que mejor se identifica para presentar la lengua a sus estudiantes. En este sentido, es preciso indagar sobre la experiencia de los docentes de ELE con relación a su conocimiento y manejo de dichas variedades, a través de sus narrativas, en un ejercicio dialógico que permita construir colaborativamente estrategias de atención en este amplio campo de la diversidad geolectal.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se enfoca en la construcción colaborativa de estrategias para dar tratamiento a las variedades diatópicas del español en el aula de ELE, en el contexto de los Estados Unidos. Para ello, se identifica en las narrativas de los docentes sus preocupaciones, retos y oportunidades al intercambiar experiencias con pares académicos, con el fin de conocer acerca de sus decisiones alrededor del manejo de la diversidad del español. De ahí la importancia de explorar con los docentes participantes el tratamiento que están dando a las variedades diatópicas y las decisiones que toman en el aula de ELE cuando se enfrentan a situaciones relacionadas con tal diversidad.

Con miras a alcanzar el propósito expuesto, se ha dedicado la primera parte de este estudio a la descripción y planteamiento del problema relacionado con el tratamiento de las variedades diatópicas del español. En esta etapa se incluyen los objetivos (general y específicos) para el desarrollo de la investigación. En el segundo apartado se exponen las investigaciones previas sobre el problema que orienta el estudio y la justificación para la contribución en el campo de la educación, específicamente asociada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El tercer apartado, se dedica al marco teórico, el cual gira en torno a cuatro ejes centrales: diversidad lingüística del español, variedad diatópica, identidad dialectal y diálogo colaborativo. En el cuarto apartado, se aborda el marco metodológico donde se describe el diseño de la investigación, sus fases, la población participante, las muestras, los instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como su análisis. Finalmente, se presentan las conclusiones, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Esperamos que este estudio brinde un aporte al campo de la investigación en el campo de ELE y se reconozca su valor a partir de las experiencias de los participantes como elemento orgánico en el intercambio de propuestas y estrategias de abordaje de las variedades diatópicas del español y su manejo en el aula.

Planteamiento del problema

La expansión del español como L2/LE proporciona al docente de ELE oportunidades en términos investigativos y pedagógicos que le permiten proponer estrategias en el aula desde diferentes perspectivas: para la enseñanza de la lengua, para crear materiales que se ajusten al contexto y, en general, para aprovechar las condiciones dadas para el aprendizaje con relación a la riqueza lingüística y cultural que confluye en el espacio académico. En este sentido, gracias a la diversidad de usos de la lengua en los países hispanohablantes, el docente se encuentra frente a una amplia gama de posibilidades, entre ellas la elección de la variedad de español que llevará al aula, a partir de lo cual debe tomar decisiones para plantear los contenidos de enseñanza, promover el reconocimiento mismo de la variedad seleccionada y proponer la explotación de tal diversidad, orientado a su vez por las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, y tomando como base el planteamiento de Balmaseda (2009), es muy recomendable que el docente de ELE, nativo o no nativo, conozca la riqueza diatópica de la lengua en el contexto hispanohablante. Así mismo, es especialmente importante que identifique los criterios que ha de tener en cuenta para la selección de una variedad determinada en el ámbito de la enseñanza, los rasgos que caracterizan tal variedad, su relación con otras variedades y su exploración en los programas docentes. Además de lo anterior, observar las relaciones culturales que se configuran en el aula, entre otros aspectos que intervienen en la toma de decisiones, a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes para propiciar un ambiente adecuado y efectivo para el aprendizaje.

El profesor de español debe conocer las variedades geolectales del español, y no tanto porque deba dar cuenta de todas ellas a los estudiantes, sino porque su preparación amplia, abierta, le permitirá orientarlos adecuadamente, según niveles y necesidades, para que puedan adquirir destrezas y actitudes para una aplicación oportuna de la lengua aprendida en cualquier contexto social cuya comunicación se desarrolle en español (Balmaseda, 2009, p. 240).

De allí la necesidad de establecer una estrategia común con los docentes colombianos de ELE que trabajan en los Estados Unidos, específicamente en los estados de Carolina del Norte, Minnesota y California, sobre el tratamiento de las variedades del español y explorar sus apreciaciones en torno a la diversidad, a fin de acompañar sus decisiones sobre los contenidos lingüísticos, determinados por las necesidades de los aprendientes a la hora de acercarse a la lengua y la cultura.

De acuerdo con el informe del Instituto Cervantes sobre el censo adelantado en 2020 en Estados Unidos, en lo relacionado con la condición actual del español en el contexto educativo, se señala que el español mantiene un porcentaje elevado en los programas de enseñanza que se ofrecen en distintos niveles, particularmente, en las escuelas de primaria y secundaria a lo largo del país, gracias al número de estudiantes, hijos de inmigrantes hispanohablantes (hablantes de herencia), provenientes de diferentes zonas de Latinoamérica: México (61,9%), Puerto Rico (9,7%), El Salvador (3,9%), otros de origen centroamericano (9,4%), caribeño (17,1%) y de algunos países de Sudamérica, que alcanza el 6,4%.

El informe revela que más de 62 millones de estadounidenses, cerca del 18,7% de la población total del país, son de origen hispano. Sin embargo, se afirma que “el hecho de ser hispano no lleva aparejado un conocimiento efectivo del español” (p.49), toda vez que la lengua dominante mantiene su uso en contextos sociales, laborales y en la educación superior, relegando a los hablantes nativos de español. Esta situación justifica, para nuestro estudio, el rol del docente de ELE y las reflexiones que alcance en torno al uso de la lengua en diferentes contextos, así como su preparación profesional con un alto estándar de reconocimiento de las variedades dialectales que favorezca la comunicación y la preservación cultural de los distintos grupos de latinoamericanos que coinciden en el ámbito escolar. Como consecuencia, posiblemente se logre menguar la pérdida intergeneracional del español y aumente la competencia comunicativa de los usuarios de esta lengua, desde el desarrollo de una conciencia crítica, en respuesta a la resistencia frente a la lengua dominante, para el reconocimiento de su estado actual, en donde “encontramos un contexto en que el español es a la vez lengua materna, segunda lengua, lengua de herencia, lengua extranjera” (Lacorte y Suárez, 2014, p. 130).

En este sentido, es importante observar de manera focalizada las percepciones de los docentes sobre las variedades del español y su tratamiento en el aula, tal como lo señala Balmaseda (2009):

Las visiones erróneas sobre el buen/mejor/peor español pueden ser explicables –que no admisibles– entre voceros de un público profano o poco preparado, pero hay que erradicarlas por completo de cualquier profesional del español, ya que todas las variedades de la lengua son igualmente legítimas desde el punto de vista científico, comunicativo, histórico y cultural (p. 240).

Desde esta perspectiva, es válido indagar sobre la realidad en el aula de ELE, teniendo en cuenta que en los Estados Unidos convergen culturas de diferentes países latinoamericanos y, por tanto, es un contexto enriquecido por la diversidad dialectal. De allí, que los docentes colombianos que trabajan en distritos escolares con programas de inmersión tengan la oportunidad de dar a conocer la variedad del español que se habla en Colombia, y con ello, contribuir en la identificación de otras variedades en pro de un intercambio cultural equitativo para la todas las variedades que se encuentran en ese contexto. De esta manera, se pretende determinar sus actitudes frente a tal diversidad, los recursos de los que hacen uso para asumir las variedades que confluyen en sus aulas y las estrategias que desarrollan, en pro de la lengua y la cultura.

Por otro lado, el reconocimiento de las variedades diatópicas del español implica desarrollar conciencia sobre los fenómenos que esta lengua posee con relación a su referencia geográfica, que divide y fragmenta el idioma en diversas variantes a nivel continental, nacional, regional e incluso local (Soler, 2015). Para ello, el presente estudio se centra en las prácticas de los docentes colombianos de ELE e indaga alrededor de los aspectos que rigen dichas experiencias como, por ejemplo, las problemáticas que enfrentan en situaciones lingüísticas específicas. Lo anterior se basa en la necesidad de ampliar, en términos de caracterización e interacción, diferentes variedades en el aula, pues mientras perdure la predilección por una u otra variedad continuará la ausencia de espacios para reflexionar sobre la diversidad lingüística y con ello el reconocimiento de diferentes formas culturales que mantienen relaciones socialmente asimétricas, desconociendo la riqueza misma de la lengua. A este respecto, Soler (2015) afirma que:

El español más adecuado para enseñar, por tanto, siempre será aquel que responda, según el criterio del profesor, a los intereses y actitudes de sus alumnos. Este por lo general se corresponde con la variedad de lengua propia del profesor, pero, también, con la variedad característica de la región en que se encuentre, coherente y adecuada a las circunstancias del contexto real en que se utilizará después (p.1239).

De otra parte, es necesario ir más allá de la cuestión sobre qué variedad enseñar. Es primordial revisar qué destrezas necesitan los estudiantes para poder hacer frente a cualquier variedad que encuentren en contextos lingüísticos reales, tarea que puede ser desarrollada por el docente en sus prácticas de aula brindando al estudiante herramientas para la comunicación con hablantes de otras variedades que fundamenten el hecho social de la existencia de la diferencia diatópica. De ahí que Izquierdo (2018) señale la importancia de las acciones que el docente realice en pro del avance de los aprendientes:

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esto se traduce en el paso de la enseñanza explícita de los elementos y estructuras lingüísticas al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, entendida como los conocimientos y habilidades necesarios para poder comunicarse de forma efectiva y adecuada en cualquier situación (p. 283).

De ello se deduce que el docente requiere generar una conciencia crítica que le permita reflexionar sobre la variación lingüística de su entorno pedagógico, derivada de las diferencias mismas que encuentra en el aula y así establecer estrategias que garanticen que el estudiante será comunicativamente competente como usuario de cualquiera de las variedades del español y consciente de tales diferencias en la extensión cultural que supone la lengua. En la misma línea, al referirse a las competencias de los docentes de lengua, Andión y Burgman (2013) afirman que:

Dentro de estos saberes destacan la riqueza geolectal de la lengua, los criterios de selección del modelo objeto de enseñanza, los rasgos que lo caracterizan, su relación con otras normas, la secuenciación de la presencia de las restantes variedades en los programas docentes, entre otros muchos aspectos (p. 47).

En este contexto, se plantean la pregunta y objetivos de investigación que orientarán el estudio, los cuales se presentan en el apartado a continuación.

Objetivos

Pregunta de investigación

¿Cómo un grupo de profesores de ELE colombianos que ejercen en los Estados Unidos negocian colaborativamente sus preocupaciones, oportunidades y desafíos alrededor de la diversidad diatópica del español?

Objetivo general

Analizar el tratamiento de la diversidad diatópica del español por parte de un grupo de profesores de ELE en el contexto de los Estados Unidos y las maneras en que el diálogo colaborativo sobre las preocupaciones, oportunidades, desafíos y estrategias de este tratamiento puede orientar su acción pedagógica.

Objetivos específicos

- Examinar el tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula por parte de un grupo de docentes de ELE que ejercen en los Estados Unidos.
- Identificar las preocupaciones, oportunidades, y desafíos que tiene un grupo de profesores colombianos de ELE en el contexto de Estados Unidos frente al tratamiento de las variedades diatópicas del español.
- Explorar las maneras en que el dialogo colaborativo puede (re)orientar la práctica pedagógica de este grupo de profesores frente la diversidad diatópica del español.

Estado del arte

En este apartado se pretende realizar un diálogo entre las investigaciones asociadas al tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula de ELE, particularmente aquellas centradas en las estrategias de manejo que los docentes establecen a partir de sus decisiones, a fin de determinar los aportes que dichos estudios pueden brindar al presente trabajo de investigación.

En primer lugar, se mencionan los estudios que hacen referencia a las variedades lingüísticas del español desde una perspectiva diatópica y su influencia en la enseñanza como lengua extranjera (ELE). En segundo lugar, se describen los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia las variedades del español en sus prácticas. Finalmente, se presenta un estudio sobre la identidad dialectal a fin de reflexionar sobre la conciencia lingüística en términos de concientización de las variedades del español.

Variedades lingüísticas y su efecto en la enseñanza de ELE

Teniendo en cuenta que las variedades dialectales del español son una realidad en el aula de ELE que implica la revisión de metodologías, el diseño de material didáctico y el reconocimiento de las diferencias que emergen en el contexto académico y social, se tuvieron en cuenta diferentes estudios que llevan a la reflexión del tratamiento de tal diversidad para el desarrollo de las prácticas docentes.

Dentro de la literatura seleccionada se encontró el estudio realizado por García., García y Buitrago (2011), quienes presentan un artículo como resultado de un ejercicio de indagación desarrollado en universidades e institutos de enseñanza de español como lengua extranjera en Colombia. Los investigadores plantean cuatro líneas fundamentales para el estudio de las variedades: las metodologías y enfoques de enseñanza usados, los materiales didácticos utilizados, las variedades dialectales más recurrentes en el aula y las dificultades que tienen las instituciones, en este caso las colombianas frente a la enseñanza del español, gracias a la gran gama de dialectos regionales que se presentan. Por consiguiente, esta

investigación permite entender de manera integral el fenómeno de las variedades en el contexto colombiano, las dificultades que enfrentan los docentes y sus decisiones en el aula.

Lo anterior se complementa con el estudio encontrado en la investigación de Areiza y Flórez (2016), quienes presentan dos perspectivas relacionadas con algunas de las variedades del español en Colombia: la primera para ubicarlas como parte de la expresión de grupos culturales del país y la segunda como reflexión para valorar las variantes como objeto de trabajo dentro de los contextos académicos. A lo largo de la investigación, se sostiene la premisa sobre la existencia de un subsistema socio-lingüístico y se contempla el hecho de que los estudiantes de español deben familiarizarse con las distintas formas de hablar la misma lengua dentro de un territorio que ofrece variantes de mayor y menor prestigio, siendo estas igualmente válidas y merecedoras de reconocimiento.

Este trabajo fue pertinente para la presente investigación, ya que precisa en su conclusión una reflexión profunda sobre la necesidad de construir espacios en la enseñanza de ELE que integren todos los elementos simbólicos que construyen la sociedad y la cultura para que el aprendizaje sea significativo y, a su vez, para que los aprendientes encuentren en el aula contextos cercanos a su realidad que les permitan reconocer la riqueza y la importancia de cada una de las variedades dialectales.

Por su parte, la investigación de Rosero (2017) describe la influencia de las variedades diatópicas de Colombia y Venezuela en el español de los panameños, lo cual se constituye como un problema que se señala por inhibir el uso de los regionalismos de este país. El estudio se estructura como un proceso de observación sobre la manera de hablar de los estudiantes panameños y mediante el contraste de una lista de regionalismos venezolanos y colombianos se evidenció la influencia de las variedades dialectales de los dos países en el habla de los estudiantes de la Universidad Americana de Panamá.

De lo anterior se deduce que las variedades diatópicas influyen en el habla de los aprendientes ya que el uso de cualquiera de ellas facilita o interrumpe la realización de los

actos de habla y su efectividad en la comunicación. Por ello, este estudio aportó a la presente investigación para explorar en los docentes colombianos de ELE que ejercen en los Estados Unidos las formas de tratamiento de las variedades diatópicas del español que se hayan presentes en sus aulas, toda vez que la lengua como vehículo cultural trasciende la comunicación para abonar los terrenos de la identidad cultural. Esta situación de aula puede ser trabajada por los profesores de español, en cuanto al cuidado de la lengua, el respeto por las diferencias dialectales y las decisiones que tomen en relación con el trato de las variedades diatópicas, teniendo en cuenta que su manejo influye sobre la identidad de los estudiantes y sus percepciones para valorar, respetar y convivir con otras culturas.

Finalmente, el estudio etnográfico de Domingues y Saracho (2018) se consideró como una referencia importante, ya que presenta una propuesta didáctica basada en los discursos literarios e hipermedia para analizar la manera de trabajar las variedades diatópicas del español de América en clase de ELE para la acción comunicativa y el diálogo intercultural. En este sentido, este proyecto permitió tomar conciencia de la necesidad de desarrollar una formación panhispánica del profesor de ELE, con relación a su conocimiento sobre la diversidad de la lengua en diferentes países de habla española y su actualización sobre las nuevas orientaciones para la enseñanza de la lengua, factor que coincide con la reflexión expuesta por Rosero (2017), en lo relacionado con la influencia de ciertas variedades y las relaciones de poder que pueden generarse en los espacios de aprendizaje de la lengua. De otra parte, este estudio resalta el reconocimiento de los recursos didácticos para entornos físicos o virtuales que pueden incluirse en la clase de ELE, a fin de involucrar a los alumnos en el estudio de las variedades diatópicas y culturales.

Identidad dialectal y actitudes hacia las variedades del español

Dentro de las investigaciones que determinan las creencias y actitudes de los profesores de ELE se encuentran las de Andión (2013) y Fairweather (2013). La primera de ellas expone su tesis sobre los aspectos que revelan las posturas de los docentes, nativos y

no nativos, hacia las variedades del español. Estas características se complementan con las tendencias y discrepancias de los docentes en relación con el modelo de lengua que enseñan, así como con sus conocimientos sobre las mismas variedades y las decisiones que han de tomar para desarrollar las competencias de la lengua en el aula.

De esta manera, esta investigación se realizó a través de la aplicación de un cuestionario anónimo mixto (con preguntas abiertas y cerradas) a docentes de diferentes nacionalidades ubicados en Brasil, España, Estados Unidos, Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Venezuela, con preguntas que constataron las opiniones, sentimientos y decisiones de los encuestados sobre la elección del modelo lingüístico ‘estándar’ (lengua general) o una variedad en particular (castellana, andaluza, caribeña, andina, rioplatense, o cualquier otra) y sus creencias sobre el prestigio de una u otra variedad.

En ese sentido, esta investigación aborda las creencias y actitudes lingüísticas de los docentes como uno de los factores que impactan los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, pues alimentan y determinan aspectos psíquicos, sociales y pedagógicos de los estudiantes. De otra parte, Andi3n (2013) evidencia la necesidad de conocimiento de los docentes en torno a la riqueza diat3pica de la lengua, los criterios de selecci3n del modelo para los aprendientes de ELE, los rasgos que lo caracterizan, la presencia de diferentes variedades en los programas docentes, entre otros aspectos significativos que se tendr3n en cuenta dentro de las pr3cticas en el aula de ELE.

Por su parte, encontramos el estudio de Fairweather (2013) sobre las actitudes lingüísticas de los docentes en torno a las variedades del español y su trato en la clase de ELE. En 3l, se exploran las actitudes lingüísticas de un grupo de profesores de ELE hacia las variedades dialectales, dando mayor o menor posicionamiento a una u otra variedad. Para la realizaci3n de la investigaci3n, se aplic3 una encuesta a profesores de Colombia, Espa3a y Estados Unidos. Los resultados revelaron que el grupo de informantes espa3oles no demuestra preferencia alguna hacia la variedad propia o cualquier otra variedad lingüística del espa3ol; en cambio, los informantes colombianos demuestran una preferencia marcada hacia la variedad propia, y los informantes estadounidenses eligen la variedad peninsular como la m3s prestigiosa, sin distinción de una zona geolectal.

Con lo anterior se evidenció la pertinencia de los dos estudios (Andión y Fairweather, 2013) para la investigación a desarrollarse, en tanto que indagan sobre las actitudes lingüísticas de los docentes de ELE y sus percepciones hacia las variedades de la lengua, y sus actitudes positivas o negativas hacia unas u otras variedades. Así mismo, se puede afirmar que existen vacíos en los estudios citados, ya que no se abordan cuestiones relacionadas con el tratamiento de las variedades diatópicas, ni se presentan propuestas concretas que orienten a los docentes de ELE, como oportunidad en su quehacer. De ahí que, la presente investigación se haya enfocado en el tratamiento de las variedades diatópicas del español por parte de los docentes de ELE, específicamente en el contexto de los Estados Unidos.

A partir de las investigaciones citadas se plantearon las preguntas para el presente estudio: ¿Cómo un grupo de profesores colombianos de ELE en el contexto de los Estados Unidos dan tratamiento a la diversidad diatópica del español? Y ¿de qué manera el diálogo colaborativo sobre sus preocupaciones, oportunidades y desafíos podría orientar el tratamiento de dicha diversidad?, considerando que el tratamiento de las variedades diatópicas y su reconocimiento son aspectos fundamentales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Este hecho reafirma que la diversidad de la lengua es un fenómeno social que debe ser atendido en la enseñanza del español evitando modelos excluyentes, enfocados en una variedad particular. De ello se desprende que el docente de ELE requiere reflexionar sobre las variedades diatópicas y ampliar sus conocimientos sobre dicha diversidad, con lo cual tendrá elementos para tomar decisiones en el aula y generar espacios interculturales que reconozcan la lengua mediante formas reales de acercamiento.

Justificación

El presente estudio otorga validez al diálogo colaborativo con los docentes de español que ejercen en los Estados Unidos, como una estrategia para negociar acciones encaminadas hacia el tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula. Para ello, se identificaron en las conversaciones con los profesores de ELE las preocupaciones, oportunidades y retos en torno a la diversidad dialectal, como una forma de acercamiento a la atención de las inquietudes dadas por la diversidad dialectal.

Con este aporte, los docentes podrán orientar sus prácticas hacia el desarrollo de habilidades reflexivas que les permita alcanzar un mejor desempeño en el aula de ELE. De ahí la importancia de dialogar junto con los docentes acerca de las estrategias relacionadas con el tratamiento de las variedades e impactar la intervención en aula en términos de habilidades comunicativas, puesto que los estudiantes se verán beneficiados en el desarrollo de su capacidad para expresar, valorar y comprender la riqueza de tal variedad. Al respecto, Contreras (2017) afirma que:

Esta concepción tiene una implicación directa y fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como Lengua Extranjera (ELE), ya que, si nuestro principal objetivo es desarrollar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, el profesor debe decidir, según las necesidades e intereses de sus alumnos, la variedad o variedades que toma como base para dicho proceso.

Asimismo, debe dotar al estudiante de estrategias comunicativas para comunicarse con hablantes de distintas procedencias y grupos sociales en situaciones diversas (p. 284).

En este orden de ideas, esta investigación representa una contribución en doble vía en el campo de ELE, en tanto que aporta al docente en su práctica reflexiva de aula y al estudiante en el desarrollo sus competencias. De lo anterior se deduce que toda vía de acción que tome el docente para mejorar su quehacer incide directamente en la preparación de un aprendiente para su desenvolvimiento y conocimiento del estado real, esta vez lingüístico y cultural, en su campo de interés, es decir, el aprendizaje del español como lengua extranjera.

De otra parte, el presente estudio establece una relación entre las indagaciones realizadas en investigaciones previas sobre las decisiones que toman los docentes acerca del tratamiento de la diversidad diatópica y la aplicación de estrategias para afrontar dicha realidad pluridimensional en el aula de ELE. Desde esta perspectiva, la indagación que se realizó acerca de las dificultades que encuentran los docentes en el aula y la aplicación de estrategias que los profesores siguen para atender dicha realidad, fue de gran relevancia. De ello se infiere que, cualquier propuesta de reflexión y construcción conjunta debe responder a las necesidades reales que permitan evidenciar cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes para el tratamiento de la diversidad diatópica del español. Reyes (2014) afirma que “sin transformación en la formación del profesorado difícilmente se produce una transformación en la enseñanza” (p. 84).

Dado lo anterior, se refuerza el propósito de analizar el tratamiento de la diversidad diatópica del español por parte de un grupo de profesores de ELE en el contexto de los Estados Unidos y las maneras en que el diálogo colaborativo sobre sus preocupaciones, oportunidades, desafíos y estrategias puede orientar su acción pedagógica. Lo anterior, con el fin de impactar sus decisiones en el aula implicando aspectos culturales y lingüísticos que potencien su práctica y brinden estrategias en términos de diversidad geolectal. En palabras de González (2010): “Los profesores de español como lengua extranjera son los embajadores de la panhispanidad y abren una puerta de entrada a múltiples perspectivas idiomáticas que se relacionan estrechamente con la política, la economía y la cultura” (p. 63).

Finalmente, este estudio fue motivado por la carencia de estudios centrados en el reconocimiento de las variedades diatópicas del español en el contexto de los Estados Unidos, que establezcan orientaciones claras sobre cómo aprovechar la diversidad dialectal y cultural que converge en las aulas de ELE para promover la identidad dialectal y, a su vez, el crecimiento profesional de los docentes. De ahí que, el acercamiento mediante el diálogo entre los profesores colombianos que ejercen en los diferentes Estados sea una vía para compartir sus experiencias y estrategias acerca del tratamiento de las variedades que encuentran en los espacios escolares. Este hecho contribuye al conocimiento del español y

promueve la integración de las culturas, en aras de atender un conflicto dado a causa de la necesidad de identificar las diferentes variedades que entran en contacto.

Marco teórico

La presente investigación se fundamenta en los conceptos teóricos que se abordan a continuación y que, a su vez, sirvieron de bitácora para el planteamiento de una reflexión a lo largo de los diálogos sostenidos con los docentes colombianos de ELE que ejercen en los Estados Unidos. Con ello se busca dar cuenta del tratamiento de las variedades diatópicas del español, en respuesta a las necesidades que enfrentan dichos docentes en el aula cuando de variedades dialectales se trata. En este sentido, se plantearon cuatro ejes fundamentales que sustentan el presente estudio: la diversidad lingüística del español, las variedades diatópicas, la identidad dialectal del docente y el diálogo colaborativo como estrategia para el desarrollo profesional docente.

Diversidad lingüística del español

Para empezar, es importante considerar la connotación de “variedad” en el contexto lingüístico del español. De acuerdo con Andión (2013), “definimos la variedad como el conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes” (p. 4). De esta manera, se confirma que la diversidad del español es una realidad en el entorno del aula de ELE, toda vez que abarca una multiplicidad lingüística y cultural significativa que el docente llega a determinar de acuerdo con las características propias de cada hablante. Es evidente que el docente puede definir rasgos lingüísticos semejantes o disímiles en el entorno educativo, lo cual genera oportunidades pragmáticas en términos comunicativos como punto de partida al tratamiento de la diversidad de nuestra lengua.

Ahora bien, el Instituto Cervantes describe las variedades lingüísticas en términos de la diversidad de usos de la lengua, de acuerdo con “la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea”, de esta manera, expone cuatro tipos de variedades:

- Funcionales o *diafásicas*: los registros de la lengua. Hace referencia a las modalidades que se eligen de acuerdo con la situación comunicativa (oral, escrita, formal, informal, familiar, de jerarquía, convencional, entre otras)

- Socioculturales o *diatráticas*: los niveles de lengua (culto/alto, medio, vulgar/bajo). También conocidas como sociolectos o dialectos sociales, son definidas como las declaraciones de un dialecto, según su ubicación geográfica dentro de un grupo social. Hace referencia a las formas de usar la lengua según el nivel de instrucción de los hablantes.
- Históricas o *diacrónicas*: asociadas al tiempo, evidencian las realizaciones de la lengua en determinada época.
- Geográficas o *diatópicas*: también llamados dialectos, demarcan los usos lingüísticos que se emplean en un territorio determinado. Es, por lo tanto, la variedad en la que se enmarca el presente estudio, toda vez que se concentra en la realidad del aula de ELE haciendo referencia a las modalidades concretas que coinciden en el espacio escolar y que, a su vez, la comunidad puede identificar gracias a sus rasgos característicos. En palabras de Moreno (1998), “un dialecto existe cuando los hablantes se consideran miembros de una comunidad de habla dialectal circunscrita a un determinado territorio”. El autor hace referencia a las variedades como elementos lingüísticos presentes en los contextos de comunicación, asociados a factores externos situacionales, dados en ámbitos profesionales, dentro de un grupo social o un área geográfica determinada (p. 86-87).

Cabe señalar en esta consideración que, en términos sociolingüísticos, los factores sociales que caracterizan a los aprendientes son influyentes y están presentes en la diversidad del español que convive en el contexto académico, aunque se constituyan de manera diferente en cada individuo. A la luz de la descripción de Moreno (1998), aspectos sociales como el sexo, la edad, el nivel de instrucción de los hablantes, su nivel sociocultural y la etnia determinan, en mayor o menor medida, su influencia sobre la variación lingüística que confluye en los espacios (p. 34). A continuación, se ampliará cada aspecto para hacer más descriptivo el marco teórico para la investigación:

- Variable social “sexo”: de acuerdo con la descripción de Moreno (1998), este aspecto puede tener mayor fuerza en algunas comunidades, aunque no se presenta como el más determinante. Expone Moreno (1998) que la característica más notable

se evidencia en la tendencia positiva de las mujeres hacia la norma (lo correcto y adecuado) y con ello, hacia el prestigio de comunidad o abierto, mientras los hombres muestran tendencia hacia los llamados usos “vernáculos”, asociados al prestigio encubierto por tener usos no cultos que tienen reconocimiento en grupos cerrados y se muestran cercanos a las variedades locales.

- Variable social “edad”: es un aspecto que determina con mayor intensidad los usos lingüísticos de los hablantes, puesto que estas formas se asocian con ciertos grupos de edad que, con el uso de símbolos lingüísticos, representan las generaciones y se van renovando permanentemente con el tiempo.
- Variable “nivel de instrucción”: está relacionada con los años de escolaridad de los hablantes, determinando la forma en que su nivel educativo refleja el uso de variantes más cercanas a la norma (o de prestigio).
- Variable “profesión” o nivel sociocultural: puede indicar la pertenencia de los individuos a las diferentes clases, evidenciar la actividad que realizan y la función que cumplen dentro de la sociedad.
- Etnia: describe Moreno (1998) que la raza no es un factor que condicione el habla de una comunidad, más bien, es una variable que, junto con otras variables, contribuye a definir el perfil sociolingüístico de los hablantes. Además, las características de etnia y raza son más cercanas al fenómeno del contacto entre lenguas, hecho que pertenece a la realidad del aula de ELE en contextos extranjeros, como resultado de los procesos de inmigración.

Se puede afirmar que a mayor variedad surgen diferentes posturas y propuestas sobre lo que se ha de llevar al aula, lo cual se constituye en una dificultad que deben enfrentar los docentes. En ese sentido, las variedades se posicionan en el centro de la decisión develando las preferencias de unos y otros, con el riesgo de dejar al margen aquellas variedades de menor prestigio o de menor uso. Desde el postulado de Barragán (2010), “se corre el riesgo de impulsar una pretendida unidad lingüística en torno a una variedad agenciada, casi siempre, desde un centro de poder que excluye por incorrecta o inusual cualquier otra variedad del español hablado en Hispanoamérica” (p. 483).

Desde esta perspectiva, el reconocimiento dialectal se convierte en objetivo para el docente de ELE y, a su vez, un reto ante el cual debe desplegar una cantidad importante de estrategias. Dado lo anterior, es importante que el docente identifique las diversas zonas dialectales que se han propuesto para dividir e identificar las características dialectales del español dentro del territorio hispanoamericano, lo que le permitirá distinguir de manera más puntual las variedades que conviven en su contexto. Para la presente investigación, hemos considerado la división propuesta por Escobar (2010), entre las que se encuentran en el campo de estudio de los dialectos americanos, las cuales intentan brindar una división dialectal orientada por determinados rasgos en la forma de hablar de los usuarios de español, más allá de las fronteras políticas. De hecho, el análisis sobre la división dialectal del español de América realizado por Quesada (2014), desde la óptica de la dialectológica perceptual, sugiere una división dialectal según la opinión de los hablantes de español. De esta manera, Escobar plantea una división dada en seis zonas geográficas,

1. “el caribeño (que incluye las islas del Caribe y las zonas costeras de los países que lo rodean)”;
2. “el español mexicano/centroamericano (que podríamos también dividir en al menos dos dialectos diferentes, el mexicano y el centroamericano);
3. “el español andino (que incluye las zonas altas de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y el norte de Argentina);
4. “el español paraguayo”;
5. “el español argentino/ uruguayo”;
6. “y el español chileno”

Dado lo anterior, el docente de ELE puede apoyarse en los aspectos descritos para atender de manera integral las necesidades de sus estudiantes, comprender su realidad inmediata y establecer relaciones lingüísticas y culturales en el aula que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas más incluyentes para transmitir no solamente la lengua como un sistema de códigos sino como una herramienta que considere las particularidades de sus hablantes.

Así mismo, el docente de ELE debe tomar decisiones enfocadas en la diversidad lingüística de sus estudiantes, lo cual se considera como un ejercicio individual, aunque rige además un criterio colectivo que involucra la postura de un grupo social frente a tal diversidad, es decir, el contexto hace parte de estas decisiones. Así pues, el espíritu social de la lengua cobra sentido, adicionando los intereses de los aprendientes para llegar a una decisión que impacte la práctica docente. Pese a ello, no todas las variedades se llevan al aula, por lo que se reafirma que el docente debe tomar conciencia de las variedades que se encuentren en los espacios académicos. Si bien es cierto que existe un conocimiento previo y generalizado sobre la diversidad lingüística del español, como lo mencionamos anteriormente, cabe en el manejo de dichas diferencias estrategias que brinden al estudiante herramientas comunicativas, de modo que logre ubicarse dialectalmente en la variedad diatópica adecuada, en coherencia con sus intereses, y se comunique sin dificultad en cualquier situación. De esta manera, la competencia comunicativa intercultural que desarrolle el estudiante se irá formando a partir de las decisiones que tome el docente en provecho de la diversidad lingüística que enriquece el aula y de la diversidad cultural de sus usuarios, cuerpo y alma de una lengua en función, en palabras de Andiñ y Gil (2013) a propósito del rol del docente de ELE, “educar en la tolerancia y la interculturalidad” (p.56).

Implicaciones de la diversidad lingüística en la enseñanza del español

En revisión del panorama que acompaña el contexto de enseñanza del español, encontramos algunas realidades que un docente de ELE ha de tener presente. Nos referiremos inicialmente a la diversidad lingüística del español, pues es un fenómeno que debe llevarse al aula de modo que sea identificado por el aprendiz, a favor del reconocimiento de un hecho natural de las lenguas. De esta manera, los nuevos usuarios del español evidencian que no todos los hablantes de esta lengua hablan de la misma forma; ya sea por los rasgos en la pronunciación, el vocabulario, las expresiones específicas o en los usos de la lengua en sí, la diversidad se percibe en el contacto con las variedades que confluyen en las aulas.

De acuerdo con la postulación de González (2011), a propósito de las variedades del español en el contexto colombiano, “enseñar español en la diversidad es darle al estudiante,

desde las aulas, acceso al reconocimiento de otras culturas, al estudio de subsistemas gramaticales; es mostrar la riqueza léxica de nuestras regiones y, en fin, abrir posibilidades de viajar a través de la misma lengua”. Por consiguiente, transmitir la diversidad lingüística del español supone una acción de preparación específica del docente de ELE, ya que cada variedad lleva en sí un cúmulo de elementos que hacen parte de la identidad cultural y lingüística que se puede potenciar en el aula (p. 63). A lo anteriormente expuesto, Villa (1996) coincide, a propósito del sentido de la diversidad en el aula de ELE, con la idea que “aprender a adaptarse a distintas variedades lingüísticas, apreciar la riqueza de las variedades dialectales, y explorar maneras de descubrir y comprender diferencias lingüísticas prepara al estudiante para comunicarse en cualquier comunidad de habla hispana” (p.197).

En segundo lugar, encontramos que el docente requiere un apoyo tangible que le permita abordar tal diversidad de la lengua española, como oportunidad de tratamiento de distintas variedades. En este caso, explorar material didáctico que se incluya en la enseñanza del español es fundamental para evidenciar las relaciones entre lengua y cultura, y así sumergir al aprendiente en la diversidad del español desde diferentes perspectivas (geográficas, sociales, léxicas, fonéticas, etc.). Siguiendo a Contreras (2017),

si las variedades lingüísticas constituyen la base del uso real de la lengua, para su práctica en clase deberíamos contar de igual forma con documentos y textos reales que reflejen la lengua viva, tanto oral como escrita, de diversos ámbitos sociales (literarios y no literarios, medios de comunicación, publicidad, arte, vida cotidiana, etc.) (p. 294).

Finalmente, la mayor implicación en la enseñanza de la diversidad del español hace referencia al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, lo que indica que las decisiones que tome el docente de ELE tendrán un impacto indiscutible en las capacidades que alcancen sus aprendientes. Sobrepasando sus destrezas comunicativas, el estudiante puede desarrollar la competencia intercultural desde el puente que tiende el docente, en atención al reconocimiento de la diversidad dada en el aula. Así, Beaven (2000) señala que,

parece preferible, pues, no crear la expectativa de que el estudiante tiene que imitar al nativo lingüística y culturalmente, sino intentar que desarrolle la capacidad de analizar y comparar la cultura nueva con la suya propia para establecer relaciones entre su propio sistema de valores y otros (p.187).

Dado lo anterior, se ha de considerar la búsqueda de una estrategia colaborativa que recoja la experiencia docente sobre las reflexiones previas a la enseñanza de la diversidad diatópica del español y su tratamiento en el aula de ELE – centro del presente estudio –, el tratamiento mismo de la o las variedades implicadas en el proceso de acercamiento al español y, finalmente, la puesta en escena de las estrategias que el docente decide se ajustan mejor a la experiencia lingüística de sus estudiantes.

Variedad diatópica

Una vez expuesto que la diversidad lingüística representa un valor propio del español, es importante resaltar que su extensión geográfica se convierte en un aspecto retador para el docente. Esta idea sostiene que el docente requiere hacer un reconocimiento de sus saberes para atender dicha diferencia, ubicarla en el mapa, acercar a los aprendientes a tal realidad y alcanzar cierto dominio en las capacidades lingüísticas. Si bien es cierto que el español encierra en sí una gama amplia de posibilidades gracias a su pluralidad, es determinante que el docente de ELE tenga claridades sobre la variedad desde todo punto de vista. Para comprender el concepto “variedad diatópica”, nos basamos en el expuesto por Andión (2007): “conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes” (p. 4). Con lo anterior se sustenta el hecho del reconocimiento mismo de la lengua en el campo dialectal, así como en el plano físico y sus lugares de uso, en términos geográficos, lo que se convierte en un terreno de exploración bastante amplio para el docente. De acuerdo con Contreras Izquierdo (2017),

[...] la variación diatópica en el léxico coloquial del español nos servirá de hilo conductor para, desde la perspectiva de la formación del docente, ofrecer una serie de contenidos, recursos y recomendaciones que puedan servir de ayuda al profesor

en su objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos, abordando temas que, a nuestro entender son fundamentales para su formación y, por tanto, para su desempeño docente: la variación y las variedades lingüísticas, el modelo lingüístico de referencia, la norma, el español coloquial y la enseñanza del léxico (p. 284).

En este sentido, la variedad diatópica se presenta como el segundo vértice en la apuesta hacia la reflexión en el aula de ELE, toda vez que genera otra perspectiva en el desarrollo de los intercambios de experiencias pedagógicas con los docentes. Luego entonces, se espera que el rol del diálogo colaborativo con los docentes participantes en la exploración sobre el tratamiento de la diversidad del español tenga impacto en la capacidad comunicativa e intercultural de los estudiantes, lo cual abre la posibilidad de continuar con el presente estudio en un tiempo futuro. Dado que, como habitantes del mundo, los estudiantes tienen la posibilidad de avanzar en su capacidad para reconocer diversas formas de interactuar con personas provenientes de diferentes territorios de habla hispana “que los convertirán en ciudadanos capaces de comunicarse en distintas culturas” (Beaven y Garrido, 2000, p. 188).

Implicaciones sobre la enseñanza de una variedad diatópica

Inicialmente, encontramos que el docente de ELE requiere desarrollar, además de las aptitudes lingüísticas, comunicativas e interculturales, una destreza específica en cuanto al reconocimiento de las variedades del español, tal como lo señalan Andión y Gil (2013),

para tener un desempeño profesional razonablemente satisfactorio, no basta con tener un dominio nativo o cuasi nativo de la lengua que se enseña, hay que contar, más bien, con formación especializada y las variedades de la lengua forman parte de ella (p. 47).

Es decir, que el docente está llamado a tener conciencia y conocimiento sobre la existencia de las variables geolectales del español para transmitir a los aprendientes diferencias y similitudes (léxicas y pragmáticas) en el uso de expresiones, en búsqueda de

formas comunes a las diferentes variedades, armonizando posibles situaciones de dominio y reconocimiento que puedan surgir en el entorno educativo.

Así pues, la enseñanza del español como lengua extranjera conlleva situaciones que, vistas desde una perspectiva positiva para el docente de lenguas, pueden convertirse en oportunidades para el desarrollo de sus habilidades profesionales y, consecuentemente, para los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Una de ellas está relacionada con las decisiones que se llevan al aula, particularmente, orientadas hacia la variedad diatópica a usar. Es decir, el docente de ELE se encuentra frente a una gama de posibilidades que, aunque difíciles de abarcar en su totalidad por su gran extensión, le permitirá aportar en la destreza comunicativa e intercultural de sus estudiantes. Miranda y Monhaler (2017) señalan que,

cabe al profesor de ELE seleccionar la variedad central, que debe tener en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, sin dejar de conocer las demás (variedades periféricas), para que el aprendizaje se dé de manera más completa, ampliando el campo de conocimiento de los alumnos que, así, podrán utilizar el español en los diferentes contextos. Poco importa que el profesor sea o no nativo, lo fundamental es que domine muy bien la variedad o variedades elegida para enseñar a sus alumnos (p. 5)

Siguiendo este enfoque, Moreno (2018) postula que el docente podrá ubicarse en uno de los cuatro caminos en tendencia hacia una variedad específica: la que tenga preferencia en su contexto, aquella que proceda de una región en particular, una variedad neutra o aquella que abarque una multiplicidad de normas (p. 379). Este postulado de Moreno se alinea con el modelo lingüístico para la selección de una variedad en la enseñanza del español como LE/L2, planteado por Andi6n y Gil (2013), en el que se propone conjugar el español est6ndar, la variedad preferente y las variedades perif6ricas; una ecuaci6n que las autoras representan gr6ficamente como se muestra en la Figura 1:

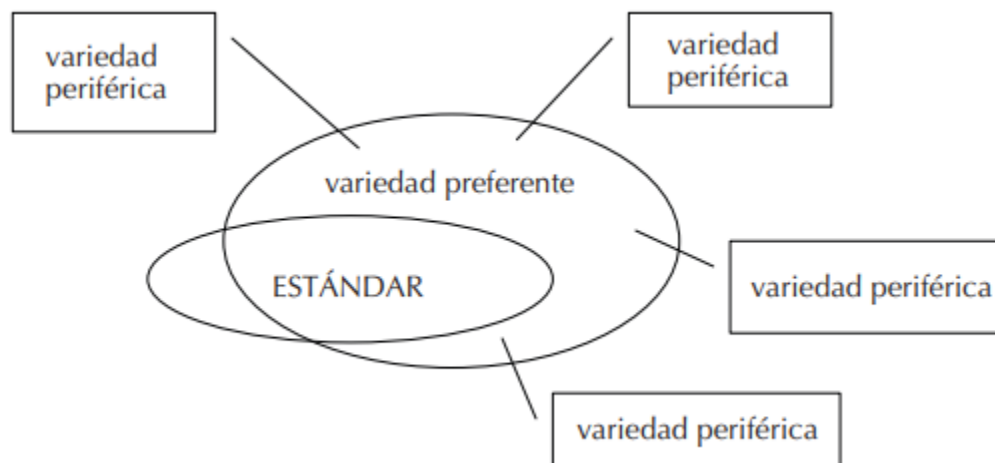


Figura 1. Modelo lingüístico para la selección de una variedad en la enseñanza del español como LE/L2.

Nota. Gráfico tomado de Andi3n Herrero, M. A., & Gil Burgman, M. (2013). Las variedades del espa3ol como parte de la competencia docente: Qu3 debemos saber y ense3ar en ELE/L2. In *Actas del I Congreso Internacional de Did3ctica de Espa3ol como Lengua Extranjera* (p. 54).

En otras palabras, las autoras mantienen que para la ense3anza de ELE/L2, el docente puede tomar en cuenta elementos comunes a todas las variedades (est3andar) para combinarlos con la variedad que elija (variedad preferente), con la salvedad de que debe conocerla bien, y sumar las variedades que rodean a la preferente (variedades perif3ricas), es decir, todas aquellas presentes en el contexto, diferentes a la que el docente ha seleccionado para la ense3anza de la lengua (p. 54-56).

Sin embargo, Andi3n (2013) menciona que el docente tender3 al uso de su propia variedad, no s3lo por estar mayormente habituado a ella, adem3s porque lo representa en sus formas de expresi3n, vocabulario y dem3s aspectos lingüísticos, pragm3ticos y culturales asociados a la variedad en s3, aunque sus acciones pedag3gicas requieren ir m3s all3 del manejo de su propia variedad,

se presupone que el docente, ante todo consciente de la variedad propia, se ha de involucrar tanto en la fase de identificar la variedad meta (dirigida al alumno) como en la de tener que adaptar muestras, buscar recursos, ofrecer muestras de lengua

diferentes a la suya o a las presentadas en el manual, es decir, que representen la diversidad del español (p. 49).

Desde esta perspectiva, se resalta que en cualquier caso el docente debe asumir una actitud respetuosa y flexible hacia todas las variedades, evitando la elección de un modelo exclusivo en el aula.

Una vez definida la variedad de español para la enseñanza, el docente puede ubicar en la geografía y su contorno los elementos culturales derivados que atenderán las expectativas y necesidades de sus estudiantes. De esta manera, la labor pedagógica y lingüística del docente actúa como puente comunicante para la lengua y la cultura a través del contexto del aula, en tanto los estudiantes desarrollan competencias lingüísticas e interculturales implicadas en el proceso de aprendizaje. Ya se mencionaba anteriormente que, el docente de ELE necesita ampliar su repertorio en relación con las variedades diatópicas de manera que cuente con elementos para orientar a sus estudiantes, en términos de competencias comunicativas, que les permita responder a cualquier situación para hacer uso del español adecuadamente.

Por ello, es conveniente para el contexto que el docente, a través de sus competencias, identifique las diferencias geográficas dadas para el español y las similitudes que tengan lugar, lo que representa tener claras las perspectivas desde la dialectología y la sociolingüística, dos áreas de apoyo y aprovechamiento para el aprendizaje de esta lengua, en atención a las necesidades de sus estudiantes y a su propia preparación en el campo profesional, como lo dicen Andión y Gil (2013),

[el profesor] puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usadas por hispanohablantes de otras zonas dialectales. En estos casos el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su «autoridad académica» y, para salvarla, emitir respuestas poco afortunadas, lo que puede impactar negativamente en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (p. 48).

Dado lo anterior, se puede observar que las destrezas individuales del docente en el dominio lingüístico no son suficientes para presentar la variación de la lengua en términos

diatópicos. Es imperativo desarrollar colectivamente habilidades reflexivas, acerca de las diferencias dadas en un mismo territorio, con el fin de generar espacios de diálogo enriquecidos por las experiencias de aula, en donde se reconozca la diversidad dialectal como un plus que apunta directo a la capacidad lingüística e intercultural del aprendiente de español como lengua extranjera. Este es un paso para avanzar hacia el reconocimiento, la equidad y aceptación del conjunto de variedades que ayudarán a formar la identidad dialectal del aprendiente de ELE en contextos específicos, como oportunidad de crecimiento para las dos partes (docentes y estudiantes).

La identidad dialectal

El tercer soporte teórico de la presente investigación se basa en el resultado del diálogo que se origina entre la experiencia docente y el contexto. Desde esta perspectiva, que llega a realizarse de manera personal, se puede afirmar que el docente de ELE construye su perfil sociolingüístico a partir de su lugar, de sus vivencias, su cultura y su lengua, como inicio para lograr una reflexión acerca de su perfil profesional, lo que le ayudará a reconocer aspectos propios del español, entre ellos la variedad de la que hace uso, y su desarrollo en un contexto social. Como lo afirman Jiménez y Aguirre (2018), “la visión que el profesor haya construido sobre sí mismo, sobre su cultura y el mundo hispano, a través de aspectos vivenciales, serán determinantes en la toma de decisiones sobre qué español enseñar” (p. 186).

Esta definición de identidad dialectal se complementa con la propuesta por Urrego y Aguirre (2019), en la que se establece que las experiencias y el entorno son dos elementos primordiales que interactúan para determinar las características que distinguen a los hablantes de español y con ello, sus rasgos de pertenencia a un grupo social: “la identidad es concebida como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente” (p. 186). Es evidente que las dos perspectivas consideran la relación entre el individuo, su cultura y el contexto actual, para el caso de los docentes de español, en el plano específico del aula de ELE.

De lo anterior se desprende que los dos conceptos abordados previamente (diversidad lingüística del español y variedad diatópica), se complementan con la identidad dialectal, a favor de la constante toma de decisiones que tiene lugar en las relaciones que se establecen entre los docentes y el contexto para la enseñanza del español como lengua extranjera. Según lo plantea Andi6n (2009), “una de las primeras incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula es saber qui6n es 6l dialectalmente y qu6 modelo va a ense1ar a sus alumnos” (p.168). De esta manera, el docente va tejiendo su identidad entre lo individual, lo colectivo y “el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente” (Jim6nez y Abril, 2019, p. 186), para estructurar el espacio de aula.

En este punto, la claridad que el docente de ELE tenga sobre su propia identidad dialectal, le permitir6 transmitir la lengua y la cultura, pues ser6 due1o de s6 mismo y de lo que ha heredado. As6, en su decisi6n del espa1ol que debe ense1ar, podr6 superar el reto sobre la b6squeda de muestras que le permitan navegar por la diversidad dialectal, entregando a sus estudiantes, metaf6ricamente, una radiograf6a de la riqueza que conlleva el aprendizaje de nuestra lengua. Hasta aqu6 se asumir6a 6sta como una labor natural del docente de lenguas, sin embargo, para los fines de este estudio, ponemos el 6nfasis en la reflexi6n que el docente logre sobre su identidad en relaci6n con la forma de interactuar con su contexto, evitando relaciones de poder y supremac6a por el prestigio de su propia variedad. Al respecto, Moreno (1998) se1ala que,

una variedad lingüística puede ser interpretada [...] como un rasgo definidor de la identidad, de ah6 que las actitudes hacia los grupos con una identidad determinada sean en parte actitudes hacia las variedades lingüísticas usadas en esos grupos y hacia los usuarios de tales variedades (p. 180).

Por lo tanto, est6 en el docente promover relaciones identitarias de respeto e igualdad, aunque conozca que su variedad cuenta con ciertas nociones de reconocimiento particular en el contexto educativo y su identidad lingüística se fortalezca con tales apreciaciones. De ah6 que, la identidad se constituya como un elemento integrador de la lengua y la cultura, toda vez que se encuentran estrechamente relacionadas, lo que conlleva a asumir que, en palabras de Gonz6lez (2011), “cada variedad dialectal posee un vigoroso

sentido de la identidad cultural y lingüística” (p. 61). Afirmación que corrobora el sentido de incorporar los tres aspectos en el presente estudio.

La variación diatópica y la enseñanza del español en los Estados Unidos

Siendo consecuentes con el contexto de ELE en los Estados Unidos, es muy común que en las aulas coincidan diferentes variedades, gracias a que el español que se encuentra es “casi exclusivamente lengua de inmigración” (Otheguy, 2009), por lo cual los modelos de enseñanza bilingüe que se ofrecen en el medio educativo están principalmente dirigidos a hijos de inmigrantes – segunda generación migratoria. De esta manera, encontramos tres modelos principales para educar a estudiantes no angloparlantes: inmersión (TBE), inmersión dual (DBE) y programa de inglés como segunda lengua (ESL).

Los programas de “Transitional bilingual education” (TBE), proporcionan de uno a tres años de enseñanza de contenidos a través de la lengua materna de los estudiantes mientras pasan a programas ESL (English as a Second Language). En el caso de los programas DBE “Dual Bilingual Education”, están dirigidos a la población hispana, en donde las dos lenguas de instrucción (español e inglés), se mantienen durante los cinco o siete primeros años, apoyando el desarrollo de la lengua materna del estudiante hasta que empiece a usar el idioma inglés para sus propósitos académicos (Batz, 2011). Adicionalmente, es relevante mencionar que, a su vez, éste define tres tipos de programas, de acuerdo con lo expuesto por Freeman (2007):

- Programas de inmersión en segunda lengua o lengua extranjera para estudiantes que hablan inglés.
- Programas educativos bilingües de educación unidireccional
- Programas de inmersión bidireccional para angloparlantes y hablantes de otras lenguas.

Luego, se encuentran los programas ESL “Immersion programs”, que, en líneas generales, proporciona el 50 por ciento de la instrucción educativa en la primera lengua y el restante en la lengua dominante, es decir, inglés en el caso de los Estados Unidos. Este programa enmarca tres objetivos principalmente: enriquecimiento lingüístico y cultural,

obtener una mezcla etnolingüística más equilibrada y desarrollar el bilingüismo en comunidades que cuentan con una gran población de no angloparlantes (Batz, 2011).

Desde esta perspectiva de bilingüismo, el docente de español que ejerce en el contexto de los Estados Unidos está inmerso en una labor de motivación de una identidad dialectal para la población inmigrante de segunda generación y para el direccionamiento apropiado de aquellos estudiantes monolingües interesados en el aprendizaje del español como segunda lengua. En este sentido, resaltamos que los programas citados anteriormente buscan mantener un equilibrio social, cultural y lingüístico para los dos grupos (no angloparlantes y angloparlantes), de tal manera que ambos tengan la oportunidad de participar en el tejido de una identidad dialectal armoniosa. De ahí que Valdés (1997) proponga que “los educadores deben tener en cuenta las relaciones de poder entre las poblaciones objetivo en las escuelas” (citado en Freeman 2007, p. 8). Esta afirmación nos permite confirmar que las apuestas curriculares hacen parte del colectivo de aspectos que definen la identidad dialectal de los usuarios de español y que el docente de ELE tiene la oportunidad de promover actitudes positivas “hacia la lengua, los usos y las características de los hablantes” (Moreno, 1998, p. 181), posibilitando un panorama más favorable para las diferentes variedades.

Sin embargo, esta revisión simplificada de los programas de bilingüismo que se desarrollan en los Estados Unidos va acompañada por un despliegue de propuestas y acciones que se han fortalecido para promover la conciencia crítica del lenguaje en los hablantes de herencia del español (Holguín, 2017). Es decir, las investigaciones actuales replantean el rol de la lengua “minoritaria”, poniendo el lente en los hablantes de español de segunda generación (“hablantes de herencia”) – quienes se han formado bajo la instrucción de la lengua dominante, en este caso el idioma inglés, relegando el español al trato de lengua extranjera – para empoderarlos y hacerlos partícipes de la “construcción de una identidad individual, social y política” (Leeman 2005, p, 43). En ese sentido, la propuesta de Holguín (2017) destaca el desarrollo profesional de los docentes en relación a su conciencia crítica del lenguaje, particularmente para los docentes de español en niveles de educación superior, en busca de modelos innovadores que potencien el éxito académico de los estudiantes y su empoderamiento lingüístico entre los hablantes de herencia

“innovative models for the implementation of pedagogical practices that foster academic success and linguistic empowerment among heritage speakers in the classroom are in increasing demand” (p. 3).

De otra parte, señala Holguín (2017), que la situación actual del español en los Estados Unidos mantiene un bajo prestigio, lo cual se refleja, por ejemplo, en las actitudes inseguras de los hablantes de herencia, quienes prefieren hacer uso del inglés en situaciones sociales, mientras mantienen el uso del español en sus hogares y comunidades, por lo cual, propone que el docente de español para hablantes de herencia “refuerce el valor del conocimiento y el uso de la lengua de los estudiantes”, pues son portadores de un conocimiento cultural y lingüístico invaluable “we aim to reinforce the value of our students’ own knowledge and language (use) in order to promote alternative epistemological constructions” (p. 3).

De lo anterior se deduce que, para cambiar la realidad actual del español en los Estados Unidos es necesario promover la preparación de los docentes de lengua de todos los niveles, de tal manera que la relación lingüística de dominio existente logre un equilibrio gracias a la conciencia crítica dada a través de “un proceso continuo de autorreflexión y revisión pedagógica” (Holguín, 2017, p. 4). No obstante, es un esfuerzo que requiere del apoyo y participación de entidades que atienden esta necesidad, entre ellas se destacan: Latino Alliance, Spanish Herital Language team of University of Oregon, y el Consejo Americano para la enseñanza de las lenguas extranjeras, sus siglas en inglés ACTFL (American Council on the teaching of foreign languages). Todas ellas comprometidas con el desarrollo de una identidad individual y social, enmarcada en el enfoque de la conciencia lingüística crítica, la apreciación de las variedades lingüísticas y el relacionamiento con diferentes culturas.

Esta última (ACTFL), se define como una comunidad de educadores profesionales de lengua, que proporciona recursos para el avance en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas. En este sentido, propone seis estándares para el aprendizaje de las lenguas: Colaboración, Inclusión, Innovación, Integridad, Pasión y Calidad, valores que coinciden con el desarrollo de una conciencia crítica que favorezca el desarrollo de la identidad y el posicionamiento del español en el contexto de los Estados Unidos. En consecuencia, está en

sus propósitos mejorar y ampliar la educación multilingüe y multicultural, por lo cual es relevante señalar en este punto el planteamiento propuesto por Leeman y Serafini (2016), en el que establecen la importancia de incluir aspectos propios de la variación y el multilingüismo como elementos de un modelo crítico para la educación en las lenguas. Así mismo, las autoras postulan el desarrollo de la competencia transcultural y translingüística en niveles de educación superior, entendida esta como “la habilidad para operar entre las lenguas”, desde una perspectiva sociolingüística, en donde la educación en idiomas “incorpore consideraciones críticas sobre la sociopolítica de la lengua y el multilingüismo, además de discernir en parámetros culturales” (p. 64). A lo anterior, las autoras suman la necesidad de que se examine el recorrido histórico del multilingüismo en los Estados Unidos, de tal manera que se replantee la falsa ideología que reza en la frase “One nation, one language”, lo que reafirma la idea del monolingüismo que persiguen los programas de desarrollo “bilingüe” que se llevan a cabo en los primeros años de escolaridad.

Es por ello, que encontramos que las nociones citadas anteriormente sobre el desarrollo de la conciencia crítica y la competencia multicultural para la enseñanza de las lenguas es una propuesta que puede adelantarse con los docentes colombianos de español que ejercen en los Estados Unidos, pues aunque las funciones de sus cargos como profesores limiten la intervención en los programas bilingües establecidos para la educación escolar, se genera una oportunidad profesional tomar conciencia sobre la realidad del español en este contexto y, paulatinamente, logren empoderar a sus estudiantes sobre el valor lingüístico y cultural de sus propias variedades.

Implicaciones sobre la identidad dialectal en el contexto de enseñanza de ELE

Si la consideración principal en el aspecto que se describe hace referencia a forjar una identidad dialectal a partir de la reflexión docente, la consecuencia mayor se basa en la idea de identidad que se les proyecta a los aprendientes de español. En este sentido, el docente de ELE tiene la opción de establecer acuerdos para aproximarse a un contenido común a diferentes variedades, sin que ninguna de ellas pierda validez, evitando situaciones de dominio o imposición y dando la libertad al estudiante de explorarlas, para que a su vez encuentren empatía con una de ellas de acuerdo con sus intereses. Como lo mencionamos

en el título anterior, es importante que el docente establezca relaciones equitativas con sus estudiantes desde su variedad lingüística evitando imponer su identidad sobre la diversidad que encuentre en el aula. Como apunta Byram (1997),

para imitar al nativo [el estudiante] tendría que abandonar su propia lengua y su cultura para sumergirse por completo en otro idioma y en otra identidad sociocultural. Si el estudiante tiene como objetivo hablar como un nativo, esto conllevaría la pérdida de la identidad social y la competencia cultural del estudiante en cualquier interacción intercultural (p. 8).

Así entonces, se pretende que el docente de ELE encuentre la posibilidad de explorar la diversidad con objetividad y naturalidad, sin temores o prevenciones, evidenciando su competencia lingüística en la enseñanza del español, manteniendo el objetivo de desarrollar destrezas comunicativas e interculturales en sus estudiantes, cuidando las relaciones de poder que se establecen en el escenario académico de las lenguas, ya que al reconocer el valor de su propia identidad dialectal puede alcanzar nociones de diferentes variedades y establecer relaciones comunicativas en el marco del respeto y la tolerancia con el fin de potenciar la riqueza del aula para dar validez a la diversidad presente.

De otra parte, al tener claridad sobre su identidad dialectal, el docente cuenta con la posibilidad de fomentar respeto por las diferentes variedades haciendo que las situaciones de prestigio sobre una variedad u otra no tengan asidero en su aula y, por consiguiente, se logre crear vínculos auténticos dentro del entorno educativo. Como lo expone Andi6n (2012), “es de imperiosa necesidad que los profesores empiecen por identificarse con una variedad dialectal y aprendan que entre el dialecto propio y el modelo pueden existir divergencias ante las que deben adoptar una actitud flexible, razonada y rigurosa” (p. 157).

Lo anterior, teniendo en cuenta que el ejercicio reflexivo ha de impactar tanto a docentes como a estudiantes. De ah3 que las actitudes y creencias de los docentes de ELE acerca de las variedades diat6picas o regionales est6n relacionadas con este estudio, toda vez que la construcci6n de la identidad dialectal se asocia al reconocimiento de las variedades y por lo tanto, si se percibe una preferencia por cualquiera de ellas, ya sea de

manera personal, directa o indirectamente a causa de una mayor aceptación del contexto, permeará los aspectos comunes a ellas para mantener una armonía comunicativa en el aula.

Dado lo anterior, se reafirma que la presente investigación busca determinar estrategias de acercamiento de las experiencias docentes sobre el tratamiento de la diversidad en el entorno educativo para que sus prácticas cuenten con algunos puntos de apoyo desde la reflexión que se logre en cuanto a las actitudes sobre las variedades presentes y la diversidad en sí misma para forjar la identidad propia y de los aprendientes de español.

El diálogo colaborativo como estrategia en el desarrollo profesional docente

El docente de lenguas, como agente de cambio social, necesita desarrollar herramientas pedagógicas que le ayuden a formular estrategias de abordaje de las situaciones de aula, en este caso, las referentes al tratamiento de las variedades diatópicas del español. En este sentido, precisa potencializar sus experiencias en el aula compartiendo estrategias, desafíos, temores y aciertos con sus colegas, toda vez que cada uno posee conocimientos valiosos que va adquiriendo desde su observación y atención a las necesidades que sus estudiantes manifiestan. De ahí que los docentes se consideren por excelencia constructores de procesos y estrategias de enseñanza, entendiendo que este tejido inicia en el primer contacto con sus estudiantes, situación que se fomenta dentro de sus prácticas reales. En su estudio, Johnson y Golombek (2002) argumentan cómo los docentes enriquecen sus conocimientos para el ejercicio de la enseñanza a partir de sus experiencias en el aula:

what teachers know about teaching is largely socially constructed out of the experiences and classrooms from which teachers have come. [...] how teachers actually use their knowledge in classrooms is highly interpretive, socially negotiated, and continually restructured within the classrooms and schools where teachers work (p. 1).

Desde esta perspectiva, el diálogo colaborativo se presenta como una oportunidad de participación de los docentes de ELE en el contexto de los Estados Unidos, brindando aportes en conjunto para la construcción colectiva entre colegas, aprovechando así su

capacidad, inherente al docente de lenguas, para conectar los sistemas de variables, en todo sentido, presentes en la relación lengua y cultura que les permita “establecer conexiones entre las experiencias” (Johnsons y Golomberg, 2002, p. 4).

De acuerdo con Johnsons y Golomberg (2002), la narrativa como herramienta de mediación entre colegas mantiene una estrecha relación entre la exteriorización de las experiencias, su verbalización y la indagación sistemática para cumplir un ciclo que permite el crecimiento docente desde su propia reflexión. Encontramos en esta postulación que la narrativa como estrategia permite al docente de ELE identificar aspectos comunes y divergentes a partir del intercambio de experiencias en aula; en ese sentido, se propone como “un vehículo de investigación”, que sugiere un “ciclo reflexivo”. Es decir, no basta con la toma de conciencia sobre lo que ocurre en el aula, esta estrategia requiere que se cumpla un ciclo metódico en el colectivo docente, a partir de un acto individual como lo es la reflexión.

Siguiendo la propuesta para el crecimiento profesional docente, se invita a la observación, consideración y reflexión activa, persistente y cuidadosa, que convierte la experiencia docente *per se* en educativa: “it is through a process of active, persistent, and careful observation, consideration, and reflection, referred to as the reflective cycle, that experience becomes educative” (Dewey, 1933 citado en Johnsons y Golomberg, 2002, p. 2). Como se observa, se le otorga un carácter investigativo a la narración de las experiencias de aula al cumplir un ciclo metódico a partir del diálogo interior del docente, que avanza en el encuentro de la propia experiencia con las de sus colegas cuando se exponen y se cuestionan, con el único fin de motivar más reflexión por medio de la indagación.

La anterior propuesta se alinea con la sugerida por Zoshak (2016), toda vez que enfatiza sobre la necesidad de tener espacios para la reflexión y la discusión entre colegas mediante una estrategia que favorezca el intercambio de las experiencias cotidianas: “narratives need not be full-blown stories with requisite internal structures, but may be short accounts that emerge within or across turns at ordinary conversation”. En su investigación, Zoshak expone una estrategia con apariencia sencilla pero cargada de elementos emocionales, profesionales y personales que permiten conocer cómo piensa el

docente y facilita el progreso de sus estudiantes, lo cual se ajusta a la estrategia colaborativa para los docentes de ELE que ejercen en los Estados Unidos, toda vez que se enfoca en la autoexploración y conduce sus narrativa hacia la investigación profesional “‘tiny talks’ may provide an alternative space for this emotionally-charged reflection while still encouraging peer-to-peer collaboration that creates the potential for teachers to make worthwhile changes in how they think about and enact their teaching” (p. 211).

De esta manera, y basados en las dos propuestas, se considera que crear narrativas como herramienta de mediación entre colegas requiere incluir aspectos como la descripción de las experiencias, la explicación de aquello que se planeó y luego se ejecutó, el análisis de la situación vivida, la interpretación de los cambios más o menos favorables y una concepción de la realidad inmediata del docente que caracteriza cada narración como única en el grupo de colegas que puedan compartir la vivencia. A su vez, permite exteriorizar ideas y emociones, verbalizar lo vivido y revisar la experiencia que se comparte entre pares. En sí, es una estrategia que formada con el sentir y el conocimiento de los docentes de ELE.

En síntesis, el presente marco teórico confirma que el conocimiento sobre las variedades diatópicas del español es un elemento fundamental en las reflexiones que los docentes planteen con sus pares académicos, toda vez que se trata de una realidad que abarca la lengua y la cultura, en el contexto de las aulas que acogen la enseñanza del español como lengua extranjera, específicamente en los Estados Unidos. En ese sentido, las cuatro perspectivas que orientan el estudio se apoyan entre sí, para lograr una mejor interpretación sobre la diversidad dialectal y su reconocimiento en el contexto escolar, lo que implica identificar los aspectos de mayor relevancia en las experiencias relatadas por los docentes de ELE.

Marco metodológico

En el presente apartado se esbozan los criterios metodológicos que orientaron este estudio, cuyo enfoque y el tipo de investigación guiaron el alcance de los objetivos. En primer lugar, se presenta el paradigma de la investigación y su diseño. Posteriormente, las fases de la investigación y la selección de los participantes. Finalmente, se describen los instrumentos y técnicas de recolección de información, así como el análisis de los datos.

Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, por tratarse de un hecho natural como lo es la lengua y las variedades diatópicas que surgen a causa de la referenciación geográfica, situación que otorga variaciones en su uso. Por consiguiente, partimos de la necesidad de comprender esta realidad que se vive en el aula de ELE, siguiendo un ejercicio de indagación sobre las preocupaciones, oportunidades y desafíos que enfrentan los docentes acerca del tratamiento de la diversidad diatópica del español en sus espacios escolares. Se buscó, mediante la reflexión con los docentes sobre del tratamiento de dicha diversidad del español, hallar una forma de acercamiento para compartir estrategias en el aula con el intercambio de sus experiencias. Y de sus relatos, se tomaron los datos que fueron analizados posteriormente.

Siguiendo a Hernández (2014), para sustentar el enfoque cualitativo de esta investigación, se plantearon las experiencias de los docentes, y se llegó a su interpretación por medio un ejercicio de exploración y descripción, lo que dio lugar a las perspectivas teóricas que dan cuenta del fenómeno señalado, es decir, el tratamiento de las variedades diatópicas en el aula de ELE. Por su parte, la “realidad” del contexto se definió a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades en el aula. Luego entonces, encontramos en las narraciones de los docentes varias “realidades”: la de los participantes, la del investigador y la que coincide en los diálogos con de todos los actores (p. 9).

Diseño

El diseño de este estudio se planteó desde la perspectiva de la investigación narrativa, teniendo en cuenta que se desarrolló a partir de las verbalizaciones reflexivas de los participantes acerca de sus vivencias profesionales en la cotidianidad del aula, hecho que justifica la intención del enfoque. De acuerdo con Arias y Alvarado (2015),

narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p. 171).

Aunque este diseño investigativo le ha servido ampliamente a la sociología, se ajusta al campo de la educación en tanto la indagación surge de las propias prácticas docentes, razón por la cual coincidió con el propósito del presente estudio, ya que conserva un carácter humano y ubica al docente en la realidad de sus propias experiencias narradas acerca de los acontecimientos que surgen en la relación con el entorno educativo. Para ampliar el concepto de investigación narrativa, incluimos el propuesto por Connelly and Clandinin (2006, citado en Clandinin, Pushor & Orr, 2007, p. 22), por ser el más cercano a los intereses de nuestro estudio:

Arguments for the development and use of narrative inquiry come out of a view of human experience in which humans, individually and socially, lead storied lives. People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular narrative view of experience as phenomena under study (p. 477).

Adicional a esta clara descripción, encontramos que los aspectos de temporalidad (eventos y lugares en pasado, presente y futuro en constante transición), socialidad (condiciones sociales y personales como sentimientos, esperanzas, deseos, reacciones) y lugar (los eventos se desarrollan en un lugar común), propuestos por Clandinin, Pushor y Orr (2007), están presentes en las narrativas de los participantes, lo cual se puede evidenciar a través de los instrumentos seleccionados para recoger la información pertinente a lo largo del desarrollo de la investigación.

En consecuencia, se seleccionó la entrevista como la primera herramienta para la recolección de datos, toda vez que, a partir de las experiencias relatadas por los docentes, se consideró la narración como el objeto de análisis. Dado lo anterior, nos acogemos a la definición propuesta por Hernández (2014) en torno a los diseños narrativos: “sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p. 487), ya que describe de manera integral el concepto del diseño que se empleó para este estudio.

Por su parte, y volviendo al objetivo del presente estudio, denotamos que el tratamiento de la diversidad diatópica del español en el aula es un problema que surge cuando convergen en los espacios académicos situaciones de lengua que se deben ser resueltas por los docentes. De ahí que requieran identificar tal diversidad a través de la reflexión y el diálogo sobre sus experiencias, razón por lo cual, la investigación llevó a plantear encuentros grupales con los docentes, pues sus relatos recibieron un valor significativo para el presente estudio. En ese sentido, dichas historias fueron tenidas en cuenta dentro del análisis de datos para establecer las categorías que sustentan la investigación.

Para concluir, Golombek (2002) señala que las narraciones no son simplemente historias de individuos que se mueven y reflexionan sobre sus experiencias de forma aislada. Las narraciones, por su propia naturaleza, son sociales y relacionales y adquieren su significado a partir de nuestras historias sociales colectivas (p. 5). Así, el proceso de investigación narrativa fue desarrollado mediante la indagación individual y grupal a docentes colombianos que ejercen en los Estados de Carolina del Norte, San Diego y

Minnesota, en los Estados Unidos, para lograr el relato de sus experiencias sobre el tratamiento de las variedades diatópicas del español, como una herramienta para la recolección de datos. A continuación, se caracteriza a los participantes.

Participantes

Para la puesta en marcha del presente proyecto se contó con la participación de un grupo de 5 docentes colombianos que ejercen como profesores de ELE en los Estados Unidos, específicamente en los estados de Carolina del Norte, Minnesota y California. Todos ellos son oriundos de la ciudad de Bogotá y cuentan con preparación docente a nivel de especialización y maestría: cuatro licenciados en lenguas y uno proveniente del área de administración. Actualmente trabajan con estudiantes de nivel elemental y están vinculados al sector de escuelas públicas en los diferentes estados, lo cual representa una oportunidad para el presente estudio, toda vez que el perfil de la población que manejan es homogéneo.

Los docentes participantes se seleccionaron de manera intencionada, teniendo en cuenta los criterios previamente establecidos para este estudio:

- Ser hablante nativo de español colombiano
- Contar con formación en pedagogía
- Ser docente activo de español como lengua extranjera
- Ser docente en una institución escolar en los Estados Unidos

La caracterización de los docentes se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Perfil de los docentes participantes

Seudónimo	Formación	Experiencia como docente de ELE	Actualmente
Hena	Universidad Pedagógica Nacional - Licenciada en español e inglés.	Catorce años	Docente de elemental en Vista Unified School Distric – San Diego (CA)

Yeca	Universidad Pedagógica Nacional - Licenciada en educación básica con énfasis en inglés y lenguas extranjeras. Especialista en educación bilingüe	Diez años	Docente de elemental en DLI Kindergarten - Carolina del Norte
Beth	Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en español y lenguas extranjeras. Especialista en educación bilingüe	Ocho años	Docente de elemental en Jones Elementary Carolina del Norte
Esther	Licenciada en español y lenguas modernas. Máster en Enseñanza - Aprendizaje de la lengua española y su cultura.	Diez y seis años	Docente en elemental en Minneapolis Public Schools - Minnessota
Iván	Administrador de empresas. Master en didáctica de las matemáticas para infantil y primaria.	Un año	Participate learning para estudiantes de elemental en Carolina del Norte

La conformación del grupo de participantes se realizó de manera directa, por vía telefónica, como recurso por la obvedad de sus lugares de domicilio. Inicialmente, se estableció contacto con ocho docentes residentes en los Estados de California, Carolina del Norte, Colorado y Minnesota. A cada uno de los participantes se les explicó el contexto de la investigación, su propósito y relevancia para los procesos de enseñanza del español como lengua extranjera en los Estados Unidos.

Se obtuvo confirmación por parte de cinco de los ocho docentes invitados, quienes aportaron sus experiencias como docentes de español en un contexto internacional como lo es Estados Unidos.

Descripción de los participantes

A continuación, se entrega una breve descripción de cada uno de los participantes haciendo uso de seudónimos para proteger sus nombres reales. Los docentes aprueban el uso de este recurso:

Profesora Hena: docente con 14 años de experiencia en el ejercicio de transmitir el español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos. Se ha desempeñado como docente de ELE en tres estados diferentes, entre ellos Carolina del Norte, Colorado y California, con población en las etapas de preescolar, elemental y secundaria, lo que le permite conocer el perfil de los estudiantes que acceden a las escuelas con programas de inmersión y reflexionar sobre las necesidades, en términos sociolingüísticos, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Profesora Yeca: docente con 10 años de experiencia en el ejercicio de transmitir el español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos. Se ha desempeñado como docente de ELE en Carolina del Norte, con población en las etapas de preescolar y elemental. Actualmente ejerce como docente de “self contained areas”, lo que le permite tener una visión de la enseñanza del español desde una perspectiva específica.

Profesora Beth: docente con 8 años de experiencia en el ejercicio de transmitir el español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos. Se ha desempeñado como docente de ELE en Carolina del Norte, con población en elemental. Actualmente ejerce como docente de “self contained areas” y participa como instructora de español con adultos cuya lengua materna es inglés.

Profesora Esther: docente con 16 años de experiencia en el ejercicio de transmitir el español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos. Se ha desempeñado como docente de ELE en Pensilvania y Minnesota, con población en las etapas de preescolar y elemental. Además, ha sido instructora de español como lengua extranjera para adultos. Ha adelantado estudios sobre diversidad, lengua y cultura, por lo cual cuenta con una amplia visión sobre el perfil sociocultural y lingüístico de los usuarios de español como lengua extranjera y hablantes de segunda generación. Actualmente ejerce como docente de inglés como segunda lengua.

Profesor Iván: docente con un año de experiencia en el área de ELE. Hace parte de un grupo de “embajadores culturales” que se encarga de desarrollar el currículo diseñado para escuelas con programas de bilingüismo dual. Es el único que no cuenta con formación en docencia, pues su área profesional es la Administración de empresas, sin embargo, se ha preparado para desempeñarse como profesor realizando estudios en didáctica. Lo anterior supone que han alcanzado un grado de madurez reflexiva en la docencia, y probablemente sus aportes enriquezcan los hallazgos para la investigación.

Como se presenta en la tabla de perfil de los docentes participantes (Tabla 1), la mayoría de ellos han realizado estudios relacionados con la enseñanza de idiomas, entre ellos, español, inglés y francés. De otra parte, todos los docentes han continuado profundizando sus estudios en educación bilingüe, didáctica y cultura. Esta característica explica la razón por la que han estado vinculados durante períodos largos de tiempo en el sistema estadounidense y pueden desempeñarse con mayor fluidez en este contexto internacional. Sus respuestas sustentan la anterior premisa:

empecé enseñando español en una escuela en Carolina del Norte, allá estuve cinco años. También tuve la oportunidad de enseñar inglés y luego nos mudamos a Colorado. Allá enseñé español en bachillerato, dos años, a estudiantes hispanohablantes (Entrevista profesora Hena).

Otro docente agrega:

yo nunca enseñé español en Colombia. Entonces esta es mi primera experiencia enseñando español y creo que a través de estos diez años he aprendido a valorar y ver lo bonito que es el español (Entrevista profesor Iván).

Sin embargo, es evidente que el perfil profesional del docente de ELE requiere una preparación más puntual, que brinde herramientas relacionadas con la lengua y la cultura para desarrollar destrezas con mayor criticidad en los estudiantes. Ante ello la docente expresa:

enseñar se convirtió en un reto para mí, en un reto que acepté, entonces empecé a tomar clases en las universidades con el distrito. Empecé a buscar seminarios en diferentes partes de los Estados Unidos que me hablaran de lo que es diferenciación.

Diferenciación en el idioma, diferenciación en el currículo, diferenciación en las materias y especialmente todo lo relacionado con mi competencia intercultural como docente (Entrevista profesora Esther).

Fases de investigación

Una vez expuesto el perfil de los docentes participantes, se presentan a continuación las fases formuladas para el desarrollo de la investigación:

Fase 1: Diseño e implementación de instrumentos

Confirmado el grupo de docentes participantes, se envió vía correo electrónico el formulario de consentimiento de participación y uso de la información, diseñado mediante la aplicación Google Forms, el cual se puede consultar en los anexos (Anexo 1) o a través del enlace a continuación:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYXzpGGFbHW_191S_Kclpp94q_zO3qa3aJkrdA4qLocu2qg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

Posteriormente, y de acuerdo con el contenido teórico que fundamenta el problema de investigación, se consideró pertinente interrogar a los cinco docentes de ELE que ejercen en los Estados Unidos acerca de las estrategias y situaciones de aula que enfrentan a causa de las variedades diatópicas del español y su tratamiento en el aula. De esta manera, se procedió con el diseño de una entrevista semi-estructurada (Anexo 2) para la recolección de los datos con encuentros individuales que evidenciaran las experiencias y percepciones de los docentes.

Finalmente, a partir de la identificación de las necesidades, se planearon cinco encuentros grupales con los docentes (Anexo 3) con el objetivo de ahondar sobre los hechos problemáticos en torno al tratamiento de las variedades diatópicas del español, desde una perspectiva colectiva. Dichos encuentros fueron llevados a cabo a manera de diálogo colaborativo, como estrategia de indagación y narración, en coherencia con el diseño del estudio.

Fase 2: Recolección de datos

Para la recolección de datos se compartió un cronograma de aplicación del primer instrumento, es decir, las entrevistas individuales, a través de la herramienta Google Drive, en donde los participantes pudieron confirmar su disponibilidad. Una vez acordadas las fechas y horas de los encuentros, se seleccionó la plataforma Zoom, por unanimidad, para realizar las videollamadas con los participantes y el investigador.

En cuanto a los encuentros grupales, se organizó un cronograma con espacios comunes a los cinco docentes, para desarrollar cinco sesiones de treinta minutos cada una. Se mantuvo la plataforma Zoom para realizar las videollamadas, pues facilitó la grabación de las sesiones para obtener los datos para el análisis.

Fase 3: Análisis de datos

A partir de los datos obtenidos en la fase de recolección, se procedió a realizar el análisis y discusión de los hallazgos, en correspondencia con los objetivos planteados para la presente investigación. Así mismo, se comprobaron los planteamientos teóricos con los hallazgos, lo que llevó a definir las conclusiones, implicaciones y recomendaciones relacionadas con el estudio de las variedades diatópicas del español y su tratamiento en el aula de ELE.

De esta forma, la indagación se desarrolló en tres fases particulares con las que se pretendió abordar la cuestión que dio origen al estudio: 1) análisis de necesidades, 2) recolección de información y 3) análisis de la información recogida.

Instrumentos y técnicas de recolección

El estudio se apoya en instrumentos de recolección propios del enfoque cualitativo: en primer lugar, la entrevista individual, como una técnica al servicio de la investigación cualitativa en torno al tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula. En segundo lugar, los grupos de enfoque o encuentros grupales, en donde se propone el

diálogo reflexivo con los participantes, enfocados en el tema central del estudio. A continuación, se expone lo concerniente a cada uno de los instrumentos.

Primer instrumento: La entrevista

Para el desarrollo de la presente investigación se optó por utilizar entrevistas semi-estructuradas, a fin de identificar las percepciones de los docentes de ELE sobre las variedades dialectales del español y su tratamiento en el aula. De esta manera se buscó conocer a profundidad sus decisiones e implicaciones sociales al interior de la clase, en el marco de la lengua y la cultura, para lo cual este instrumento sirvió como canal de exploración, conocimiento y vinculación. Plantea Kvale (2012) que la entrevista semi-estructurada no es una conversación abierta ni un cuestionario cerrado, más bien, se trata de un método de sensibilidad para captar las experiencias y los significados en el cotidiano de los sujetos, en este caso, de los profesores de español como lengua extranjera. En este sentido, la entrevista favoreció y validó los relatos hechos por los docentes participantes acerca de situaciones particulares que han enfrentado en el aula a causa de las variedades diatópicas del español y las acciones específicas que han tomado para resolverlas, lo que permitió hallar elementos concretos para la investigación, alejando sus opiniones del ejercicio.

De esta manera, se diseñó y aplicó una entrevista semi-estructurada, organizada en cuatro partes para su desarrollo: 1) Introducción, 2) Formación docente y motivaciones, 3) Tratamiento de las variedades diatópicas del español y sus inconvenientes en la enseñanza, y 4) Sentido del encuentro y cierre de la entrevista. Se trazó un objetivo para cada segmento, de tal manera que el entrevistador no perdiera el enfoque de la entrevista, y se agregaron preguntas orientadoras para cada parte, que sirvieron de guía en los encuentros individuales. Los cuestionamientos hacen referencia a las experiencias que los docentes han alcanzado y las situaciones que han enfrentado a causa de la diversidad diatópica en sus aulas. Se tuvo presente su sentir, percepciones, recursividad y estrategias particulares.

En cuanto a la validación, este instrumento recibió un pilotaje con la participación de dos docentes de español como lengua extranjera que ejercen en Estados Unidos y

España. Los dos perfiles se eligieron por su experiencia y calificación como docentes de ELE: una docente escolar y una docente de fines específicos. En este caso, se aplicaron las mismas preguntas que se comparten en la Tabla 2 y se establecieron los criterios de claridad, coherencia, extensión y orden para la apreciación del instrumento. Se comparten a continuación las apreciaciones del pilotaje:

Tabla 2

Evaluación del pilotaje de la entrevista

Criterio	Docente 1	Docente 2
<p>Claridad</p> <p>Las preguntas son de fácil comprensión para el entrevistado.</p>	<p>La gran mayoría lo fueron. Algunas, en momentos confusas pero al ser parafraseadas tomaron claridad.</p>	<p>Las preguntas fueron claras, fue fácil comprenderlas.</p>
<p>Coherencia</p> <p>Las preguntas conservan una relación directa con el objetivo de la investigación.</p>	<p>Sí, completamente.</p>	<p>Son muy coherentes y corresponden con el tema de la investigación.</p>
<p>Extensión</p> <p>El contenido de las preguntas es adecuado y no se prolonga.</p>	<p>Es correcto.</p>	<p>Es adecuado teniendo en cuenta que es un proyecto de investigación.</p>
<p>Orden</p> <p>Las preguntas mantienen una secuencia lógica.</p>	<p>Sí, totalmente.</p>	<p>La secuencia es lógica llevando un hilo conductor que permite llegar a una conclusión.</p>

A partir de las observaciones realizadas, se ajustaron las preguntas de las secciones 2 y 3:

¿Podría hablarme un poco sobre cómo llegó al contexto de los Estados Unidos? Esta pregunta se cambió por: ¿Cómo ha sido su experiencia en los Estados Unidos?

¿Podría hablarme de las maneras en que logra diferenciar las variedades del español? Esta pregunta se cambió por: ¿Cómo percibe que las personas vienen de diferentes cunas lingüísticas de español?

Para concluir, resultó una oportunidad obtener información a través del método en sí, estableciendo el contacto directo con los participantes y sosteniendo la interacción comunicativa permanentemente. De esta forma, se cumplió el ciclo: preguntar-escuchar-registrar-preguntar al realizar las entrevistas. Cabe resaltar que el entrevistador ejerció un rol activo al direccionar las preguntas de forma cercana a los participantes, permitiendo que su emotividad se mantuviera, dando fluidez a sus relatos con cada pregunta.

Cabe aclarar que se acudió a la dinámica remota para la aplicación del instrumento, tomando ventaja de las herramientas virtuales para llevar a cabo los encuentros con los participantes. En el Anexo 2 se presentan las preguntas que se utilizaron como guía en las entrevistas.

Segundo instrumento: encuentros grupales

La segunda herramienta de recolección de datos se basó en los diálogos colaborativos planteados con los docentes, en línea con las entrevistas individuales, ya que en ellas se identificaron preocupaciones y desafíos constantes que los profesores vivencian en sus prácticas como docentes de ELE. Por ende, se planeó desarrollar cinco sesiones grupales de discusión y diálogo, cada una de ellas orientada por un objetivo específico, a fin de mantener el enfoque de los diálogos con los docentes. En la Tabla 3 se expone la información concerniente a la planeación.

Tabla 3

Planeación de los encuentros grupales

Fecha	Hora	Duración	Objetivo	Observaciones
oct-14	6 p.m.	60 min	Explorar las nociones sobre las variedades que coinciden en sus espacios académicos.	Participaron todos
oct-21	6 p.m.	60 min	Compartir estrategias exitosas para el tratamiento de las variedades en contacto dentro de su contexto.	Un docente no confirmó

oct-28	5:30 p.m.	40 min	Intercambiar las recomendaciones de los docentes con relación a los materiales que pueden utilizar para el tratamiento de las variedades.	Un docente sin conectividad
nov-04	5:30 p.m.	60 min	Discutir diferentes dificultades dadas en el contexto de enseñanza de las variedades	Un docente incapacitado
nov-11	7 p.m.	40 min	Hacer un cierre con los docentes y reflexionar sobre las sesiones anteriores.	Dos docentes con Covid

Esta estrategia se basó en los intercambios de experiencias de los docentes, a través de conversaciones informales que motivaron su participación. Así, al formular preguntas orientadas hacia la reflexión, se confirmaron algunas inquietudes comunes a todos los docentes en el contexto específico de enseñanza de español como lengua extranjera. En este sentido, Johnson y Golombek (2002), formulan que el intercambio de las experiencias de los docentes cambia la visión que se tiene de ellos mismos, motiva la opinión sobre los aspectos dados en el entorno escolar, y propicia las conexiones entre la investigación colaborativa y los cambios en sus prácticas (p. 2). De allí que los diálogos colaborativos se hayan planteado como un método para ir más allá de la recolección de datos para la investigación.

Dado lo anterior, se tuvo en cuenta que las sesiones grupales son relativamente simples de realizar y, por su carácter de intercambio, a menudo entregan datos abundantes que “son acumulativos y elaborativos”, de acuerdo con Fontana y Frey (2005). En ese sentido, los mismos relatos fueron estimulantes para los entrevistados, ayudándolos a recordar hechos y experiencias que hacen parte de sus narrativas. Además de lo anterior, se encontró conveniente la flexibilidad de su formato, lo cual ofreció un espacio más enriquecedor para la presente investigación (p. 659).

Antes de abordar la explicación sobre la sistematización de los datos, se aclara que los diálogos desarrollados se propusieron a manera de catarsis, a partir de las necesidades identificadas en las entrevistas individuales con los docentes, para intercambiar las experiencias relacionadas con el desarrollo de actividades específicas, afines al tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula.

Sistematización y análisis de datos

Como se ha señalado, a través de la aplicación de los instrumentos se obtuvieron los datos que fueron analizados con las transcripciones de los videos logrados en los encuentros con los participantes. Así, las entrevistas y encuentros se llevaron a cabo siguiendo la modalidad remota, como estrategia para superar la barrera de la ubicación de los docentes participantes, pues de otra forma no hubiera sido posible, ya que todos ellos están radicados en puntos cardinales diferentes: Carolina del Norte al sur, Minnesota al noroeste y California al oeste de los Estados Unidos.

Por consiguiente, sólo a través de la dinámica virtual se hizo posible generar estos espacios de encuentro v individual y colaborativo, que responden a la necesidad de ampliar el tiempo que se dedica a reflexionar la labor docente para compartir experiencias, preocupaciones, oportunidades y desafíos, inherentes al aula de ELE, en el contexto específico de los Estados Unidos, a partir del eje central de las variedades diatópicas del español y su tratamiento en el aula.

Para desarrollar los encuentros virtuales se organizó un cronograma con espacios comunes a los cinco docentes, teniendo en cuenta que los husos horarios podían afectar la cotidianidad de cada uno de ellos. Por lo tanto, el cronograma se ajustó con un tiempo límite de sesenta minutos por entrevista y por sesión grupal, en acuerdo con los participantes. Adicionalmente, se estableció un esquema de organización que fue compartido con los docentes (Tabla 3). En el caso de las entrevistas individuales, se hizo un acuerdo con cada docente, según su disponibilidad.

Es importante señalar que se ajustaron en dos ocasiones las fechas inicialmente planteadas para los encuentros, dadas las dificultades de participación del grupo completo; las fechas que se exponen en la Tabla 3, corresponden a las confirmadas por los docentes. De otra parte, se hizo uso de la plataforma Zoom para llevar a cabo los cinco encuentros, a razón de la facilidad para grabar las discusiones que se dieron con los participantes, las cuales fueron transcritas posteriormente. Se esperaba que cada encuentro se desarrollara en un tiempo estimado de 30 minutos, sin embargo, gracias a la participación de todos los docentes, las sesiones alcanzaron un tiempo máximo de sesenta minutos, lo cual refuerza la idea de la necesidad de generar espacios de diálogo colaborativo con los docentes de ELE.

Se resalta que una dificultad notable en los encuentros estuvo relacionada con la asistencia de todos los participantes, ya que, por razones de conectividad y situaciones de salud de algunos de ellos, el grupo sólo estuvo completo en una ocasión. Dado lo anterior, se mantuvo comunicación permanente con los docentes mediante el correo electrónico y se utilizó la aplicación WhatsApp como alternativa de confirmación de participación en cada una de las fechas.

Cabe añadir que, la dificultad presentada por los diferentes horarios y actividades personales de los docentes fue superada gracias su colaboración. Su interés permanente por sostener un intercambio de experiencias con sus colegas fue una pieza clave para desarrollar los encuentros. En este sentido, el diálogo sobre sus inquietudes y la discusión sobre las estrategias en el aula para atender dificultades motivaron aportes valiosos para la presente investigación.

Por su parte, las grabaciones de las entrevistas y discusiones que se dieron en los encuentros con los docentes fueron transcritas con el apoyo de la herramienta Happy Scribe, a través de un proceso simple que proporciona una versión cercana a los relatos de los participantes. Posteriormente, se hizo uso del software QDA Miner, versión 6.0, por medio del cual se organizó y codificó la información, en primer lugar, la que se obtuvo desde las entrevistas, estableciendo las categorías para el análisis de los datos con el soporte de los temas abordados en las preguntas.

De esta manera, se formularon seis categorías principales, las cuales fueron etiquetadas por colores, y de todas de ellas, se hallaron veinte códigos para el análisis de los datos. En la Tabla 4 se observa un ejemplo tomado de la entrevista de uno de los participantes, para responder a la pregunta: ¿Qué tipo de dificultades ha enfrentado en términos de diferencias dialectales a razón de las variedades del español?

Tabla 4

Generación de categorías mediante QDA Miner

Categoría	Código	Participante	Texto
-----------	--------	--------------	-------

Materiales para la enseñanza	Recursos físicos	#3	<i>Hay materiales que son de acuerdo con los programas que compran en las escuelas. En ocasiones uno se encuentra materiales que son traducciones del inglés a español. Por lo tanto, nosotros a veces encontramos que ese material como que no reflejaba completamente la cultura.</i>
------------------------------	------------------	----	---

Por otro lado, se aplicó la técnica de análisis temático en la información obtenida de los diálogos colaborativos con los docentes, como método para identificar, organizar y comprender patrones comunes en sus narraciones sobre los temas relevantes a la pregunta de investigación. Este método se alineó con el análisis de datos cualitativos logrado con la herramienta QDA Miner, toda vez que amplió el espectro de observación para dar sentido a las experiencias colectivas y compartidas con los docentes (Braun and Clark, 2012).

Desde esta perspectiva, se siguió el procedimiento propuesto por Braun and Clark (2012) para identificar y establecer los temas de análisis, a saber: a) familiarización con los datos, dado a través de las transcripciones y lectura detallada de las intervenciones de los docentes; b) generación de códigos iniciales, orientado por la codificación realizada con QDA Miner; c) búsqueda de temas, en línea con la categorización presentada anteriormente; d) revisión de temas potenciales; e) definición y denominación de los temas.

En la Tabla 5 se puede observar la transición del análisis de los datos a través de esta técnica para ofrecer una interpretación conceptual. En este sentido, se evidencia cómo las dos líneas de análisis se complementan entre sí. El ejemplo a continuación se toma del tercer diálogo colaborativo con los participantes, en donde se discutió el tema de los recursos para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Tabla 5

Generación de códigos mediante el análisis temático

Transcripción Codificada Participante: Iván

<p>Transcripción</p> <p><i>Todavía falta muchísimo material, especialmente libros para los distintos niveles.</i></p> <p><i>...Por cada veinte libros de inglés consigues dos de español, y eso entonces, si es un poco complicado.</i></p>	<p>Códigos</p> <p>Recursos físicos de español existentes en las bibliotecas</p>
<p><i>Lo que dice Hena es cierto, la biblioteca de inglés es gigante. En la biblioteca español hay ocho títulos, y esos son los ocho títulos que hay para primero, segundo, tercero, cuarto y quinto.</i></p>	<p>Distribución del porcentaje de recursos existentes</p>
<p><i>Este colegio en el que estoy también, o sea, el énfasis de ellos es español y es un colegio Magnet, pero no se ve ese apoyo en cuanto a recursos, a pesar de que es el condado de la capital y pues en teoría es uno de los condados que más dinero manejan porque es donde está la capital del estado</i></p>	<p>Percepción sobre el apoyo para obtener recursos</p>

De esta manera, se codificaron las transcripciones de los diálogos colaborativos, siguiendo la lógica inicial con el uso del programa QDA Miner, es decir, asignando un color a cada código e identificando aquellas intervenciones potencialmente relevantes para responder la pregunta de investigación. Se identificaron alrededor de 68 códigos, que se fueron depurando de acuerdo con su pertinencia, en relación con los objetivos propuestos, por lo tanto, algunos códigos iniciales no se tuvieron en cuenta.

De acuerdo con Braun and Clark (2012), no hay un número de códigos establecido, toda vez que ello depende del tema, del conjunto de datos y de la precisión de la codificación, lo relevante es que todos los códigos sean pertinentes para responder la pregunta de investigación. Esta afirmación coincide con el desarrollo del análisis en esta fase, en cuanto al número de códigos generado inicialmente.

Pasando a la siguiente fase del análisis temático propuesta por Braun and Clark (2012), referida a la búsqueda de temas, se siguió el procedimiento metodológico para llegar a los subtemas o temas unificadores que estuvieron estrechamente ligados a la pregunta de investigación. En consecuencia, se identificaron las áreas de aproximación entre los códigos y se agruparon de acuerdo con una característica común, en concordancia con los datos. En la Tabla 6 se presenta un ejemplo de la formación de los temas, a partir de los códigos generados, los cuales originan posibles respuestas a la pregunta de investigación:

Tabla 6

Búsqueda de temas

Búsqueda de temas	
<p><i>Códigos</i></p> <p><i>Cómo manejar la gran diversidad</i></p> <p><i>Esteriotipos que surgen en el contexto</i></p> <p><i>Visiones sobre multiculturalidad/interculturalidad</i></p>	<p>Tema unificador</p> <p>Preocupaciones de los docentes en la enseñanza de ELE</p>

Posteriormente, se hizo revisión de temas potenciales mediante la comparación de los temas ya determinados con los extractos de los datos para verificar la utilidad del tema unificador. Este procedimiento fue útil para alimentar las posibles respuestas a los objetivos de investigación. Por ende, se encontraron temas que permanecieron fuertes y otros que resultaron ser sólo códigos.

Finalmente, se definieron los temas y se les asignó una nominación, mediante la verificación de sus límites. Así, los temas propuestos se agruparon en dos temas

centrales, los cuales son específicos y únicos para dar respuesta a la pregunta de investigación. Por un lado, se encuentran las preocupaciones y acciones de los docentes frente al tratamiento de las variedades diatópicas del español, por el otro, las dinámicas reflexivas para el tratamiento de las variedades diatópicas en el aula de ELE. En la Tabla 7 se presentan las categorías temáticas que emergieron y se sistematizaron para orientar el análisis de resultados. Cómo se puede observar en la tabla, a cada subtema o subcategoría la conforman entre 2 y 3 temas iniciales emergentes.

Tabla 7

Categorías temáticas

Temas centrales	Subtemas o temas unificadores	Códigos
1. Preocupaciones y acciones frente al tratamiento de las variedades diatópicas	Variedades diatópicas recurrentes en el contexto académico	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción de variedades • Clasificación • Estereotipos • Multiculturalidad
	Recursos de enseñanza utilizados en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Físicos • Virtuales
	Metodologías para el tratamiento de las variedades	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades • Estrategias sociales, profesionales, académicas
	Desafíos inherentes al tratamiento de las variedades	<ul style="list-style-type: none"> • Retos
2. Dinámicas reflexivas para el tratamiento de las variedades diatópicas	Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Emergentes • Diseño de materiales
	El diálogo colaborativo como estrategia	

A partir de estas categorías temáticas se lograron analizar los aspectos más relevantes en el tratamiento de la diversidad dialectal en el contexto de los Estados Unidos, como lo son: los recursos, las metodologías, las estrategias, las oportunidades y desafíos, y las reflexiones que surgieron en los diálogos con los docentes. Consideramos que el método del análisis temático permitió mantener el enfoque de la investigación, dando sentido a los puntos en común que se encontraron en las intervenciones de los participantes, para llegar al reconocimiento de los temas más significativos que apuntan a la pregunta de investigación.

Consideraciones éticas

Es importante mencionar que, para la presente investigación se tuvieron en cuenta los códigos éticos de la investigación cualitativa, toda vez que se respetó el derecho de los participantes a ser advertidos en cuanto a la naturaleza y al tipo de estudio del que hicieron parte. En ese sentido, se contempló el hecho de proponer un tema que amplíe el conocimiento de los docentes de español como lengua extranjera, tomando como base sus narraciones, lo que aporta una visión desde sus experiencias personales. De este modo, los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos que perseguía la investigación y se ha mantenido la confiabilidad de sus aportes en las entrevistas y en los encuentros que se desarrollaron, los cuales fueron utilizados única y exclusivamente para cumplir con los propósitos de esta investigación.

Por su parte, el consentimiento informado inició con una invitación a participar, se explicó el propósito del estudio y el tipo de contribuciones esperadas de sus resultados. Así mismo, se informó la finalidad de la invitación y se aplicaron principios de respeto y autonomía sobre la decisión voluntaria de participación o retiro en cualquier momento. Así mismo, se respetó la disponibilidad de tiempos de los participantes, ajustando las fechas y horas según los husos horarios.

De otra parte, se consideraron cuestiones éticas manteniendo el anonimato de las identidades de los participantes y cuidando su información personal, a través del uso de seudónimos, como recurso, a lo largo de la investigación. Por su parte, las grabaciones de las videollamadas fueron autorizadas por los participantes, con el compromiso de ser

manipuladas única y exclusivamente por el investigador. Se describió el procedimiento a seguir en los encuentros, su duración aproximada y los aspectos relacionados con en la dinámica remota.

Por tanto, se establece el compromiso de compartir los resultados con grupos de interés y difundirlos, atendiendo a las medidas que el ICC designe para ello. También se valora desde el punto de vista ético, la aplicación de un proceso de investigación cuidadoso desde lo teórico y desde lo metodológico para alcanzar resultados bajo condiciones transparentes.

Hallazgos

De acuerdo con el análisis de las respuestas logradas a través de los instrumentos de recolección de datos, para esta investigación las entrevistas individuales aplicadas a cinco profesores de español como lengua extranjera que ejercen en los Estados Unidos, y el desarrollo de cinco encuentros con los docentes participantes, se establecen dos categorías que se presentan a continuación (Tabla 8). Ellas son el referente para dar soporte a los diálogos colaborativos que se desarrollaron con los docentes participantes, a fin de caracterizar la manera cómo se aborda la diversidad lingüística en el aula.

En la primera categoría, se dan a conocer las preocupaciones de los docentes frente al tratamiento de las variedades diatópicas y las acciones que despliegan en el contexto de aula. Y en la segunda, se presenta la recopilación de posibles estrategias para el tratamiento de dichas variedades. Ambas categorías contienen a su vez subcategorías que llevan al lector a una mejor comprensión de este tema tan importante y enriquecedor para el docente de ELE.

Tabla 8

Hallazgos

<i>Variedades diatópicas: preocupaciones y acciones frente a su tratamiento</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Variedades diatópicas recurrentes en el contexto académico • Recursos de enseñanza utilizados en el aula <p><i>Físicos</i> <i>Virtuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologías para el tratamiento de las variedades usadas en el aula <p><i>Actividades</i></p> <p><i>Estrategias:</i> De orden social De orden profesional De orden académico</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Desafíos inherentes al tratamiento de las variedades diatópicas
<p><i>Dinámicas reflexivas para el tratamiento de las variedades diatópicas</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para los docentes de ELE <p><i>Oportunidades emergentes del tratamiento de la diversidad</i></p> <p><i>Diseño de recursos creados por el docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El diálogo colaborativo como estrategia para el tratamiento de las variedades

Variedades diatópicas: preocupaciones y acciones frente a su tratamiento

La extensión de las variedades diatópicas es un aspecto tanto retador como inquietante para el docente de ELE, de ahí que su gran diversidad funde las preocupaciones que se presentan en esta categoría. En el análisis de los datos obtenidos se identifican las posturas que adoptan los docentes y las acciones que adelantan, en términos de selección de recursos y metodologías al encontrar tal variedad.

Avanzamos entonces hacia el reconocimiento de las variedades presentes en las aulas, como punto de partida para observar la selección de materiales y métodos que desarrollan los docentes para dar tratamiento a las variedades diatópicas del español.

Variedades recurrentes en el contexto académico

Conforme a lo expuesto en el marco teórico, el aspecto más relevante en la presente investigación está asociado a las variedades diatópicas del español. En este sentido, en la triangulación de los datos obtenidos se encontró que los docentes expresan preocupaciones asociadas a las variedades diatópicas, en términos de distinción de las que se encuentran en Latinoamérica; sobre el contacto entre las variedades; inquietudes relacionadas con las percepciones negativas de los docentes acerca de su identidad dialectal; y, finalmente, sobre las nociones de la multiculturalidad o interculturalidad generada por las variedades, en coherencia con el contexto académico.

En cuanto al último aspecto, es importante resaltar, para entendimiento del lector, que se trata de escuelas públicas que desarrollan programas de bilingüismo con un porcentaje de manejo de las dos lenguas, a saber: inglés y español, que oscila entre el 50% y 90% en la instrucción; y con una población de estudiantes, en su mayoría hijos de migrantes, cuyos padres provienen de diferentes países latinoamericanos. Otra parte de la población es nativa estadounidense, cuyos padres están interesados en que sus hijos aprendan español como segunda lengua.

En la Tabla 9 se mencionan los países latinoamericanos de procedencia de estudiantes, familias y pares académicos de los docentes, encontrados en sus narraciones, para comprender cómo se reconoce la existencia de las variedades diatópicas que subyacen en el contexto escolar, en línea con el enfoque de la investigación.

Tabla 9

Procedencia de estudiantes y pares académicos

Chilenos	Ecuatorianos	Mexicanos	Puertorriqueños
Colombianos	Guatemaltecos	Panameños	Salvadoreños
Cubanos	Hondureños	Peruanos	

La información anterior nos lleva a resolver el cuestionamiento sobre cómo los docentes diferencian una variedad diatópica. Se encontró que los docentes participantes recurren a sus experiencias personales y académicas para explicar qué las caracteriza. Esto demuestra que los docentes colombianos cuentan con unos presaberes dados por sus vivencias que les sirven de apoyo para el tratamiento de las variedades. Así lo describen los docentes:

en las interacciones normales lo primero es que uno nota sus acentos, uno nota su pronunciación diferente, el tipo de palabras que utiliza y en algunas ocasiones con la entonación, la pronunciación, la comunicación no verbal (Entrevista profesora Esther).

Al respecto, otro docente describe:

Principalmente por el acento, uno por el acento ya denota más o menos de dónde es, o por lo menos que no es de donde uno viene. Si uno ha tenido la oportunidad de viajar o de compartir con personas de otros lugares, pues no es que le quede más fácil, pero sí se facilita un poco más el diferenciar, bueno, este no es colombiano, este me suena más como hacia Chile, me suena más como hacia esta parte. En Suramérica son muy característicos los acentos. Uno sabe el venezolano, cuando es venezolano, sabe quién es el colombiano, sabe quién es el chileno o el argentino, o el uruguayo (Entrevista profesor Iván).

Este ejemplo se alinea con el postulado de Moreno, toda vez que en la interacción de las lenguas los docentes son capaces de distinguir a quienes pertenecen a su misma comunidad y los que son ajenos a ella, haciendo uso de sus propias experiencias. De igual manera, los docentes hacen referencia a los medios que les han permitido identificar las diferentes variedades dadas en los contextos, un profesor dice:

de México, pues evidentemente uno tiene un poco más de vocabulario porque es una variedad que se muestra mucho a nivel de cine, a nivel de literatura. Hay mucha terminología con la que uno está familiarizado (Entrevista profesor Iván).

Pese a que el ejemplo anterior denota la diferenciación de esta variedad en particular, surge una preocupación en los docentes que se origina por la falta de reconocimiento que de su propia variedad. Una profesora expresa:

yo vivo en Minnesota, al norte de los Estados Unidos, y aunque hay diferentes etnias latinas, a todos se nos reconoce como si fuéramos de México (Encuentro #1 – profesora Esther)

Esta percepción negativa de la docente sobre el no reconocimiento de las “etnias latinas” evidencia la generalización que se hace en el contexto, en donde no hay conciencia de la población en general sobre la gran diversidad del español de América. En este sentido, se esperaría que la proximidad territorial fuera el único factor natural para justificar el hecho de asumir que todo hablante de español proviene de México, sin embargo, al presentarse este imaginario los docentes reclaman desde su preocupación la distinción de su variedad.

De otra parte, emerge una postura reflexiva en los docentes al manifestar abiertamente su preocupación sobre cómo identificar la clase de variedad dialectal que encuentran en sus aulas, animados por la necesidad de atender las necesidades de sus estudiantes y mejorar su desempeño. Una docente lo expresa así:

yo creo que una de las dificultades es también poder identificar si esas variedades diatópicas son regionales o contextuales, temporales, sociales, de dónde provienen esas variedades, con el fin de poder encausarlas dentro del proceso de enseñanza (Encuentro 4 – Profesora Esther).

Observamos que una vez más se evidencia la necesidad de que los docentes de ELE alcancen “un desempeño profesional razonablemente satisfactorio”, en lo referente a las variedades de la lengua, como lo plantean Andi3n y Gil (2013), en aras de optimizar las competencias de sus estudiantes y consecuentemente infundir en el contexto escolar el reconocimiento, respeto y tolerancia por la diversidad dialectal.

Continuando con el reconocimiento de las variedades, otra de las preocupaciones encontradas en las respuestas de los docentes, hace referencia al encuentro con otras variedades dentro de la misma variedad. Este es el caso de la diversidad que uno de los docentes describe al referirse a la variedad diatópica de México, en donde se puede notar que no se trata de una sola variedad en sí, Yeca dice:

he tenido ciertas experiencias con chicos que siendo de México, pero son de diferentes lugares de México y hablan también diferente el español. (Entrevista profesora Yeca).

En ello, se evidencian los conflictos que pueden emerger de la diversidad misma de variedades. De ahí la necesidad de ampliar el conocimiento acerca de las variedades existentes, en aras de encontrar una comunicación lo más clara posible con estudiantes y colegas que incluya a todas las variedades identificadas en el contexto. Es claro que la presente preocupación se relaciona con la posibilidad de dar cuenta de las variedades y subvariedades del español, y la necesidad de conocerlas y encontrar puntos en común.

Así mismo, algunos docentes hacen referencia a las variedades que dominan sus colegas, con quienes también han tenido experiencias significativas en el contacto con

diferentes variedades. Es notable que cuando esto ocurre deben acudir a una estrategia de negociación de significados a fin de evitar confusiones en los estudiantes; además, explicarles las diferencias en cuanto a los cambios según el país que hace uso de las palabras que van encontrando en la práctica. Como explica una profesora,

conciliar cuáles eran esas palabras y de qué manera nos íbamos a comunicar (Entrevista profesora Beth).

A continuación, tomamos un ejemplo que refleja esta realidad dada en el aula y la recursividad del docente para encontrar una zona favorable para todas las partes en términos comunicativos:

Cuando tuve mi primera asistente, la señora era del Perú. Y yo empezaba a hablar y empezaba a pedirles cosas a los niños, ella no entendía lo que les pedía, pero los niños sí lo entendían y le trataban de explicar [...] Ella le llama al pegamento “Resistol”, entonces, cuando yo les decía a los niños: vas a ir a ese lugar, al centro con la asistente, a ese centro de trabajo de vocabulario y vas a llevar el pegamento [...] y le explicaba a los niños que tenemos dos formas: la señora Ulloa es de Perú y dice resistol, yo digo pegamento (Entrevista profesora Beth).

En este caso, la profesora Beth valida las dos formas lingüísticas para llamar la misma cosa, en una u otra variedad del español. Como lo expresan Andiñon y Gil (2013), se evidencia una preocupación auténtica de la docente que puede favorecer futuras comunicaciones de los estudiantes, reduciendo “equivocos” al tener contacto con otras variedades. De ahí que, la reflexión conduzca a reconocer y legitimar las variedades propias de los alumnos y colegas hispanohablantes, en aras de no afectar su autoestima y desempeño (Leeman y Serafini, 2016).

Es notable que en la práctica los docentes se enfrentan a situaciones de aula que deben resolver a partir de sus conocimientos lingüísticos. El objetivo en todos los casos es transformar sus intervenciones en oportunidades de avance para los estudiantes e implementar acciones pedagógicas para ir más allá del manejo de su propia variedad.

Sin embargo, pese a que la docente Beth hizo uso de sus conocimientos previos y tomó acción para resolver la diferencia en el uso de los términos “pegamento” y “resistol”,

es notable que en otros casos los docentes encuentran discrepancias con sus colegas que impiden llegar a acuerdos para dar validez a otras variedades., como lo expresa el profesor:

pues a mí, más que por la variedad dialectal de los estudiantes, ha sido por la variedad de los mismos maestros (...) si el profe, por ejemplo, está diciendo para un colombiano una barbaridad, pero para el puertorriqueño es de lo más normal del mundo, está en su esencia, está en su cultura, pues uno no puede entrar a lidiar con eso, ni a corregir (Encuentro #4 – Profesor Iván).

La comparación que hace el profesor entre su variedad y la de sus colegas, en este caso la variedad puertorriqueña, revela que las diferencias lingüísticas y culturales se configuran como una preocupación para los docentes; sin embargo, difícilmente podrían llegar a un acuerdo para favorecer la comunicación si su actitud se mantiene. La expresión “entrar a lidiar” así lo evidencia. Holguín (2017), señala la importancia de reflexionar sobre las jerarquías sociales y los significados implícitos en las formas lingüísticas en el aula, promoviendo la capacidad de orientar de manera más consciente las destrezas lingüísticas relacionadas con la manipulación del lenguaje en una amplia gama de contextos sociales de una manera más consciente. Lo que reviste la aceptación por las variedades sin rechazo o marginación.

Nuevamente encontramos que los postulados de Andión y Gil (2013) y Contreras (2017) coinciden con esta realidad, pues se espera que los docentes cuenten con un nivel de formación que les permita alcanzar puntos de encuentro con otras variedades diferentes a la propia, tendiente al manejo de una variedad general y que represente a todos los hablantes de español, de manera que las competencias de los estudiantes no se vean afectadas.

Al respecto, la profesora Esther inicia un hilo de reflexión que nos permite observar la preocupación de los docentes por ejercer un rol con mayor preparación frente al reconocimiento de las variedades diatópicas y su tratamiento en el aula:

nosotros somos los que abrimos esa puerta de entrada al conocimiento de la lengua sin importar cuáles sean esas acepciones que cada quien utiliza mientras, insisto, estén correctas (...) más allá de enseñar el español o de reconocer todas las variedades, es el nivel de educación que tenga el maestro, es la manera cómo se está

perfeccionando como docente de la lengua, es la manera cómo muestra su conocimiento a través del pulimento del vocablo que está utilizando (Encuentro #1 - profesora Esther).

Ante la notable inquietud que plantea la profesora Esther, nos preguntamos ¿cuál es esa formación específica que requiere el docente de español en el contexto de los Estados Unidos para ejercer su rol en aras del tratamiento de la diversidad del español?

Otra de las preocupaciones que manifiestan los docentes y que afectan en mayor o menor medida su rol, se relaciona con las actitudes de los miembros de la comunidad escolar frente a las variedades que se hallan en el contexto. La profesora explica:

uno ve la apatía, especialmente de las personas que no aceptan que haya otra etnia trabajando a su mismo nivel (Encuentro #4 – Profesora Esther)

Este aspecto que menciona la profesora Esther alimenta la percepción negativa de los docentes frente a su variedad dialectal y de apertura ante la diversidad. Es evidente que su preocupación está relacionada con los imaginarios y estereotipos que subsisten en el contexto escolar con respecto a los lugares de origen de docentes, estudiantes y familias de habla hispana, lo cual lleva a generalizaciones sobre la lengua y la cultura. Por ejemplo, al referirse a la manera en que la comunidad escolar tiende a señalar a estudiantes de ascendencia mexicana, la profesora Yeca dice:

es mucho más fácil para ellos resumir, encerrar y encapsular todos lo que hablan español (...) todos comen tacos, todos comen burritos y todos escuchan rancheras y cosas como esa (Encuentro #1 - Profesora Yeca)

Es indudable que la profesora resalte la generalización como una preocupación, toda vez que se asume la variedad mexicana como la única sobre las demás variedades que hacen parte del conjunto de dialectos a lo largo de Latinoamérica. En este sentido, los docentes procuran contrarrestar dichos estereotipos dando a conocer la variedad colombiana para neutralizar esa generalización que convive entre la comunidad escolar, el profesor Iván lo manifiesta diciendo:

yo, por ejemplo, en las clases de español, sobre todo cuando estamos aprendiendo vocabulario nuevo, trato de darles, pues digamos que cómo se dice esa palabra en Colombia (Encuentro #1 – Profesor Iván)

La acción que toma el profesor Iván es una iniciativa que surge para atender esta necesidad, en tanto los docentes son conscientes de la existencia de otras variedades y promueven en sus estudiantes el acercamiento a esta realidad, como forma de minimizar la generalización que se señala.

Igualmente, se encuentra que los participantes expresan su preocupación en cuanto a la identidad dialectal de sus estudiantes, pues ésta “se ve influenciada por el docente” (Profesora Esther). En este sentido, el docente de ELE tiene la oportunidad de superar los señalamientos negativos para orientar el desarrollo de la identidad dialectal promoviendo relaciones de respeto e igualdad, “hacia la lengua, los usos y las características de los hablantes” (Moreno, 1998). Así lo expresa una de las docentes:

les permitimos ver que siendo de otros países a los que se mantiene dentro de una sombra como negativa, hay personas que estamos en una capacidad de superar esa diferencia, esa disparidad que existe a nivel étnico y venir y fomentar una libertad, un aprendizaje, un conocimiento, alegría y estudio (Encuentro #1 – Profesora Esther)

La profesora encuentra en la preocupación identitaria una oportunidad para visibilizar las variedades presentes en el entorno escolar. Es una acción que anima a los docentes de ELE a incrementar sus competencias, en aras contar con herramientas que les faciliten atender situaciones dadas por los diferentes dialectos existentes en el español que confluyen en sus aulas.

Cabe resaltar que, las situaciones dadas por la presencia de las variedades en contacto que se han descrito hasta aquí abren un interrogante sobre la forma en que los docentes de ELE están promoviendo la tolerancia y la interculturalidad en el espacio escolar, a propósito de las variedades dialectales. Esta inquietud emerge como punto de reflexión y discusión entre los docentes. Al respecto la profesora Esther dice:

es un paso muy grande de ser multicultural a ser intercultural y eso sería un puente que permitiría que, en este caso, dentro del aula de clase se pudiera dar cabida a todas esas diferencias que están presentando dificultad en la manera en que nos podemos entender, conocerlas, entenderlas, aceptarlas (Encuentro #4 – Profesora Esther)

Con este ejemplo se resalta la necesidad que representa para el docente de ELE replantear las nociones de multiculturalidad en el contexto de las escuelas de inmersión, pasando de identificar los aspectos lingüísticos dados por el encuentro de dialectos, al relacionamiento intercultural de los hablantes de las comunidades. Es decir que, las situaciones lingüísticas trasciendan para promover la interacción entre las culturas. Así, la misma docente continúa con la reflexión:

lo que me parece fascinante de nosotros como docentes extranjeros es que estamos, digamos que, pavimentando, por decirlo así, ese camino a la interculturalidad (Encuentro #1 – Profesora Esther)

Finalmente, destacamos en el ejemplo anterior el nivel de consciencia que se quiere promover sobre el rol que ejercen los profesores de ELE, particularmente al reconocerse como los agentes que preparan el terreno para facilitar el intercambio entre diferentes culturas, en términos de las variedades dialectales. Por ende, cabría nuevamente el interrogante sobre las características que necesita el docente de español en el contexto específico de los Estados Unidos.

Dando cierre a la presente categoría, hemos expuesto las preocupaciones que emergen de las experiencias de los docentes gracias a la diversidad que se encuentra en su entorno. Estas situaciones representan una gama de iniciativas que deben desplegar los docentes en el momento de gestionar el aula, incurriendo en acuerdos con algunos pares académicos para favorecer el desarrollo de las competencias de sus estudiantes al interactuar con otras culturas a través del español.

Esto conlleva a que los docentes permanentemente estén tomando decisiones para determinar qué llevar al aula, cómo presentar la diversidad a sus estudiantes, de qué manera pueden abordar las variedades dadas en el español, entre otros cuestionamientos que se

develan en sus narraciones. Como lo expone una docente al describir su experiencia con un estudiante acerca del uso de la palabra “chamarra” (término de la variedad mexicana) y “chaqueta” (término de la variedad colombiana),

encontrar ese equilibrio en el que yo te estoy enseñando (...) pero no quiero anular para nada lo que tú eres, lo que te identifica y lo que tú eres como ser humano y que cargas en tu raíz (Encuentro #2 – Profesora Yeca).

Con este ejemplo se evidencia el reto que supone para los docentes dar manejo a los aspectos culturales dados por las variedades diatópicas. A su vez, es notable su preocupación debido a la necesidad de armonizar las diferencias lingüísticas que surgen, como oportunidad de promover la equidad entre las variedades. Es un aspecto que cabe en la discusión entre pares académicos para atender la inquietud sobre cómo potenciar las competencias de los docentes para enfrentar la diversidad.

Dejamos claro que, ante las oportunidades, retos y dificultades, los docentes continúan enfocando sus esfuerzos en pro del avance lingüístico, comunicativo e intercultural de sus estudiantes, a pesar de los vacíos que también se han hecho evidentes a lo largo del presente análisis.

Recursos de enseñanza utilizados en el aula

Como se evidenció en la categoría anterior, los docentes despliegan una serie de estrategias pedagógicas y didácticas para atender la diversidad dialectal como una forma de metodología que se desarrolla *in situ*. Ahora, se encuentra que dichas estrategias están mediadas por recursos “para gestionar el aula” pues el docente tiene como opción “ofrecer muestras de lengua diferentes a la suya o a las presentadas en el manual [...] que representen la diversidad del español” y que faciliten la comunicación intercultural (Andión y Gil, 2013). Por lo tanto, se presenta la categoría de los recursos utilizados por los docentes para la enseñanza del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta la relación entre unos elementos y otros de las categorías establecidas, toda vez que se involucran e interactúan entre sí.

Dentro de esta categoría se establecen dos subcategorías que hacen referencia a los recursos físicos y a los recursos virtuales que incluyen los docentes:

Recursos físicos. Hace referencia a los libros, material tangible y manuales y/o programas que las escuelas adquieren para la enseñanza del español. Iniciaremos mencionando que los docentes describen ayudas visuales como flashcards y afiches para ambientar el aula:

flashcards nunca faltan. Y digamos que la mente nuestra cuando uno está aprendiendo vocabulario, pues necesita uno, digamos el visualizar, el lograr ver, bueno, a qué se refiere exactamente esta palabra y pues la parte visual es clave (Entrevista profesor Iván).

De otra parte, se encontró que preocupa a los docentes la presencia de algunos manuales asociados a una variedad en particular, además de existir poco material en español para el desarrollo de los programas:

es muy bajito el porcentaje de cosas que se encuentran en español. De ese porcentaje se encuentra mucho de español de España y nosotros no estamos enseñando el castellano pues, sino el español de Latinoamérica (Encuentro #3 – Profesor Iván).

De acuerdo con las respuestas de tres de los participantes, otra variedad que resalta es la mexicana:

a veces en los pocos libros que encontrábamos en español sólo eran con cuestiones mexicanas, muy poco tenía de otras culturas de habla hispana (Entrevista profesora Hena)

Esta situación desencadena percepciones sobre los estereotipos que se alimentan de estas fuentes, como se mencionó en la categoría anterior, es una de las preocupaciones de los docentes:

es difícil encontrar un solo texto o material específico. La mayoría de los materiales que encuentras son de origen mexicano. Entonces hay muchas cosas con las que tú

vas a trabajar que traen palabras o están ligados más a la cultura mexicana
(Entrevista profesora Yeca)

Otro aspecto descrito por los participantes hace alusión a que los manuales existentes son traducciones literales de inglés a español, en oportunidades con errores, y no se adecúan al contexto de aprendizaje, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, pues cursan escuela primaria. Como consecuencia, no refleja la cultura de los países hispanohablantes:

no hay un solo texto que tenga variedad, porque los textos que nos traen a nosotros son traducciones de los textos de inglés (Entrevista profesora Esther)

Apunta otro docente:

hay otros materiales que son específicos que la escuela compra para ti. Estos materiales en ocasiones han sido traducciones literales de inglés a español, entonces es muy difícil. Algunas veces hay palabras que se traducen con un sólo significado y no es el correspondiente (Entrevista profesora Beth).

En este sentido, los docentes deben realizar adaptaciones de las traducciones ofrecidas en los manuales para dar cabida al contexto real de los estudiantes, por ejemplo, como lo relata la profesora:

la gramática, la fonética, toda la composición de la oración, todo lo que es la frase, la estructura de la oración, todo provenía de la lengua española (Encuentro #3 – Profesora Esther)

Adicionalmente, en el uso de literatura como recurso, se señala que en los cuentos infantiles se pierde la intención del autor al hacer la traducción básica y descontextualizada. Este es un aspecto negativo para el desarrollo de los programas con el apoyo de material complementario.

Dado lo anterior, los participantes resaltan el hecho de que docentes latinoamericanos participen en la elaboración de manuales, ya que se evidencia mayor amplitud en la inclusión de variedades y elementos culturales para el aprendizaje de la lengua:

creo que cuando son libros diseñados por personas que son hablantes hispanos, ellos buscan un lenguaje mucho más universal e incluyente, y no un lenguaje tan específico del lugar (Entrevista profesora Beth)

En ese sentido, algunas instituciones muestran su interés por dar más amplitud a la diversidad y asumir una actitud más flexible para atender las necesidades de los estudiantes. Así lo manifiesta el docente:

mucho del material que yo he utilizado es el material diseñado por *Participate*, de manera pues que es puro español latinoamericano, precisamente porque es el español que se enseña aquí en Estados Unidos (Encuentro #2 – Profesor Iván).

Finalmente, se encuentran situaciones que los docentes perciben como negativas con relación a los materiales físicos. Una de ellas es generada por el tiempo que demanda preparar el material que las escuelas adquieren en plataformas, toda vez que es el docente el responsable de

bajar los libros, descargarlos, hacerle las copias, cortar los libros, graparlos”
(Encuentro #3 – Profesora Esther).

Es una situación que las escuelas no han logrado resolver, puesto que la proporción de material en español que se encuentra en las bibliotecas escolares resulta ser mucho menor que la existente en inglés:

la biblioteca de inglés, wow, la biblioteca de español era una cosita muy limitada
(Encuentro #3 – Profesora Hena)

Recursos virtuales. Esta subcategoría hace referencia a las plataformas educativas que los docentes incorporan para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. En el análisis de las respuestas, los docentes son enfáticos sobre la importancia de acudir a otros recursos para suplir el vacío que existe por la falta de material adecuado para el desarrollo del currículo propuesto por las escuelas. Algunas plataformas que se mencionan son las siguientes: *Programa Amplify*, *Profe ELE* (el cual debe adaptarse por manejar la variedad ibérica), *Kahoot*, *Quizzes*, *Teachers by Teachers*, Este recurso es

alimentado por los docentes, pues aportan con la creación de actividades que dejan a disposición para otros docentes de ELE, lo que da lugar a un trabajo colaborativo, como lo expresa el docente:

cada vez ese grupo de español se va ampliando, ya no son dos, tres profes, hoy en día son seis, siete profesores en los distintos grados y entre todos se van montando cosas (Encuentro #3 – Profesor Iván).

En esta afirmación del profesor Iván, notamos que los docentes adelantan acciones conjuntas para contrarrestar esta falencia, especialmente cuando hace referencia a que todos los docentes hacen aportes para lograr el mismo objetivo. Esta percepción nos permite ratificar la validez de los diálogos que se han planteado para los docentes, como una estrategia de construcción colectiva para la atención de la diversidad diatópica en el contexto.

El análisis sobre los recursos físicos y virtuales nos permite abordar aquellos de creación propia de los docentes, los cuales consideramos presentar en la categoría de estrategias para el tratamiento de las variedades diatópicas, en coherencia con las oportunidades dadas por las variedades.

Como vimos en el desarrollo de la presente categoría, encontramos situaciones complejas que se dan en el contexto académico debido al manejo de los recursos, y que no dependen necesariamente de la labor del docente de ELE. Por ello, los docentes participantes señalan en sus preocupaciones diferentes aspectos que obstaculizan su labor, e impactan el tratamiento de las variedades diatópicas del español, entre ellas observamos:

- Encontrar material para la enseñanza.
- No hay libros para la enseñanza del español en las escuelas.
- Los programas para la enseñanza de español son demasiado costosos y los distritos escolares o no tienen el dinero o a algunos no les interesa realmente comprarlos.
- El material con mayor contenido se encuentra en inglés y el docente se ve en la necesidad de traducir o buscar material más accesible para los niños.
- Se encuentran traducciones con contenido académico muy elevado para los estudiantes de primaria.

- Se encuentra material relacionado solamente con la cultura y variedad mexicana.
- Convergen en el aula estudiantes con situaciones de índole personal, familiar, emocional, económica, étnica, cronológica y social, que evidencian dificultades de aceptación y adaptación al medio educativo.

Finalmente, se evidencia en el análisis que estas situaciones se originan en el sistema y nacen de su organización curricular, empero, han sido sorteadas por los docentes para atender las necesidades de sus estudiantes y mejorar sus dinámicas de enseñanza, como se ha señalado anteriormente. De ahí que los docentes acudan a diferentes métodos para atender la diversidad dada por las variedades, un recorrido que se presenta en la categoría a continuación.

Metodologías para el tratamiento de las variedades usadas en el aula

En el análisis de la presente categoría se presenta la gama de opciones por las que optan los docentes para atender las variedades en el contexto escolar. Cada una de ellas encierra las inquietudes de los docentes frente al abordaje de la diversidad dialectal y las acciones que emprenden utilizando sus propios recursos. Se ha optado por entregar el análisis desde dos perspectivas: por un lado, las actividades que se promueven en el aula y, por el otro, las estrategias utilizadas por los docentes para dar tratamiento a las variedades diatópicas.

Como lo hemos descrito en el marco teórico, el docente necesita desplegar habilidades profesionales específicas (Andión y Gil, 2013) enfocadas en el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes para transmitir diferencias y similitudes léxicas y pragmáticas dadas por las variedades diatópicas. Dichas competencias contemplan “organizar situaciones de aprendizaje”, basadas en las necesidades de los aprendientes, mediante acciones pedagógicas y didácticas significativas que favorezcan los procesos de enseñanza de la lengua extranjera. En este caso, los aspectos mencionados se toman como subcategorías que se relacionan con las inquietudes sobre los métodos de tratamiento de las variedades en contacto. A continuación, se describen:

Actividades. Son todas aquellas iniciativas expuestas por los docentes para equilibrar las situaciones dadas por las variedades, en beneficio del desarrollo de las

destrezas lingüísticas, comunicativas e interculturales de los estudiantes, dando uso al material dispuesto por la escuela o de diseño propio. En esta subcategoría se evidencia que, ante la preocupación dada por el vacío en los currículos, emerge la recursividad de los docentes para incluir diferentes materiales, como “documentos y textos reales que reflejen la lengua viva, tanto oral como escrita, de diversos ámbitos sociales” Contreras (2017, p. 294). A continuación, presentamos un ejemplo que evidencia el método que sigue uno de los docentes al integrar el área de Ciencias Sociales, como apoyo para trabajar tanto las variedades como las destrezas lingüísticas y comunicativas de sus estudiantes.

yo utilizo el currículo de sociales que comienza con la unidad de ser un buen ciudadano. Hablamos de ser un buen ciudadano y cada niño expresa qué es para ese niño ser un buen ciudadano, y cómo sabe que está siendo un buen ciudadano. Entonces las demás personas están escuchando su dialecto, su vocabulario, el reconocimiento que él tiene del contexto (Entrevista profesora Esther)

De otra parte, las actividades planteadas también se aprovechan para suplir las falencias de los currículos en temas relacionados con la cultura, lo que evidencia que, en su preocupación, los docentes van más allá del uso lingüístico del español, toda vez que eligen cuidadosamente actividades que contengan elementos culturales, así lo expresa la profesora:

hay una parte que es la línea de tiempo, en donde ellos aprenden la línea de tiempo de personas. Yo incluyo personas latinoamericanas que han sido representativas especialmente de Colombia (Entrevista profesora Esther)

Otro docente dice:

nos ha servido muchísimo, muchísimo, muchísimo, muchísimo la película *Encanto*, ha servido para todo, para clases desde kínder hasta grado 11°, para hacer muchísimas cosas y sobre todo para mostrar una parte nuestra que no se muestra en ningún otro lado, la parte bonita de Colombia (Entrevista Profesor Iván)

Los dos ejemplos denotan elementos presentes en la cultura de su propia variedad, que no se contemplan en los currículos, lo que simboliza el continuo dinamismo de los docentes para dar a conocer aspectos inherentes a las variedades diatópicas. Sin embargo,

en su trabajo individual, se evidencia la necesidad de intercambiar experiencias con sus colegas sobre el desarrollo de actividades, para que al enfrentar situaciones dadas por la diversidad encuentren apoyo y, con el tiempo, sistematicen aquellas acciones que han tenido mayor acogida o mejores resultados en sus estudiantes. Lo anterior se basa en que sólo dos de los cinco participantes llegan a un nivel superior de desarrollo y aprovechamiento de los recursos para integrar las variedades con los currículos de sus escuelas.

En este sentido, se encuentra una preocupación adicional de los docentes por llevar la enseñanza del español a un estadio de sana convivencia y tolerancia en el marco de la diversidad cultural. Por ejemplo, la profesora Esther dice:

he visto muchas situaciones de bullying y desprecio entre las culturas (Encuentro #2 – Profesora Esther).

La profesora explica que estas situaciones se dan cuando sus estudiantes no aceptan compartir con compañeros provenientes de otras culturas, ya que se comunican con palabras diferentes a las que ellos usan. Este ejemplo evidencia que las actividades que se desarrollan deben promover el respeto y la tolerancia entre los pares, desde la perspectiva de las variedades diatópicas.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, la participante describe las actividades que despliega en su espacio pedagógico con el fin de contrarrestar esta preocupación. En ellas involucra a las familias de los estudiantes, lo cual demuestra que el contexto lingüístico, social y cultural puede romper los muros de la escuela para permear el contexto y dar a conocer las variedades diatópicas, sus características y las de sus hablantes. Este ejemplo explica cómo se desarrolla la actividad “la estrella de la semana”, compartida para ilustrar la participación de otros miembros de la comunidad escolar, quienes también son usuarios de diferentes variedades dialectales:

les doy el formato de un power point para que ellos coloquen fotos y les doy una lista de cosas que ellos tienen que hacer (...) viene la familia, pueden venir los abuelos, los tíos, los que quieran venir (...) ellos tienen que compartirnos quiénes son, de dónde vienen, si tienen raíces culturales de otros países, de dónde son, cómo

llegaron a los Estados Unidos, qué hacían cuando estaban en su país y qué están haciendo ahora, qué les gusta hacer como familia un fin de semana, cuáles son sus comidas favoritas y cuando las comen, qué celebran y cómo celebran. Es una actividad que llena el salón de un sentido de pertenencia (Encuentro #2 – Profesora Esther)

Con lo anterior se demuestra que, las competencias de los docentes de ELE necesitan ir más allá de lo lingüístico al plantear actividades que cobijen factores sociales y culturales que caracterizan a los aprendientes, es este caso su nivel sociocultural y su etnia. Desde la perspectiva de Moreno (1998), son aspectos influyentes y constituyen a cada individuo.

En línea con las acciones que se desarrollan en las aulas para fomentar el conocimiento de las variedades diatópicas, en la siguiente subcategoría se aborda lo relacionado con las estrategias que los docentes promueven en los espacios académicos para atender tal diversidad.

Estrategias. En esta subcategoría se hace referencia a las acomodaciones que realiza el docente para atender las variedades diatópicas que convergen en el aula y que requieren una intervención específica en ciertos momentos de la enseñanza.

A continuación, se propone una relación de aquellas estrategias con mayor recurrencia en las narraciones de los docentes, en su afán por resolver las inquietudes para el tratamiento de las variedades diatópicas. Ellas nos brindan más claridad sobre las formas dadas para atender la diversidad. Planteamos la siguiente clasificación:

- De orden social
- De orden profesional
- De orden académico

Estrategias de orden social. Se considera pertinente agrupar las estrategias de interacción dadas por el encuentro de las diferentes variedades y con ello, los aspectos que

caracterizan las relaciones entre los hablantes. De ahí que se integren la cultura, el uso del vocabulario y las rutinas diarias con los estudiantes para favorecer la comunicación.

a) Hacer una comparación cultural con los estudiantes

La comunicación encierra aspectos que, en la enseñanza de una lengua, requieren un “contexto cultural, que incluye todo aquello que pertenece a la tradición cultural de un grupo o de una comunidad” (Moreno, 1998), que el docente va tejiendo para desarrollar las competencias de los estudiantes:

A veces les contaba por ejemplo bueno, mira, en Colombia comemos bocadillo con queso, qué es, qué es bocadillo. Y yo les pregunto: ¿cómo le dicen en México?, y entonces buscaba y luego les ponía la foto (Entrevista profesora Hena).

Así mismo, se evidencia que el docente de ELE puede extender las posibilidades comunicativas con otros integrantes de la comunidad educativa para “promover el uso y la reflexión sobre la lengua” (Andión y Gil, 2013):

y a veces lo que hacíamos era que apuntábamos en una cartelerita y decíamos: *Así se dice en mi país*. Entonces cada uno iba poniendo cosas y era un proceso interesante, porque ahí los niños veían y los papás a veces iban a las reuniones y decían oh, así dicen en Colombia tal cosa; yo les decía, sí señor, y así dicen en Guatemala y así dicen en El Salvador (Entrevista profesora Hena)

Por su lado, se vinculan estrategias de integración sociocultural que promueven el respeto por la diversidad:

lo que se genera es una comunidad impresionante centrada en el respeto, en la escucha y en la valoración del otro, por otro, por sus diferencias y en la valoración del ser humano por ser humano (Encuentro #2 – Profesora Esther)

Otra estrategia de orden social que cabe resaltar está relacionada con la vinculación de muestras culturales en torno a las celebraciones que se llevan a cabo en países latinoamericanos, en este caso en Colombia, para generar intercambios culturales:

una profe colombiana, paisa, hizo la celebración del día de las velitas (...) ella hizo toda una decoración en el salón con faroles, explicó por qué los faroles, porqué las velas, qué era lo que celebrábamos (Encuentro #2 – Profesor Iván)

Lo anterior evidencia que el docente recurre a su propia variedad y cultura para reafirmar su identidad dialectal, como estrategia de acercamiento a la lengua, como lo afirma Andi6n (2009)

b) Hacer acuerdos para el uso del vocabulario

El docente de ELE es consciente de la complejidad del léxico a causa de las distintas variedades que confluyen en el aula y como estrategia busca el recurso para crear un puente para la comunicaci6n. Por ello, la presencia de diferentes variedades diatópicas en el aula permite hacer acuerdos “para la comprensi6n-producci6n de la lengua meta en sus diferentes realizaciones geográficas, sobre todo a nivel culto” (Andi6n y Gil, 2013):

Siendo como la maestra líder, pretendes que solamente tu variedad sea validada, pero al reconocer que está otra persona de diferente lugar, tienes que empezar a hacer ese acuerdo” (Entrevista profesora Beth).

Así mismo, es notable que el docente procura establecer acuerdos con sus colegas desarrollando estrategias de comunicaci6n, como lo proponen Andi6n y Gil (2013), al mantener un código común a las distintas variedades:

conciliar cuáles eran esas palabras y de qué manera nos íbamos a comunicar (Entrevista profesora Yeca)

y reflexiona sobre la realidad de sus estudiantes desde la inclusi6n comunicativa:

el hecho de tener niños de diferentes culturas hace que, como docente, yo quiera buscar caminos de interacci6n con ellos” (Entrevista profesora Esther).

Con esto surge la reflexi6n sobre la importancia en la introducci6n del vocabulario dado por las variedades diatópicas para lograr un contexto más incluyente:

al terminar la actividad, todas esas variaciones con las que los niños hablan en español: la maleta, la mochila, las onces, el mecato, la merienda, todo este tipo de variaciones se convierten en una normalidad, se desaparece esa rivalidad de vocablos, porque ahora todos saben que somos diferentes (Encuentro #2 – Profesora Esther)

c) Rutinas con los estudiantes

Los docentes establecen rutinas para reforzar el aprendizaje buscando recursos que se adapten al contexto escolar:

Siempre se trabaja, bueno qué día es hoy, qué día de la semana, qué día del mes, en qué estación estamos, cómo está el clima. Todo eso digamos que hace parte de las rutinas mañaneras en todos los cursos para para ir afianzando (Entrevista profesor Iván)

Y se describen estrategias colectivas que impactan en contexto escolar:

en algunos colegios hacen digamos que los "Morning announcements", los anuncios mañaneros en ambos idiomas, entonces, pues eso también sirve (Entrevista profesor Iván)

Estrategias de orden profesional. Es importante vincular las estrategias dadas en el trabajo colectivo con otros docentes hispanohablantes. Es evidente que es un campo que puede aprovecharse mejor, considerando los vacíos encontrados y la potencia de los perfiles de los docentes, quienes aportan desde las diferentes variedades diatópicas al contexto escolar.

a) Observación entre pares

Ante la dificultad de encontrar espacios formales para el intercambio de experiencias relacionadas con el tratamiento de las variedades del español, el docente se involucra con sus pares interactuando mutuamente en busca de una estrategia para avanzar en sus prácticas “interaction between teachers’ mental and material worlds” (Golombek and Klager, 2019):

tuvimos la oportunidad, y eso fue algo que lo generamos nosotras mismas, de que nos viéramos. Como hacemos una observación de compañeras para ver cómo enseñabas tú, cómo enseño yo, cómo enseña el otro. Y eso fue un bonito ejercicio (Entrevista profesora Yeca).

Esta iniciativa da lugar a la reflexión sobre los contrastes que los estudiantes deben conocer para identificar las variedades dentro de diferentes contextos propuestos por los docentes:

fue muy enriquecedor porque los niños empiezan a hacer conexiones (...) tú hablas español y tu hablas español, pero eres diferente en ciertas cosas y similar en otras (Encuentro #2 – Profesora Yeca)

Estrategias de orden académico. En esta clasificación se evidencian los esfuerzos de los docentes por atender las cuestiones relacionadas con la forma y el espacio. Nos referimos a la metodología que se sigue en el proceso de la enseñanza de español como lengua extranjera para presentar las variedades diatópicas existentes en el entorno escolar.

a) Presentación de otras variedades

Se evidencia una auténtica preocupación por promover la existencia de las variedades diatópicas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Andi6n y Gil (2013) lo plantean desde la conciencia del profesor sobre las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variada:

lo que tratamos de hacer con los niños es involucrar la cultura de cada una de estas personas y nombrar las cosas y decirles porqué se nombran de esa manera (Entrevista profesora Yeca)

Sin embargo, dentro de esta posibilidad, los docentes son reflexivos y al respecto plantean:

somos nosotros los que tenemos la responsabilidad de hacer que esas diferencias diatópicas se conviertan en un punto de igualdad para todos los estudiantes (Encuentro #2 – profesora Esther)

En la misma línea de recursividad, Andi3n y Gil (2013) sugieren buscar fuentes de input que permitan al alumno tener una exposici3n abundante a la lengua meta, lo cual evidencia el alcance de los docentes en la pr3ctica:

yo creo que b3sicamente lo que uno hace es tratar de exponer a los ni1os a materiales de diversas fuentes (Entrevista profesora Yeca).

b) M3todos de ense1anza de una lengua

Se encuentra que los docentes involucran otras estrategias para la ense1anza de las lenguas que potencian la capacidad de los estudiantes en el aprendizaje de ELE: “Total Physical Response, que es una estrategia con la que t3 ense1as otra lengua extranjera. Entonces es una repetic3n con la que t3 est3s utilizando tus manos y tu cuerpo” (Entrevista profesora Esther).

“Yo manejo algo que se llama "Socratic seminar". Entonces, yo le ense1o a mis ni1os de seis a1os c3mo se maneja eso con la pregunta” (Encuentro #2 – Profesora Esther).

c) Estrategias en el espacio f3sico del aula

Se manifiesta con la capacidad recursiva de los docentes al ubicar materiales que ayuden al estudiante a desarrollar paralelamente las habilidades en las dos lenguas armonizando “las relaciones de poder entre las poblaciones” (1997, citado en Freeman, 2007):

“Hay algunas ayudas visuales en ingl3s tambi3n, les tienen los dos idiomas como para que ellos puedan hacer la correlaci3n entre ambas cosas”

(Entrevista profesor Iv3n).

Dado lo anterior, es posible concluir que los docentes de ELE procuran encaminar sus preocupaciones hacia acciones pedag3gicas que facilitan el tratamiento de las variedades. Gracias a ello, logran adaptar los recursos existentes para visibilizar la diversidad que encuentran en sus aulas, lo cual no niega la existencia de las dificultades que enfrentan, dada por los vac3os presentes en los curr3culos, en t3rminos de diversidad dialectal e interacci3n cultural.

Desafíos inherentes al tratamiento de las variedades diatópicas

Una vez expuestas las preocupaciones de las docentes dadas a causa de la diversidad, dirigimos la atención hacia los retos que asumen los docentes de ELE al desarrollar estrategias exitosas para el tratamiento de las variedades en contacto dentro de su contexto.

Pese a los esfuerzos de algunos distritos escolares para dar cabida a la interculturalidad, los docentes expresan que su mayor desafío ha sido encontrar el material adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera, al punto de catalogarse como una dificultad para la cuatro de ellos. En algunos casos se señala escasez del material en las bibliotecas de las instituciones, en otros se plantea que el material existente es, de alguna manera, muy denso para atender la diversidad. Por ejemplo, una docente explica sobre la falta de material:

realmente la instrucción para el maestro era muy complicada en el sentido de que era demasiado lo que había que generar para poder desarrollar una clase (Encuentro #3 – Profesora Esther).

Con la anterior exploración encontramos que los docentes de ELE asumen un reto para dar tratamiento a las variedades diatópicas mediante las intervenciones en el currículo e iniciativas didácticas que desarrollan en el entorno educativo. Este podría ser el primer paso hacia la preparación especializada sobre las variedades del español que proponen Andión y Gil (2013), toda vez que la actitud consciente del docente sobre la diversidad de nuestra lengua se muestra más vinculante y menos excluyente hacia las variedades al “desarrollar estrategias de comunicación” justas para lograr una armonía en el entorno educativo.

En este sentido, el mayor desafío que expresan los docentes los conduce por una vía de solución para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, tornando las dificultades generadas por las variedades diatópicas en oportunidades para incrementar sus competencias. A su vez, tal diversidad activa en los docentes estrategias que merecen ser expresadas y compartidas con otros colegas para poner en común sus experiencias, a fin de alcanzar un nivel de reflexión más profunda sobre lo que ocurre en el aula cuando se encuentran diferentes variedades diatópicas en un entorno ávido de tolerancia, respeto e inclusión, como lo expresa una de las participantes,

tres pilares que tenemos que fomentar en la clase a través de lo que es la diferencia
(Encuentro #2 – Profesora Esther)

Desde esta perspectiva, se exponen a continuación las reflexiones que emergen de los diálogos colaborativos al abordar cuestiones asociadas al tratamiento de las variedades. Estas dinámicas reflexivas se originan en la oportunidad que representa para los docentes de ELE compartir experiencias e intercambiar soluciones, en este recorrido que se ha presentado sobre las implicaciones y retos de la diversidad dialectal.

Dinámicas reflexivas para el tratamiento de las variedades diatópicas

En la presente categoría se establece una relación entre las oportunidades y los desafíos, toda vez que ambas tienden a entrelazarse con las demás categorías, especialmente, cuando el docente despliega las estrategias a su alcance para atender las situaciones de aula dadas por las variedades diatópicas. En consecuencia, estas se complementan convirtiendo los obstáculos en oportunidades para incrementar la experiencia docente, lo que redundará en el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de este punto de convergencia, se presentan las oportunidades para exponer aquello que surge en el tratamiento de la diversidad diatópica. Siguiendo esta perspectiva, se inicia con la experiencia individual de los docentes de ELE y posteriormente, se analiza la estrategia de construcción colaborativa frente al tratamiento de la diversidad, como respuesta a las necesidades que se han develado en el presente análisis.

Oportunidades emergentes del tratamiento de la diversidad

En esta subcategoría, nos enfocamos en los momentos en que los docentes aprovechan las características de sus colegas y estudiantes hispanohablantes para armonizar las diferentes variedades diatópicas que conviven en las escuelas, a favor del desarrollo de sus competencias.

Un aspecto que destacan los docentes está relacionado con la cultura de los hablantes, provenientes de países latinoamericanos, que se encuentran en el contexto escolar, y por supuesto, con sus variedades dialectales. Esto se configura como una oportunidad de intercambio cultural y lingüístico aprovechada por los docentes y promovida por algunos distritos escolares. Moreno (1998) postula que, la enseñanza de las lenguas no puede hacerse de espaldas a los usos lingüísticos que se producen en comunidades y entornos socioculturales concretos, es decir, que la lengua y la cultura no se separan, pues son parte de la misma unidad. Desde esta perspectiva, así se evidencia en el relato de la docente:

tuvimos la oportunidad de hacer una presentación multicultural y fue muy lindo porque éramos maestros de diferentes países de habla hispana y todos teníamos que buscar cómo representar algo de la cultura de cada país (Entrevista profesora Hena)

Con lo anterior, se destaca que los docentes reconocen en la enseñanza del español una vía para transmitir el lenguaje y la cultura, a pesar de que la última no se contemple en los currículos. Se puede afirmar que, esta falencia conduce a los docentes a insertar el recurso cultural cuando lo encuentran oportuno.

Otra docente formula que:

no se trata solamente de que el niño aprenda el español, sino que los niños abran su perspectiva acerca del mundo y comprendan que el español no es solo uno (Entrevista profesora Beth)

En ello rescatamos su reflexión sobre el reconocimiento de la diversidad del español, sin embargo, es notable la necesidad de un elemento curricular que abrigue las variedades diatópicas. En sí, es un vacío que abre a los docentes una oportunidad de intervención para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Es evidente que se desconoce el valor cultural implícito en las relaciones de aula cuando convergen diferentes variedades para favorecer el intercambio cultural. Por lo cual, el docente aprovecha el momento para movilizarse hacia las variedades existentes como oportunidad de acercamiento para el conocimiento de los estudiantes.

De otra parte, este hecho también justifica que los docentes propongan espacios interculturales, como se mencionaba anteriormente, en donde los estudiantes se vean identificados dentro de la diversidad. El siguiente ejemplo representa tal reconocimiento:

yo soy latino y soy feliz porque ahora mis amigos gringos saben que soy latino y yo soy americano y estoy feliz. Ahora compartimos y ellos me conocen (Encuentro #2 – Profesora Esther),

lo cual corresponde a las exigencias actuales de los docentes de ELE descritas por Andi6n (2017): “estar bien preparado y saber m1s de planificaci6n curricular, adquisici6n, metodolog1a, gram1tica, fon6tica y l6xico aplicados a la ense1anza, pragm1tica, lenguajes espec1ficos... y variedades de la lengua” (p. 168).

Es posible que el postulado de Andi6n (2017) revele las acciones que los docentes est1n desarrollando actualmente, guiados por su intuici6n pedag6gica, para suplir esta carencia relacionada con los recursos, en pro del reconocimiento de las variedades y de sus hablantes. Al respecto, el profesor Iv1n explica el reto asumido por los docentes:

a los que llegaron ac1 hace diez, 15 a1os les toc6 con las u1as, coger y traducir lo que hab1a en ingl6s, volverlo a espa1ol” (Encuentro #2 – Profesor Iv1n)

Esta perspectiva de reconocimiento de las necesidades para la ense1anza de espa1ol en el contexto de las escuelas de inmersi6n en los Estados Unidos, vistas en retrospectiva, evidencia la oportunidad de intervenci6n de los docentes, a raz6n de la falencia que se1ala el profesor Iv1n. Como consecuencia de este hecho, las acciones que han desarrollado los docentes colombianos conllevan a su predilecci6n profesional, ya sea por su did1ctica o por la variedad diat6pica que gusta en diferentes escuelas. Se evidencia en sus relatos que las instituciones muestran cierto favoritismo:

noto que hay una brecha y hay un patr6n, y es que primero se busca el maestro colombiano, buscan a los colombianos, porque son muy recursivos. A pesar de que en mi escuela somos muchos maestros hispanos, como de 7 u 8 nacionalidades diferentes, casi siempre el colombiano predomina (Encuentro #2 – Profesora Yeca)

Este hecho concreto de resaltar a los profesores colombianos posiciona tanto al docente de ELE en su rol profesional, como a su variedad dentro de las existentes en las

escuelas. Ello representa una oportunidad para extender el conocimiento de las variedades diatópicas a los estudiantes, como forma de disipar la idea de la existencia de una única variedad, como se mencionaba en las preocupaciones de los docentes. Por ejemplo, la profesora Hena revela las razones de preferencia del profesional colombiano:

(...) primero, uno es incondicional en el amor con los niños, segundo, la relación con los papás. Tercero, las actividades que nosotros desarrollamos (...) por ejemplo, no todos celebran Navidad, algunos tienen otras costumbres, pero yo les decía bueno, pues vamos a compartir algo de Colombia (Encuentro #2 – Profesora Hena)

No obstante, esta preferencia que se señala sobre la variedad colombiana podría desencadenar una actitud poco favorable para los propósitos de identidad dialectal e interculturalidad que se han mencionado, toda vez que se negaría la posibilidad a otras variedades que se encuentran en el contexto de ser seleccionadas, reconocidas y tomadas como ejemplo para el aprendizaje, así como para identificar identidades sociales y culturales diversas desmitificando ideologías lingüísticas sobre variedades más correctas o mejores que otras (Leeman y Serafini, 2016).

Se concluye señalando que las oportunidades halladas en el análisis de las entrevistas a los docentes y sus relatos en los encuentros representan un puente de intervención que impacta sus prácticas, a sus estudiantes o al contexto mismo. A la par, los retos surgen motivados por las oportunidades en que elementos como la cultura, sus formas de relacionamiento y la manera de ejercer su rol evidencian la recursividad en su empeño por atender la diversidad a la que se ven expuestos en los contextos educativos. A continuación, se presenta una estrategia de gran impacto.

Diseño de recursos creados por el docente. Resulta interesante encontrar que los docentes asumen la dificultad de no contar con manuales para las clases de ELE como una oportunidad para crear y adaptar material de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Esta situación representa un desafío en su quehacer, toda vez que las limitaciones son claras, tal y como se ha descrito previamente. Señala la docente:

creo que al comienzo hay momentos en que crear materiales es pesado, pero cuando tú sabes lo que quieres, hay materiales que solamente tienes que actualizarlos, con temáticas que están de moda pero que igual te van a servir de manera cultural. Yo tengo libros que hablan de todo, pero han sido años buscándolos y ha sido un esfuerzo no solo mío, sino de mis compañeros (Entrevista profesora Esther)

Así pues, esta realidad se modifica con la intervención de los docentes, capaces y conscientes de la efectividad de sus recursos que, por cierto, resultan más aterrizados para el contexto de sus aprendientes:

a mí me toca estar traduciendo todo del inglés. Entonces si dice: *Michael tiene*, por qué no puedo decir: *José tiene* y con esto, ya incluí a un José que está en mi clase (Entrevista profesora Esther)

En este sentido, se observa que los cinco docentes participantes coinciden en que diseñan tanto material físico como virtual, como oportunidad para cubrir el vacío que encuentran en los recursos ofrecidos por las escuelas, lo cual demuestra su recursividad y compromiso en la enseñanza del español. Esto coincide con el planteamiento de Andi6n y Gil (2013) al explicar que “el profesor selecciona, adapta o elabora herramientas para identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos y promueve que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades” (p. 49), en este caso, la necesidad de validar la diversidad dialectal desde el rol del docente de ELE.

El diálogo colaborativo como estrategia para el tratamiento de las variedades

Destacamos la presente categoría por evidenciar la favorabilidad de los encuentros con los docentes participantes en los espacios planteados para compartir experiencias, desafíos, temores y aciertos con sus colegas, como una oportunidad en la construcción colectiva de una estrategia común. Como se mencionó en el marco teórico desde la perspectiva de Johnson & Golombek (2002), el modo en que los profesores utilizan sus conocimientos en las aulas es altamente interpretativo, se negocia socialmente y se reestructura continuamente. Este postulado se demuestra en la valoración que expresa una docente al referirse a los encuentros realizados, ella dice:

lo más bonito de todo es que a medida que se desarrollaron las conversaciones y las reuniones, empecé a identificar algunas cosas que estaban sucediendo en mi clase y de las cuales no era consciente antes (Encuentro #5 – Profesora Yeca)

Con esto, se confirma que se logró un ejercicio reflexivo después de cada encuentro, toda vez que la docente se movilizó en su ejercicio de aula para realizar un cambio en la estructura de su espacio pedagógico o en su actitud frente a las situaciones dadas por las variedades presentes en su contexto.

Vemos en las narraciones de los docentes que cada vez se incrementó la reflexión sobre las implicaciones del encuentro de las variedades, por ejemplo, una profesora dice:

tengo estudiantes y maestros en mi escuela de tantos lugares de Suramérica y Centroamérica que nunca me había sentido a pensar cuál es el impacto que eso causa en la enseñanza de la lengua (Encuentro #5 – Profesora Yeca).

Con ello se evidencia que, aunque es natural en el contexto de inmersión coincidir con diferentes dialectos, se va haciendo más visible la necesidad de reconocer qué variedades diatópicas están presentes, cómo se identifican y cuáles son las necesidades para la interacción entre los hablantes. Así mismo, queda expuesto un cambio de actitud en la docente, toda vez que da inicio al reconocimiento de la diversidad en su espacio escolar y la reflexión sobre las implicaciones de tal pluralidad. Con lo cual se destaca la necesidad de que los docentes conozcan la variación del español en los Estados Unidos, así como la de sus alumnos y sus relaciones con las culturas hispánicas (Holguín, 2017).

En los cinco encuentros que se llevaron a cabo con los docentes participantes, se evidenció en sus narraciones su experiencia en el campo de ELE, así como su relación con diferentes variedades diatópicas. Este es un hecho que se consolida en el marco de sus relatos, lo cual reafirma que, la narrativa en sí es un recurso de mediación entre los docentes que promueve la reflexión y el crecimiento profesional. De igual manera, a través de las narrativas, los docentes pueden identificar situaciones comunes a todos, con rasgos semejantes o definitivamente disímiles; el siguiente ejemplo así lo demuestra:

ustedes me dieron ideas de cosas que suceden en sus aulas que yo nunca he implementado en la mía (Encuentro #5 – Profesora Yeca)

Del ejemplo anterior se desprende que, los docentes lograron ir más allá de la toma de conciencia dando un paso adelante hacia la acción en sus espacios de aula. La profesora sigue la reflexión:

entonces, estoy tratando, y eso empezó hace dos días, de incluir palabras que sé que mis niños en sus países usan, que yo no uso en Colombia, pero que es válido si ellos las usan y yo las aprendo también (Encuentro #5 – Profesora Yeca)

Es notable en su relato que se está generando un cambio a través de la reflexión. Sin embargo, se evidencia que la estrategia de diálogo colaborativo, al requerir de tiempo y espacio académico, no se promueve en las escuelas:

nunca tengo la oportunidad de sentarme con mis compañeros y hablar por ejemplo de esas diferencias dialectales (Encuentro #5 – Profesora Yeca),

una vez más el factor tiempo juega en contra de la intención del docente para potenciar la reflexión y discusión entre colegas como, por ejemplo, la sugerida por Zoshak (2016): “narratives need not be full-blown stories with requisite internal structures, but may be short accounts that emerge within or across turns at ordinary conversation”. No es posible llegar al intercambio de experiencias si las instituciones no abren espacios para la discusión, el diálogo y construcción de estrategias.

De otra parte, desde las perspectivas de Johnsons & Golomberg, (2002) y Zoshak (2016), se encuentra que, al usar las narrativas como recurso de mediación, los docentes exponen en sus relatos los aspectos que presentamos a continuación, y que evidencian lo ya descrito en el marco teórico, en relación con el diálogo colaborativo:

a) *descripciones de sus experiencias:*

es muy agradable ver cómo cada uno de nosotros siempre está en función de dar lo mejor para que nuestros estudiantes salgan adelante, para formar y llevar ese español bien a los niños (Encuentro #5 – Profesora Hena);

b) *explicaciones de sus planeaciones y actividades para atender la diversidad dialectal en sus aulas:*

entonces dije: yo debería también incluir otras palabras, y ahora les digo: “Ponte tu chaqueta, tu abrigo, tu chamarra, tu saco (Encuentro #5 – Profesora Yeca).

c) análisis de las situaciones vividas en los espacios académicos:

a lo largo de estas reuniones me he dado cuenta de que guardamos una esencia y que hemos tenido esa capacidad de adaptarnos y de hacer mucho más allá, tal vez de lo que nos han pedido o lo mejor que hemos podido, con las herramientas que nos han dado y ante una cultura que a veces puede ser muy hostil con nosotros (Encuentro #5 – Profesora Yeca)

d) interpretación de los cambios que lograron para hacer las estrategias más o menos favorables:

el hecho de sentir gratificación cuando ves que tus estudiantes empiezan a adquirir la lengua y a utilizarla, al menos en mi caso, de una manera muy natural y espontánea (Encuentro #5 – Profesora Yeca)

Finalmente, se encuentra que la estrategia dada a través de los diálogos colaborativos despierta la emotividad de los docentes tanto como su conocimiento por la experiencia que han obtenido en su área profesional, como lo expresa una docente al referirse a la importancia de los encuentros:

pienso que ese espacio de poder compartir experiencias, anécdotas, cosas bonitas y cosas no tan bonitas enriquece de una u otra forma (Encuentro #5 – Profesora Hena)

Los ejemplos expuestos anteriormente se encuentran entretejidos con las reflexiones que compartieron los docentes en la última sesión de diálogo colaborativo, éstas se entregan en el apartado de conclusiones del presente estudio.

Para el cierre de esta categoría, insistimos en la recursividad de los docentes de ELE para abordar las variedades dialectales a partir de las oportunidades que se dan en el contexto del aula. La transformación y aprovechamiento de las situaciones derivadas de la diversidad permite que cada reto sea visto como una oportunidad en su rol de mediador intercultural, sin embargo, no basta con validar su trabajo individual, se hace pertinente

acudir a una estrategia colectiva que impulse todos los esfuerzos que cada docente lleva a cabo en el contexto escolar para visibilizar las variedades dialectales. En este sentido, el diálogo colaborativo se presenta como alternativa para que, desde sus narrativas, se resuelvan sus preocupaciones, se potencien sus oportunidades de intervención y se estimulen los cambios en sus prácticas de aula, lo cual impacta, indudablemente, el desarrollo profesional del docente de ELE.

Por lo tanto, concluimos que el diálogo colaborativo tuvo un papel protagónico en el presente análisis, por tratarse de un elemento transversal a las categorías establecidas. Esta evidencia se establece en las muestras aportadas sobre las intervenciones de los docentes, toda vez que aspectos derivados de sus experiencias pasaron por el ciclo de reflexión propuesto por Johnson y Golombek (2002), el cual se enmarca en los procesos de observación, consideración y reflexión activas, persistentes y cuidadosas, permitiendo que los diálogos alcanzaran un carácter colaborativo, al ser compartidos con pares académicos. Por consiguiente, se mantuvo un vínculo estrecho entre la exteriorización de las experiencias de los docentes, su verbalización y la indagación sistemática, como elementos esenciales para cumplir los ciclos de reflexión.

Desde el punto de vista del presente estudio y en consonancia con el planteamiento de Johnson y Golombek (2002), se pudo comprobar que el uso de la narrativa como proceso (re)constructivo en los diálogos colaborativos, facilita a los docentes la interpretación de sus experiencias al compartir preocupaciones, oportunidades, desafíos y estrategias asociadas al tratamiento de las variedades diatópicas del español. Asimismo, se justificó que narrar las experiencias brindó a los docentes más consciencia sobre sus pensamientos y acciones en relación con las variedades diatópicas del español, toda vez que sus intervenciones evidencian reflexiones propias y diferentes puntos de vista del grupo de docentes participantes.

Con ello, se logró confirmar que la actividad narrativa incide en la forma consciente y reflexiva para encontrar soluciones apoyadas en la experiencia y recursividad de pares académicos. Dado que, la narrativa funciona como una herramienta de mediación que apoya y mejora las prácticas de los docentes en el aula, lo cual se acopla al planteamiento expuesto por Johnson y Golombek (2002).

Conclusiones e implicaciones pedagógicas

La variedad diatópica es un eje central dentro de la diversidad de usos de la lengua que amerita ser atendida por el docente de ELE. Es un puente de comunicación y reconocimiento de la diversidad en el aula para el relacionamiento de docentes y estudiantes, con vistas a la creación de un ambiente de equidad y tolerancia en el entorno escolar. Por ello, el intercambio de experiencias acerca de las preocupaciones, oportunidades y desafíos dadas por tales variedades se convierte en una estrategia colaborativa que promueve la reflexión y el desarrollo profesional docente.

Desde la pregunta de investigación planteada: ¿Cómo un grupo de profesores de ELE colombianos que ejercen en los Estados Unidos negocian colaborativamente sus preocupaciones, oportunidades y desafíos alrededor de la diversidad diatópica?, se considera que el acercamiento de las experiencias de los docentes potencia la reflexión sobre su rol, toda vez que en dicho intercambio se evalúa la realidad de las situaciones que subyacen a causa de la diversidad. En ese sentido, las inquietudes relacionadas con la toma de decisiones para dar trato a las variedades, las actitudes de los docentes frente a las diferencias dialectales y las perspectivas para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes son el insumo para el desarrollo de los encuentros. Sin embargo, se determina que existe un vacío en la dinámica escolar para propiciar dichas interacciones entre colegas hispanohablantes dado por los objetivos de los programas de bilingüismo que se desarrollan en las escuelas y por los aspectos propios de los currículos, que demandan tiempo para su cumplimiento al estar enfocados en diferentes áreas académicas. De ahí que se dificulte la apertura de espacios de diálogo e intercambio entre colegas para enriquecer las estrategias de atención a las variedades diatópicas en sí.

Así mismo, se pudo establecer que los diálogos colaborativos facilitan al docente de ELE reflexionar acerca de su identidad dialectal, la cual es determinante para el reconocimiento de la diversidad, toda vez que lo hace consciente de su propia variedad y de las variedades que se hallan en el contexto escolar. Esto permite generar actitudes de tolerancia y respeto hacia los miembros de la comunidad en el entorno escolar. No obstante, aún se encuentran posiciones de supremacía frente a algunas variedades que los docentes

consideran poco viables para la enseñanza del español, lo cual reitera la necesidad de involucrar factores que impliquen la conciencia crítica en la enseñanza de la lengua.

De ahí que, los participantes compartan en sus preocupaciones su percepción sobre los aspectos culturales, pues se apartan de los intereses expuestos en los currículos quedando en manos de los docentes, quienes dan alcance, hasta donde sus propias herramientas y conocimiento lo permiten, para abordar las diferencias que se encuentran en el contacto de las variedades. Por lo anterior, consideramos que la inclusión de la cultura presenta dos aristas en este contexto: la primera, relacionada con el sistema escolar multicultural interesado en la homogenización y el monolingüismo, y la segunda, dada bajo la intención de los docentes de ELE de promover en el espacio escolar el reconocimiento y respeto por las diferencias del otro, desde una perspectiva intercultural.

En este sentido, se destaca que los diálogos colaborativos reflejan la preocupación de los docentes de ELE en relación con la necesidad de contar con un apoyo académico que permita abrigar las variedades presentes en sus aulas, a través de recursos adecuados que den cuenta de la diversidad. De ahí, que sean los propios docentes quienes adapten el material existente y enriquezcan el aula con sus aportes, para relacionarse con las diferentes variedades mediante sus experiencias personales, lo cual confirma que los docentes de ELE requieren invertir mayores recursos en su preparación profesional para afrontar las variedades diatópicas en el espacio escolar y ampliar sus conocimientos sobre el desarrollo de la conciencia crítica en torno al reconocimiento del español en su riqueza lingüística y cultural, así como su competencia intercultural para la enseñanza del español a hablantes de herencia.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, es necesario desarrollar y promover las habilidades reflexivas de los docentes de ELE para armonizar la diversidad dada en el entorno escolar, lo que conlleva a abrir espacios de diálogo enriquecidos por sus vivencias para “establecer conexiones entre las experiencias” Johnsons y Golombergk (2002), pues es el lenguaje de la colaboración y de los procesos de diálogo lo que contribuye en el desarrollo tanto de los docentes como de los aprendientes de ELE. Por lo cual, se concluye que para este grupo de profesores de español que ejerce en los Estados Unidos el diálogo colaborativo y reflexivo funcionó como una estrategia de desarrollo

profesional al motivar una mirada crítica sobre su rol en el aula en relación con la realidad particular del español en el contexto de los Estados Unidos, desde una perspectiva de cambio de paradigma.

En síntesis, el diálogo colaborativo se muestra como una estrategia grupal que abre la posibilidad a los docentes de ELE de intercambiar recursos y experiencias, transformando su visión sobre la diversidad. Esta estrategia colectiva da lugar a la reflexión, en tanto se comparten las preocupaciones, oportunidades y retos narrados por los docentes, para gestionar las situaciones dadas por las variedades diatópicas en el contexto escolar. Y, por consiguiente, incrementa el desempeño profesional del docente al llevarlo hacia la confrontación de su rol y posterior búsqueda en las dinámicas de aula, de cara a las variedades diatópicas del español.

Limitaciones del presente estudio

A continuación, se presentan algunos aspectos relevantes que limitaron las posibilidades de esta investigación, los cuales pueden ser de utilidad para nuevas investigaciones en el campo de enseñanza de español como lengua extranjera.

Se destaca, en primer lugar, el hecho de encontrar espacios de discusión, reflexión y análisis de las necesidades en el aula de ELE, debido a la ubicación de los docentes de español en diferentes puntos cardinales en el contexto de los Estados Unidos. Por lo tanto, es evidente la necesidad de explorar estrategias de aproximación para posibilitar la colaboración del grupo completo de participantes.

De otra parte, dado el hecho de contar con una cantidad considerable de información, fue retador guardar los límites de la investigación. En ese sentido, temas relacionados con los currículos, la justicia social en el aula de ELE, el desarrollo de competencias comunicativas intercultural, transcultural y translingüística, la capacitación de docentes para atender la diversidad en general, entre otros, se quedan al margen para estudios posteriores.

Para concluir, es pertinente ampliar el espectro de la investigación en torno al tema del tratamiento de las variedades diatópicas del español, incluyendo la participación de

docentes de diferentes nacionalidades. Esto, podría dar lugar a discusiones sobre otras perspectivas para el intercambio de experiencias dadas por el interés generado por la enseñanza de español como lengua extranjera.

Recomendaciones de investigación futura

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación y las investigaciones previas relacionadas en el estado del arte, se observa que las cuestiones derivadas de la inclusión de las variedades diatópicas del español en los currículos para el aprendizaje de español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos, es un área que amerita observación, por lo que se plantea la necesidad de continuar investigando para profundizar su análisis.

Es recomendable que los currículos de ELE sean estudiados en futuras investigaciones para determinar la articulación actual entre los aspectos académicos que proponen las instituciones, el rol que cumple el docente de español como lengua extranjera y los intereses de los estudiantes en ese contexto particular.

Por su parte, las experiencias de los docentes podrían ser contrastadas teniendo en cuenta que, en el contexto de los Estados Unidos, cada Estado y distrito escolar gozan de una autonomía para el desarrollo de los programas de inmersión para el aprendizaje del español, por lo cual nuevos estudios traerían hallazgos al investigar a profundidad la dinámica académica en cada una de las escuelas y Estados.

De igual forma, es pertinente que se explore el diseño de un curso de formación para docentes de español que ejercen en niveles escolares básicos, en el que se aborden temas relacionados con la variación diatópica y su aplicación en el aula de ELE; el desarrollo de la conciencia crítica en la enseñanza de la lengua; así como el avance de competencias en la interculturalidad y la transculturalidad, para impactar las prácticas en las aulas.

Finalmente, se recomienda explorar los alcances de las reflexiones dadas a través de los diálogos colaborativos, ya que la etapa que se pretendió desarrollar en la presente investigación podría considerarse como la primera de las tantas a desplegar en el área de ELE. Si bien, se ha comprobado que las narraciones dadas en el intercambio de experiencias generan un pensamiento más reflexivo y fomentan el desarrollo profesional de los docentes de español como lengua extranjera, valdría considerar el estudio del impacto que alcanzan tales reflexiones en el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes. Sería una perspectiva vista desde el aprendizaje, más no desde la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Bernárdez, P. R. (2014). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias* (Doctoral dissertation, Lingua española).
- American Council on the teaching of foreign languages (ACTFL). <https://www.actfl.org>
- Andión, M^a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística*, 21, 21-33.
- Andión, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista signos*, 46(82), 155-189.
- Andión Herrero, M. A., & Gil Burgman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. In *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Budapest: Instituto Cervantes.
- Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181.
- Batz, M. A. (2011). *La Educación Bilingüe: Propuesta de un Programa de Inmersión Dual* (Doctoral dissertation).
- Beaven, T. (2000). ¡Pero si no se dice así!: un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como lengua mundial. In *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE. (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 115-122). Servicio de Publicaciones.
- Beaven, T., & Cecilia, G. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? In *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 181-190). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Barragán, R. (2010). El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(2), 481-493.
- Bernal, J., Munévar, A., & Barajas, C. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.
- Fairweather, E. (2013). Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw Hill*.
- Fernández Vitores D. (2020). Instituto Cervantes. El español: una lengua viva. Informe 2020.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727.
- Freeman, R. (2007). Reviewing the research on language education programs. *Bilingual Education and Bilingualism*, 61, 3.
- Golombek, P., & Klager, P. (2019). TRACING TEACHER EMERGING CONCEPTIONS IN THE MOMENT THROUGH "TINY SELF TALKS". *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 8(2), 39-60.
- González Rátiva, M. C. (2011). La variedad lingüística en el SICELE. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo: Revista Digital*, (1), 56-64.

Herrero, M. A. A. (2009). La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 167-184). Servicio de Publicaciones.

Instituto Cervantes, centro virtual

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm

Izquierdo, N. M. C. (2018). Variedades lingüísticas y ELE. La variación diatópica en el léxico coloquial del español: formación del profesor, recursos, orientaciones metodológicas e implicaciones didácticas. In *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 283-310). Peter Lang.

Holguín Mendoza, C. (2017): Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum, *International Multilingual Research Journal*.

Jiménez, Y. E. U., & Abril, A. F. A. (2019). Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (19), 182-207.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.

Lacorte, M., & Suárez García, J. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 129-136.

Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.

Leeman, J., & Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students. *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, 56-79.

Maestu, E. B. (2009). La formación panhispánica del profesor de español. In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 239-254). Servicio de Publicaciones.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.

Miranda, A. F. M., & Monhaler, E. M. (2017). La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas. In *Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español: Actas del III Congreso Internacional SICELE* (p. 5). Instituto Cervantes.

Montes, C. S. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 1237-1244.

Moreno Fernández, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Editorial Ariel.

Moreno-Fernández, F. (2018a). Dialectología:(Dialectology). In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 377-390). Routledge.

Moreno-Fernández, F. (2018b) “La represión lingüística del español en Estados Unidos” *The New York Times* 23/06.

<https://www.nytimes.com/es/2018/06/23/espanol/opinion/opinion-espanol-estados-unidos-expulsion-distinto.html>.

Quesada Pacheco, M. Á. (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de filología*, 49(2), 257-309.

Sandín Esteban, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.

Urrego Jiménez, Y. E., & Aguirre Abril, A. F. (2019). Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia. *HUARTE DE SAN JUAN. Filología y Didáctica de la Lengua N. 19/Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika 19 Z.*

Pamplona: Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2019. Págs. 182-207.

Villa, D. J. (1996). Choosing a “standard” variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the US. *Foreign Language Annals*, 29(2), 191-200.

Zoshak, R. (2016). ‘Tiny talks’ between colleagues: Brief narratives as mediation in teacher development. *Language Teaching Research*, 20(2), 209-222.

Zúniga-González, C. A., Jarquín-Saez, M. R., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224.

Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado

Participación en la entrevista sobre la diversidad diatópica del español y su tratamiento en el aula de ELE - Consentimiento informado

INVESTIGADORA: Rocio Mahecha Tavera

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Enseñanza de Español como lengua extranjera/L2

Resumen del proyecto: La expansión del español como lengua extranjera proporciona al docente de ELE oportunidades que le permiten proponer estrategias para la enseñanza de la lengua, crear materiales que se ajusten al contexto y, en general, aprovechar las condiciones dadas para el aprendizaje con relación a la diversidad diatópica del español. Gracias a tal diversidad, el docente debe tomar decisiones para plantear los contenidos de enseñanza, promover el reconocimiento mismo de la variedad seleccionada y proponer su explotación, orientado a su vez por los intereses de los estudiantes. De allí la necesidad de explorar las apreciaciones que tienen los docentes colombianos que trabajan en los Estados Unidos sobre las variedades del español y su tratamiento en el aula.

Riesgos Asociados: No hay ninguno. Habrá estricta confidencialidad con los datos personales de los participantes. Las respuestas de la entrevista se usarán únicamente con fines académicos.

Beneficios: La información recopilada se empleará en trabajos académicos y no tendrá fines comerciales, adicionalmente, servirá para el desarrollo de propuestas educativas que mejoren los procesos de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera en contextos internacionales.

Anexo 2

Preguntas guía para entrevistas individuales

BLOQUE	Objetivo del bloque	Preguntas orientadoras
<p>Bloque 1 Introducción</p>	<p>Hacer la introducción de la entrevista y presentar el objetivo de este acercamiento.</p>	<p>Esta entrevista es parte de un ejercicio investigativo para indagar sobre el tratamiento de las variables diatópicas del español en el aula de ELE en el contexto de los Estados Unidos. Agradecemos su colaboración.</p>
<p>Bloque 2 Formación y Motivaciones</p>	<p>Describir el perfil del docente, su formación profesional, su experiencia como docente de ELE en el contexto de los Estados Unidos.</p>	<p>¿Cómo se formó como profesor de español? ¿Cómo ha sido su experiencia en los Estados Unidos? ¿Cuánto tiempo lleva laborando como docente en los Estados Unidos? ¿Con qué tipo de estudiantes ha trabajado? ¿Cuáles han sido los desafíos más importantes que ha tenido que afrontar como profesor de español en los Estados Unidos? ¿Qué oportunidades resaltaría?</p>
<p>Bloque 3 Tratamiento de las variedades diatópicas del español y sus inconvenientes en la enseñanza</p>	<p>Obtener información relacionada con el tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula, los inconvenientes que enfrenta el docente y las estrategias que aplica para su manejo.</p>	<p>¿Con cuáles variedades de español está familiarizado? ¿Cómo percibe que las personas vienen de diferentes cunas lingüísticas de español? ¿Para usted cuál es la variedad con mayor prestigio? ¿A qué cree que se deba dicho prestigio? ¿Cuál es la variedad con menor prestigio? ¿Por qué le otorga ese menor prestigio? ¿Es retador para el docente de español atender aspectos dados por las variedades del español? ¿Cómo aborda las diferencias dialectales (fonéticas, léxicas, pragmáticas) entre una y otra variedad? ¿Qué tipos de variedades de español están presentes en los materiales de enseñanza que utiliza? ¿Se ha sentido alguna vez socialmente afectado por la variedad de español que utiliza? ¿Se siente cómodo con ese tipo de variedades? ¿Qué estrategias ha puesto en práctica para abordar las diferencias del español? ¿Se ha sentido alguna vez socialmente afectado por la variedad de español que utiliza?</p>

Bloque 4 Sentido del encuentro y cierre de la entrevista	Captar el sentido que el entrevistado otorga al encuentro.	¿Tiene alguna recomendación con respecto a las estrategias que pueden usar sus colegas para abordar diferencias dialectales de diferentes variedades del español?
--	--	--

Anexo 3

Preguntas guía para los encuentros grupales

Encuentro	Fecha	Temática	Objetivo	Orientación de los diálogos
1	Octubre 14/ 2022	Variedades diatópicas en contacto	Explorar las nociones sobre las variedades que coinciden en sus espacios académicos.	Percepciones acerca de las variedades diatópicas: ¿Cuáles son las variedades del español que tienen predilección en su contexto?
2	Octubre 21/2022	Los desafíos de los docentes en el aula de ELE	Compartir estrategias exitosas para el tratamiento de las variedades en contacto dentro de su contexto.	¿Qué experiencias exitosas en el tratamiento de las variedades del español le gustaría compartir y con qué objetivo las implementó? ¿Qué más le gustaría saber sobre las experiencias compartidas por sus colegas? ¿Cree que esa experiencia se podría replicar en su contexto?
3	Octubre 28/2022	Recursos para la enseñanza del español como LE	Intercambiar las recomendaciones de los docentes con relación a los materiales que pueden utilizar para el tratamiento de las variedades.	¿Qué tipo de materiales utiliza para incluir variedades de español en las clases? ¿Qué estrategias utiliza para el uso efectivo de ese material?
4	Noviembre 4/2022	Dificultades en la enseñanza de las variedades diatópicas del español	Discutir diferentes dificultades dadas en el contexto de enseñanza de las variedades.	¿Cuáles han sido las dificultades más recientes con respecto al tratamiento de las variedades del español? ¿Cómo las ha abordado? ¿Ha tenido dificultades similares? ¿Cómo las abordó?
5	Noviembre 11/2022	Reflexiones en torno a las variedades	Hacer un cierre con los docentes y reflexionar sobre las sesiones anteriores.	¿Qué sobre el tratamiento de las variedades del español le gustaría discutir? ¿Cómo lo que hemos discutido ha tenido relevancia en sus prácticas docentes en las últimas semanas? ¿Qué es lo que más resaltaría sobre el trabajo que se ha hecho en las sesiones anteriores? ¿Qué otros comentarios les gustaría hacer?